

Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona.

Programa de Doctorat “Ciències Socials: Didàctica i Espais de Comunicació”, bienni 1997-1999.

**Títol: PROJECTE D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA  
SOBRE CONJUNTS HISTÒRICO-MONUMENTALS:  
CREACIÓ D'UNA ICONOGRAFIA COMPRENSIVA.  
EXEMPLIFICACIÓ DEL CASTELL TEMPLER I  
HOSPITALER.**

Per a optar al Títol de Doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació (Secció Ciències de l'Educació).

Autor: Marcel Joan Poblet Romeu.

Director: Dr. Joan Santacana i Mestre.

Barcelona, 2002.



## SUMARI GENERAL

Agraïments (p. xv)

Abreviatures (p. xvi).

1.Introducció (p. 1).

1.1.Delimitació del problema (p. 3).

1.2.La investigació en Didàctica del Patrimoni: un enfocament pluridisciplinar (p. 4).

1.3.Estat de la qüestió (p. 6).

Notes (p. 9).

## PART I.

2.Justificació didàctica del projecte (p. 13).

2.1.Història i escola. La funció de la Història en la nostra societat (p. 14).

2.2.Teories del currículum: les reformes (p. 18).

2.2.1.La LGE de 1970 (p. 18).

2.2.2.La LOGSE (Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre) (p. 19).

2.2.3.Les propostes didàctiques alternatives els darrers trenta anys (p. 23).

2.2.3.1.La investigació anglosaxona (p. 23).

2.2.3.2.La investigació a Espanya (p. 27).

2.3.Epistemologia de la Història i Ensenyament de la Història (p. 30).

2.3.1.Fonaments de la Ciència Històrica (p. 30).

2.3.2.Mètodes d'investigació històrica. De quina manera l'historiador interroga les fonts (p. 36).

2.3.2.1.Mètodes de la història econòmica (p. 38).

2.3.2.2.Mètodes de la història demogràfica (p. 40).

2.3.2.3.Mètodes de la història social (p. 41).

2.3.2.4.Els mètodes de l'Arqueologia (p. 46).

2.3.2.5.Organització pràctica de la investigació històrica (p. 48).

2.3.3.La Història com a ciència i com a disciplina escolar. Anàlisi dels continguts d'Història en el currículum de l'ESO (p. 48).

2.3.3.1.La funció de la història en el currículum. Anàlisi dels *objectius* i continguts referits a *valors, normes i actituds* (p. 48).

2.3.3.2.Anàlisi dels "procediments" en el currículum (p. 54).

- 2.3.3.3.Anàlisi dels continguts conceptuals en el currículum (p. 58).
- 2.4.Balanç de l'ensenyament de la Història. Un context de crisi (p. 59).
- 2.4.1.Quina és la finalitat de l'ensenyament de la Història? (p. 65).
- 2.5.Història i Patrimoni. Raonament teòric i formulació de les hipòtesis (p. 65).
- 2.5.1.Bases epistemològiques per a la Didàctica de la Història (p. 66).
- 2.5.2.Esbós epistemològic de la Didàctica del Patrimoni (p. 68).
- 2.5.2.1.Anàlisi de les característiques pròpies de les fonts patrimonials (p. 68).
- 2.5.2.2.Potencialitats didàctiques de les fonts patrimonials (p. 69).
- 2.5.2.3.Perspectives per a l'aproximació a les fonts patrimonials (p. 71).
- 2.5.2.4.Anàlisi de les fonts patrimonials i desenvolupament cognitiu de l'alumnat (p. 72).
- 2.5.3.Hipòtesis de treball (p. 77).
- 2.6.Delimitació del projecte didàctic (p. 79).
- 2.6.1.Selecció de l'element patrimonial objecte d'intervenció (p. 79).
- 2.6.2.Importància de la investigació didàctica sobre castelologia medieval catalana (p. 81).
- 2.6.3.Importància de l'estudi dels ordres religioso-militars medievals (p. 81).
- 2.6.4.Objectius i nivells d'implementació del projecte (p. 83).
- 2.6.4.1.Un projecte adreçat a l'ensenyament de la Història en l'ESO (p. 83).
- 2.6.4.2.Un projecte adreçat a un horitzó destinatari ampli: El Projecte General d'Intervenció en el Castell del Temple de Barberà de la Conca (p. 84).
- Notes (p. 87).

### 3. Justificació metodològica (p. 91).

- 3.1. Els diferents paradigmes de la investigació didàctica (p. 91).
- 3.2. Metodologia de la investigació didàctica (p. 92).
- 3.3. Metodologia triada (p. 94).

Notes (p. 101)

## PART II.

- 4. Descripció de l'objecte patrimonial i el seu context (p. 105).
- 4.1. El Castell del Temple de Barberà: estat actual (p. 105).
- 4.2. La vila de Barberà de la Conca: descripció (p. 106).
- 4.3. El terme: característiques geogràfiques (p. 107).

4.4.El medi econòmic i social (p. 108).

4.5.Comunicacions (p. 111).

Notes (p. 113).

PART III. Aproximació disciplinar.

5.Estudi històric del Castell del Temple de Barberà (p. 117).

5.1.El *campo barberano* en època carolíngia: continuïtats i canvis (p. 117).

5.2.Primers indicis del castell de Barberà: la repoblació dels Santa Perpètua a la segona meitat del segle X i el canvi feudal (p. 119).

5.3.Els avenços de la repoblació en la frontera occidental de Barcelona amb anterioritat al segle XII: la visió actual (p. 124).

5.4.El castell de Barberà sota Arnau Pere de Ponts-Puigverd. L'establiment d'una senyoria banal (p. 129).

5.5.Els successors d'Arnau Pere (p. 142).

5.6.Pere (I) de Puigverd. El plet amb Ramon Berenguer IV (p. 146).

5.7.Pere (II) de Puigverd, l'establiment dels templers a Barberà i l'enfrontament entre els Puigverd i els templers (p. 154).

5.8.L'administració del castell de Barberà sota els Puigverd: la carlania (p. 162).

5.9.Els Puigverd després de l'acord de 1195 (p. 164).

5.10.El Castell de Barberà sota domini templer. La formació de la comanda (p. 166).

5.11.El Castell de Barberà sota el domini hospitaler. La reorganització de la comanda (p. 175).

5.12.El pas del castell a propietat pública (p. 182).

Notes (p. 185)

6.Aproximació històrica a la vila de Barberà de la Conca (p. 195).

6.1.L'evolució des de la colonització del segle X fins al segle XIII (p. 196).

6.2.L'evolució des de les pestes del segle XIV fins al segle XVII (p. 198).

6.3.L'evolució demogràfica a partir del segle XVIII (p. 203).

6.4.Característiques ideològiques de la vila des de principis del segle XIX. El sorgiment de la *Societat* (p. 206).

Notes (p. 210)

- 7.Els templers i els hospitalers a Barberà (p. 213).
- 7.1.Introducció als ordes religioso-militars (p. 213).
- 7.1.1.Orígen, funcions i organització dels ordes militars en l'Edat Mitjana (p. 214).
- 7.2.Els templers (p. 217).
- 7.2.1.L'organització interna de l'orde (p. 219).
- 7.2.1.1.Les jerarquies templeres centrals (p. 220).
- 7.2.1.2.Les jerarquies templeres provincials. La província catalana (p. 221).
- 7.2.1.3.Les comandes d'Occident (p. 222).
- 7.2.2.Les activitats d'una comanda templera (p. 224).
- 7.2.3.L'acció del Temple a Terra Santa: l'orde com a milícia (p. 227).
- 7.2.4.La desaparició del Temple (p. 231).
- 7.2.5.Els templers a Catalunya (p. 233).
- 7.2.5.1.L'arribada i el conflicte sorgit arran de l'herència del Regne d'Aragó (p. 233).
- 7.2.5.2.Incidència de l'orde a Catalunya i creació de les comandes (p. 234).
- 7.2.5.3.L'acció militar templera a la Corona d'Aragó (p. 237).
- 7.2.5.4.L'economia templera i les contribucions catalanes a Orient (p. 240).
- 7.2.5.5.El paper polític del Temple a Catalunya (p. 242).
- 7.2.5.6.La fi del Temple a Catalunya (p. 243).
- 7.2.6.Vida quotidiana i cultura material en les cases templeres (p. 246).
- 7.2.6.1.El vestit i l'aspecte físic dels templers. L'aixovar del templer (p. 246).
- 7.2.6.2.La professió en l'orde (p. 249).
- 7.2.6.3.Compartimentació de la jornada en el convent (p. 251).
- 7.2.6.4.Els menjars i el comportament en el refectori (p. 253).
- 7.2.6.5.La salut (p. 254).
- 7.2.7.Els símbols del Temple (p. 254).
- 7.2.8.Les visions esotèriques del Temple (p. 256).
- 7.3.Els hospitalers (p. 257).
- 7.3.1.Orígens de l'orde de l'Hospital de Sant Joan de Jerusalem. La militarització de l'orde (p. 257).
- 7.3.2.Organització interna de l'Hospital (p. 260)
- 7.3.2.1.Les jerarquies hospitaleres centrals (p. 262).
- 7.3.2.2.Les jerarquies hospitaleres provincials (p. 264).

- 7.3.2.3.L'administració del patrimoni. Les comandes (p. 266).
- 7.3.3.Les activitats d'una comanda hospitalera (p. 270).
- 7.3.4.L'acció de l'Hospital a Terra Santa: els hospitalers com a milícia (p. 273).
- 7.3.5.Les relacions entre el Temple i l'Hospital a l'Orient llatí durant l'Edat Mitjana (p. 274).
- 7.3.6.La desaparició de l'Hospital (p. 275).
- 7.3.7.L'Hospital a Catalunya (p. 275).
  - 7.3.7.1.L'organització de l'Hospital a Catalunya (p. 277).
    - 7.3.7.1.1.La Castellania d'Amposta (p. 278).
    - 7.3.7.1.2.El Gran Priorat de Catalunya (p. 279).
  - 7.3.7.2.Les relacions entre l'Hospital i la Corona el segle XIV (p. 282).
  - 7.3.7.3.Les comandes catalanes en el segle XIV (p. 283).
  - 7.3.7.4.Activitats dels hospitalers al marge de les comandes (p. 287).
  - 7.3.7.5.Les activitats militars a la Corona d'Aragó (p. 287).
  - 7.3.7.6.Aspectes de la vida quotidiana dels hospitalers catalans en el segle XIV (p. 290).
  - 7.3.7.7.Els hospitalers catalans i Rodes (p. 291).
  - 7.3.7.8.L'orde de l'Hospital de Sant Joan de Jerusalem entre la fi de l'Edat Mitjana i l'Edat Moderna (p. 292).
  - 7.3.7.9.L'orde de l'Hospital durant la Guerra dels Segadors (p. 293).
  - 7.3.7.10.Vers l'extinció de l'orde (p. 294).
- 7.3.8.El vestit i l'aspecte físic dels hospitalers (p. 294).
- 7.3.9.Els símbols de l'Hospital (p. 296).
- Notes (p. 297).

8.Estudi històric de la gestió del Castell i les seves propietats pels ordes religioso-militars (p. 303).

- 8.1.La comanda templera (p. 303).
  - 8.1.1.La gestió de la Comanda de Barberà (p. 303).
  - 8.1.2.Els templers, senyors de Barberà (p. 311).
  - 8.1.3.L'explotació agrícola a la Comanda de Barberà (p. 314).
  - 8.1.4.L'explotació ramadera a la Comanda de Barberà (p. 320).
  - 8.1.5.L'explotació molinera a la Comanda de Barberà (p. 323).
  - 8.1.6.Els negocis immobiliaris de la Comanda de Barberà (p. 325).

- 8.1.7. Les activitats financeres de la Comanda de Barberà (p. 326).
- 8.1.8. Activitats comercials i industrials (p. 328).
- 8.1.9. Cultura material (p. 329).
- 8.2. La comanda hospitalera (p. 334).
  - 8.2.1. Estudi de la comanda hospitalera de Barberà a final segle XIV (p. 334).
    - 8.2.1.1. Nivell de vida i cultura material dels hospitalers (p. 336).
    - 8.2.1.2. Nivell de vida i cultura material de la pagesia benestant (p. 340).
    - 8.2.1.3. Condicions de vida dels esclaus (p. 341).
    - 8.2.1.4. Producció agrícola i activitats econòmiques de la casa hospitalera de Barberà (p. 341).
    - 8.2.1.5. Nombre i condició dels habitants d'aquella casa (p. 344).
  - 8.2.2. Aproximació històrica a la figura de fra Guillem de Guimerà, comanador de la casa de Barberà i gran prior de Catalunya (p. 345).
    - 8.2.2.1. La trajectòria vital de fra Guillem de Guimerà (p. 346).
    - 8.2.2.2. Fra Guillem de Guimerà i Barberà. L'administració de la comanda (p. 348).
- Notes (p. 349).
  
- 9. Poliorcètica i tecnologia militar medieval (p. 353).
  - 9.1. L'expugnació de fortaleses (p. 354).
    - 9.1.1. Tècniques per a superar la muralla passant per damunt (p. 356).
    - 9.1.2. Tècniques per a superar la muralla obrint-hi un forat (p. 358) .
    - 9.1.3. Tècniques per a superar la muralla passant per sota (p. 359).
    - 9.1.4. Dispositius de protecció dels atacants en les operacions de setge (p. 360).
    - 9.1.5. Màquines de tir (p. 360).
    - 9.1.6. Notes finals sobre l'expugnació de castells (p. 364).
  - 9.2. La defensa de fortaleses en front d'expugnacions (p. 364).
    - 9.2.1. Cadafals, bastides i protecció de portes (p. 365).
    - 9.2.2. Altres estris i objectes necessaris per a resistir un setge (p. 366).
    - 9.2.3. Tècniques de defensa contra les màquines d'aproximació i de tir (p. 366).
    - 9.2.4. Tècniques contra l'excavació de galeries subterrànies (p. 367).
  - 9.3. Els exèrcits medievals (p. 367).
    - 9.3.1. L'exèrcit feudal (p. 368).
    - 9.3.2. Tipologia dels combatents (p. 371).



Notes (p. 375).

10. Estudi de l'evolució constructiva del Castell del Temple de Barberà (p. 377).

10.1. Estat actual dels coneixements (p. 378).

10.2. Estudi de la història constructiva del Castell del Temple de Barberà a partir de les fonts escrites (p. 379).

10.2.1. Estudi de la documentació dels segles XI i XII (p. 381).

10.2.1.1. Les fases constructives pretempleres (p. 385).

10.2.2. Estudi de la documentació del segle XIV (p. 385).

10.2.2.1. Anàlisi dels inventaris del segle XIV (p. 386).

10.2.2.2. La fase constructiva del segle XIV (p. 388).

10.2.3. Estudi de la documentació del segle XV. Els efectes de la guerra civil del segle XV (p. 391).

10.2.4. Estudi de la documentació del segle XVI (p. 391).

10.2.4.1. Anàlisi de l'inventari de 1580 i de la visita prioral de 1591 (p. 391).

10.2.4.2. La fase constructiva de final segle XVI (p. 395).

10.2.5. Estudi de les visites priorals de la segona meitat del segle XVII (p. 399).

10.2.5.1. Anàlisi de la visita prioral de 1659. Estudi de la primera fase de les obres efectuades després de la guerra dels Segadors (p. 399).

10.2.5.2. Anàlisi de la visita prioral de 1661. Estudi de la segona fase de les obres efectuades després de la guerra dels Segadors (p. 404).

10.2.5.3. Anàlisi de la visita prioral de 1679 (p. 407).

10.2.5.4. La fase constructiva de mitjan segle XVII (p. 407).

10.2.6. Estudi de la documentació del segle XVIII (p. 412).

10.2.6.1. Anàlisi de la visita prioral de 1745 (p. 412).

10.2.6.2. Anàlisi de la visita prioral de 1757 (p. 414).

10.2.6.3. Anàlisi de l'estat del Gran Priorat de l'any 1793 (p. 417).

10.2.6.4. La fase constructiva de final segle XVIII (p. 417).

10.2.7. Quadres evolutius de les denominacions de les estances i elements del castell en les fonts escrites (p. 421).

10.2.8. Inventari d'estances i elements esmentats en la documentació escrita (p. 431).

10.3. Estudi de les fonts fotogràfiques (p. 441).

10.3.1. Anàlisi de les fonts fotogràfiques (p. 441).

- 10.3.2.Conclusions (p. 454).
- 10.4.Estudi arqueològic i conclusions sobre l'evolució constructiva (p. 457).
  - 10.4.1.Les fases medievals del Castell del Temple (p. 457).
    - 10.4.1.1.Les estructures del segle XI (p. 457).
      - La torre circular del recinte.
      - El recinte.
      - La sitja del Pati: hipòtesi d'un assentament pagès.
    - 10.4.1.2.Les estructures del segle XII (p. 478).
      - La gran torre-habitació meridional.
      - La muralla del segle XII.
      - La segona torre del segle XII.
    - 10.4.1.3.Les estructures de final segle XIII o començament del XIV (p. 499).
    - 10.4.1.4.Les estructures del segle XIV: l'ampliació de fra Guillem de Guimerà (p. 502).
  - 10.4.2. Les fases postmedievals del Castell del Temple (p. 509).
    - 10.4.2.1.La fase del segle XVI (p. 510).
    - 10.4.2.2.La fase del segle XVII (p. 510).
    - 10.4.2.3.La fase del segle XVIII (p. 511).
    - 10.4.2.4.La fase del segle XIX (p. 512).
    - 10.4.2.5.Les fases del segle XX (p. 513).
  - 10.4.3.Conclusions. Tipologia del Castell del Temple i evolució de les estructures constructives medievals (p. 514).
- Notes (p. 517).
- 11.Fonaments de la restauració arquitectònica (p. 525).
- Notes (p. 532).

#### PART IV. Investigació autònoma.

- 12.Plantejament i estudi del projecte a partir de la Didàctica de les Ciències Socials i de la Didàctica del Patrimoni (p. 535).
  - 12.1.Estructura del projecte (p. 536).
  - 12.2.Horitzó destinatari i hipòtesis didàctico-disciplinars (p. 537).
  - 12.3.Teoria de models i investigació didàctica (p. 539).

12.4.Punts de connexió entre el projecte per a l'ensenyament de la Història en l'ESO i el projecte per a la creació d'espais per a la presentació del patrimoni (p. 541).

12.5.Desenvolupament d'una iconografia comprensiva del castell català templer i hospitaler (p. 544).

12.5.1.Definició de les estructures constructives i la seva evolució (p. 544).

12.5.2.Els coneixements sobre les fases medievals del Castell del Temple (p. 544).

12.5.3.Estratègies per a la reconstrucció hipotètica de les estructures constructives del Castell del Temple. Elaboració i estudi d'una maqueta evolutiva de les fases medievals (p. 546).

12.5.4.Definició de la funcionalitat de l'arquitectura (p. 547).

12.5.4.1.Els coneixements sobre interiors medievals i les funcions del Castell del Temple (p. 549).

12.5.4.2.Plantejament de la funció militar (p. 550).

12.5.4.2.1.Els combatents. Tipus, aspecte i equipament (p. 552).

12.5.4.2.2.Les tècniques de setge i defensa d'un castell. Les màquines de guerra (p. 557).

12.5.4.3.Plantejament de la funció residencial (p. 560).

12.5.4.3.1.Fase templera (p. 561).

12.5.4.3.2.Fase hospitalera (p. 562).

12.5.4.4.Plantejament de la funció político-administrativa (p. 563).

12.5.4.4.1.Fases pretempleres (p. 563).

12.5.4.4.2.Fase templera (segle XIII) (p. 564).

12.5.4.4.3.Fase hospitalera (segle XIV) (p. 564).

12.5.4.5.Plantejament de la funció econòmica (p. 565).

12.5.4.6.Plantejament de la funció simbòlica (p. 565).

12.5.5.Selecció d'interiors, objectes i artefactes templers genèrics representatius de les funcions militar, residencial i econòmica del Castell en el segle XIII (p. 566).

12.5.6.Selecció d'interiors, objectes i artefactes del Castell del Temple representatius de les funcions militar, residencial i econòmica del Castell a final segle XIV (p. 569).

12.5.7. Estudi d'estratègies per a la reconstrucció hipotètica d'interiors medievals i de la funció militar (p. 572).

12.6. Desenvolupament d'un model comprensiu de comanda catalana dels ordes templer i hospitaler (p. 572).

12.6.1. Els coneixements sobre les comandes dels ordes militars (p. 573).

12.6.2. Plantejament del model (p. 574).

12.6.2.1. Estructura organitzativa dels ordes militars medievals internacionals (p. 574).

12.6.2.2. Activitats i funcions d'una comanda (p. 575).

12.7. Investigació sobre jocs (p. 582).

12.7.1. Jocs i didàctica (p. 583).

12.7.2. Els jocs d'estratègia i simulació de tema històrico-medieval existents en el mercat (p. 584).

12.7.2.1. Els jocs d'estratègia en temps real (p. 586).

12.7.2.1.1. Jocs d'estratègia en temps real de caràcter bèl·lic (p. 586).

12.7.2.1.2. Jocs d'estratègia en temps real de caràcter no bèl·lic (p. 592).

12.7.2.2. Els jocs d'estratègia per torns (p. 592).

12.7.2.2.1. Jocs d'estratègia per torns de caràcter bèl·lic (p. 593).

12.7.2.2.2. Jocs d'estratègia per torns de caràcter no bèl·lic (p. 593).

12.7.3. Introducció als jocs de rol (p. 594).

12.7.3.1. El joc de rol: un format específic (p. 595).

12.7.3.2. Els diferents gèneres i variants de joc de rol (p. 595).

12.7.3.3. Els requisits per a desenvolupar un joc de rol (p. 595).

12.7.3.4. Els atributs dels PCs (p. 596).

12.7.3.5. Els jocs de rol de temàtica medieval (p. 597).

12.7.3.5.1. Anàlisi de l'estructura dels jocs de rol del gènere fantasia medieval (p. 597).

-El llibre de regles.

-La tria de director de joc.

-La creació de caràcters.

-L'ambientació de les partides.

-Els tipus d'aventura.

-L'inici del joc.

-Plantejament de situacions problemàtiques.

12.7.3.6.Revisió de jocs de rol d'ambientació medieval existents en el mercat (p. 603).

12.7.3.6.1.Anàlisi del joc de rol *GURPS* (p. 606).

12.7.3.7.Revisió de jocs de rol per a ordinador d'ambientació medieval existents en el mercat (p. 608).

12.7.3.8.Prospecció de les possibilitats de desenvolupament d'activitats d'ensenyament-aprenentatge sobre el Castell del Temple a partir de jocs (p. 610).

12.7.3.8.1.Els jocs d'estratègia i simulació (p. 610).

12.7.3.8.2.Els jocs de recorregut (p. 611).

12.7.3.8.3.Els jocs de rol (p. 612).

12.7.3.9.Consideracions finals sobre el disseny de jocs amb finalitat didàctica (p. 612).

12.8.La interactivitat en els espais per a la presentació del patrimoni (p. 612).

12.9.El tractament dels castells i de la Història medieval a l'ESO (p. 614).

12.10.Altres experiències de tractament dels castells i la Història medieval a partir de la reconstrucció d'imatges virtuals del passat (p. 622).

Notes (p. 626).

PART V. Definició virtual.

13.Desenvolupament de les estratègies d'intervenció didàctica sobre el Castell del Temple (p. 631).

13.1.Desenvolupament d'una iconografia comprensiva del castell català templer i hospitaler (p. 631).

13.1.1.Desenvolupament i estudi d'una maqueta evolutiva de les fases medievals (p. 631).

13.1.2.Desenvolupament de les funcions del castell (p. 632).

13.1.2.1.La funció militar (p. 632).

13.1.2.2.La funció residencial (p. 651).

13.1.2.2.1.Fase templera (p. 651).

13.1.2.2.2.Fase hospitalera (p. 686).

13.1.2.3.La funció político-administrativa (p. 714).

13.1.2.3.1.Desenvolupament de l'estratègia iconogràfica (p. 714).

- 13.1.2.3.2.Desenvolupament de l'estratègia no iconogràfica (p. 715).
- 13.1.2.4.La funció econòmica (p. 722).
- 13.1.2.5.La funció simbòlica (p. 748).
- 13.2.Desenvolupament d'un model comprensiu de comanda catalana dels ordes templer i hospitaler (p. 749).
- 13.2.1.Estructura organitzativa dels ordes militars medievals internacionals (p. 749).
- 13.2.2.Activitats i funcions de la comanda templera de Barberà (p. 756).
- 13.3.Articulació d'estratègies lúdiques per a la comprensió del castell i la comanda templera (p. 781).
- 13.4.Articulació d'estratègies interactives per als espais de presentació del patrimoni (p. 782).
- Notes (p. 783).

#### PART VI. Implementació didàctica i divulgativa.

- 14.Concrecions preliminars (p. 795).
- 14.1.Horitzó destinatari: alumnat d'ESO (p. 795).
- 14.2.Horitzó destinatari: ampli (p. 817).
- Notes (p. 817).

#### PART VII.

- 15.Experimentació (p. 821).
- 15.1.La visita didàctica al Castell del Temple (p. 822).
- 15.1.1.Continguts experimentats (p. 822).
- 15.1.2.Estructura de la visita didàctica (p. 824).
- 15.1.3.L'avaluació de les activitats (p. 825).
- 15.1.3.1.El qüestionari (p. 826).
- 15.1.3.2.Grup experimental núm. 1. Alumnes de 3r d'ESO de l'Escola Joan Pelegrí (Barcelona) (p. 834).
- 15.1.3.3.Grup experimental núm. 2. Alumnes de 2n d'ESO de l'IES Manuel Blancafort (La Garriga) (p. 837).
- 15.1.3.4.Grup de control. Alumnes de 3r d'ESO de l'IES Ventura Gassol (Badalona) (p. 840).
- 15.1.3.5.Anàlisi de resultats (p. 842).

- 15.1.3.6.Conclusions (p. 844).
- 15.1.4.Reajustament del producte (p. 845).
- 15.2.El joc “El setge del Castell del Temple” (p. 845).
- Notes (p. 846).

## PART VIII. Conclusions.

- 16.Concreció final del projecte d'intervenció didàctica (p. 849).
  - 16.1.Els espais per a la presentació del Patrimoni (p. 849).
    - 16.1.1.Directrius per a un projecte de restauració arquitectònica (Centre d'Interpretació del Castell de Barberà) (p. 849).
      - Notes (p. 859).
      - 16.1.2.Projecte de dispositius i escenografies interiors (Centre d'Interpretació del Castell de Barberà i Centre d'Interpretació dels Ordes Militars) (p. 861).
    - 16.2.Concreció del Bloc 1 d'Aprenentatge: El castell medieval català i la seva evolució (p. 967).
      - Notes (p. 968).
      - 16.3.Concreció del Bloc 2 d'Aprenentatge: Jocs sobre l'orde del Temple i els seus castells (p. 969).
        - 16.3.1.Joc de recorregut: “El setge del Castell del Temple” (p. 969).
          - Notes (p. 1007)
          - 16.3.2.Joc de rol: “L'enigma dels templers (els templers a la Catalunya del segle XII)” (p. 1009).
          - 16.3.3.Disseny d'un joc de simulació i estratègia en temps real per a ordinador (p. 1151).
            - Notes (p. 1170).
        - 16.4.Concreció del Bloc 3 d'Aprenentatge: L'orde del Temple. La senyoria feudal (p. 1171).
        - 16.5.Audiovisuals (p. 1213).
        - 16.6.Estructura i cronometratge de la visita als espais per a la presentació del Patrimoni (p. 1231).
          - Notes (p. 1253).
        - 16.7.Altres possibilitats de dinamització del Castell del Temple (p. 1255).
    - 17.BIBLIOGRAFIA (p. 1259).

## 18.ANNEXOS.

-Annex núm. 1. Apèndix documental (p. 1293).

-Annex núm. 2. Documentació de la maqueta evolutiva de les fases medievals del Castell del Temple de Barberà (p. 1331).

-Annex núm. 3. Documentació relativa a les intervencions de desenrunament (p. 1349).

-Memòria de la campanya de desenrunament del Castell del Temple de Barberà, agost 1997 (p. 1351).

-Projecte de desenrunament de l'estança semisoterrània sud-occidental del Castell del Temple de Barberà. Abril, 1998 (p. 1377).

-Informe sobre les intervencions de desenrunament i documentació practicades a ran del "Projecte de desenrunament de l'estança semisoterrània sud-occidental del Castell del Temple de Barberà. Abril, 1998" (p. 1387).

-Memòria de la campanya de desenrunament i consolidació d'estructures en el Castell del Temple de Barberà. juliol 1998 (p. 1395).

-Annex núm. 4. Projecte general d'intervenció en el Castell del Temple aprovat pel Ple de l'Ajuntament de Barberà de la Conca (p. 1407).

-Annex núm. 5. Planimetries (p. 1433).

-Planta del Castell del Temple (estat actual) (p. 1435).

-Hipòtesis de configuració de les diferents fases constructives del Castell del Temple (p. 1439).

Notes (p. 1493).

-Annex núm. 6. Ortofotomapes virtuals (p. 1495).

19.ÍNDEXS (p. 1511).



## **Agraïments.**

Volem agrair el suport que hem rebut de diverses persones al llarg de l'elaboració d'aquesta Tesi. En primer lloc agraïm l'ajut de Montse Alay, especialment per la realització d'una gran part de les il·lustracions. Així mateix, també agraïm els suggeriments i observacions que ens ha aportat el Doctor Joan Santacana i Mestre i la col·laboració del *Taller de Projectes, Patrimoni i Museologia* de la Universitat de Barcelona.

## Abreviatures.

ACA	Arxiu de la Corona d'Aragó
AHN	Archivo Histórico Nacional
OM	Ordes Militars
G.P.	Gran Priorat

arm.	armari
c.	<i>circa</i>
carp.	carpeta
cf.	confronteu
col.	columna
doc.	document
docs.	documents
f.	foli
llig.	lligall
m.	metres
ms.	manuscrits
p.	pàgina
pp.	pàgines
perg.	pergamins
r.	<i>recto</i>
reg.	registre
s.	segle
s.d.	sense data
sig.	signatura
ss.	següents
v.	<i>verso</i>
vol.	volum

## 1.Introducció.

Entre les diverses dificultats amb què es troba l'ensenyant d'Història a Catalunya hi ha la manca de referents materials. A diferència del que succeeix a d'altres llocs —per exemple als Estats Units d'Amèrica— la necessitat d'ensenyar la història nacional no es veu recolzada per cap estructura o xarxa de —diguem-ne— monuments representatius de l'esdevenir col·lectiu condicionats amb finalitats didàctiques. Un exemple d'això podria ser el cas de la Batalla de l'Ebre —sobre el qual, però, existeix un projecte—, un fet històric àmpliament recollit per diversos currículums. A cap docent ben informat li passaria pel cap dur els seus alumnes a visitar-ne els escenaris reals, els quals resten oblidats i sense cap mena de condicionament que permeti fer-ne una visita eficient del punt de vista didàctic.

En el terreny de la Història medieval, Catalunya compta amb l'important Patrimoni eclesiàstic. Dit Patrimoni es troba —en general— en un bon estat de conservació, però tampoc ha estat condicionat per al seu aprofitament didàctic. A més, no resulta convenient presentar la societat catalana medieval únicament a través de l'Església: l'Església medieval desenvolupà un paper fonamental, però no fou l'única institució que intervingué en la vertebració social. La Catalunya medieval va ser una terra d'esglésies, però també de masos, viles i —sobretot— castells.

Just en el centre urbà de la vila de Barberà de la Conca hi ha un castell medieval que fou senyorejat per templers i hospitalers i que en ple segle XI constituí un destacat baluard de la frontera occidental. Ara bé, tot això poca gent ho sap i dit castell es troba en un estat de conservació —si més no— preocupant. Des de fa alguns anys hi ha hagut iniciatives per a restaurar i dignificar el Castell del Temple de Barberà, però cap d'elles ha reeixit encara. Des de l'any 1997 ens hem sumat a dites iniciatives i hem reflexionat sobre com intervenir-hi, fruit d'aquestes reflexions presentem, sota el títol *Projecte d'Intervenció Didàctica sobre Conjunts Històrico-Monumentals: Creació d'una Iconografia Comprensiva. Exemplificació del Castell Templar i Hospitaler*, la nostra Tesi Doctoral.

La present investigació és d'un marcat caràcter pluridisciplinar, tot i que la Didàctica de les Ciències Socials ocupa el lloc central, donat que el fil conductor es situa dins el camp de la Didàctica del Patrimoni.

Els darrers temps el Patrimoni Arquitectònic i Arqueològic ha anat adquirint un protagonisme que l'ha situat com un dels actuals centres d'interès. Paral·lelament, però, pensem que no s'ha desenvolupat cap metodologia capaç de solucionar alguns dels problemes bàsics que es deriven de l'actuació sobre dit Patrimoni. Aquestes actuacions sovint —i en el millor dels casos— solament atenyen el nivell de la Restauració i obliden tota la problemàtica que es deriva de l'ús que es farà del Patrimoni restaurat. D'altra banda, gran part d'aquest Patrimoni es troba ubicat en llocs considerats perifèrics per les administracions i per aquest motiu es mostren reticents a invertir-hi les importants sumes de diners que les referides intervencions impliquen. Pensem que aquestes dues mancances són fonamentals i que una reflexió al voltant d'elles pot contribuir a possibilitar un avenç en la salvaguarda del Patrimoni Arquitectònic i Arqueològic, tot menant aquesta salvaguarda cap a l'aprofitament social que es deriva dels plantejaments propis de la Didàctica del Patrimoni.

En el sentit que acabem de referir, el Castell del Temple de Barberà de la Conca (Conca de Barberà) constitueix un exemple característic d'aquesta situació. Les potencialitats i les dificultats que comporta el desenvolupament d'un projecte d'intervenció patrimonial sobre dit Castell del Temple converteixen aquest monument en un objecte susceptible de permetre assolir els objectius que ens plantejem: bàsicament, desenvolupar un model didàctic per a l'ensenyament de la Història a partir del Patrimoni Arquitectònic i Arqueològic, i que aquesta funció contribueixi a donar sentit a l'existència d'aquest Patrimoni i ajudi a garantir-ne la conservació.

Així mateix, es pretén que, dins el marc del dit model didàctic per a l'ensenyament de la Història, el Patrimoni Arquitectònic i Arqueològic esdevingui el vehicle que canalitzi un aprenentatge realment significatiu i a la vegada lúdic, generant una metodologia que vol sobretot ser eficient en l'objectiu prioritari d'aconseguir un veritable aprenentatge dels continguts.

Cal remarcar també el fet que durant el transcurs de l'elaboració de la present Tesi Doctoral, el Castell del Temple de Barberà va ser inclòs en el

programa d'actuacions del trienni 99/01 de l'1% cultural de la Generalitat de Catalunya i que es va assolir el compromís de la Diputació de Tarragona per a l'aportació d'un ajut econòmic que serà destinat a la intervenció que es derivi del dit programa de l'1% cultural del govern català. Aquesta situació ha donat un gir important a la nostra investigació, donat que no únicament ha esdevingut necessària la investigació històrica i arqueològica del Castell, sinó que ha resultat imprescindible definir els usos finals a què es destinarà el monument intervingut a fi de determinar línies bàsiques del projecte director de la intervenció de restauració-conservació que s'hi durà a terme, la fase executiva de la qual és a punt de començar.<sup>1</sup>

### **1.1.Delimitació del problema.**

En primer lloc, el nostre interès es centra en el desenvolupament de la Didàctica de la Història i específicament de la Didàctica del Patrimoni amb la finalitat de buscar solucions als problemes que planteja avui dia l'ensenyament/aprenentatge de la Història en les aules d'Ensenyament Secundari Obligatori —ESO—.

En un altre nivell, i partint del panorama que acabem de dibuixar en les línies precedents, la present investigació pretén definir de quina manera cal implementar una intervenció en un conjunt monumental —el Castell del Temple de Barberà de la Conca— a fi que permeti capgirar la situació d'abandó en què dit conjunt es troba i convertir-lo en quelcom útil per a la localitat on s'ubica i per al conjunt dels ciutadans.

Aquesta "utilitat" de què pretenem dotar el monument pensem que es pot assolir a través de la via de la Didàctica del Patrimoni, mitjançant la qual sembla possible reconvertir dit Castell del Temple en un producte cultural susceptible de ser ofert. Procedint a una restauració del Castell que, en facilitar la comprensió de les restes arqueològiques, les faci atractives i ubicant una sèrie de serveis per als visitants en els espais restaurats creiem factible assolir l'expressada reconversió.

Així mateix, un cop intervingut el dit conjunt monumental i havent esdevingut producte cultural, sembla versemblant que la seva oferta sigui

adreçada a dos tipus bàsics de destinatari: l'alumnat —i professorat— d'ESO i el denominat turisme cultural.

D'altra banda, les restes arqueològiques que integren el conjunt monumental objecte de la nostra atenció corresponen a una diversitat d'èpoques: hi ha una superposició de restes que van des del període ibèric fins al segle XIX. Del punt de vista arquitectònic es fa necessària la intervenció sobre elements de d'èpoques diverses, però la intervenció pròpiament didàctica es limitarà a les restes que corresponen al període en què el castell de Barberà fou possessió dels ordes del Temple i de l'Hospital, és a dir a les construccions medievals. Dit d'una altra manera, intentarem reconstruir el castell d'època templera i el castell d'època hospitalera. Les raons d'aquesta tria seran convenientment justificades.<sup>2</sup>

Finalment, en darrer terme pretenem assolir un model d'intervenció en el Patrimoni Arquitectònic i Arqueològic que pugui servir de guia per a altres casos. Per això, es procurarà que totes les actuacions vinguin recolzades en criteris de viabilitat econòmica, la qual cosa voldrà dir tenir present l'estret marge pressupostari de l'Ajuntament de Barberà, propietari del Castell del Temple i principal agent interessat en la intervenció que dissenyarem.

## **1.2.La investigació en Didàctica del patrimoni: un enfocament pluridisciplinar.**

El panorama que hem dibuixat en les línies precedents és d'un marcat caràcter pluridisciplinar. Dur a terme una investigació patrimonial<sup>3</sup> com la plantejada requereix el concurs de disciplines vàries: la Història —incloent-hi els mètodes de l'Arqueologia—, la Restauració Arquitectònica i la Didàctica del Patrimoni. Respecte de la primera i la tercera confiarem els resultats a la nostra experiència, mentre que respecte de la segona és necessari remarcar que no disposem dels coneixements necessaris per a executar cap projecte d'intervenció arquitectònica, ni tampoc pretenem protagonitzar cap cas d'intrusisme professional. Creiem, no obstant, que en tant que historiador i arqueòleg, i sobretot en tant que didacta del patrimoni el que escriu sí que pot estar facultat per a suggerir què cal intervenir arquitectònicament i amb quina

finalitat s'ha d'intervenir. D'altra banda, és evident que qüestions com el càlcul d'estructures o la direcció de l'obra que n'ha de resultar són competència dels professionals de la matèria, amb la col·laboració dels quals caldrà comptar, de la mateixa manera que la realització de la resta de materials que es preveu generar amb la projectada investigació didàctica haurà de requerir la col·laboració de dissenyadors, dibuixants i altres professionals.

Així mateix, tenim la voluntat que la pluridisciplinarietat de la nostra investigació no sigui pas superficial. Estem convençuts, com ha justificat àmpliament Gardner (2000:143-145), que només els estudis en profunditat permeten aprehendre'n l'objecte. A més el nostre objecte d'estudi és com un moble de calaixos, dins de cadascun dels quals es conté un altre objecte que per si mateix, tot sovint, podria justificar una altra investigació.

Segons el citat Gardner (2000:144), per a assolir la comprensió d'un objecte no és necessari l'estudi profund i sistemàtic de tots i cadascun dels elements que el conformen, però sí que cal aplicar aquest estudi a uns elements concrets i estratègicament triats:

*Mi tesis es que una persona tendrá más probabilidades de aprender a pensar como un científico si examina a fondo un tema concreto (como las causas del cáncer, de la pobreza o del estrés) que si trata de asimilar cien ejemplos diferentes procedentes de una docena de campos científicos.*

La nostra Tesi no és d'Història, ni d'Epistemologia de la Didàctica de la Història —per citar només dos dels exemples possibles—, però ho podria ser. Som conscients que algunes de les parts que la conformen presenten una considerable extensió; però no podia ser d'altra manera davant de la complexitat d'aquest veritable moble de calaixos —i la necessitat d'entendre el contingut de cadascun d'ells— que apareix davant nostre en voler aplicar una intervenció didàctica al Castell del Temple de Barberà de la Conca.

D'altra banda, i tenint en compte que han estat elaborades pensant en l'educació, també tindrem en compte les idees proposades per Gardner en la nostra implementació didàctica i divulgativa.

Essent doblement conscients de la necessitat de rigor científic i de la complexitat de moltes de les qüestions que seran tractades, no volem renunciar en la redacció de la present Tesi als recursos que la Didàctica posa al nostre abast. Així, donarem inici i cloenda a cadascun dels apartats que la conformen amb uns esquemes-resum que en facilitin la comprensió.<sup>4</sup>

### **1.3.Estat de la qüestió.**

Podríem dir que la Didàctica del Patrimoni s'ha desenvolupat a dos nivells: en els museus i en elements situats a l'aire lliure. Els museus compten amb una relativa tradició en treball didàctic —els denominats gabinets *didàctics*—, però en aquest tipus d'instal·lacions hi acostumem a trobar únicament elements sense context. Quant als elements ubicats a l'aire lliure, comptem amb precedents que es remunten als anys 30 de l'actual segle, els quals —per norma general— s'han limitat a condicionaments turístics, essent la visita escolar quelcom que s'ha deixat a la iniciativa del docent.

Cal afegir el fet que avui dia resulta més difícil ensenyar Història que fa uns anys. Han sorgit tot un seguit de noves necessitats, les quals podríem resumir com segueix:

- relativa ineficàcia dels plantejaments tradicionals per a l'ensenyament de la Història.

- dificultats d'abstracció: l'actual, és una societat audiovisual i es fa necessari recolzar amb imatges els coneixements que el docent pretén transmetre.

- qualsevol aprenentatge que no sigui lúdic té poques probabilitats d'èxit.

- nova situació política: al llarg de molt de temps Catalunya no ha disposat d'estructures polítiques pròpies i una de les conseqüències n'era la no necessitat d'ensenyar la Història nacional. Ara aquest ensenyament ha esdevingut necessari.

Enfront de panorames semblants, altres països —els Estats Units d'Amèrica, Anglaterra, etc.— han respost a través de musealitzacions a l'aire lliure. Un cas força conegut és el dels Camps de Batalla nord-americans.



Una altra iniciativa igualment molt coneguda i que ens pot resultar útil —tot i restar fora del camp estricte de la Història i les Ciències Socials— la trobem en els diversos *museus de la Ciència* que hi ha arreu del món, i que estan més o menys inspirats en la idea pionera representada per la *Discovery Room* del museu d'història natural de la Smithsonian Institution i per l'*Exploratorium* del Palace of Fine Arts de San Francisco (Estats Units d'Amèrica). Exemples també propers a aquests darrers són els *museus de la Tècnica*, entre els quals volem destacar el Museu de les Mines de Cercs.

A Catalunya, i centrant-nos novament en el terreny de la Història, s'ha treballat també en aquest sentit. Cal citar l'existència de diverses investigacions com:

- l'Excavació i restitució arqueològica experimental de la Ciutadella Ibèrica de Calafell.

- el Projecte global històrico-museogràfic del Museu d'Història de Catalunya.

- el Projecte Centre d'Interpretació de la Batalla de l'Ebre: "Historial Batalla de l'Ebre. Tivissa."

- el Projecte "Museu obert" de disseny d'artefactes didàctics per a entorns monumentals i de museus.

- el Projecte d'intervenció i adequació museal de la Necròpoli de Son Real i l'Illa dels Porros (Santa Margalida, Mallorca).

Es tracta —totes elles— d'investigacions desenvolupades pel "Taller de Projectes. Patrimoni i Museologia" de la Universitat de Barcelona.

No tots aquests projectes s'han materialitzat encara. Entre les investigacions que han tingut una plasmació pràctica hem de destacar les noves musealitzacions —aspecte en el qual nosaltres no entrarem com a tal— i la restitució de la Ciutadella Ibèrica de Calafell (Santacana, 1994). En tots aquests models d'investigació es parteix de la necessitat d'intervenir en la transmissió de conceptes, però deixen de banda aspectes molt importants de la transmissió de procediments, qüestió en la qual nosaltres volem incidir especialment.

Així mateix, resulta necessari esmentar l'existència a Catalunya d'una llarga llista d'ofertes pedagògiques relacionades amb el patrimoni. Aquesta

oferta és molt variada i consisteix des de visites a museus, jaciments arqueològics i altres monuments fins a l'organització de *tallers didàctics*, passant per diverses propostes de *rutes*. Es tracta, en general, d'un conjunt d'experiències útils del punt de vista didàctic, però que —ja sigui per estar centrades en un museu (espai sempre poc o molt descontextualitzat), per mostrar únicament aspectes concrets d'un període històric (com se feia foc en el Paleolític, com era la terrissa romana, etc.), per incidir (no en tots els casos, però) únicament en la transmissió de conceptes o per no estar situades en l'edat mitjana— es diferencien clarament del que pretenem assolir amb la nostra investigació. Un recull força extens d'aquestes experiències es pot trobar en les següents guies de recursos: S. Montón (2000), Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació (2001).

Tradicionalment s'ha tendit a considerar que el gaudi del Patrimoni havia de ser una cosa d'elits: cal trencar amb aquest estereotip i acostar-lo al conjunt de la població. Paral·lelament, la generalització de l'educació ha suposat una certa davallada de determinats nivells de continguts d'aprenentatge: cada cop se li demanen més coses a l'escola —observeu, si no, les llistes d'*objectius* dels currículums vigents— i l'ensenyant no pot fer altra cosa que tendir a sacrificar alguns dels continguts tradicionals —com la Història— en funció d'uns altres aparentment més d'acord amb la prioritat d'inserir els nois i noies en el canviant món del treball —Tecnologia, Idiomes, Matemàtiques, etc.—.

En aquests moments en què l'educació de caràcter humanístic està cedint terreny, el Patrimoni pot convertir-se en l'element que canalitzi la transmissió d'aquests coneixements. És més, podria esdevenir un instrument més eficient que l'escola, entesa en el sentit tradicional.

Per poder emprar el Patrimoni com a eina didàctica cal, però, contextualitzar-lo amb un marc d'idees. És aquesta contextualització allò que ens ha de permetre poder-lo *llegir*. I, com si es tractés d'un relat, ens possibilitarà construir-hi diverses lectures, cadascuna d'elles —pedagògica, lúdica, ...— adaptada a varietat de situacions i/o destinataris. És per això —perquè és imprescindible que el Patrimoni es presenti contextualitzat—, que resulta més adient treballar amb monuments i jaciments arqueològics.

A més del que hem dit, cal afegir que dur els estudiants de Secundària Obligatoria a visitar exemples patrimonials i seure a esperar que aprenguin és una quimera. Cal que aquestes visites responguin a les necessitats que tenen els adolescents i entre aquestes necessitats s'hi compten coses tradicionalment deixades de banda per l'escola com: la necessitat d'ocupar el temps lliure, d'experimentar emocions i d'imaginar. L'element lúdic ha d'estar present en les activitats d'aprenentatge, tal com ho han d'estar altres elements que també permetin respondre a altres necessitats, com ara: el desenvolupament del pensament hipotètic-deductiu, del pensament crític o la classificació mental de la informació que reben.

#### Notes.

<sup>1</sup> Hom trobarà aquesta informació recollida en l'Annex núm. 4.

<sup>2</sup> Vegeu l'apartat: *2.6.Delimitació del projecte didàctic*.

<sup>3</sup> Investigació que, a la vegada, ha de definir les línies d'una intervenció sobre el Patrimoni.

<sup>4</sup> Com es comprovarà més endavant, els referits esquemes-resum no seran elaborats a partir de la Part V, ja que des d'allí fins a la fi d'aquesta investigació no es fa altra cosa que afinar progressivament en la implementació dels elements esbossats en la Part IV.



**PART I.**



## 2. Justificació didàctica del projecte.

L'experiència de la nostra pràctica docent, així com la lectura d'autors com ara Altamira (1997), Hernández, Pibernat i Santacana (1998), Gardner (2000), Prats (1989; 1997) o Shemilt (1987) ens ha convençut que els camins que segueix l'ensenyament de la Història no són els apropiats i que la distància entre la Història/ciència i la Història/matèria escolar és tan gran que aquesta no és sinó un reflex deformat d'aquella. Tot seguit intentarem fonamentar aquesta idea, la qual cosa ens haurà de dur indefectiblement a fer una profunda revisió, entre d'altres coses, de la funció de la Història en la nostra societat, de l'epistemologia de la Història i del currículum de Ciències Socials de l'ESO. A partir d'aquesta revisió arribarem a establir les nostres hipòtesis de treball.



Esquema-resum de les idees més importants que desenvoluparem:

Revisarem quina és la funció que es reserva a la Història dins del currículum de Ciències Socials de l'ESO i la compararem amb la que s'atorga a la ciència homònima.

Revisarem quins són els continguts de la Història/disciplina escolar i els compararem amb els fonaments i mètodes d'investigació de la Història/ciència.

Intentarem delimitar quin pot ser el paper del Patrimoni en l'ensenyament/aprenentatge de la Història.

## 2.1.Història i escola. La funció de la Història en la nostra societat.

Tot i que hi ha societats humanes —com a l'Índia, Indonèsia o la Xina— que han estat capaces d'estructurar-se sense fer ús de la Història, per a les societats europees la utilització de la Història ha estat una necessitat de coherència i cohesió. Com diu F.X. Hernández (1990:34), dins el context de les societats europees, les de tradició europea i les islàmiques, hi ha una justificació empírica de l'ús de la Història.

Una part important de les societats humanes, doncs, han emprat —de diferents maneres— la Història com a component fonamental en la configuració d'una coherència global. Aquest fet queda palès en els respectius aparells ideològics o en una escola sorgida —el segle XIX— com a aparell d'Estat amb una intencionalitat clara, que tendeix a "*facilitar la reproducció dels mitjans i les forces de producció*" (Hernández, 1990:34).

Des dels seus inicis, doncs, la nostra societat ha vist en el seu passat —com a conjunt d'experiències viscudes en comú— un dels puntals bàsics de la cohesió del grup humà.

Els mitjans a través dels quals s'ha transmès el coneixement no han estat sempre els mateixos. Les necessitats de les societats humanes són canviants, així com també són canviants els mitjans de transmissió del coneixement que es tenen a l'abast.

En les societats primitives el coneixement històric es transmetia per via oral, conformava la tradició i els membres de més edat eren els encarregats de transmetre-la als més joves en una roda contínua de relleus generacionals. En aquest sentit, i per exemple, hom ha interpretat els poemes homèrics com la fixació per escrit d'una tradició lírica oral amb arrel històrica (Finley, 1985).

La invenció de l'escriptura suposà un gran avenç, possibilitant la fixació d'aquella tradició oral abans sotmesa a constant i espontània reinterpretació i reinvenió. Així mateix, possibilità un augment de la complexitat del registre historiogràfic i, en darrer terme, en va permetre l'estudi científic.

L'establiment de la institució escolar suplantà el paper que abans jugaven els membres ancians del grup humà com a vehicle transmissor de la tradició i l'escriptura esdevingué el principal mitjà al servei de l'escola. Des del segle XIX l'escola assumí el paper oficial de transmissor de coneixement;



paral·lelament l'aparició de la societat industrial, amb el seu ritme accelerat de canvi, desplaçà definitivament el paper dels *avis*:

[...] *Nadie escapa al sentimiento de aceleración de la historia [...] la masa de hombres que han vivido, pensado y actuado durante el curso de los últimos decenios equivale, en cantidad, a la masa de hombres que han pasado por la tierra, desde el origen de los tiempos hasta una época muy reciente* (P. Idiart, 1967:93).

Enfront de l'ús que la noblesa de l'Antic Règim féu de la Història, com a justificació de la pròpia classe, el nacionalisme romàntic reinterpretà el seu valor i li assignà un nou caràcter, lligant-la a la idea de *nació*. Amb aquella nova càrrega ideològica —i com a contrapunt de la concepció que de l'educació es tenia en l'Antic Règim com un vedat exclusiu dels estaments privilegiats—, la burgesia nacionalista introduí la Història en l'escola pública, a la vegada que instituïa dita escola (Cuesta, 1994:451).

En la línia acabada de referir, el liberalisme espanyol propugnà des del principi el caràcter públic de l'educació, consagrat en la Constitució de 1812 —articles 366 al 371— (Puelles, 1988:11-13). De manera paral·lela, el Reglament General d'Instrucció Pública, aprovat per decret de les Corts el 29 de juny de 1821 introduí de manera explícita l'estudi de la Història en el currículum de la segona ensenyança, instituint —article 24— a cada *Universidad de província* —equivalent als posteriors *instituts*— una càtedra de *geografía y cronología* i dues de *literatura e historia* (Puelles, 1988:24).

R. Cuesta (1994:451-454) situa la fase d'origen i consolidació de la Història com a disciplina escolar a Espanya entre els anys 1836 i 1936. Els anys centrals del segle XIX correspondrien a l'etapa fundacional, la qual s'ubicaria dins del procés de construcció del sistema nacional d'educació com a element integrant del nou Estat burgès espanyol.

El Pla del duc de Rivas —any 1836— suposà la fixació irreversible de la Història en el currículum espanyol d'ensenyament secundari —el primari hauria d'esperar l'arribada del segle XX—. Més enllà d'aquesta fita, la Història —especialment la d'Espanya— estaria present en tots els programes i qüestionaris de secundària.

Quant a l'evolució de la situació de la Història dins de l'ensenyament secundari espanyol, trobem que en el Pla Pidal de 1845 encara es situava dita disciplina entre les manifestacions literàries. L'article 89 establí —entre d'altres coses— que la *retórica, poética e historia* havien de ser impartides —es refereix a la *segona ensenyança*— pel mateix professor (Puelles, 1988:52).

No seria fins a la Llei Moyano de 1857 que la Història quedaria inclosa en els currículums com a disciplina deslligada de la Literatura, malgrat que ara se l'associés a la Geografia:

-La *primera ensenyança superior* introduïa els estudis de *Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España*.<sup>1</sup>

-Els *estudis generals* del *segon període* de la *segona ensenyança* recollien uns *elementos de Historia universal y de la particular de España* (Puelles, 1988:76-77).

Dins del projecte educatiu del liberalisme progressista del Sexenni Democràtic, la Història adquirí —al menys en el terreny de les intencions— un nou caràcter on es defensava *la ampliación de los estudios históricos, reducidos hoy a una cronología aprendida de memoria*<sup>2</sup> (Puelles, 1988:92).

La Llei Moyano fixà el patró educatiu de la burgesia espanyola, convertint-se en la llei bàsica d'organització del sistema educatiu espanyol fins a la Llei General d'Educació —LGE— de 1970, de manera que durant tot aquest llarg període la Història sempre va estar present en l'escola secundària.

Per a Cuesta (1994:452-453), els trets característics del model educatiu liberal espanyol —establert durant el segle XIX— eren: l'elitisme, el nacionalisme i el centralisme. Dits trets característics tenien les seves corresponents manifestacions a través de la Història.

El fet que la Història no s'inclogués fins molt tard en el currículum de primària —deixant de banda l'assignatura d'Història sagrada— apunta vers la consideració d'aquesta disciplina com un signe de distinció que no havia d'estar a l'abast de tothom.

D'altra banda, la Història serví per a la divulgació d'uns estereotips nacionalistes que tendien a la justificació de l'Estat burgès i que la convertiren en una espècie d'*assignatura ciutadana*. En aquest sentit, la Història adquirí una funció patriòtica.

Així mateix, i en virtut del model centralista adoptat pel liberalisme espanyol, l'ensenyament de la Història restà sotmès al control de l'Estat pel fet d'estar emmarcat en l'escola, un dels braços més importants de què es dotà el nou poder burgès.

En un altre ordre de coses, cal remarcar que la presència real de la Història dins del Batxillerat fou significativa, però sense sortir de la modèstia: entre 1836 i 1936 li correspongué una mitjana del 6,8% d'hores setmanals; així mateix, s'establí un nexa entre Història i Geografia (Cuesta, 1994:454).

En arribar al segle XX s'introduïren notables novetats: l'any 1900 s'establí l'obligatorietat de l'ensenyament de la Història en tots els nivells educatius —arribant així de forma plena a l'escola primària—; el mateix any es crearen les seccions universitàries d'Història, que, juntament amb altres fites posteriors, contribuïren a incrementar la professionalització dels ensenyants d'aquesta disciplina.

De qualsevol manera, el balanç general del primer terç del segle XX tendeix a mostrar bàsicament una imatge de consolidació de l'herència vuitcentista, amb un predomini de la funció de *socialització nacionalista* respecte de la justificació del seu ensenyament, i amb un enfocament de caràcter enciclopèdic i culturalista que suposava en el terreny pedagògic el simple transvasament dels estudis universitaris al Batxillerat (Cuesta, 1994:453-454).

Ni el període de la República, ni el franquisme, suposaren —en el terreny del *currículum escrit* o *visible*— canvis importants en l'estat de coses descrit. Durant el franquisme, per exemple, el més gran èmfasi nacionalista i reaccionari simplement revestí uns trets característics ja definits de feia temps. En altres paraules, el franquisme no inventà la funció de socialització nacionalista de la Història en el currículum.

Durant la dècada de 1950, tant en l'ensenyament primari com en el secundari, van sobreviure aspectes vuitcentistes tan bàsics com l'estructuració cronològica convencional de la Història o la seva associació a la Geografia.

En opinió de R. Cuesta (1994:456) l'evolució posterior es podria sintetitzar com segueix:

*[...] desde la LGE hasta hoy, la Historia sigue ocupando un lugar modesto dentro del currículum, con una progresiva tendencia a integrarse dentro del área de ciencias sociales a medida que se amplía la educación obligatoria, y con una patente proclividad a destacar sus virtudes formativas antes que las ideológicas.*

Els canvis més importants experimentats pel currículum semblen més aviat producte d'una falta d'adequació del codi disciplinar<sup>3</sup> de la Història a la realitat canviant de la societat que l'envolta, que ha obligat a donar respostes a problemes que abans no existien.<sup>4</sup> Així, actualment assistim a una crisi d'identitat del currículum tradicional d'Història i de les funcions educatives atribuïdes al coneixement històric.

## **2.2. Teories del currículum: les reformes.**

### **2.2.1. La LGE de 1970.**

Després d'uns inicis en què acomplia —arreu d'occident— fonamentalment una funció d'alliçonament polític, al llarg del segle XX l'ensenyament de la Història es va començar a plantejar com una aportació a la formació general de l'individu i al desenvolupament de la seva intel·ligència. Com diu Hernández (1990:25), es va produir la reubicació de la Història en un context general formatiu.

Les característiques pròpies del règim franquista van impedir que la referida reubicació de la Història/disciplina escolar es produís a Espanya amb el mateix ritme que al seu entorn. La Llei General d'Educació de 1970 no va suposar pas la materialització d'aquesta transformació, però sí que va afavorir l'aparició d'un debat sobre quin havia de ser el paper de la Història en l'ensenyament i que certs nuclis de docents possessin en pràctica programes alternatius (Hernández, 1990:25-28).

La LGE va introduir en l'ensenyament primari —EGB (Educació General Bàsica)— la denominació Ciències Socials, que no va arribar a concretar-se en la pluridisciplinarietat que dit nom suggeria, especialment en la seva Segona Etapa o —després— Cicle Superior (12-14 anys), on els continguts es

concretaren, com en l'ensenyament secundari —BUP i COU—, al voltant de la tradicional divisió entre Geografia i Història.

El tractament que la LGE donava a la Història tant en el Cicle Superior d'EGB com a BUP i COU donava lloc a una matèria composta per una successió de fets político-militars, que eren presentats en una doble escala: estatal —Història d'Espanya— i universal/eurocentrista.

Els currículums eren tancats i homogenis, la qual cosa exclouïa tota possibilitat d'incloure-hi particularitats regionals, i assumien un clar caràcter d'educació cívica, construïda al voltant de la necessitat —política— de justificar els dogmes franquistes.

F. X. Hernández (1990:27) diu que es tractava d'una Història vertebrada a partir de *fets i conceptes*, on "*... tot allò referent a procediments, tècniques i capacitats, valors, actituds i normes s'ignorava.*" Potser seria discutible que s'ignoresin *tots* els valors, actituds i normes,<sup>5</sup> però l'absència de preocupació pels procediments és evident.

Les recerques fetes des del camp de la Psicologia han demostrat l'existència d'una disfunció entre els objectius d'aquells currículums i les capacitats cognitives dels nens i adolescents (Carretero; Pozo; Asensio, 1983). Davant una Història que eren incapaços d'entendre havien de limitar-se a memoritzar. En aquelles condicions, la Història només podia interessar —com diu Hernández (1990:28)— als alumnes afeccionats a les rondalles i els contes.

Fins a l'aparició de la LOGSE —Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu—, es pot dir que a Espanya s'ha ofert un ensenyament de la Història estructurat a partir d'uns fets i conceptes vinculats a la justificació d'una idea concreta de nació, gens adequats a les capacitats cognitives de l'alumnat i plantejats bàsicament com a objecte de memorització.

### **2.2.2. La LOGSE (Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre).**

Sense entrar en una anàlisi a fons del marc general que va dur a plantejar la darrera reforma del sistema educatiu espanyol, destacarem el paper que hi ha jugat d'una banda la necessitat d'adequació dels ensenyaments al nou marc constitucional i d'homologació a la Unió Europea, i el canvi de paradigma psicopedagògic que va suposar l'adopció del constructivisme.

Destacarem també, d'entre els objectius expressats en el Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo (1989:91-99), els següents:

-afrontar una reducció del *fracàs escolar* i adequar unes xifres de rendiment acceptables en un context d'ampliació de l'escolarització obligatòria.

-impulsar la revalorització de la Formació Professional en front d'altres estudis mitjans i superiors.

-un rerafons general (que no volem entrar a comentar) adreçat cap a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Els objectius marcats pel MEC —Ministeri d'Educació i Ciència— a finals de la dècada de 1980 abocaven directament a plantejar:<sup>6</sup>

[...] *importantes medidas de renovación en la metodología educativa, en los contenidos de los programas, y en el modo de escolarización* [...].

Afegirem als objectius exposats un de darrer:<sup>7</sup>

*No existe discusión sobre el hecho de que la educación tiene por finalidad la socialización de los educandos* [...].

Compartim l'opinió que la finalitat darrera de l'educació ha de ser la socialització. Ara bé, cridem l'atenció sobre aquesta qüestió —la de l'ensenyament com a mitjà de socialització— i —especialment— sobre el paper que la Història hi pot tenir. Més endavant en tornarem a parlar.<sup>8</sup>

Després de l'entrada en vigor dels decrets de la Generalitat de Catalunya que *desplegaven* la LOGSE, el lloc de la Història dins de l'ordenació curricular catalana ha quedat com segueix:

-Educació primària:<sup>9</sup>

S'ha establert una àrea de coneixement denominada *Coneixement del medi: social i cultural*, a la qual corresponen 140 hores en el Cicle inicial i 140 hores més en els Cicles mitjà i superior.

Dins el currículum d'aquesta àrea de coneixement, el bloc cinquè, intitulat *el medi històric*, concentra la major part dels continguts d'Història.<sup>10</sup>

Els objectius a aconseguir respecte l'estudi de la Història són molt succints en l'educació primària. El fet que el tram 12-14 hagi passat, amb aquesta darrera reforma, a integrar el primer cicle de l'Educació Secundària Obligatòria ha obligat a traslladar una part notòria dels antics continguts d'Història de l'EGB a l'ensenyament secundari.

#### -Educació Secundària Obligatòria:<sup>11</sup>

S'ha establert una àrea de coneixement denominada Ciències Socials, a la qual corresponen 4 crèdits a primer cicle i 4 crèdits més a segon cicle —cada crèdit correspon a 35 hores lectives—. <sup>12</sup>

Els continguts tant del currículum de primària com de secundària presenten una organització que podem denominar *tripartida* i que distingeix entre uns *procediments*, uns *fets*, *conceptes i sistemes conceptuals* i uns *valors, normes i actituds*. A més, s'especifiquen i concreten un seguit d'*objectius* que cal assolir.

Del punt de vista teòric suposa algun que altre avenç, ja que, per exemple, obliga el docent a plantejar-se els fonaments teòrics sobre els quals descansarà la seva pràctica o també —en haver d'elaborar les seves pròpies programacions— el fet que el docent disposa —al menys en teoria— d'un marge de maniobra més ampli a l'hora d'enfocar la seva disciplina. Però, la crisi evident en què es troba l'ensenyament de la Història ens mostra que hi ha quelcom que no funciona. Més endavant analitzarem els continguts d'Història en el currículum de Ciències Socials de l'ESO.

#### -Batxillerat:<sup>13</sup>

L'ensenyament secundari post-obligatori inclou també la Història. Al llarg dels dos cursos en què està estructurat el Batxillerat tots els alumnes han de cursar, com a part integrant del *currículum comú*, la matèria d'*Història* a la qual corresponen 3 crèdits. D'altra banda, a la *modalitat* d'Arts li corresponen 3 crèdits d'Història de l'art i a la d'Humanitats i ciències socials li'n corresponen 3

d'Història del món contemporani i 3 més d'Història de l'art —a cada crèdit se li assignen 35 hores lectives—.

També en el currículum del Batxillerat retrobem la divisió tripartida dels continguts que hem copsat en parlar del currículum d'ESO.

Tot i que existeix una part variable tant en el currículum d'ESO —*crèdits variables*— com en el de Batxillerat —*matèries optatives tipificades*— que pot incloure continguts d'Història, l'accés no uniforme dels alumnes a dites matèries variables ens ha fet desestimar aquesta part del currículum en la nostra anàlisi.

Abans d'acabar aquest apartat de la nostra exposició creiem que resulta necessari oferir algunes pinzellades relatives a les darreres polèmiques aparegudes al voltant de la LOGSE i de l'ensenyament de la Història. Pel que fa a la darrera, cal recordar el projecte de decret de reforma de l'ensenyament de les humanitats que el Ministeri d'Educació espanyol va posar sobre la taula a mitjan 1997, aquest projecte —actualment retirat, però segurament no oblidat pels qui el defensaven— incidia especialment en el terreny de l'ensenyament de la Història. Com diversos especialistes van remarcar en el seu moment —per exemple, J. Prats—<sup>14</sup>, hi tenien més pes els elements estrictament polítics que no pas els educatius i el debat que suscità es centrà de manera gairebé exclusiva en les diverses concepcions de l'Estat, de manera que la proposta del Partit Popular consistia bàsicament en un retorn a la tradició uniformista-centralista en l'ensenyament.

Així mateix, durant el curs 2001-2002 el govern espanyol ha fet pública la seva intenció de reformar —Llei de qualitat de l'ensenyament— diversos aspectes de l'actual sistema educatiu que incideixen directament en l'Ensenyament Secundari i, lògicament, en l'ensenyament de la Història en aquesta etapa. La qüestió que més crida l'atenció en aquesta proposta és potser la separació de l'alumnat en diversos itineraris educatius dins de l'Ensenyament Secundari Obligatori i la primerenca especialització en *lletres* o *ciències*. Aquesta proposta tot just està donant lloc a l'inici d'un altre gran debat.



### **2.2.3. Les propostes didàctiques alternatives els darrers trenta anys.**

#### **2.2.3.1. La investigació anglosaxona.**

A partir de 1960 es van desenvolupar en els països anglosaxons una sèrie d'investigacions encaminades a renovar a fons la Didàctica de la Història, les quals, amb els anys, assoliren una notòria repercussió internacional. Les dues qüestions bàsiques tractades pels investigadors britànics han estat com ensenyar Història i com mesurar els progressos del seu aprenentatge.

En la dècada de 1960 s'alçaren diverses veus a Anglaterra donant el senyal d'alarma respecte de la situació de la Història en les escoles. S'estengué el convenciment que aquesta matèria estava sent impartida d'una manera inapropiada que només aconseguia fer que els alumnes la trobessin avorrida i la consideressin una matèria *poc rellevant*. Paral·lelament, en aquells mateixos moments l'educació —com a conjunt— s'havia convertit en tema prioritari de l'agenda dels polítics i la victòria electoral del Partit Laborista el 1964 suposà una empenta a favor de l'abolició del sistema d'educació secundària llavors vigent i la seva substitució per les *escoles comprensives*.

Tot i que inicialment no havia estat un tema prioritari en la reforma educativa britànica, aviat es començà a enfocar el debat sobre què era l'ensenyament i com s'ensenyava. Aquest context donà peu a la creació, el 1964, del Schools Council des d'on s'impulsaren investigacions en educació que donaren lloc —entre d'altres coses— a la creació de les bases dels currículums de ciències i humanitats. Així mateix, un grup de la Universitat de Southampton començà, entre 1963 i 1967, una investigació conjunta sobre l'ensenyament i l'avaluació de les assignatures d'humanitats, entre les quals la Història. D'aquesta manera, el contingut del currículum, els mètodes didàctics i l'avaluació es convertiren cada cop més en el centre de la recerca i la política educatives (M. Booth, 1996).

Durant la dècada de 1960 els reformadors del currículum britànic s'adonaren de la importància dels treballs de dos pedagogs americans: J. Bruner i B. Bloom. El primer havia posat l'èmfasi en l'estructura de la matèria a ensenyar —la natura particular de la matèria que ha de ser ensenyada—, mentre que el segon l'havia posada en la necessitat d'elaborar un repertori d'objectius cognitius, a la vegada que constatà el fet que gran part de

l'ensenyament estava relacionat amb activitats de baix nivell cognitiu, com ara la comprensió, memorització i repetició, i que els processos d'alt nivell, per exemple l'anàlisi, l'avaluació i la síntesi, havien estat negligits.<sup>15</sup> Segons Booth (1996) aquests dos autors foren els catalitzadors de dues de les més significatives iniciatives del començament de la dècada de 1970, pel que fa a l'ensenyament de la Història. D'una banda, i prenent les idees d'estructura i de repertori d'objectius cognitius, Cothlam i Fines generaren un esquema d'objectius específics per a la Història, tot oferint-lo a la discussió dels ensenyants. Així mateix, el 1972, el Schools Council encomanà un major nombre d'iniciatives sobre el currículum a Anglaterra, Gal·les i la Universitat de Leeds sota la direcció de D. Sylvester: es tractava del Projecte 13-16 d'Història del Schools Council.

D'aquestes dues línies d'investigació educativa dels anys 70, el Projecte 13-16 és la que més repercussió ha tingut. Dit Projecte anava adreçat a desenrotllar un currículum d'Història per als estudiants de 13 a 16 anys, basat en quatre premisses:

- el desenrotllament del currículum i dels materials didàctics sortien de la pròpia matèria (és a dir, calia ensenyar la Història en tant que *forma de coneixement*).

- les necessitats de l'estudiant de 13-16 també esdevindrien un centre d'atenció del nou currículum.

- implicaria mestres i estudiants en el desenvolupament i valoració dels materials i estratègies didàctiques.

- l'efectivitat del nou currículum seria avaluada mitjançant el sistema públic nacional d'exàmens per a estudiants de més de 16 anys, tenint-hi en compte la feina desenvolupada al llarg del curs.

El Projecte del Schools Council —en la línia encetada pel citat Bruner— posà l'èmfasi en l'ús de fonts històriques diverses —procedint a la seva interpretació i avaluació com a evidència—, en el plantejament de preguntes històriques i en la generació d'explicacions històriques reconegudes com a provisionals i discutibles. Així mateix —en aquest cas seguint les passes de Bloom—, investigà sobre objectius d'avaluació que incloïen tot un repertori d'habilitats cognitives i afectives i de coneixements, tot tendint a desenvolupar noves estratègies d'avaluació i paràmetres d'interpretació que fossin a la vegada vàlids i segurs. Cal dir, però, que aquests plantejaments en gran part no

eren nous, ja que Altamira (1997) els havia defensat el 1891, però el fet que es defensessin ara des d'instàncies oficials, la importància que es donà al concepte empatia i l'enorme repercussió que van tenir entre els docents sí que foren novetats remarcables.

Diverses investigacions, que partien de l'esquema de desenvolupament de les capacitats cognitives de Piaget, —per exemple, la de R. Hallam—, però, denunciaren un suposat fracàs de la línia investigadora del Projecte 13-16. Amb tot, posteriors investigacions com les de Shemilt o Booth s'encarregaren de desmentir les acusacions catastrofistes llançades contra dita línia de treball (Booth, 1996).

El citat Booth (1996) sostingué que els alumnes de 14 a 16 anys eren capaços de construir el passat de manera genuïnament històrica i que la Història impartida d'una manera que exposi els alumnes únicament a l'estructura de l'assignatura i els impliqui en l'ús d'un seguit de fonts i en un aprenentatge actiu, podia produir diferències significatives en el comportament cognitiu i afectiu dels estudiants. Encara més, la seva recerca mostrà que el pensament històric és en gran manera *sui generis* i que es desenvolupa desigualment i en contextos específics, la qual cosa semblava desautoritzar l'aplicació mecànica de l'esquema piagetian.

Resolts els dubtes sobre la metodologia didàctica del Projecte 13-16, s'inicià una nova recerca —el Projecte CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*)— finançada per l'*Economic and Social Research Council* durant el període 1991-95. Aquesta recerca, que comparteix diversos punts amb el Projecte 13-16, es troba encara en fase d'avaluació (Booth, 1996).

Altres línies d'investigació britàniques —totes elles relacionades d'una manera o altra amb els fonaments del Projecte d'Història del *Schools Council*— són les que han introduït el joc com a metodologia didàctica. D'especial interès i influència són els escrits de J. Fines i R. Verrier; el seu llibre explica el treball que van fer en les aules amb una diversitat d'edats, utilitzant el drama i el joc de rol per a investigar conceptes històrics com l'autoritat i el poder. Cal remarcar la manera com aquests autors s'esforcen en fer del drama no una fi, sinó un mitjà per a la comprensió històrica, i en donar al joc de rol una consideració d'evidència i de recerca de noves fonts i coneixement (Booth, 1996).

En un altre projecte de recerca a petita escala, Rogers i Aston<sup>16</sup> provaren de quantificar els efectes del *mode actiu de representació* en la preparació dels estudiants per a aconseguir fer-se amb el passat. Van projectar una sèrie de jocs per a ajudar un grup de 48 alumnes de 9 a 11 anys a entendre la disposició i propòsit d'un castell enrunat, comparant la seva interpretació en un test escrit amb un altre test realitzat per un grup de control de 35 alumnes que havien treballat el castell d'una manera més convencional. Les puntuacions més elevades del grup de recerca comparades amb l'altre demostraren ser estadísticament de gran significació (Booth, 1996).

Aquest esclat d'investigacions britàniques no va anar acompanyat, però, per la recerca nord-americana. L'ensenyament i aprenentatge de la Història no es convertirien en tema central fins a final dècada de 1980 i principis de la de 1990. Aquest canvi fou, en part, una reacció davant l'aparició de diverses veus que donaven l'alarma respecte que els estàndards educatius americans havien davallat. Per exemple, autors com Ravitch i Finn denunciaren les mancances dels coneixements històrics bàsics dels estudiants de 17 anys. Hirsch avançà la idea que hi ha un *corpus* de coneixements factuais essencials, molts dels quals de caire històric, que tot adult ha de posseir per a ser capaç de moure's en la societat americana. Els governs estatals i el federal van reaccionar a través de la producció de nous temaris per als estudis socials. En particular, una fundació privada, la *Bradley Commission on History Schools*, també reaccionà davant la percepció de la inadequació de la qualitat i quantitat de la Història impartida en les escoles americanes, aportant una solució pròpia.

L'alarma creada per la suposada davallada dels coneixements històrics entre la joventut americana esperonà la resposta d'alguns investigadors. D. Whittington posà en entredit les conclusions de Ravitch i Finn, arribant a argüir, fins i tot, que els alumnes d'avui dia saben *més* història americana que els d'abans. Però, aquest no és l'únic investigador, ja que entre la fi dels 80 i principis dels 90 foren diverses les investigacions que volgueren revisar el que deien les esmentades veus d'alarma. Segons Booth (1996), el capdavanter d'aquests treballs és S. S. Wineburg de la Universitat de Washington, que s'ha centrat en l'estudi de la tasca del docent, mitjançant el mètode etnogràfic.

### 2.2.3.2. La investigació a Espanya.

En contrast amb els intents renovadors impulsats a Europa —sobre tot al Regne Unit—, els progressos en Didàctica de la Història a Espanya es van veure escanyats pel règim franquista. No fou fins a la dècada de 1970, i en relació amb un posicionament ideològic antifranquista —tot sovint marxista—, que s'inicià un moviment que pretenia renovar la pràctica docent. Aquest moviment també afectà l'ensenyament de la Història.

Els inicis del moviment renovador —una part notable del qual es va desenvolupar a Catalunya— es van caracteritzar per la influència dels mètodes de la denominada *escola activa* —que es remuntaven a exemples tan pretèrits com els de Maria Montessori— i una sovintejada falta de fonamentació teòrica. Segons Prats (1989), la majoria d'aquestes iniciatives no van passar dels tòpics de la classe activa i la participació.

Entra d'altres experiències, i amb més fonamentació psicopedagògica, destaca la corresponent a l'Associació de Mestres Rosa Sensat. En aquest cas, la preocupació fonamental consistí en l'adequació dels continguts i la metodologia a les capacitats cognitives dels alumnes, així com la voluntat d'ubicar les Ciències Socials com a puntal per a la comprensió de l'entorn dins el marc de la formació global dels alumnes.<sup>17</sup> D'altra banda, aquest grup es va caracteritzar també pel seu —tradicional entre els grups renovadors de l'època— posicionament marxista.

Bardavio (1999:21) resumeix el raonament de què partia la proposta renovadora del grup Rosa Sensat remarcant que consistia en que si els alumnes no havien superat l'etapa de les operacions concretes, era més adient treballar amb allò que era concret/proper que no pas amb el que era abstracte/llunyà, a la vegada que els resultava necessari identificar-se amb l'espai on vivien per a poder comprendre els fenòmens globals.<sup>18</sup>

Una altra iniciativa —en aquest cas específica de l'ensenyament secundari, on va tenir una important difusió— apareguda els anys 70 fou la que va emprendre el grup Germania-75. Basant-se en el materialisme històric i en una teoria de l'aprenentatge fonamentada en la psicologia evolutiva piagetiana i el constructivisme, aquest grup elaborà uns materials didàctics enfocats vers l'aprenentatge d'uns continguts que defugien els casos concrets —els quals

eren tractats, però, com a casos que havien de ser sotmesos a anàlisi— per situar-se en l'àmbit generalista —els *modes de producció*—. La metodologia emprada per aquest grup partia de l'ús sistemàtic de fonts i en la intervenció directa i crítica dels alumnes sobre aquelles, impulsant la reflexió i la participació dels estudiants en la construcció dels seus coneixements. L'experiència del grup Germania-75 enllaçava, a més, amb una actitud força generalitzada entre la professió docent de l'època: la creença que des de l'aula es podia contribuir a propiciar el canvi social (Prats, 1989; Bardavio, 1999:23).

Tot i suposar una evident renovació en la Didàctica de la Història, els propis membres de Germania-75 han criticat posteriorment les estratègies didàctiques que van desenvolupar a finals dels 70. J. Prats (1989) ha destacat, en aquest sentit, el caràcter *tradicional* —malgrat tot— dels temes proposats, la tendència repetitiva de les activitats dins l'aula, així com la persistència de la memorització com a mecanisme d'aprenentatge.

Pels mateixos anys sorgí, a recer de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, un grup que començà a experimentar en la línia del Projecte 13-16 del *Schools Council* britànic. Els resultats d'aquesta recerca es poden copsar en la publicació *Taller de Historia* (Grupo 13-16, 1989-1990; 1990).

Tampoc en el cas espanyol les propostes del Grup 13-16 no han estat mancades de crítica. De vegades des de l'àmbit pedagògic (Cuesta, 1998; Bardavio, 1999:26), d'altres des de l'àmbit historiogràfic, on podem trobar reputats historiadors que consideren que cal mantenir lluny de l'ensenyament secundari els mètodes que ells apliquen —i que se suposa que ensenyen als seus alumnes universitaris— en tant que professionals de la Història i lloen les possibilitats de l'*ensenyament academicista* en unes aules, la realitat present de les quals potser no els és prou coneguda.<sup>19</sup>

Són de destacar també les diverses investigacions desenvolupades des de l'àmbit de la Psicologia per Carretero, Pozo i Asensio al voltant del pensament històric i que, en relació amb les propostes del Grup 13-16, han remarcat la necessitat de proporcionar a l'*historiador novell* —l'alumne— un marc teòric mínim de referència que li permeti comprendre els fenòmens històrics i que no es pot adquirir mitjançant estratègies de descobriment. Amb tot, aquests investigadors han recolzat també la idea de construir l'ensenyament de la Història a partir de la Història en tant que ciència (Pozo, Carretero, 1989).

La proposta d'aquests darrers investigadors consisteix en combinar la transmissió dels nuclis conceptuals de la Història/ciència, massa complexos per a confiar-los al descobriment dels alumnes, i estratègies que mantinguin el caràcter constructiu de l'aprenentatge cognitiu.

En opinió d'A. Bardavio (1999:30-34) en les dècades de 1980 i de 1990 s'ha procedit, en certa manera, a reelaborar els discursos de la dècada de 1970. Així mateix, també ha estat un fet remarcable la institucionalització de les propostes didàctiques fonamentades en el paradigma constructivista, arran de l'oficialització —durant els noranta— d'aquesta perspectiva psicopedagògica en la LOGSE.

Un altre element destacable ha estat l'adopció del paradigma científic crític i els seus efectes —combinats amb l'enfocament constructivista— sobre diverses propostes que plantegen l'estudi dels *problemes de la humanitat* i atorguen una funció *emancipadora* a aquest estudi (Gatell, Quinquer, 1996; Bardavio, 1999:31-32).

Dins d'aquesta darrera tendència que parteix de la doble perspectiva crítica i constructivista es situa també P. Maestro (1997:111), la qual autora suggereix fonamentar les situacions d'aprenentatge dels continguts curriculars socials en la metodologia de l'historiador.

El recent estudi d'A. Bardavio (1999) també ha incidit en l'intent de renovació de l'ensenyament de la Història —la Prehistòria en aquest cas— i ho ha fet partint de la investigació com a eix didàctic i fonamentant les estratègies en certs factors que, en opinió de l'autor, poden estimular la receptivitat enfront l'aprenentatge.<sup>20</sup>

Ara bé, una cosa és la investigació en didàctica i una altra de ben diferent la pràctica docent. La figura del professor d'institut refractari enfront de tot allò que s'aparti de la classe tradicional —magistral— és prou coneguda per tothom. La realitat de la pràctica docent avui dia és que ben sovint l'ensenyant no aplica —pels motius que sigui— altres estratègies per a transmetre els continguts que les tradicionals; en altres casos, la introducció de noves estratègies xoca amb una falta d'èxit en allò fonamental: aconseguir motivar l'alumnat i, en darrer terme, fer que s'assoleixi un aprenentatge.

### **2.3.Epistemologia de la Història i Ensenyament de la Història.**

Pierre Vilar (1981:17) va fer una important observació consistent a remarcar la polisèmia del mot *història*, el qual fem servir indistintament per a designar el coneixement d'una matèria —mode de coneixement, disciplina científica— i la matèria d'aquest coneixement —els *fets* històrics. No es tracta d'una observació qualsevol: d'aquesta polisèmia se'n deriva una greu confusió que ha dut a les aules una disciplina escolar que poc té a veure amb la disciplina científica referent.

La Història és una ciència, per tant, actua en funció d'uns fonaments epistemològics i a través d'uns mètodes d'investigació propis. L'ensenyament de la Història, doncs, hauria de partir de l'epistemologia i dels mètodes d'aquesta ciència.

#### **2.3.1.Fonaments de la Ciència Històrica.**

El coneixement ha estat definit com el producte final de la relació dialèctica entre l'interior humà i el món exterior; producte final que es constitueix com a conceptes, idees (Bunge, 1969).

El procés de creació de coneixement és molt complex i hi té una gran influència el context social i general en què aquest es produeix —sociologia del coneixement—. D'altra banda, en ésser un procés selectiu resulta sempre inexacte i millorable.

Les fonts del coneixement són un mateix i els altres. Un mateix pot obtenir coneixement a través de l'experiència —empirisme—, del raonament inductiu —racionalisme— o a través de la intuïció —intuïcionisme—.

Podem classificar els tipus de coneixement com a activitat i com a resultat. Com a activitat podríem parlar de coneixement sensible, discursiu i intuïtiu. Com a resultat podríem parlar de coneixement tècnic, pràctic, científic, filosòfic i vulgar.

Quant a la manera com aquest coneixement es construeix, la Psicologia ha seguit tres grans tendències: innatisme, empirisme i constructivisme. A partir d'aquestes tres tendències s'han derivat les diferents escoles epistemològiques.



Segons B. Russell (1969), la Ciència es diferencia de les altres formes de coneixement perquè aspira a formular lleis generals partint del particular. Per a M. Bunge (1969), la Ciència és la forma més important de coneixement.

Tot i que el coneixement científic i el coneixement ordinari estan sempre relacionats —d'una manera dialèctica que determina la conversió del coneixement ordinari en científic, quan aquell esdevé assentat—, el científic tot sovint s'ocupa de coses que l'individu no educat no es capaç de percebre. A més, el coneixement científic actua a través d'un mètode concret: el *mètode científic*. En darrer terme, el procés científic —el mètode— és sempre allò que la comunitat científica determina i avui dia el mètode hipotètic-deductiu és el més acceptat.

Segons Hempel<sup>21</sup> les característiques pròpies del coneixement científic i que el diferencien d'altres formes de coneixement són:

- l'existència d'un conjunt d'hipòtesis universals expressades mitjançant lleis generals i d'un conjunt d'afirmacions sobre instàncies o condicions (Hempel s'hi refereix com a *explanans*).

- és capaç d'elaborar afirmacions sobre fets observacionals que es dedueixen de les lleis generals i les seves condicions (s'hi refereix com a *explanandum*).

- explica els fets observacionals i en prediu de nous (la ciència és nomològica).

- les afirmacions sobre els fets observacionals (*explanandum*) han de ser necessàriament objectives.

M. Bunge (1969) classifica les ciències en dos grans grups:

- Les ciències formals: la lògica i la matemàtica.

- Les ciències fàctiques: les naturals i les socials.

La Història aconsegueix les condicions exigibles per a ésser considerada ciència<sup>22</sup> i, dins de la classificació de Bunge, forma part de les ciències fàctiques (Rama, 1974:34-42). És —en paraules de P. Vilar (1981:27)— un *mode de coneixement*.

Centrarem la nostra argumentació sobre la Història com a ciència sense entrar, però, en el terreny de la Història de l'Art, donat que els seus objectius i mètodes —tot i que útils per assolir coneixement sobre el passat i el present

humà; i en aquest sentit també ens hi referirem— presenten certes especificitats que la singularitzen.

D'entre la diversitat d'opcions teòriques triarem la representada per Pierre Vilar per dos motius: primer, la fecunditat que ha representat en general, i especialment per a la historiografia catalana, aquest marc teòric materialista no dogmàtic; segon: el nostre convenciment personal que representa l'opció de major potència teòrica i metodològica. Així, tot seguint P. Vilar (1981:43-47), podem establir que l'objecte de la Història com a ciència és la dinàmica —per tant, fonamentalment el canvi— de les societats humanes i que la seva matèria està constituïda pels *fets històrics*, els quals cal estudiar a fi de dominar científicament aquell objecte.

Els fets històrics, però, són diversos i resulta necessari classificar-los. La classificació proposada per Vilar estableix les següents categories:

- 1.-Els fets de masses (demografia, economia i mentalitats).
- 2.-Els fets institucionals (dret civil, constitucions polítiques, tractats internacionals, etc.).
- 3.-Els esdeveniments (personatges i grups que intervenen prenent decisions, desencadenant accions, ocasionant *fets* precisos).

Davant d'aquests fets, l'historiador ha de plantejar preguntes i resoldre problemes a nivell de les economies —homes i béns—, de les societats —relacions entre els homes fossilitzades en institucions— i de les civilitzacions —enteses com a conjunt de les actituds mentals, intel·lectuals, estètiques, etc.—. En mig de la multitud de fets que l'historiador analitza, cal distingir entre els que pertanyen al nivell de les estructures —*fets de llarga durada*—, de les conjuntures —*fets de durada mitjana*— o al dels simples esdeveniments —*fets de curta durada*—, atorgant a cadascun el seu grau d'importància.<sup>23</sup>

Per a Vilar, la distinció entre aquests tres nivells de fets justifica tres tècniques d'anàlisi: l'anàlisi estructural, l'anàlisi conjuntural i l'*anàlisi de contingut* —consistent ja no en el que tradicionalment s'ha vingut denominant *crítica textual*, sinó en l'explotació de les possibilitats obertes per la lingüística, a través de l'anàlisi d'expressions verbals o estètiques.

Amb tot, els resultats d'aquestes anàlisis han d'adquirir sentit dins d'una *teoria global* que faci intel·ligibles els resultats de les recerques sectorials. Aquesta teoria global, que Vilar recull de la línia d'investigació social encetada

per Marx i de l'herència aportada per l'escola dels *Annales*, presenta com a fonaments bàsics les idees següents:

1.-El desenvolupament de les forces productives es troba en la base de qualsevol desenvolupament històric de caire estructural, la qual cosa remet l'historiador a l'observació de:

-la quantitat i l'estructura de la població.

-els canvis en les tècniques de producció i especialment en la força productiva del treball, amb les seves complexes interrelacions, que van des de les habilitats dels treballadors fins a les condicions naturals, passant per la ciència i la tecnologia, les característiques dels mitjans de producció i les combinacions socials de la producció.

2.-L'escenari en què actuen les forces productives és una societat concreta, amb unes determinades relacions socials de producció, de les quals es deriva una estructura de classes, amb unes contradiccions i unes confrontacions —lluites— concretes.

3.-Per tal de procedir correctament a l'anàlisi dels elements acabats de referir és necessari prendre per referència la lògica de funcionament social de cada moment o època —és a dir, el mode de producció dominant, expressat com a model teòric, i tenint en compte la complexitat i aiguabarreig que emergeixen de les formacions socials concretes. La simple confrontació entre model i realitat ja és, per si sola, un mecanisme capaç d'aportar dades valuoses.

A partir d'aquestes proposicions, Vilar (1981:47) arrodoneix una definició —oberta a la discussió— de les finalitats pròpies de la Història en els termes següents:

*La investigación histórica es el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras [...] a la sucesión de los acontecimientos...*

Dins de la ciència històrica la dimensió temporal, doncs, adquireix una gran importància, és una de les seves especificitats epistemològiques. Així, una de les feines bàsiques de l'historiador és ordenar els *fets* dins el temps històric, entès com l'organització de diversos nivells de durada en una mateixa formació

social sincrònica —*edat moderna, mode de producció feudal, etc.*—, la qual cosa transcendeix el simple esdevenir del temps astronòmic imposat per la naturalesa, malgrat que, en darrer terme, el temps històric s'expressi prenent la referència del temps físic a fi de fer-se més intel·ligible (Pagès, 1983:241-252; Braudel, 1968:60-106; Trepà, 1995:144).

En tot el seu discurs —i malgrat els seus molts anys d'ofici— Pierre Vilar parla des de la perspectiva d'estar contribuint a la fonamentació d'una ciència que, malgrat ser-ho, es troba encara —com de fet totes— en procés de construcció. Construcció que és vista pel citat autor com l'únic camí que pot dur l'home a *exercir una pràctica eficaç davant la societat*. Així —en uns termes altament prudents—, Vilar es refereix a algunes de les característiques epistemològiques de la ciència en general i que —d'alguna manera— també han d'estar presents en la Història: la capacitat de formular lleis i la predictibilitat o capacitat de preveure els resultats que tindrà una determinada combinació d'elements.

És prou evident que, especialment, la capacitat de predicció de la Història és, si més no, peculiar; però seria injust acusar-la d'aquest fet en solitari. Totes les Ciències de la societat presenten idèntiques dificultats, fins aquelles —l'Economia, per exemple— que utilitzen massivament la quantificació de dades i el càlcul matemàtic. En darrer terme tota la ciència presenta idèntica problemàtica, ja que —al costat de lleis generals de les quals es dedueixen afirmacions necessàries— totes les disciplines científiques posseeixen lleis probabilístiques, de les quals se'n dedueixen afirmacions sobre els fets observacionals expressades de manera probabilística. En sentit estricte, els fets que estudia la Història sovint fan referència a fenòmens particulars, però això no treu que siguin tractats com a universals i que, de reproduir-se unes condicions històriques donades, es pugui preveure el que probablement succeiria (Hernández, Pibernat i Santacana, 1998:28-29).

En un sentit anàleg, sorgeix la debatuda qüestió de la causalitat en la Història. Dins de la concepció que —a partir bàsicament de P. Vilar— hem establert, resulta imprescindible la recerca de causalitat, donat que és l'única manera de construir un discurs que s'ajusti al model de feina de l'historiador com a plantejament de preguntes i resolució de problemes. Així, Cardoso

(1981:160) remarca que —dins de la Història— les explicacions causals, en vincular-se a la formulació de lleis i teories, són les més importants.

De qualsevol manera, cal considerar l'explicació causal des d'una òptica relativista. Adam Schaff (1976:319) remarca que l'explicació causal, en limitar-se als antecedents d'un fet, resulta una explicació incompleta que cal vincular a l'anàlisi estructural. Per la seva banda, Trepal (1995:145) apunta que l'epistemologia de la Història no ha desenvolupat encara un paradigma interrelacional causal suficientment indiscutible, tot i que nosaltres pensem que no n'hi ha prou en acceptar l'existència d'una multiplicitat de variables causals simultànies —incloses l'atzar i les motivacions personals— darrera dels fets per a proclamar que "*no hi ha explicacions úniques*". Cal recordar que ja E. H. Carr (1970:143-144) establí que hi ha *causes accidentals* que no poden ser generalitzables i que, per tant, poca cosa poden aportar a la comprensió de les societats humanes, i, en darrer terme, que el coneixement —en sentit general— és un procés sempre millorable (Charmels, 1982).<sup>24</sup> Del punt de vista epistemològic, no és necessari expressar totes les condicions que han causat un fet observacional, sinó només aquelles que les lleis teòriques ens mostren com a necessàries, i això sí que ho poden fer els historiadors (Hernández; Pibernat; Santacana, 1998:30).

Un altre aspecte epistemològic a tenir en compte és el de l'objectivitat en la Història, cavall de batalla dels positivistes que han intentat reduir la Història a simple narració asèptica dels fets. Si bé avui dia és general la idea de la impossibilitat d'una actitud absolutament objectiva de l'historiador, aquesta idea també s'ha fet extensiva a la resta de científics. En qualsevol cas, l'activitat de l'historiador presenta certs elements que garanteixen un nivell mínim d'objectivitat: les dades empíriques que emprava —els *fets*— són reals, no se les inventa (Schaff, 1976:284; Thompson, 1981:51); el marc teòric dins el qual es mou l'historiador és un element extern a ell mateix, del qual en resulta un *executor* abans que l'*amo*; els condicionants circumstancials que l'envolten —el seu temps, la seva classe social, etc.— no són exclusius d'ell, ni els ha pogut triar (Schaff, 1976:284).

En front de la qüestió de l'objectivitat en la Història, Pagès (1983:31) ens recorda que, malgrat les discrepàncies internes, la historiografia actual ha trobat molts casos on el criteri és unànim i on ha estat possible delimitar una *veritat*

*històrica*. Veritat històrica que, d'altra banda, està en procés de construcció contínua.

Així mateix, segons Hernández, Pibernat i Santacana (1998:30), el fet que en la Història hi hagi aspectes valoratius —l'empatia—, a més de ser un fet present en altres disciplines considerades —sense discussió— científiques, és epistemològicament irrellevant.

La conquesta científica del mètode de la Ciència històrica està encara en procés d'elaboració, però això no significa que no hi hagi uns *mètodes de la Història*.

### **2.3.2.Mètodes d'investigació històrica. De quina manera l'historiador interroga les fonts.**

L'historiador construeix el seu discurs a partir de les *fonts*. O, més ben dit, *interrogant les fonts*. Tot i que molt sovint el concepte *fonts* ha estat identificat sistemàticament amb *documents escrits*, ja en els segles XV i XVI —quan s'estava gestant el mètode de la *crítica de textos*— hom no perdia de vista la importància de les *fonts materials*. Així, l'humanista francès Guillaume Budé estudià la moneda romana —en l'obra *De Asse et partibus eius*, 1515—, tot tenint en compte —entre d'altres coses— aspectes purament materials com ara les proporcions de metall en les monedes antigues. En la mateixa època, els artistes florentins redescobrien l'art antic no únicament a través de la lectura de Vitruvi, sinó també a partir de l'observació de les restes *arqueològiques*.

Com apunta Pagès (1983:66), avui dia l'historiador ha de tenir en compte que qualsevol testimoni que respongui a una activitat social humana ha de ser considerat dins la categoria de font històrica, i que el seu repertori s'ha ampliat enormement en els darrers temps, fruit dels avenços tecnològics que han incorporat elements com la fotografia, el cinema o el vídeo. Aquesta no és, però, una opinió nova: Marrou (1968:60) o Febvre (1970) són alguns dels exemples precedents.

La classificació de les fonts històriques és una qüestió no exempta de polèmica i en la qual només entrarem de manera sumària a fi de copsar la seva gran diversitat. Així, les fonts es classifiquen en primàries i secundàries, segons que la informació que contenen ens hagi arribat, o no, mercès a l'acció

d'intermediaris que l'hagin mediatitzada; malgrat que ben sovint una mateixa font pot ser considerada indistintament primària o secundària depenent de per a què la vulguem interrogar. Segons la seva naturalesa —en la nostra opinió i sent conscients que pot ser discutible— les fonts poden ser:<sup>25</sup>

1.Escrites.

2.Orals.

3.Visuals (els dibuixos i gravats testimonials anteriors a la fotografia; les imatges recollides en suport fotogràfic, cinematogràfic, en vídeo o altres tècniques de reproducció; els plànols i mapes; representacions gràfiques de dades estadístiques).

4.Materials (que inclourien tant aquelles susceptibles de ser estudiades a partir dels mètodes de la Història de l'Art, com les que ho poden ser a partir dels mètodes de l'Arqueologia).

Per tal de construir la Història, els historiadors han de localitzar les fonts, analitzar-les i establir el seu valor —la seva *veracitat* si es vol— i interpretar-les dins el marc teòric que, com a científics, hagin triat.

La manera d'*interrogar* les fonts és diversa. Depèn de la seva naturalesa i dels objectius perseguits; a més, òbviament, del marc teòric de què parteix cada historiador. En aquest sentit, resulta útil recordar la distinció entre metodologia i mètode. La metodologia consisteix en la manera de procedir que sorgeix de l'aplicació d'una determinada concepció de la Història —el marc teòric—. Els mètodes són les tècniques de treball emprades pels historiadors en les seves investigacions (Pagès, 1983:65-71).

Tradicionalment s'ha dit que el mètode de l'historiador consisteix en primer lloc a localitzar les fonts —hermenèutica—, després a establir la seva validesa i a apreciar el seu contingut —crítica documental—, i que els mètodes per a procedir a dita crítica són diferents segons la naturalesa de les fonts i segons les diferents àrees d'especialització de la Història. Així, es parlava de *ciències auxiliars de la Història*, les quals Salmon (1972:53-69) enumera com segueix: l'Epigrafia, la Paleografia, la Papirologia, la Cronologia, la Geografia, la Filologia, la Diplomàtica, l'Onomàstica, la Genealogia, l'Heràldica, l'Economia política, l'Estadística, la Demografia, la Psicologia, la Sociologia, l'Arqueologia, la Numismàtica, la Sigil·lografia i la Bibliografia. En aquesta línia es pronuncia

també el conegut volum de l'*Encyclopédie de la Pléiade* dirigit per Samaran (1961).

El mètode considerat bàsic en la Història ha estat la *crítica documental*, concepte habitualment interpretat com a crítica de les fonts escrites —atorgant a aquestes una categoria *superior*—. Salmon (1972:71-123), qui implícitament comparteix aquesta idea de major importància de la font escrita, dedica bastant d'espai a resumir aquest mètode tradicional, consistent en l'examen del document a dos nivells:

-Crítica externa: establir-ne l'autenticitat.

-Crítica interna: establir-ne la credibilitat.

El nombre d'habilitats que cal dominar per a fer Història és, doncs, molt ampli. En aquest sentit, P. Vilar ha dit que la Història es pot articular com la síntesi de totes les Ciències Socials.<sup>26</sup>

Des de la dècada de 1960, però, es tendeix a oferir una visió dels mètodes de la Història, classificant-los com a mètodes de la Història demogràfica, econòmica o social. Tot seguit farem un repàs d'aquests mètodes a partir del conegut manual de Cardoso i Pérez Brignoli (1981).

### **2.3.2.1. Mètodes de la història econòmica.**<sup>27</sup>

La Història econòmica i la demogràfica —per causa de les característiques pròpies de les fonts que fan servir— són els camps de la investigació històrica que amb més facilitat admeten l'ús de la matemàtica. De fet, la Història econòmica fou el camp en el qual s'introduí en primer lloc la quantificació i el recurs sistemàtic a l'estadística, a partir de l'adopció dels mètodes de l'Economia. Aquest ús primerenc i intens de la matemàtica, quan aquest tipus de pràctiques encara no eren fetes servir en altres camps, donà peu a que hi haguessin historiadors temptats de considerar l'estudi de l'economia com l'únic camp a través del qual la Història podia esdevenir ciència.<sup>28</sup>

Avui dia, ja no es considera vàlid el postulat simplista consistent a identificar mecànicament matemàtica i ciència, i s'ha deixat de banda la creença que l'ús de tècniques matemàtiques atorgava a la feina de l'historiador la tan



anhelada objectivitat. Com han apuntat Cardoso i Pérez Brignoli (1981:39-42) la quantificació té uns límits ben definits.

Tot i que actualment, la Història econòmica segueix basant-se en l'ús de tècniques estadístiques manllevades dels economistes ja no es limiten a aquestes, a fi de no perdre una part de la seva capacitat explicativa i, fins i tot, de rigor científic (Cardoso i Pérez Brignoli, 1981:42).

Les fonts que s'empren en la Història econòmica responen fonamentalment a les variables que es pretén quantificar. Els historiadors que es mouen en aquest camp s'interessen fonamentalment pels preus, la producció, els ingressos —salari, beneficis, impostos—, els intercanvis i per algunes dades procedents de la Història demogràfica —l'oferta de mà d'obra i el consum que es desprenen del creixement o decreixement de la població, ...—.

Per a l'estudi dels preus les fonts més adients són: llibres de comptes i les estadístiques oficials —per exemple les *mercurials* establertes a França des de mitjan segle XVII—. Altres fonts possibles es troben en: relacions, memòries i altres documents oficials; llistes de cotitzacions publicades en la premsa; documentació de duanes; registres notariais.

L'estudi de la producció es duu a terme a partir de: estadístiques oficials —per als segles XIX i XX—; documentació d'empreses, fonts fiscals i les relatives al comerç internacional —especialment per als períodes anteriors a la implantació de l'estadística—.

Quant a l'estudi dels ingressos es recorre generalment a les mateixes fonts que per als preus. I per als intercanvis, a la documentació de duanes, registres de ports, ferrocarrils i empreses de transport, així com a les estadístiques oficials.

A partir de la recollida de dades, s'elaboren sèries que són presentades en forma de quadres, a la vegada que se les representa gràficament. Així mateix, s'aplica a dites sèries el càlcul estadístic, el resultat del qual també es presenta en forma de quadres i/o de gràfics. Al llarg de tot el procés, i un cop finalitzat el processament de dades, els resultats obtinguts es sotmeten a anàlisi, distingint els diferents tipus de fluctuació —moviments de llarga durada, moviments cíclics, moviments estacionals—, comparant les diverses corbes obtingudes i calculant la taxa de creixement —o de decreixement— anual.

En aquests procediments estadístics tot sovint es renuncia al treball exhaustiu —per raons de temps i de cost— i es recorre a la presa de mostres.

### **2.3.2.2.Mètodes de la història demogràfica.**

La història demogràfica persegueix associar el mètode estadístic, els conceptes i la problemàtica de la demografia, a la crítica històrica de les fonts i als punts de vista de l'historiador (Cardoso i Pérez Brignoli, 1981:106).

Cal distingir entre els mètodes que s'apliquen als períodes pre-estadístic i proto-estadístic —d'una banda—, i els que s'apliquen al període estadístic —de l'altra—.

Així, per al període estadístic predominen els mètodes estrictament demogràfics:

- recompte de dades estadístiques i estudi matemàtic de les mateixes.

- confecció de quadres (amb dites dades).

- confecció de gràfics.

- confecció de piràmides d'edats (forma de representació gràfica de dades estadístiques específica dels demògrafs).

- confecció de mapes (de població total, de distribució de densitats, etc.)

En relació als altres dos períodes, en què la manca de fonts escrites o de fonts autènticament estadístiques mediatitza fortament l'acció de l'historiador, hi ha un predomini dels procediments de la crítica històrica —arribar a establir la validesa de les fonts per al coneixement de la demografia— i fins dels mètodes de l'Arqueologia.

Per al període pre-estadístic s'empren les fonts i mètodes següents:

- les restes humanes en cementiris (i, per tant, els mètodes de l'Arqueologia funerària).

- la distribució d'assentaments i materials arqueològics (mètodes de l'Arqueologia espacial).

- el mètode comparatiu (amb dades proporcionades per l'Etnologia).

- la Prosopografia.

- l'Epigrafia.
- l'estudi de fogatges i documents anàlegs.
- l'estudi d'altra documentació escrita no estrictament relacionada amb la informació demogràfica.

Per al període proto-estadístic:

- els registres parroquials.
- documentació fiscal (no demogràfica).
- padrons i censos sumaris.
- documentació no estadística (explotable qualitativament).
- per a l'estudi dels moviments migratoris: documentació notarial, llistes professionals i altres.

La tendència és —sempre que sigui possible— tendir a transformar la informació continguda en les fonts en sèries estadístiques que permetin el càlcul matemàtic per a, finalment, poder procedir com fan els demògrafs.

Els registres parroquials —existents des del Concili de Trento— constitueixen les fonts habitualment més potents per a l'estudi del moviment vital de la població amb anterioritat a la implantació de l'estadística. Per a l'explotació d'aquests registres, s'ha desenvolupat dos mètodes:

-els recomptes globals o *mètode anglès* (Cardoso i Pérez Brignoli, 1981:132-153).

-el mètode Fleury-Henry o *mètode francès*, que es fonamenta en la reconstrucció de famílies (Cardoso i Pérez Brignoli, 1981:153-167).

Les llistes nominatives d'habitants —els fogatges catalans, per exemple— permeten l'anàlisi de l'estat d'una població en un moment concret.

### **2.3.2.3.Mètodes de la història social.**

A diferència dels camps ja exposats, la Història social es caracteritza per una —encara notòria— indefinició del seu objecte, conceptes i metodologia, fins al punt que el manual de Cardoso i Pérez Brignoli (1981) sovint ha de

recórrer a exemples concrets —investigacions com les d'A. Dumard i F. Furet, M. L. Marcílio i altres— per a referir-se a les seves tècniques d'investigació.

Els principals camps de la Història social són:

-l'estudi de l'estructura social i de les estratificacions que tenen lloc en les diferents formacions socials.

-l'anàlisi dels moviments socials.

-la denominada *Història de les mentalitats*, com a element necessari per a assolir la síntesi en Història social.

Tenint en compte la influència cabdal que les qüestions econòmiques tenen sobre els fets socials, les dades de l'economia són de gran utilitat per a l'historiador social, el qual les ha de relacionar amb els fets socials buscant possibles explicacions, tot tenint present que els fets econòmics no són els únics responsables.

També en aquest camp els historiadors han adoptat els mecanismes quantitius per a totes aquelles dades que els admeten. Però les dades qualitatives no han deixat d'emprar-se mai, ja que és a partir d'aquestes que es pot aportar llum sobre les estadístiques i les dades quantitatives. A més, són molts els terrenys on la informació qualitativa és l'única que pot aportar respostes (Cardoso i Pérez Brignoli, 1981:298).

Les fonts que s'usen per a la investigació de les estructures i les estratificacions socials són diverses. En un estudi, ja clàssic, sobre la burgesia occidental, E. Labrousse va elaborar un llistat organitzat en tres categories:<sup>29</sup>

-fonts electorals.

-fonts fiscals (que es poden completar amb fonts judicials i fonts notariales).

-fonts demogràfiques (a completar amb fonts militars —lleves— i fonts *professionals* —expedients professionals tant de particulars com de funcionaris—).

A partir de les dades obtingudes Labrousse indicà que calia procedir a:

-fer un recompte i classificació per professió.

-estudiar la jerarquia dins de cada professió.

-comparar les professions, establint jerarquies entre elles.

-establir jerarquies més enllà dels quadres professionals.

El tractament que es dóna a les dades en aquest camp de la Història social tot sovint consisteix en aplicar els mètodes quantitius. Per exemple.<sup>30</sup>

1. Establir un seguit de categories socio-professionals que serveixin com a marc classificador —la qual cosa implica un bon coneixement previ de la societat estudiada—.

2. Avaluar una variable significativa —el nivell de fortuna, per exemple— de cada categoria i expressar els resultats en un quadre.

3. Transformar el quadre en un conjunt de gràfics —histogrames—, obtenint un tall global i un gràfic per a cada categoria.

Quant a l'estudi dels moviments socials, sorgeix una important problemàtica relativa a les fonts: fins al naixement del moviment obrer no hi ha documentació directa dels moviments protagonitzats per classes o grups subordinats. El problema fonamental, doncs, rau en la recerca de fonts útils per a suplir dita mancança.

En aquest darrer cas, segons Cardoso i Pérez Brignoli (1981:317-318), els principals tipus de fonts són:

-fonts militars i policials (directament vinculades a la repressió dels moviments populars).

-fonts judicials.

-fonts polítiques (lleis, debats parlamentaris, etc.)

-testimonis de contemporanis (memòries, novel·les, obres artístiques, etc.).

-fonts periodístiques (per a períodes recents).

-la memòria col·lectiva (llegendes, romanços, tradicions orals, etc.).

Quan la documentació ho permet, cal aplicar les tècniques quantitatives per a processar la informació, situant cronològicament els conflictes i comparant-los en base a una sèrie de criteris homogenis. A partir de l'establiment d'un conjunt de variables, cal procedir a l'elaboració de sèries, les quals seran recollides en quadres estadístics, construint gràfics i buscant possibles concentracions cronològiques, a més de comparar-los amb corbes de salaris i altres variables de la Història econòmica, a fi d'esbossar explicacions.

La denominada Història de les mentalitats —que hem inclòs dins de la Història social— és un camp encara recent —Marc Bloch i Lucien Febvre en són considerats els pioners— de la recerca històrica. Partint de l'interès pels elements psicològics en l'explicació històrica —ja present d'alguna manera en els estudis dels positivistes—, es féu el salt cap a la psicologia col·lectiva, i d'aquí cap l'estudi de les mentalitats col·lectives en un sentit ampli. A la vegada, es passà de veure la psicologia humana com quelcom sempre present i immutable —la *naturalesa humana*— a veure-la com un aspecte més del context històrico-social global i, per tant, sotmesa igualment a canvis (Cardoso i Pérez Brignoli, 1981:326-335).

El camp de la Història de les mentalitats, segons Georges Duby,<sup>31</sup> abasta els següents aspectes, entesos en els termes de durada plantejats per Braudel:

-estudis de curta durada: revoltes, agitacions, conseqüències immediates de crides i proclames; el ritme de les relacions entre les persones.

-estudis de durada mitjana: canvis en el gust, en els hàbits alimentaris, en els costums, en l'educació, en el llenguatge, etc.; perceptible més enllà d'una sola vida humana (o, segons els casos, al llarg de la vida d'un individu).

-estudis de llarga durada: herències culturals, sistemes de creences i concepcions del món, certs models de comportament; aspectes més resistents al canvi i que es retroben al llarg de diverses generacions.

Per la seva banda, Robert Mandrou<sup>32</sup> estableix que la Història de les mentalitats ha de consistir en la reconstrucció de les *estructures mentals* de les diferents classes, categories socio-professionals, etc., de determinada societat i en la definició dels *climes de sensibilitat* o *conjuntures mentals*, sotmeses a un canvi més ràpid.

Els historiadors que treballen aquest camp desenvolupen diferents tipus d'estudis:

-estudi del llenguatge (establint connexions amb la Lingüística).

-estudis sobre Història de l'educació i de la difusió de la informació (premsa, món editorial, etc.)

-estudis sobre les creences, cosmologies, rituals, símbols (establint connexions amb el folklore).

Sovint les fonts emprades consisteixen en símbols i formes d'expressió (pregàries, contes, receptes, cerimònies, etc.).

La Història de l'Art —de tanta tradició en els estudis històrics— es podria relacionar amb la Història de les mentalitats. Es desenvolupa a dos nivells:

- l'estudi dels públics artístics i literaris.
- l'estudi de les pròpies obres d'art.

Amb tot —i com hem dit més amunt— considerem que és oportú no incloure en el present repàs els mètodes de treball de l'historiador de l'art, donat que en bona part s'adrecen al coneixement de l'obra artística *per se* i plantegen uns problemes propis, sovint molt deslligats de la problemàtica que nosaltres hem volgut esbossar a partir de la concepció aportada per P. Vilar.

Entre les tècniques que podríem qualificar d'*avançades*, dins el marc de la Història de les mentalitats, trobem les *anàlisis de contingut* i les *sèries iconogràfiques*.

L'anàlisi de contingut consisteix en aplicar als documents escrits recursos propis de la Lingüística i implica fins l'ús de tècniques estadístiques. Tradicionalment l'historiador havia fet un ús del document escrit que l'havia limitat al marc d'una anàlisi temàtica de tipus qualitatiu, les tècniques de l'anàlisi de contingut, però, amplien les possibilitats, introduint un major grau de rigor en la investigació, tant en la tria del *corpus* objecte d'anàlisi, com en el tractament —estadístic— de la informació, com en les possibilitats de comparació entre textos.

També en les sèries iconogràfiques s'aplica l'enfocament quantitatiu. Tot i que aquests estudis van començar amb un cert retard, parteixen de la idea que és possible aplicar una mateixa base metodològica a les fonts escrites i a les iconogràfiques.

A la relació de mètodes de la Història recollits per Cardoso i Pérez Brignoli, haurem d'afegir algunes referències als mètodes de l'Arqueologia, donat que l'evident especialització de dit manual en la Història moderna i contemporània redueix a la mínima expressió les referències a dites tècniques.<sup>33</sup>

#### 2.3.2.4. Els mètodes de l'Arqueologia.

Sense voler entrar en més polèmiques i partint de la definició que en féu, en la Gran Enciclopèdia Catalana, M. Tarradell, direm que l'Arqueologia és un mètode per a elaborar història que utilitza com a documents qualsevol mena de vestigis materials no escrits de l'activitat humana.

Tot i que Cardoso i Pérez Brignoli (1981) només esmenten algunes tècniques susceptibles de ser qualificades d'arqueològiques en referir-se a la Història demogràfica, és possible fer Història econòmica i social a partir de l'Arqueologia.<sup>34</sup>

No entrarem en la descripció de l'excavació estratigràfica —mètode bàsic de l'Arqueologia—, ni en la munió de col·laboracions interdisciplinàries que requereix l'arqueòleg avui dia i que sovint impliquen complexes tècniques d'anàlisi de materials en laboratori, part de les quals s'empren per a la qüestió bàsica de la datació dels materials i jaciments. Farem únicament un breu repàs d'algunes tècniques que emprava l'arqueòleg per *llegir* els objectes i artefactes que exhuma, així com les traces fossilitzades en el paisatge, a partir —fonamentalment— del recull editat per I. Rodà (1992).

Així, és possible emprar com a fonts per a la Història demogràfica, econòmica i social.<sup>35</sup>

-les monedes: permeten interpretar diversos aspectes, com ara les crisis econòmiques (segons les variacions de metalls preciosos inclosos en els aliatges), els intercanvis (a partir de la distribució geogràfica de les monedes de determinada procedència), etc. En el terreny social es poden obtenir també notòries informacions; per exemple —i potser trepitjant parcialment el terreny de la Història de l'art—, poden permetre l'estudi de la ideologia política a partir de la iconografia (l'evolució dels retrats dels emperadors, de les llegendes monetals i altres símbols que apareixen en les monedes romanes, posem per cas).

-els aixovars funeraris i la tipologia de les tombes reflecteixen formes d'organització i de relacions socials.

-les restes vegetals (paleobotànica) i de pol·len (palinologia): permeten estudiar la incidència humana en el paisatge i la difusió



de conreus; l'elaboració de diagrames pol·línics i la seva interpretació són tècniques bàsiques d'aquestes investigacions.

-les restes faunístiques (arqueozoologia) permeten fer quelcom de semblant a l'estudi de les restes vegetals, partint de les espècies que integraven l'alimentació humana, establint les proporcions entre espècies salvatges i domèstiques, seguint el rastre a la difusió de la ramaderia, etc. En un altre nivell, l'estudi de les tècniques d'escorxament permet obtenir dades de tipus sociocultural (rituals, preferències alimentàries, etc.) i fins i tot demogràfiques, relacionant les restes faunístiques amb moviments migratoris (distribució de determinat tipus de restes fora dels seus biòtops naturals).

-l'Epigrafia i la Papirologia (avui ciències autònomes, però que tenen l'origen en l'Arqueologia) permeten, segons la naturalesa dels textos, fer importants aportacions a l'estudi de l'economia antiga, partint sempre de la relació de les inscripcions amb el seu context arqueològic, com ara les assignacions de propietats territorials contingudes en fites terminals epigràfiques, etc. Així mateix, permeten (partint, per exemple, de les inscripcions sepulcral) assolir dades importants sobre la procedència geogràfica, l'edat en què es produí l'òbit o les categories socio-professionals de la població.

-les traces en el paisatge d'activitats humanes pretèrites pot ser percebut a partir de la interpretació de fotografia aèria i, entre d'altres coses, pot servir per a determinar la presència de cadastres antics, amb les seves repercussions econòmiques (explotació del territori) i socials (ús social del territori).

-l'anàlisi sistemàtica de les interrelacions espacials dels jaciments arqueològics permet descobrir regularitats capaces d'aportar noves informacions sobre el comportament humà (arqueologia espacial) i passar, per exemple, a la definició del territori explotat des d'un assentament humà, avaluant els recursos que ofereix el medi i fins factors no estrictament econòmics, com les necessitats defensives, entre d'altres.

A banda de les coses ja dites, esmentarem només la gran incidència que les tècniques estadístiques han tingut sobre l'Arqueologia des de la dècada de 1960 ençà, on ha estat aplicada a l'estudi de restes materials seguint camins semblants als ja descrits.

### **2.3.2.5.Organització pràctica de la investigació històrica.**

Novament seguint el manual de Cardoso i Pérez Brignoli (1981:397-400) enumerarem les fases bàsiques d'una investigació:

- 1.Elecció del tema i la seva justificació.
- 2.Establiment de les hipòtesis de treball; elecció de la metodologia i de les tècniques d'investigació.
- 3.Documentació: recerca de fonts i buidat de les dades —prospecció i excavació en el cas de l'Arqueologia—.
- 4.Processament de les dades i redacció; assoliment d'una síntesi final a partir de l'avaluació de les hipòtesis.

### **2.3.3.La Història com a ciència i com a disciplina escolar. Anàlisi dels continguts d'Història en el currículum de l'ESO.**

El fet que siguin els continguts de l'Ensenyament Secundari Obligatori aquells pels quals han de passar tots els estudiants ens ha fet decantar per l'anàlisi de la Història en el currículum comú de l'ESO (Decret 96/1992, de 28 d'abril). Amb tot, els elements bàsics que posarem de relleu en les línies següents serien igualment argumentables a partir del tractament que rep la Història en l'actual currículum de Batxillerat.

En l'ESO —el nivell dels estudis que aquí ens ocupa—, la Història queda inclosa dins l'àrea de *coneixement* denominada Ciències Socials, àrea d'estranya definició, ja que no ens costaria gaire argumentar que —en realitat— es redueix a Història i Geografia, i deixa al marge qualsevol de les altres Ciències socials.

#### **2.3.3.1.La funció de la història en el currículum. Anàlisi dels *objectius* i continguts referits a *valors, normes i actituds*.**

En les línies precedents hem establert que la Història és una ciència, n'hem definit la matèria i la finalitat, i hem fet un repàs general dels mètodes

d'investigació que fa servir l'historiador. En conseqüència, estem d'acord amb Hernández, Pibernat i Santacana (1998) quan afirmen que l'ensenyament de la Història hauria d'estar fonamentat en la realitat científica d'aquesta disciplina i no en aspectes aliens a la mateixa.

En una línia similar es pronuncia també P. Maestro (1993:180) quan diu que la reflexió epistemològica és cabdal per a fer coherent teoria i pràctica en la formació del professor i en la seva tasca docent.

Aquestes idees no són, però, noves. Fa més de cent anys R. Altamira (1997)<sup>36</sup> ja va cridar l'atenció sobre el fet que l'ensenyament de què era objecte la Història no responia al seu caràcter de ciència.

En el Decret 96/1992 que estableix el currículum comú de l'ESO podem llegir fragments com el següent:

*Els objectius generals de l'àrea de Ciències socials recullen també la història com a font d'arrelament nacional i la perspectiva de comprensió del present i de l'entorn físic com a resultat de l'actuació dels grups humans al llarg dels temps.*

El fragment precedent és només un exemple d'un determinat enfocament de l'ensenyament de la Història que resulta redundant al llarg del citat decret. Vegem-ne un parell d'exemples més:

*Quant a les seqüències històriques, es deixa un ampli marge per emfasitzar aquelles que es creguin més convenientes, si bé es determina una seqüència específica d'història de Catalunya, atès que es concep el medi català com a nacional.*

*[Per la seva banda, l'objectiu general núm. 12 consisteix a] Inserir-se activament, participativament, democràticament i críticament, tot emprant l'anàlisi i el coneixement del territori i la història de la nació catalana, en la cultura, la societat civil, les institucions democràtiques i la realitat nacional catalana, i, tot partint d'aquesta inserció i aquest criteri, projectar la seva actuació a àmbits més amplis, on la cregui necessària i possible.*

Aquestes cites són clarament representatives d'allò que s'ha denominat funció de *socialització nacionalista* de la Història, a la qual ja ens havíem referit més amunt.<sup>37</sup>

A banda d'això, entre els *valors* inclosos en els continguts del currículum trobem com es pretén fer de l'ensenyament de la Història el vehicle de transmissió d'un seguit de valors morals la validesa genèrica dels quals no ens pertoca discutir aquí.

Els continguts actitudinals de l'Àrea de ciències socials inclouen:

Valors, normes i actituds

- 1 *Valoració de les pautes de conducta per a la convivència i l'estudi.*

1.1 *Actitud de tolerància i antidogmatisme.*

1.2 *Actitud crítica.*

1.3 *Actitud participativa, responsable i de col·laboració.*

- 2 *Interès per sistematitzar el treball propi.*

2.1 *Actitud favorable per l'ordre, el rigor i la sistematització del treball.*

2.2 *Preocupació per la correcta presentació i execució del treball.*

- 3 *Valoració positiva de la convivència cívica i social.*

3.1 *Acceptació dels drets i deures com a ciutadans.*

3.2 *Actitud de participació en les institucions cíviques i democràtiques.*

3.3 *Defensa dels drets, les llibertats i el patrimoni de la comunitat.*

- 4 *Respecte, solidaritat i cooperació.*

4.1 *Actitud solidària i de cooperació.*

4.2 *Respecte del medi ambient.*

4.3 *Respecte del patrimoni del present i del passat.*

- 5 *Relativisme.*

5.1 *Relativització de la pròpia cultura i civilització.*

5.2 *Valoració de les cultures forànies i les dels temps passats.*

5.3 *Valoració dels dilemes morals del nostre temps.*

Del conjunt d'ítems reproduïts en el quadre precedent se'n desprèn la intenció de conferir a l'ensenyament dels continguts de Ciències Socials —i, per tant, d'Història— una càrrega d'ètica. La conseqüència és que els fets històrics tendeixin fàcilment a ser presentats com a *bons* o *dolents*. Els exemples de segon nivell de concreció oferts pel Departament d'Ensenyament de la

Generalitat (Àrea de Ciències Socials..., 1993:65-158) ens ho acaben de confirmar: es pretén que els alumnes valorin "*aquelles visions que ajuden a millorar la humanitat en un sentit de progrés, de solidaritat, de llibertat i de no discriminació*" —punt 1.1.4—, que tinguin "*consciència dels valors que emanen de la Constitució i de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya*" —punt 1.3.2— o que valorin *dilemes morals* —punt 5.3—. Fins i tot es concreten certes opcions o actituds com a específicament negatives o positives:

-Es pretén que els alumnes adoptin una "*posició crítica davant el materialisme, el consumisme i l'individualisme*" —punt 5.3.3— (Àrea de Ciències Socials..., 1993:142).

-Es concreta que cal tenir "*una valoració positiva de la defensa de la identitat nacional de Catalunya...*" —punt 3.3.3— (Àrea de Ciències Socials..., 1993:111).

Sens dubte, en moments precedents de la història del nostre currículum la càrrega moral que s'ha pretès extreure dels fets històrics ha estat superior, però —tot i que comparativament minvada— encara la hi constatem present.

Com a element de comparació podem presentar l'exemple del currículum de l'Àrea de Ciències de la naturalesa, igualment de l'ESO.

Els continguts actitudinals de l'Àrea de Ciències de la naturalesa inclouen:

*Valors, normes i actituds*

*- 1 Respecte pel patrimoni natural.*

*1.1 Presa de consciència de la limitació dels recursos naturals.*

*1.2 Respecte als éssers vius.*

*1.3 Defensa del medi ambient davant la contaminació i el seu deteriorament.*

*- 2 Respecte per un mateix i pels altres.*

*2.1 Valoració dels hàbits que propicien el manteniment de la salut i rebutj dels factors que atempten contra la salut individual i col·lectiva.*

*2.2 Valoració del respecte en la comunicació de les idees i la tolerància envers les diferències entre les persones.*

*- 3 Sistematització del treball en les ciències experimentals.*

*3.1 Valoració de l'ordre, la neteja i l'endrega en relació amb el treball.*

*3.2 Tendència a la meticulositat i exactitud en la realització d'experiències i en l'ús de l'utilitatge propi de l'àrea.*

*3.3 Valoració de l'enriquiment personal i col·lectiu que representa el treball en grup.*

*- 4 Valoració de l'esperit científic i de la importància de la ciència en la tecnologia.*

*4.1 Reconeixement de la importància del mètode científic.*

*4.2 Interès a conèixer les respostes científiques a problemes plantejats pels éssers humans en diverses èpoques.*

*4.3 Disposició a l'observació i a la interpretació de fenòmens que s'esdevenen en el nostre entorn.*

*4.4 Valoració de la importància de l'avenç científico-tecnològic en la millora de la qualitat de vida.*

És evident que l'enfocament ètic d'aquest currículum de Ciències de la naturalesa és substancialment diferent i que la tendència a elevar els fets o conceptes estudiats a la categoria d'exemples morals hi apareix més reduïda.

Com a molt, es pot dir que es pretén assolir indirectament una influència moralitzant sobre l'alumnat i, en cap cas, les qüestions es plantegen en termes *nacionals*.

La conclusió és prou evident, la Història com a disciplina escolar encara té el sentit de branca de l'educació cívica que Rafael Altamira ja va denunciar el 1891 (Altamira, 1997:84). I d'aquesta constatació, passem a una altra: la didàctica de la Història que es desprèn de l'actual currículum d'ESO parteix de l'oblit de les bases epistemològiques de la Història, aspecte en el qual compartim les opinions expressades per Hernández, Pibernat i Santacana (1998:31-32).

Si partim de la manera com la Història fonamenta els seus enunciats, haurem d'incloure-la dins la categoria de les *ciències empíriques*, és a dir, aquelles que fonamenten els seus enunciats segons siguin vertaders o falsos. Ara bé, des del moment que el currículum de Ciències Socials associa a la Història/disciplina escolar el caràcter d'educació cívica, els enunciats transmesos a l'alumnat passen a estar fonamentats segons el criteri dels denominats *sabers axiològics*, és a dir, segons el grau de concordança amb els valors. Dit d'una altra manera, es produeix la suplantació de la fonamentació dels enunciats pròpia de la Història, per la fonamentació d'uns altres sabers, passant a fer judicis morals dels fets del passat, els quals deixen de ser valorats segons siguin *veritables* o *falsos* i se'ls valora segons siguin *bons* o *dolents*.

El trasllat d'enunciats d'un tipus de saber a un altre és possible, però cal tenir en compte que quan els passem d'una ciència empírica a un saber axiològic —o a l'inrevés— el seu fonament canvia i passa a ser el del saber de recepció. Es produeix una il·legalitat epistemològica, allò que Pibernat (1998:79-81) denomina *traspàs de la frontera de fonamentació*. El resultat de considerar la Història/disciplina escolar com a educació cívica és el plantejament d'una disciplina que no té res a veure amb la ciència suposadament referent.

Si bé és admissible —i desitjable— que l'ensenyament posseeixi una doble dimensió instructiva i educativa, no ho és pas sotmetre el coneixement científic a manipulació amb la finalitat de difondre determinats valors. L'estudi històric de la Mancomunitat de Catalunya és tan poc apropiat per a transmetre valors ètics —malgrat que del seu estudi, com de qualsevol activitat quotidiana, es pugui derivar l'adquisició de tal tipus de valors— com ho

és l'estudi, en Matemàtiques, del sistema mètric decimal. En la nostra opinió, la solució hauria de tendir sobretot vers la institució de la matèria escolar adient per a la transmissió dels continguts actitudinals a l'alumnat.

### **2.3.3.2. Anàlisi dels "procediments" en el currículum.**

Segons podem llegir en l'apartat corresponent a l'àrea de Ciències Socials del Decret 96/1992 de 28 d'abril, la present *àrea de coneixement* es configura com a punt de confluència d'un seguit de disciplines científiques, a les quals se'ls reconeix posseir uns mètodes propis:

*És reconegut que les Ciències socials integren disciplines d'objecte semblant però d'òptiques i mètodes diferents...*

La introducció del terme *procediments* en la Didàctica parteix fonamentalment de la difusió i acceptació institucional, com a part integrant del paradigma constructivista, de les teories de M. D. Merrill. Aquest autor distingí dins del contingut de les diverses disciplines el que denominà una estructura semàntica —conceptes— i una estructura sintàctica —procediments—. <sup>38</sup>

El vigent currículum de l'Ensenyament Secundari Obligatori presenta una organització, que hem denominat tripartida —*procediments, fets, conceptes i sistemes conceptuals i valors, normes i actituds*—, en què suposadament es potencien els aspectes pràctics dels ensenyaments, elevant-los al nivell que tradicionalment havien gaudit els aspectes purament teòrics. En dit currículum s'inclouen uns *procediments* associats als continguts d'Història.

Si partim de la idea que la Història és una ciència, els citats *procediments* haurien de correspondre's amb els mètodes propis d'aquella. Fem un repàs d'aquells *procediments* presents al currículum que semblen correspondre als continguts d'Història: <sup>39</sup>



- 1 *Interpretació i representació de l'espai [...].*
- 2 *Anàlisi, interpretació i representació del temps.*
  - 2.1 *Identificació de categories temporals (ritmes, successió, simultaneïtat, continuïtat-canvi, durada).*
  - 2.2 *Ús de la cronologia i codis per mesurar el temps històric. Representació gràfica del temps històric.*
  - 2.3 *Identificació de relacions de causa-efecte i de causalitat històrica.*
  - 2.4 *Ús de fonts, documents i testimonis històrics de caràcter primari i secundari.*
  - 2.5 *Adquisició i ús del vocabulari històric.*
- 3 *Obtenció i anàlisi de la informació.*
  - 3.1 *Pràctica de l'observació directa i indirecta.*
  - 3.2 *Elaboració i interpretació d'enquestes, entrevistes, qüestionaris i fonts orals d'informació.*
  - 3.3 *Accés per mitjans informàtics i telemàtics a fonts d'informació estructurada.*
  - 3.4 *Elaboració, lectura i interpretació d'estadístiques i gràfiques.*
  - 3.5 *Interpretació de documents escrits.*
- 4 *Comprensió i aplicació de la informació.*
  - 4.1 *Participació activa en debats i elaboració de judicis fonamentats.*
  - 4.2 *Elaboració de treballs monogràfics.*
  - 4.3 *Confecció de gràfics, murals i exposicions orals.*
  - 4.4 *Elaboració de síntesis a partir dels diferents tipus d'informació.*

Tret del punt primer —que potser apareix més clarament associat a la Geografia— la resta corresponen a *procediments* relacionables amb la Història.

Hem de dir que el punt segon —*Anàlisi, interpretació i representació del temps*— es defineix a partir del maneig d'una sèrie de conceptes —temps històric, causalitat, etc.— més propis de l'epistemologia de la Història —i, per tant, dels *fets, conceptes i sistemes conceptuals*—, abans que dels seus

mètodes d'investigació. Així mateix, qüestions com la *representació gràfica del temps històric* no tenen res a veure amb els mètodes de la ciència històrica: un historiador quan *fa Història* —és a dir, quan investiga— mai procedeix —per exemple— a la *construcció de frisos cronològics del temps de la Història, a partir de les divisions convencionals que els europeus empen per dividir-la*, com planteja el punt 2.2.5 dels procediments en l'exemple 1 de segon nivell de concreció proporcionat pel mateix Departament d'Ensenyament (Àrea de Ciències Socials..., 1993:69).

L'apartat 2.3 —*Identificació de relacions de causa-efecte i de causalitat històrica*—, tal i com es planteja en els exemples de segon nivell de concreció ja citats (Àrea de Ciències Socials..., 1993:69, 118-119) sí que es pot dir que s'acosta a la pràctica investigadora de l'historiador. No podem dir el mateix, però, de l'apartat 2.5 —*Adquisició i ús del vocabulari històric*—.

Quant a l'*obtenció i anàlisi de la informació* plantejada en el punt 3 del decret 96/1992, en revisar quin és el seu desenvolupament, constatem que al costat d'aspectes que formen part de la feina de l'historiador —per exemple, "*identificació en el camp observat de les variables a analitzar, i establiment de relacions per via empírico-deductiva o hipotètico-deductiva*", "*elaboració i interpretació d'enquestes, entrevistes, qüestionaris i fonts orals d'informació*" (Àrea de Ciències Socials..., 1993:69-70)—, n'hi ha també d'altres que no tenen res a veure ni amb l'heurística ni amb cap dels mètodes de la Història a què ens hem referit: per exemple, l'apartat 3.3, corresponent a l'*accés per mitjans informàtics i telemàtics a fonts d'informació estructurada*, ja que accedir a informació sobre suport informàtic no és —en si— cap mètode de la Història, ni de cap altra ciència social.

També en l'apartat 4 —*comprensió i aplicació de la informació*— trobem aspectes que no es corresponen estrictament amb els mètodes de la Història —"*realització de debats per treballar temes d'interès (morals, abstractes, polèmics) de l'actualitat o del passat...*", "*confecció de murals per presentar dades o per expressar resultats d'una recerca*" (Àrea de Ciències Socials..., 1993:71)— i d'altres que sí que s'hi corresponen més clarament —"*elaboració de treballs monogràfics*"— o al menys parcialment —"*elaboració de síntesis a partir de diferents tipus d'informacions*" (Àrea de Ciències Socials..., 1993:71)—.

Entre els continguts procedimentals del currículum cal remarcar l'encert de prescriure explícitament —punt 2.4, *Ús de fonts, documents i testimonis històrics de caràcter primari i secundari*— el treball amb fonts. A banda del fet —corregit en els exemples corresponents al segon nivell de concreció del currículum aportats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Àrea de Ciències Socials..., 1993:69)— que en el text del decret 96/1992 no s'esmentin altres exemples de fonts tret de les de caràcter lingüístic —això és, les escrites i les orals— i que d'això es pugui inferir un rerafons ideològic que tendeix a menysprear les fonts d'altra naturalesa, hi descobrim una greu mancança. Es parteix d'un error conceptual de base: l'ús de fonts no és un dels procediments que segueixen els historiadors, sinó que els procediments d'aquests —els *mètodes*— pressuposen el seu ús. Resulta inconcebible un *mètode de la Història* que no impliqui la manipulació de fonts.

La visió que acabem d'oferir, però, no és exclusivament nostra: C. Albadalejo i R. Grau (1992) ja van plantejar, en el cas dels procediments que cal desenvolupar en l'ensenyament-aprenentatge de la matèria de Ciències Naturals, la necessitat que dits procediments estiguin lligats a les investigacions científiques i al treball experimental. Així mateix, tampoc no és nova l'extensió d'aquest plantejament al camp de l'ensenyament-aprenentatge de la Història: J. Santancana (1996) ja va argumentar que la posició d'Albadalejo i Grau era admissible —o millor, desitjable— en el camp de la Història, a la vegada que va advertir també dels prejudicis existents entre alguns docents d'aquesta matèria en front de tal posicionament; prejudicis de caràcter absolutament acientífic i només explicables per l'aferrament a un codi disciplinar ancorat en uns altres temps.

De l'anterior anàlisi dels continguts procedimentals del currículum de Ciències Socials d'ESO se'n desprèn la considerable distància entre la Història/matèria escolar i la Història/matèria científica. És evident, però, que aquesta darrera no pot ser transmesa a uns estudiants adolescents sense tenir en compte les seves capacitats i limitacions cognitives, i que per a facilitar l'aprehensió tant de conceptes —com ara el temps històric o l'espai geogràfic— com de procediments cal implementar unes estratègies que un historiador no inclouria mai en la seva activitat.

Creiem que els *mètodes de l'historiador* haurien d'inspirar de manera exclusiva els continguts procedimentals de la Història/matèria escolar, a banda de la necessitat evident d'incorporar unes estratègies d'aprenentatge —en cap cas *procediments* objecte d'estudi en si mateix—, inspirades en les aportacions de la Psicopedagogia, que permetessin superar les dificultats cognitives de l'alumnat destinatari. Però en cap cas es pot elevar dites estratègies d'aprenentatge a fites en si mateixes dins del currículum:

[...] *los procedimientos no pueden derivarse de las habilidades manuales; no se trata de aprender a hacer posters, o aprender a dibujar gráficas, o a aprender a llenar mapas, ni presentar los cuadernos limpios, aún cuando estas actividades puedan formar parte de las actividades del historiador o del geógrafo* (Hernández, Santacana, 1995).

### **2.3.3.3. Anàlisi dels continguts conceptuals en el currículum.**

Els *fets, conceptes i sistemes conceptuals* distribuïts en quatre apartats no impliquen en cap moment cap reflexió sobre l'epistemologia de la Història, ni sobre els diferents marcs teòrics generals —materialisme històric, funcionalisme, positivisme, etc.—, ni sobre els conceptes que ha de manejar l'historiador —estructura, conjuntura, classe social, revolució, estat, etc.—. Es limita a prescriure una presentació abreujada del que podríem denominar els resultats de la investigació històrica considerats com a *imprescindibles*.

Es tracta, per tant, d'una part del currículum que podríem titllar de conservadora, en el sentit que segueix els models precedents.

Fent un incís en la línia argumental que portàvem, no ens podem estar de fer referència al currículum de Batxillerat,<sup>40</sup> i de fer esment de la —del nostre punt de vista— sorprenent presència en els continguts de la matèria d'*Història del món contemporani* d'un apartat que inclou, sota l'epígraf de *Teoria de la història*, els aspectes següents:

-*Concepte i funció de la Història.*

-*Les fonts de la Història Contemporània i la seva utilització.*

-*L'anàlisi i les explicacions dels fets històrics: les historiografies importants del segle XX.*

Diem que la seva presència ens resulta sorprenent per les dues raons següents:

-l'absència de qualsevol referència explícita a aquestes qüestions en els continguts d'ESO.

-el fet que s'hagi inclòs en els continguts d'una *matèria de modalitat*<sup>41</sup> i no pas en la *matèria comuna* (i per tant cursada per tots els alumnes de Batxillerat), la qual, d'altra banda, duu el títol genèric d'*Història*. D'aquesta manera el currículum de Batxillerat converteix uns aspectes bàsics de la Història en matèria només adreçada a futurs especialistes.

#### **2.4. Balanç de l'ensenyament de la Història. Un context de crisi.**

Actualment, en el pas cap al tercer mil·lenni, l'escola ha vist minvar el seu protagonisme com a mitjà de transmissió de la tradició històrica de la col·lectivitat. Només cal observar —a fi de poder-ho comprovar— la reducció del nombre d'hores dedicades a l'estudi de la Història en el currículum de l'ESO, respecte dels plans d'estudis precedents —les 4 hores reservades a la Història en el primer curs de BUP<sup>42</sup> i les 3 reservades a Geografia en segon curs, han quedat reduïdes a només 4 hores fixes, a repartir entre Història i Geografia, al llarg de tercer i quart curs d'ESO.<sup>43</sup> Les possibilitats d'ampliació de les hores dedicades a la Història a través del denominat *currículum variable* pequen d'inconcreció.

Ja fa uns anys, F.X. Hernández (1990:34) parava atenció en la creixent influència de la cultura dels països atlàntics sobre el fenomen de la pèrdua de pes de la Història en les societats occidentals en general:

*La creixent tecnificació i funcionalització de la nostra societat post-industrial ha creat un fals divorci entre tecno-ciència i humanitats altament perillós, encunyat en una tradició mecanicista anglosaxona i nòrdica, que es dona cops de cap amb la tradició humanística mediterrània, cada cop més regressiva davant la cultura tecnològica atlantista.*

Segons Cuesta (1994:456), la situació de crisi de la Història/disciplina escolar es manifesta en aspectes ben importants i concrets:

-el monopoli sobre la funció de socialització nacionalista que el liberalisme havia reservat a la Història li ha estat usurpat pels mitjans més eficaços de què disposa avui la nostra societat de la comunicació.

-conèixer la Història com a dipòsit cultural del passat és un *valor a la baixa*.

-els nous discursos legitimadors que accentuen el valor instrumental de la Història per al desenvolupament cognoscitiu dels estudiants presenten poca força i poca convicció.

El repàs del denominat *currículum ocult* mostra una persistència de les pràctiques pedagògiques al llarg d'amples períodes. La imatge que ens mostra Cuesta (1994:459) sobre dites pràctiques, i els resultats que se n'obtenia, durant el període 1836-1936 és extraordinàriament pròxima a la imatge que en percebem avui.

El mètode didàctic emprat pels professors d'Història —i del conjunt de disciplines— al llarg dels cent anys en què es situa l'etapa fundacional i de consolidació de dita disciplina com a matèria escolar girà la voltant de la declamació o classe magistral, sovint de difícil digestió per als estudiants. Una Reial Ordre de 1849 ho expressava en els següents termes:<sup>44</sup>

[...] *Por consiguiente los discursos pomposos, las frases estudiadas, las digresiones inútiles, cuando no perjudiciales, el prurito de ostentar profundo saber, formando juicios prematuros para los niños sobre puntos intrincados de la ciencia...*

Els resultats de tals pràctiques pedagògiques en els elitistes instituts de segona ensenyança de mitjan segle XIX eren comparables als resultats que avui s'obtenen en moltes aules d'ESO. Es pot llegir en la Memòria d'Inspecció de l'Institut de Còrdova, corresponent a 1862:<sup>45</sup>

*A pesar de estar la Cátedra de Historia servida por un profesor instruido y puntual en la asistencia, la instrucción de la juventud en esta materia era tan corta que ningún discípulo pudo responder a las preguntas del Catedrático.*

I això sense tenir en compte la sovint poca actualització dels coneixements científics dels professors d'aquell període a què es refereix Cuesta (1994:460).

Tot i el temps transcorregut, la capacitat didàctica del professorat d'Història no sembla haver variat massa. L'exposició verbal, els apunts i l'ús del llibre de text segueixen sent els mètodes bàsics al voltant dels quals gira l'ensenyament de la Història (Guimerá, Carretero, 1991; Cuesta, 1994).

Aquesta permanència de comportaments professionals i de mètodes pedagògics propis del segle XIX és atribuïda per Cuesta (1994:464) —referint-se bàsicament al professorat de secundària— als aspectes següents:

-inadequació de la formació pedagògica rebuda.

-pes dels patrons didàctics rebuts durant la formació universitària (com a conseqüència de l'anterior).

-tendència a la imitació de la categoria professional superior (universitària).

-la pròpia experiència escolar del professorat.

La conclusió de tot plegat és que el codi disciplinar de la Història a Espanya es caracteritza per la seva durabilitat i persistència. La qual cosa, però, no és exclusiva d'aquest país, sinó que —com assenyala Thornton (1991)— la idea que els mètodes d'ensenyament aplicats a les ciències socials han variat molt poc està internacionalment generalitzada.

Per trist que pugui semblar, el panorama que mostra actualment l'ensenyament de la Història i que hem pogut copsar a través d'estudis com el de Cuesta (1994) s'assembla molt —massa, diríem— al que va poder copsar fa més de cent anys R. Altamira. Les línies fonamentals del discurs que aquest darrer autor segueixen sent avui dia d'una sorprenent actualitat.

Cap a la fi del segle XIX R. Altamira (1997:84) resumia la metodologia que es seguia per a ensenyar Història amb tres conceptes: *conferències*, *ús de llibres de text* i *prendre apunts*. El resultat d'aquestes pràctiques docents era:

[...] *una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo en forma de resultados, se obliga al alumno a que aprenda de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor o del autor, y no se procura despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los*

*orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto.*

L'ensenyament de la Història era —i és— pura abstracció i la finalitat bàsica que es pretenia del seu estudi era —i és— contribuir a l'educació cívica dels infants i adolescents, quelcom que ja R. Altamira denunciava com aliè a la naturalesa científica d'aquesta disciplina.

Igual que en temps d'Altamira (1997:84), l'ensenyament de la Història es pretén realitzar a través d'una metodologia "*inacceptable*." La distinció entre les dues accepcions —i l'ús indiscriminat que se'n fa— del mot *Història*, que abans havíem recollit de P. Vilar (1981), ja havia estat advertida també pel citat Altamira (1997:83), qui havia expressat que el centre de l'ensenyament de la Història no havia de ser l'exposició d'una successió de fets, sinó que calia que fos l'objecte real d'aquesta ciència, el qual requereix ser ensenyat segons el seu propi caràcter.

Les raons que, segons Altamira (1997:85), hi havia darrera d'aquella manera d'ensenyar la Història se'ns mostren igualment actuals. Segons dit autor caldria buscar el per què en dos "*prejuicios capitales*":

-la creença que l'estudiant és incapaç de treure profit del treball directe sobre les fonts.

-la falta de temps i la necessitat de recórrer tots els períodes de la Història.

Darrera d'aquests dos prejudicis s'amaga una concepció de la Història com a disciplina només apta per a especialistes molt savis i només transmissible als simples estudiants com "*una droga misteriosamente preparada*", així com també s'hi amaga una sobrevalorització del llibre —"*idolatría del libro*", en deia Altamira (1997:85)— que duu a la creença que pot arribar a substituir la realitat i transmetre els resultats de la ciència en forma de veritats absolutes i incontrovertibles, quan —en realitat— un llibre només pot esdevenir material immediat de la Història si presenta el caràcter de font original.

En darrer terme, el resultat d'un ensenyament de la Història plantejat en els termes descrits duu a un carreró sense sortida, al no acompliment de la veritable fi de l'ensenyament.<sup>46</sup>



*Con esto, falta completamente el verdadero fin de la enseñanza, que es la formulación de la personalidad del alumno, el despertamiento de sus cualidades originales, representadas en la historia por el espíritu crítico, el absoluto respeto a la verdad y a lo real, la circunspección en el juicio y en la teoría, el apartamiento de toda anticipación no autorizada por la comprobación de los hechos. Sale el alumno desprovisto de todas estas armas, únicas que pueden dar independencia a su espíritu y valor personal a su obra en el terreno de la ciencia; y, juntamente, lleva perdida la cualidad más alta que como historiador y como hombre científico debe tener: la sinceridad, anulada desde el momento que dominan en su cabeza puntos de vista generales cuya verdad no ha depurado, pero que le arrastrarán a moldear en ellos los hechos, falto como está de la presencia inmediata del objeto de su estudio, en cuya visión pura, en cuya interrogación respetuosa, puede sólo encontrar la voz indiferente de la realidad, ajena a teorías y prejuicios de partido que la desfiguren.*

Paral·lelament a la persistència d'un codi disciplinar ancorat en pressupostos fixats el segle XIX, es pot dir que en els darrers temps la Història ha anat desapareixent progressivament de les aules. Això no vol dir, però, que ja no hi hagi la voluntat de fer conèixer el nostre passat.

Al costat d'aquesta devaluació del paper de la Història/disciplina escolar, s'està produint un paradoxal interès i un *consum* d'Història en la nostra societat. Un repàs de novel·les històriques, telefilms, turisme, fascicles, jocs de simulació, etc., ens mostrarà que avui dia es consumeix més història que mai (Hernández, 1990:34).

El cinema, sobretot, ha esdevingut progressivament un dels principals —si no *el principal*— mitjà de transmissió del coneixement històric. Des dels seus inicis pioners va trobar en la història una font important per als seus guions: va néixer el cinema de gènere històric.

El cinema és capaç de concretar uns personatges i unes accions que l'escola pretenia fer conèixer fonamentalment partint de la memorització de conceptes abstractes. Damunt la pantalla de projecció, i sense esforç, l'espectador és capaç d'identificar persones i accions que es succeeixen segons

un programa narratiu que pretén sobretot entretenir. El llibre i el mestre no poden competir davant d'un mitjà que és capaç de recrear la vida. La televisió i el vídeo no han fet sinó augmentar la capacitat de difusió del cinema situant una *sala de projecció* a casa de cadascun de nosaltres. Ara bé, quina història ens transmet el cinema?

El cinema no deixa de ser fonamentalment una indústria. Com a negoci que és, no es proposa altra cosa que obtenir uns beneficis econòmics creixents tot venent entreteniment. Això vol dir que en el cinema històric la ciència deixa sistemàticament pas a les necessitats del mercat. Aquest, però, potser no sigui el principal problema que comporta aquesta via de transmissió del coneixement històric. Igual que moltes altres activitats econòmiques, el cinema es troba dominat per unes societats multinacionals radicades bàsicament als Estats Units d'Amèrica, les quals produeixen per a tot el món, però sobretot per al seu extens mercat propi. És a dir, del ventall d'oferta de cinema històric, la major part —especialment aquella part que obté més èxit i, per tant, més difusió— correspon a l'oferta d'origen nord-americà, la qual recull sobretot els mites de la seva pròpia història.

No és ja únicament la qualitat del coneixement històric que transmet el cinema allò que no s'ajusta a les necessitats de formació de la població, sinó que els continguts que es transmeten corresponen a una història que no és la nostra.

Enfront d'aquesta situació, marcada doblement per la devaluació de la Història/disciplina escolar i per un procés de progressiva mercantilització de la Història que s'ofereix a la gent —procés al qual els historiadors del *establishment* acadèmic encara no encerten a donar una resposta adequada (Hernández, 1990:34)—, el Patrimoni cultural pot esdevenir un mitjà de gran eficiència en la transmissió del coneixement històric i, potser, competir amb el mateix cinema i els altres productes de consum *històrics*. Els edificis, objectes, artefactes i altres monuments constitueixen fragments descontextualitzats amb els quals és possible construir la història d'una manera concreta i lúdica.

Davant la necessitat d'introduir rigor científic en l'ensenyament de la Història, davant la necessitat d'ensenyar la Història com la ciència que és —o, com deia Altamira (1997:90), posar l'alumne "*frente a frente del hecho mismo y de los procedimientos con que se llega a depurarlo y poseerlo*

*científicament*—, la construcció d'una Didàctica del Patrimoni pot oferir respostes interessants.

#### **2.4.1. Quina és la finalitat de l'ensenyament de la Història?**

L'elaboració de llistes d'ítems que justifiquin la presència dels continguts d'Història en l'ensenyament ha estat un exercici practicat amb freqüència pels autors que han escrit sobre la Història/disciplina escolar.<sup>47</sup> Fins i tot, alguns autors han estat capaços de concretar una justificació per a l'estudi de la Història Medieval (Ubieto, 1997; Sabaté, 1997b). La idea central de totes aquestes justificacions gira entorn del missatge —amb el qual, d'altra banda, estem fonamentalment d'acord— que no és possible entendre el present sense conèixer el passat.

Certament, però, creiem que —des del punt de vista de la Didàctica de les Ciències Socials— esbrinar quina ha de ser la finalitat de l'ensenyament de la Història no és avui dia una qüestió d'importància crucial. Allò realment vital és ben simple: la Història és present en el currículum de l'ESO i per tant ha de ser impartida, però els mètodes tradicionals d'ensenyament d'aquesta disciplina, que potser resultaven útils en les condicions de l'antic BUP, avui ja no ho són i en conseqüència cal aportar noves respostes.

#### **2.5. Història i Patrimoni. Raonament teòric i formulació de les hipòtesis.**

La Història es construeix a partir de certs fragments: les *fonts*. Tradicionalment —potser amb l'excepció de l'art— les fonts materials, aquelles de les quals s'ha ocupat l'arqueologia, han estat restringides a l'ús dels investigadors, només entraven en les aules escolars com a mera curiositat, a fi d'il·lustrar puntualment uns continguts teòrics.

Ensenyar Història, fer que el seu aprenentatge sigui significatiu, només és possible a través d'un mètode d'anàlisi i dur a la pràctica aquest mètode requereix indefugiblement l'ús de fonts. Ara bé, el recurs sistemàtic a les fonts escrites no fa sinó redundar en una falta de significació per als alumnes que

acaba convertint l'estudi de la Història en quelcom odiós. Paral·lelament, però, les fonts materials resten infrautilitzades.

D'altra banda, el Patrimoni natural ha experimentat un procés d'expansió pel que fa a la seva valoració. Actualment no hi ha govern que no consideri bàsica la conservació del Patrimoni natural i no únicament per raó de l'equilibri ecològic, sinó també com a eina de coneixement: amb aquesta finalitat alguns governs municipals d'àrees altament urbanitzades estan portant a la pràctica una política de conservació de les activitats tradicionals relacionades amb el medi natural, a través de la creació dels denominats *parcs agrícoles*.

Tot i la seva infrautilització didàctica, el Patrimoni cultural —la seva conservació— també és objecte d'un creixent interès en la nostra societat. Estem assistint, per tant, a un procés que està convertint el patrimoni en un centre d'interès.

La idea que el Patrimoni pot ser una eina eficaç per a transmetre els continguts escolars d'Història no és pas nova. Des d'Altamira (1997), a final segle XIX, fins la recent tesi doctoral de Bardavio (1999) tot un seguit d'autors hi han insistit. J. Ballart (1997:61-120) ha reflexionat també sobre el valor del Patrimoni històric com a recurs des de diferents punts de vista, inclòs el de font de coneixement.

### **2.5.1. Bases epistemològiques per a la Didàctica de la Història.**

Donats els fonaments epistemològics de la Història com a ciència, resulta impensable qualsevol proposta de Didàctica d'aquesta disciplina que no parteixi de les fonts i que no proposi la consecució dels coneixements a partir de l'anàlisi d'aquelles. Com diuen Hernández, Pibernat i Santacana (1998:32-33), qualsevol model didàctic que no contempli aquestes idees *no ensenya* Història:

*[...]Cualquier modelo didáctico que pretenda intervenir en la enseñanza de la historia y que no contemple estos parámetros yerra el objeto de análisis: no enseña historia, puede ser una narración, un modelo de didáctica aplicable a la enseñanza de la educación cívica o moral, pero no es válido para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.*

L'ensenyament/aprenentatge de la Història hauria de partir de la consideració que els fets històrics responen a una complexitat causal, a partir de la qual cal establir una jerarquia de causes i conseqüències. Per tal d'explicar dita jerarquia causal l'historiador estableix hipòtesis, analitza les fonts a fi de verificar la validesa de tals hipòtesis —tot aplicant-hi els mètodes de la crítica documental o els mètodes que s'escaiguin al tipus de font que es tracti— i formula models explicatius de la realitat. Aquests són els *mètodes de la Història* i la seva transposició didàctica hauria de donar lloc als *procediments* de la Història en tant que matèria escolar que pretén transmetre als alumnes dita disciplina científica.

Així mateix, els *fets, conceptes i sistemes conceptuals* que cal transmetre a l'alumnat no poden ser únicament —com ho han estat fins ara— simples llistats d'esdeveniments notables del passat. Tal manera de procedir no aconsegueix que els estudiants aprenguin Història, sinó només els resultats asèptics i mancats de significació d'aquella activitat científica. Dits *fets, conceptes i sistemes conceptuals* haurien de girar fonamentalment al voltant dels conceptes teòrics que manegen els historiadors i de les diferents propostes de models explicatius de la realitat social que circulen entre aquests científics, i que haurien de ser objecte d'una transposició que els posés a l'abast de l'alumnat.

L'aprenentatge de tals *fets, conceptes i sistemes conceptuals* ha de comportar l'adquisició del vocabulari propi de la disciplina referent; el qual vocabulari forma part de la teoria de la matèria i no pas dels *procediments*, com ens ho presenta —de manera epistemològicament errònia— l'actual marc curricular.

Quant als continguts actitudinals, ja hem deixat prou clar que la Història no és la disciplina escolar idònia per a transmetre una educació ètico-cívica o per a impulsar el sentiment de pertinença nacional de l'alumnat. Per tal d'assolir tals fins —que en cap moment no hem volgut dir que calgui bandejar— és fa necessari articular una matèria específica. En qualsevol cas, la Història no hauria de canalitzar més continguts cívics o nacionalistes que la Matemàtica o la Química.

## **2.5.2.Esbós epistemològic de la Didàctica del Patrimoni.**

El repetidament citat Rafael Altamira (1997) ja va parar atenció en la importància que per a l'aprenentatge de la Història podien tenir les fonts de caràcter patrimonial.<sup>48</sup>

Per a ensenyar Història és necessari posar fonts a l'abast dels alumnes, donat que no és possible que aquests aprenguin dita matèria sense conèixer el mètode d'anàlisi de la Història. L'ús de fonts, per tant, queda fora de discussió. Ara bé, allò que sí podem discutir és quin tipus de fonts hem de prioritzar i com cal seqüenciar el seu ús, en relació a l'edat de l'alumne, els objectius, etc. (Hernàndez; Pibernat; Santacana, 1998:33).

Sol ocórrer que els intents d'introduir el treball amb fonts en les activitats d'ensenyament/aprenentatge per a alumnes adolescents prioritzin l'ús del document escrit.<sup>49</sup> Doncs bé, aquest tipus de fonts resulten de més difícil maneig per als dits alumnes.

### **2.5.2.1.Anàlisi de les característiques pròpies de les fonts patrimonials.**

Entendrem com a tals fonts aquelles de caràcter material. Els edificis, objectes, artefactes i altres monuments que ens han arribat —casualment o intencionadament— d'èpoques remotes o molt pròximes.

Un objecte és un document, donat que és portador d'una informació en si mateix. Per a Ángela García (1994:7-12), aquest fet deriva de que és el resultat de l'activitat humana, ja sigui d'una manera intencionada —una eina, un edifici, etc.— o —afegim nosaltres— d'una manera no intencionada —les restes òssies dels propis humans, per exemple—.

L'anàlisi de les fonts patrimonials permet llegir un missatge que ens remet a una activitat humana: als coneixements tècnics, a les necessitats econòmiques, a les relacions socials, a les creences, etc.

En relació als altres tipus de fonts —en especial les escrites—, les fonts patrimonials es caracteritzen per:<sup>50</sup>

-el seu caràcter involuntari: no tenen com a finalitat originària la transmissió d'informació (amb l'excepció, parcialment, de les fonts de caràcter monumental, les quals presenten informacions clarament intencionades —el motiu de commemoració— al costat d'altres que no ho són —els aspectes tècnics, per exemple—). Hernández, Pibernat i Santacana (1998:33) s'hi refereixen com a *elements sense autosignificat*, donat que no tenen com a finalitat específica transmetre una visió determinada del passat.

-el caràcter objectiu de la informació de què són portadores: fet que es deriva, a la vegada, del caràcter involuntari.

-constitueixen un document universal en l'espai i el temps: es relacionen amb un moment i un lloc; podem descobrir la història de cada lloc i de cada moment a partir de les restes materials relacionades amb l'activitat humana, donat que la simple presència humana genera automàticament restes materials de tot tipus.

-són igualment universals respecte a l'horitzó social: totes les classes, grups socials, etc., generen indistintament restes materials, malgrat que puguem detectar diferències entre les qualitats de les restes generades pels uns i pels altres.

-tots els objectes materials són igualment importants, donat que no n'hi ha dos que duguin exactament la mateixa informació.

-la informació que se n'obté deriva de l'observació de l'objecte com a totalitat i no només d'una (o algunes) de les seves parts.

### **2.5.2.2.Potencialitats didàctiques de les fonts patrimonials.**

Malgrat el tradicional oblit de què han estat objecte en benefici de les fonts escrites, aquest tipus de fonts històriques es revelen altament útils per al maneig dels infants i adolescents.

En contraposició a les fonts escrites i aquelles obres d'art que específicament inclouen l'objectiu de comunicar visions concretes del passat —és a dir, en contraposició als elements amb autosignificat—, les fonts patrimonials sense autosignificat poden ser analitzades mitjançant un aparell crític molt més simple. En efecte, una eina o un os contenen una informació interpretable o analitzable, però difícilment discutible. La informació d'un text

—això ho van veure clar els historiadors que van desenvolupar ja fa segles el mètode de la crítica textual— o d'una pintura que representa —sovint per encàrrec del vencedor— una batalla sempre pot ser objecte de controvèrsia: ens la podem creure o no.

L'interès que presenten les fonts patrimonials no rau només en la importància de la informació a la qual podem accedir a través d'elles, sinó —sobretot— en la relativa facilitat amb què la dita informació es pot processar.

Així mateix —com ja van adonar-se la *Institución Libre de Enseñanza* i el mateix Rafael Altamira—, els objectes i artefactes que són relacionables amb el seu context material resulten especialment potents enfront d'aquells que simplement estan col·locats en la vitrina d'un museu (Hernández; Pibernat; Santacana, 1998:33-38). De fet, l'objecte aïllat és una abstracció; els objectes existeixen formant conjunts ordenats, els quals conjunts —o contextos— conformen allò que cal considerar *unitats d'estudi* (García, 1994:10).

A banda d'això, resulta evident —i diverses experimentacions ens ho demostren— que el maneig de les fonts patrimonials, si hi apliquem una visió lúdica i participativa, resulta molt més atractiu que no pas el tradicional treball amb textos. Davant d'alguns jocs informàtics de simulació, basats en temes tradicionalment qualificats d'*avorrits* quan cal estudiar-los en el context de la matèria de Ciències Socials, nens i nenes de 10 a 12 anys són capaços de manejar —aparentment sense esforç— nombres sorprenentment elevats de variables lligades amb conceptes tan difícils de comprendre en aquelles edats com el temps i la causalitat (Santacana, 1999a:13-16).

En un altre nivell, ens podem plantejar la qüestió en termes de quines són les necessitats psicològiques dels adolescents i en quin grau són susceptibles de ser satisfetes mitjançant el Patrimoni. En aquest sentit J. Santacana (1999b) ha destacat el següent llistat de *necessitats*:

- ocupar el temps lliure.
- desenvolupar el pensament hipotètic-deductiu.
- desenvolupar el pensament crític.
- imaginar.
- experimentar emocions.
- classificar la informació.



Segons dit autor (Santacana, 1999b:13), es tracta de necessitats que poden ser satisfetes mitjançant l'ús didàctic del Patrimoni:

*[...] afirmo que cal dotar els elements del nostre patrimoni de contingut, que cal dotar-los d'argument i que cal, a més, que produeixin emocions.*

### **2.5.2.3.Perspectives per a l'aproximació a les fonts patrimonials.**

Hem deixat clar que l'objecte aïllat és una abstracció i que sempre apareix associat al seu context, dins el qual adquireix veritable valor. García Blanco (1994:11) defineix el concepte context com "*el conjunto de objetos materiales que componen una unidad espacial, cronológica y social.*"

Acostant dit concepte a les qüestions que aquí ens ocupen, cal dir que dins el camp de l'Arqueologia es correspon amb la noció *unitat estratigràfica*, i que, en el cas de l'arquitectura, un edifici presenta tants contextos com fases constructivo-funcionals hagi conegut. La citada Á. García Blanco (1994:11-12) —la qual segueix Caballero (1987:18) per fonamentar la seva argumentació— remarca:

*Sólo teniendo cada conjunto espacial como referente, podemos entender las unidades espaciales que lo constituyen y cómo se articulan, es decir, sólo así se podrá entender cómo se usó en su momento y las razones que hubo para los hechos constructivos.*

Cal remarcar, però, que el concepte *context* pot esdevenir molt complex i, en el cas d'un edifici, l'aspecte com ens ha arribat a nosaltres, com a resultat de diversos contextos successius, constitueix el context de cadascun dels contextos particulars o fases constructives, de manera que es pot parlar de *context de contexts*.

Tot i la complexitat que pot adquirir aquest concepte, hem de remarcar que el context presenta les mateixes característiques que hem atribuït a l'objecte aïllat (García Blanco, 1994:11).

L'objecte es pot interpretar —*llegir*, diu García Blanco (1994:12-13)— dins del seu context. No són els objectes allò que ens interessa, sinó que les veritables fonts patrimonials són els contextos que aquells porten associats. Ara bé, per a poder obtenir informació de les fonts patrimonials cal disposar d'un

mètode o *estratègia d'investigació* que permeti anar descobrint successivament els diferents aspectes que contenen.

Dita estratègia d'investigació no és altra que la que segueix la investigació científica. És a dir, podem seguir dos camins:

-partir del concret per arribar al general: coneixement inductiu.

-partir del general per arribar al concret: coneixement deductiu.

Totes dues vies són vàlides per a fonamentar-hi estratègies d'ensenyament actiu i participatiu amb fonts patrimonials, així com per a l'elaboració de materials didàctics. Ara bé, Á. García Blanco (1994:14, 28) suggereix un sistema basat fonamentalment en el raonament inductiu.

#### **2.5.2.4. Anàlisi de les fonts patrimonials i desenvolupament cognitiu de l'alumnat.**

Jean Piaget va mostrar que la intel·ligència humana experimenta una evolució des de l'egocentrisme a l'objectivització i des de l'objecte concret a l'abstracció.

Només a partir dels 14 anys l'adolescent domina el pensament lògic i és capaç de raonar tant a partir de realitats concretes, com a partir de les proposicions abstractes que impliquen el maneig del raonament deductiu. Això no vol dir, però, que calgui renunciar a treballar amb alumnes menors: des dels 7-8 anys és possible —i útil per a la seva formació— iniciar l'anàlisi de fonts patrimonials a través de la inducció i dins d'una metodologia activa, segons ho recull López Román (1985:37). Des d'aquestes edats, els nens i les nenes són capaços de fer operacions lògiques, sempre que aquestes es mantinguin dins de l'àmbit del concret.

H. i C. Moriné (1978) proposen tres estratègies —*lliçons*, en diuen— diferents per afrontar el treball d'investigació amb nens i adolescents, les quals estratègies són recollides per García Blanco (1994:23-28) i aplicades a l'anàlisi de fonts materials de la manera següent:

-*La lliçó inductiva oberta*:

-té com a objectiu l'adquisició de destresa en l'organització de dades (*procediments*).

-parteix de fonts materials o de les seves imatges.

-es suggereix als estudiants que classifiquin les fonts segons el seu propi criteri i es consideren vàlids tots els resultats possibles.

-l'objecte de discussió es pot centrar en quines són les classificacions més adequades per assolir determinats objectius.

*-La lliçó inductiva estructurada:*

-té com a objectiu l'adquisició de conceptes.

-parteix de fonts materials o de les seves imatges.

-les fonts són prèviament seleccionades i ordenades pel professor, a fi de dirigir el pensament de l'alumne cap a una direcció determinada.

-s'hi ofereix la major quantitat possible de dades a fi d'assegurar que s'assoleixi el concepte previst, el qual concepte no admet variacions i cal que sigui el mateix per a tots els alumnes.

Aquestes dues primeres estratègies són aptes per a alumnes a partir dels 7-8 anys. A mesura que es desenvolupa el pensament de l'alumnat es pot augmentar progressivament la complexitat de les dades i passar al següent tipus de *lliçó*.

*-La lliçó hipotètico-deductiva:*

-té com a objectiu tant l'adquisició de procediments com de conceptes.

-parteix de fonts materials o de les seves imatges.

-elabora hipòtesis respecte de les causes i relacions, o prediu resultats.

-cal procedir a la comprovació de les hipòtesis contrastant-les amb la realitat.

-per poder ser aplicada aquesta estratègia cal:

-disposar de teories ben fonamentades.

-que l'alumne hagi assolit l'estadi formal de pensament (per la qual cosa no serà abordable fins —al menys— els 14 anys).

La proposta didàctica que articula García Blanco (1994) a partir de les diverses aportacions citades s'ajusta a les bases epistemològiques que hem argumentat. Es tracta d'una metodologia que dita autora denomina *descobriments dels objectes* i que consisteix a posar l'alumne davant de les fonts patrimonials, les quals haurà d'interrogar aplicant els mecanismes propis del coneixement científic, tot adaptant-los, però, a les capacitats específiques de cada edat.

Un altre exemple de proposta didàctica en què s'intenta reproduir dins l'aula la feina de l'historiador el podem trobar en el *Taller de Historia* del Grupo 13-16 (1989-1990). En dita proposta es combinen activitats que giren al voltant de diversos tipus de fonts, entre les quals s'hi compten les patrimonials, com ara les activitats intitolades *El caso de los elefantes* i *De la aldea al castillo*, les quals estan organitzades a partir d'un seguit de fonts arqueològiques que l'alumne ha d'anar interrogant, comparant amb casos paral·lels, amb dades etnogràfiques i —en el segon cas— amb fonts escrites, a fi d'anar esbossant i corroborant les hipòtesis.

Les propostes de García Blanco i del Grupo 13-16, tot i ser independents, coincideixen en molts aspectes i, segons el nostre parer, constitueixen importants aportacions per a la renovació de la Didàctica de la Història. Pensem que el *Taller de Historia* del Grupo 13-16 (1989-1990) —les unitats didàctiques del qual hem tingut ocasió d'experimentar reiteradament en la nostra activitat professional amb alumnes de BUP i d'ESO— constitueix una prova contundent de la viabilitat —d'una banda— d'una Didàctica de la Història basada en uns procediments inspirats directament en la feina de l'historiador i en una adquisició dels coneixements a través de la descoberta, i —de l'altra banda— de l'ús sistemàtic de tot tipus de fonts, i especialment les patrimonials.

És evident que el recurs a les fonts patrimonials no és nou i que podríem citar molts autors que les han tingudes en compte a l'hora de suggerir determinats camins didàctics. Ara bé, no n'hi ha prou amb tenir en compte que resulta útil l'ús de fonts, ni amb glossar les avinenteses de l'ús de les fonts patrimonials. Cal usar les fonts amb un objectiu precís: extreure'n informació i aprendre; a més, cal interrogar les fonts no de qualsevol manera, sinó seguint

els camins que ens ha mostrat la ciència, ni que sigui adaptant-los fins a nivells molt elementals. En cas contrari, l'ús de fonts en les activitats d'ensenyament/aprenentatge de la Història pot quedar restringit al paper —d'altra banda dubtós— de *recurs per a la motivació*. Un exemple d'això serien les activitats a partir de fonts materials proposades per Iturrate i altres autors (1996:65-109), en les quals se'ns fa difícil descobrir uns objectius clars, tant pel que fa als mètodes d'investigació, com pel que fa a l'adquisició de conceptes.

García Blanco (1994:12-13) ho deixa ben clar, la interrogació de les fonts patrimonials —o d'un altre tipus, tot i que nosaltres defensem la major idoneïtat d'aquelles— ha de permetre tant l'aprenentatge de conceptes, com de mètodes d'investigació, ara bé, això només serà possible si el procés d'anàlisi i interpretació segueix uns camins específics: aquells mateixos que ja ha adobat la ciència.

L'alumne, però, no pot ser abocat a les fonts patrimonials sense més. Cal adaptar les activitats que proposem a les seves capacitats.

La *l·liçó inductiva oberta* i la *l·liçó inductiva estructurada* pressuposen la descripció prèvia de l'objecte, descrivint i denominant correctament cadascuna de les parts que la integren, i apreciament les relacions que s'estableixen entre cadascuna d'aquestes parts. Tot això amb la finalitat d'objectivitzar el coneixement —adonar-se de les característiques que ha de presentar per a ser identificat com a tal— i d'adquirir terminologia i un ordre descriptiu. Dita descripció cal que sigui adaptada a cada nivell. García Blanco (1994:24) suggereix que fins als 13 anys cal prioritzar l'activitat manual —reconstruir, dibuixar, pintar, ... l'objecte—, completant-ho amb preguntes que obliguin l'alumnat a adonar-se de quines coses ha estat fent i de la seva comparació amb la realitat.

L'activitat manual —segons els objectius plantejats— pot ser lliure o dirigida, però en tot cas cal que l'alumne tingui consciència que allò que ha fet consisteix en l'aprehensió objectiva de la font patrimonial. D'altra banda, aquesta activitat manual cal que estigui el més relacionada possible amb la característica tècnica, formal o artística de l'objecte. Per a la citada García Blanco, la situació ideal consistiria en procedir a una reconstrucció total i real de l'objecte. A la vegada, les preguntes haurien de provocar respostes que

suposessin una observació de la realitat, tot deixant de banda posicions subjectives.

En el cas de la *l·liçó inductiva estructurada* el didacta ha de seleccionar i ordenar prèviament les dades, a la vegada que les oferirà a l'alumnat en la quantitat necessària per assegurar que s'estructuraran convenientment i s'arribarà al concepte previst. En aquest tipus de *l·liçó* també cal que la classificació dels objectes sigui feta pel didacta, tenint en compte la capacitat dels seus alumnes per a estructurar la realitat amb lògica; per tant, també resulta necessari que dita selecció d'objectes sigui feta segons els objectius previstos respecte de l'adquisició de conceptes (García Blanco, 1994:24-25).

Segons H. i C. Moriné (1978:140), en fer la selecció cal tenir en compte que la situació òptima d'aprenentatge es produeix quan tenen lloc simultàniament la manipulació i l'observació, essent també possible l'aprenentatge a partir només de l'observació, i, en qualsevol cas, és millor l'observació directa de la realitat que no a través de representacions.

En tots els casos el didacta ha de comprovar que hi hagi una relació lògica entre les fonts patrimonials seleccionades i les conclusions previstes, que dites fonts siguin culturalment prou significatives per a poder establir conclusions culturals prou àmplies i també haurà de seleccionar, tenint en compte igualment els objectius i les capacitats de l'alumnat, les altres fonts —patrimonials, textos, dades científiques, etc.—, amb les quals els alumnes compararan les dades obtingudes de l'observació de l'objecte en estudi. Aquesta altra selecció pot ser més o menys exhaustiva, i més o menys dirigida, segons els objectius didàctics i les capacitats de l'alumnat destinatari.

La feina del didacta és, doncs, molt important i ha de dissenyar acuradament les activitats d'aprenentatge. En paraules de García Blanco (1994:26):

*... debe presentar los datos de una forma ordenada, de modo que exista una graduación, que cada nuevo conocimiento se apoye en el anterior. El razonamiento se ha de ir encadenando hasta llegar a la conclusión, por eso ha de asegurarse, dirigiendo la atención del niño, de que el análisis que hace de los datos es el adecuado para continuar el proceso.*

En darrer terme, sempre és bo que el didacta experimenti prèviament les activitats dissenyades.

Quant a la qüestió de l'estudi tipològic —aspecte sempre important en l'anàlisi de les fonts de caràcter patrimonial—, García Blanco (1994:27) adverteix que és probable que l'alumnat no sigui cognitivament capaç de realitzar-lo abans dels 14 anys, i que, en tot cas, sempre cal —donada la capacitat d'abstracció que pressuposa— començar per interpretar tipologies senzilles.

En front de la gran atenció que García Blanco dedica als plantejaments didàctics inductius —i que hem resumit en les línies precedents—, dedica molt menys espai a parlar dels plantejaments deductius. Sembla que dita autora confia que el major grau de maduresa de l'alumnat a partir dels 14 anys ha de permetre una introducció progressiva del raonament deductiu, això sí, completant el raonament inductiu. El mètode proposat per aquesta autora es basa fonamentalment en la inducció i confia en la denominada *llició inductiva estructurada* per poder assolir determinades generalitzacions, tenint en compte que és impossible adquirir coneixement partint de zero, la qual cosa obliga a proporcionar a l'alumnat l'*estat de la qüestió* (García Blanco, 1994:28).

### **2.5.3.Hipòtesis de treball.**

En front del panorama de crisi que viu actualment l'ensenyament/aprenentatge de la Història i de l'interès creixent que desperta en la nostra societat el Patrimoni cultural, sense que hi hagi, però, una estratègia clara sobre què cal fer amb tot aquest patrimoni que s'està protegint i restaurant, pensem que el desenvolupament de la Didàctica del Patrimoni pot obrir vies fecundes que donin resposta a algunes de les qüestions plantejades.

Partint de la reflexió i de les diferents idees que hem anat descabdellant al llarg dels apartats precedents podem definir el següent conjunt d'hipòtesis de treball:

1.Estructurar els continguts de la Història/matèria escolar en funció dels continguts propis de la Història/ciència –cosa que significa, entre d'altres, el contacte directe entre els alumnes i les fonts— pot facilitar l'aprenentatge d'aquesta matèria.

La manera com avui dia s'imparteix la Història és —com hem àmpliament justificat més amunt— epistemològicament inapropiada i, a més, no es pot dir pas que aquesta forma d'impartir estigui obtenint gaires èxits. Per tot això, pensem que l'estructuració de continguts que proposem —i que defuig la tradicional visió que es té de la Història com a conjunt de sabers memorístics— pot dotar aquesta matèria escolar de major interès per als alumnes adolescents.

2. Les característiques pròpies de les fonts patrimonials —enteses en sentit de *materials*— les fa més aptes per al maneig de l'alumnat adolescent i el seu estudi pot facilitar la posterior comprensió de fonts de caràcter abstracte.

El maneig de fonts de caràcter textual és necessari per a construir un aprenentatge de la Història, però dit maneig —així com el d'altres tipus de font de caràcter igualment abstracte— no ha de ser objecte d'un ús abusiu. Creiem que, davant la voluntat de transformar l'ensenyament de la Història a partir de la introducció dels mètodes de la Història/ciència com a únic referent vàlid per als continguts procedimentals que cal impartir, resulta necessari dotar de major protagonisme les fonts patrimonials. Diverses investigacions, ja citades, insisteixen en la major idoneïtat d'aquesta categoria de fonts quan es treballa amb adolescents.

3. El recurs sistemàtic a estratègies d'aprenentatge de caràcter lúdic pot resultar d'una eficiència molt superior a d'altres estratègies.

Tot i que hem vist que no es tracta de cap idea nova, i que hi ha diversos precedents, avui dia les estratègies de caràcter lúdic no són tingudes en compte d'una forma prou seriosa. Creiem que cal deixar de veure aquest tipus d'estratègies com un recurs més i convertir-les en pal de paller de la docència, més si tenim en compte que a través del joc podem arribar a satisfer algunes de les necessitats que tenen els adolescents.

4. El contacte directe amb el Patrimoni pot estimular l'interès per l'estudi de les qüestions més teòriques que s'hi relacionen.

Creiem que l'ús de reproduccions —en les diverses categories que la tècnica moderna permet— dels objectes, artefactes o edificis és útil i necessari per a l'estudi de la Història, però mai no podran substituir els originals. A banda d'això, el contacte directe amb el patrimoni, si aquest contacte és canalitzat a través de les estratègies correctes, pot reunir en si



mateix no només el posar en contacte l'estudiant d'Història amb les fonts d'aquesta, sinó també el fer-ho d'una manera eminentment lúdica.

## **2.6.Delimitació del projecte didàctic.**

La investigació de base en Didàctica de les Ciències Socials adquireix la dimensió de *projecte* (Hernández, 1998). Cal, doncs, que delitem quin projecte abordarem.

Vist el plantejament inicial, resulta clar que, dels diferents camps d'estudi possibles d'abordar des de la Didàctica de les Ciències Socials (Prats, 1997), ens situarem dins de la Didàctica del Patrimoni.

La comprovació de les hipòtesis de treball que hem definit es durà a terme a partir de la intervenció sobre un element patrimonial que tot seguit procedirem a triar i justificar.

### **2.6.1.Selecció de l'element patrimonial objecte d'intervenció.**

L'element que triem no pot ser qualsevol. Cal que compleixi, al menys, els requisits següents:

-que permeti implementar un projecte didàctic en la línia suggerida i, per tant, susceptible de ser relacionat amb el currículum de Ciències Socials d'ESO.

-que sigui un element, del punt de vista patrimonial, suficientment rellevant.

-que existeixin les condicions estructurals necessàries que permetin fer les intervencions (arqueològiques, de salvaguarda del conjunt, etc.) mínimes imprescindibles per al desenvolupament de la present investigació.<sup>51</sup>

El Castell del Temple de Barberà de la Conca (Conca de Barberà) —creiem— que compleix els requisits esmentats. No només es dona el cas que el període medieval estigui inclòs entre els *fets, conceptes i sistemes conceptuals* del currículum de Ciències Socials d'ESO, sinó que el castell —com a element arquitectònic en si mateix, i també en tant que centre de la vida social, política i econòmica en l'edat mitjana— constitueix un aspecte indefugible de l'estudi d'aquest període de la història catalana i occidental.

Quant a la rellevància del citat conjunt monumental, cal dir que de les gairebé mil fortaleses i conjunts monumentals medievals que hi ha a Catalunya sols una petita part —entre la qual s’hi troba dit Castell del Temple— ha estat inclosa en el Catàleg de Monuments i Conjunts històrico-artístics publicat pel Departament de Cultura de la Generalitat en l’edició de la Direcció General del Patrimoni de 1990. Es fa difícil certament fer una tria d’aquells que responen a models dominants; amb tot, podríem agafar com a guia la idea d’un monument que permetés veure amb claredat les característiques bàsiques del castell medieval català i la seva evolució, des de les primitives torres circulars de l’alta edat mitjana fins als palaus fortificats dels segles XIV i XV.

Si partim de la classificació que estableix Cabañero (1997) per al procés de gènesi del castell català medieval, en la qual s’esmenta una tríade de torre-refugi, recinte murat i torre-habitació, podem copsar que tots aquests elements estan presents entre les restes del Castell del Temple de Barberà corresponents al segle XI.

D’altra banda, una de les fases més remarcables del Castell del Temple correspon a l’ampliació duta a terme en el segle XII. Les importants estructures constructives datables en dit segle poden aportar nova llum sobre un moment encara avui bastant fosc per a la castellologia catalana.

Així mateix, l’estudi que n’hem dut a terme<sup>52</sup> ens permet seguir la transformació de la fortalesa templera en un castell residencial gòtic a mitjan segle XIV.

Creiem també que per a la present investigació didàctica el model elegit hauria de ser una síntesi completa de l’evolució del castell català al llarg de l’edat mitjana, la qual condició és present al Castell del Temple de Barberà.

També existeix un projecte municipal de recuperació del dit conjunt monumental medieval de Barberà, el qual, a més, ha estat inclòs en el programa d’actuacions del trienni 99/01 de l’1% cultural de la Generalitat de Catalunya. Dins el marc de dits projecte i programa d’actuacions, s’ha iniciat un seguit d’intervencions de caràcter arqueològic i topogràfic que han permès aprofundir en el coneixement d’aquest Castell. Aquesta situació no només garanteix la continuïtat de la investigació arqueològica encetada i la salvaguarda futura de les estructures arquitectòniques conservades, sinó que

converteix els objectius de la present investigació en un material de gran interès pràctic.

### **2.6.2.Importància de la investigació didàctica sobre castelloologia medieval catalana.**

Si analitzem la situació de l'ensenyament de la Història a Catalunya, podem copsar la inexistència d'una iconografia comprensiva pròpia; en efecte, si s'observa la major part de material didàctic publicat —llibres de text i demés material curricular— es pot comprovar el sucursalisme de la majoria de reproduccions gràfiques respecte de models francesos i anglo-saxons. El paradigma d'aquest sucursalisme iconogràfic és sens dubte la iconografia del castell medieval; la majoria de castells utilitzats pels autors de llibres de text ha estat extreta de castells francesos que segueixen els models encunyats per Viollet-le-Duc; amb menys intensitat la nostra iconografia s'inspira en els castells normands. Aquesta situació, ben coneguda per la majoria d'ensenyants, no té solució avui per avui mentre no coneguem models propis que responguin a les característiques peculiars de l'edat mitjana a Catalunya i que hagin estat suficientment divulgats. Un intent lloable d'usar iconografia pròpia seria la d'Hurtado, Mestres i Miserachs (1995:74), centrada en el castell de Mur.<sup>53</sup> Amb tot, en aquest intent no s'especifiquen les fases, ni probablement sigui aquest castell el model dominant i més emblemàtic.

És per tot això que és raonable concloure que per implementar models didàctics propis és del tot necessari elegir alguna fortificació que respongui de forma inequívoca a la tipologia dominant; traçar la seva evolució i fer-ne un model iconogràfic comprensible útil a l'ensenyament reglat.

### **2.6.3.Importància de l'estudi dels ordes religioso-militars medievals.**

L'element patrimonial seleccionat no només reuneix un gran interès en tant que exemple que permet veure els diferents moments del castell català medieval, sinó que la conservació d'una part important dels arxius dels ordes del Temple i de l'Hospital permet disposar d'un ampli repertori de fonts escrites

a partir de les quals implementar un seguit de productes que contribueixin a contextualitzar més enllà de la pura arquitectura el conjunt monumental triat.

En efecte, el Castell del Temple de Barberà fou la seu d'una comanda de l'orde del Temple des de final segle XII i de l'orde de l'Hospital des del començament del XIV. L'interès didàctic que ofereix l'estudi dels ordes religioso-militars en general respon a la transcendència que varen tenir a la Catalunya i a l'Europa medievals.

Creiem que és possible articular l'estudi dels ordes militars medievals com una veritable *porta d'entrada* al coneixement de l'edat mitjana, tot partint de Catalunya. Vegem-ne alguns exemples sumaris:

- participació en les empreses d'expansió militar (conquestes de Tortosa, Lleida, Mallorca i València).

- relació amb la unió dinàstica amb Aragó (testament d'Alfons el Bataller i posteriors negociacions).

- presència central en els afers i decisions polítiques de l'època (participació dels hospitalers catalans contra la croada anticàtara al costat de Pere del Catòlic, assumpció de la tutoria de Jaume I per part dels templers i participació en el redreç del país després de la desfeta de Muret).

- organització en els seus dominis de senyories feudals (possessió de fortaliseses, règim feudal, etc.)

- adopció de mitjans d'explotació econòmica *avançats* (progrés de l'economia catalana medieval).

- relacions amb Terra Santa i la Cristiandat en general (croades, comerç mediterrani, relacions internacionals, etc.).

- reforçament de la institució monàrquica en front dels altres poders i especialment de l'Església (processament dels templers, reorganització de l'Hospital, creació del l'orde de Montesa, etc.)

Aquests exemples —i algun altre que també podria ser citat— mostren, al nostre parer, com el coneixement dels ordes del Temple i de l'Hospital —per citar els que es van establir a Catalunya i que van tenir presència al Castell de Barberà— obliga a establir relacions directes i imprescindibles amb la majoria —per no dir tots— els punts centrals de la Història de Catalunya entre els segles XII i XIV.

L'interès del disseny d'uns materials didàctics sobre els ordes religioso-militars esdevé, segons el nostre punt de vista plenament justificat dins de l'actual sistema educatiu —estudi de continguts d'Història de Catalunya, i del món mediterrani i europeu, dins de l'ESO; nou enfocament dels continguts de la Matèria Optativa Tipificada d'Història de Catalunya de Batxillerat; Crèdits Variables; etc.—.

En un altre nivell, no podem oblidar l'aurèola esotèrica i misteriosa que —segons qui— envolta l'antic orde del Temple. Pensem en aquest sentit que podria ser possible aprofitar l'expressada situació per tal posar en joc algunes necessitats psicològiques dels adolescents com ara la d'imaginar o la d'experimentar emocions.<sup>54</sup>

#### **2.6.4.Objectius i nivells d'implementació del projecte.**

##### **2.6.4.1.Un projecte adreçat a l'ensenyament de la Història en l'ESO.**

L'objectiu de la present investigació s'adreça a la creació d'una iconografia comprensiva d'un castell català templer i hospitaler. La creació d'aquesta iconografia tindrà, per si mateixa una potencialitat didàctica, però el seu assoliment no serà la culminació del nostre treball, sinó que bàsicament ens haurà de permetre un posterior desenvolupament. És a dir, serà el punt de partida per al disseny d'un conjunt d'intervencions didàctiques adreçades a la comprovació de les hipòtesis de treball abans definides.

Tot i que la definició concreta i específica de les expressades intervencions didàctiques seran en bona part suggerides pel mateix procés d'investigació, en aquests moments de plantejament inicial el producte que ens proposem implementar pot ser identificat com un conjunt de materials didàctics que haurien de permetre l'estudi de dues qüestions bàsiques:

-el castell català templer i hospitaler, tot partint del cas del Castell del Temple de Barberà.

-els ordes religioso-militars dins el context del feudalisme medieval.

Es tractarà d'un conjunt d'imatges, textos i objectes susceptibles de ser utilitzats en activitats d'ensenyament/aprenentatge dins l'aula i/o durant la visita al Castell del Temple de Barberà.

El nivell educatiu per al qual dissenyarem dits productes serà l'ESO (etapa 12-16), per tractar-se de l'etapa de l'ensenyament obligatori que concentra els continguts d'Història.

Tot i que acabem de justificar un horitzó destinatari específicament enfocat als processos d'ensenyament/aprenentatge de la Història en l'ESO, l'objecte patrimonial sobre el qual hem triat intervenir –el Castell del Temple de Barberà— presenta uns condicionants particulars davant dels quals també cal que plantegem respostes.

#### **2.6.4.2. Un projecte adreçat a un horitzó destinatari ampli: El Projecte General d'Intervenció en el Castell del Temple de Barberà de la Conca.**

Ens trobem enfront d'un projecte municipal de recuperació del conjunt monumental que passa necessàriament per una sèrie d'intervencions de conservació i restauració. L'execució de dites intervencions, però, no poden constituir una finalitat en si; cal que ens formulem la següent pregunta: ¿com conservar i restaurar i per a què? Aquesta pregunta pot trobar resposta dins la Didàctica de les Ciències Socials.

Si bé des d'una perspectiva acadèmica es dóna per establert que la Didàctica és una disciplina que incideix en els processos d'ensenyament/aprenentatge institucionalitzats –l'escola— també és cert que dita disciplina pot incidir en qualsevol situació d'ensenyament/aprenentatge.

Segons la perspectiva constructivista de l'aprenentatge, els coneixements s'adquireixen a partir de l'entorn físic i cultural, mitjançant una reinterpretació de la informació que es fonamenta sobre coneixements ja existents. L'adquisició de nous coneixements, doncs, no es produeix únicament dins el marc de l'escola (Ausubel; Novak; Hanesian, 1979).

Així mateix, si partim de la consideració de la Didàctica de les Ciències Socials com a disciplina tecnocientífica i considerem que l'objectiu del coneixement obtingut mitjançant ella és donar a conèixer i fer comprensibles coneixements geogràfics històrics i socials, així com les estratègies i tècniques que comporten els processos de transmissió, l'horitzó destinatari de dit coneixement es torna extraordinàriament ampli, donant cabuda a tota una sèrie

de possibilitats no contemplades des d'una visió tradicionalista de la disciplina (Prats, 1997; Hernández, 1998):

- sistemes d'ensenyament/aprenentatge institucionals.
- indústries culturals.
- museologia; museografia.
- turisme cultural.
- mitjans de comunicació de masses.
- etc.

Creiem que la gènesi d'una iconografia comprensiva del Castell del Temple de Barberà pot donar peu a la implementació d'un seguit de productes didàctico-divulgatius que vagin més enllà de la sola incidència dins l'ESO i ofereixin resposta a la necessitat de definir quina utilitat pot tenir un conjunt monumental d'origen medieval en el segle XXI.

La implementació d'una sèrie d'*espais per a la presentació del patrimoni* sembla una de les estratègies a través de les quals seria possible assolir l'expressat objectiu de conferir utilitat al Castell i, a la vegada, definir criteris per a les ineludibles intervencions de restauració arquitectònica que permetin fer comprensible el conjunt monumental.

Quant a la inclusió de l'expressada intervenció de restauració en els projectats espais de presentació del patrimoni, pensem que està plenament justificada. Si partim de la idea del didacta de les Ciències Socials com a generador d'*imatges virtuals* (Hernández, 1998) i de la multiplicitat de tècniques i suports mitjançant els quals es poden arribar a plasmar dites imatges virtuals, resulta evident que la seva implementació en forma de projecte de restauració arquitectònica és una de les diverses vies possibles. La idoneïtat d'aquesta via, a més, està avalada per l'existència de projectes anàlegs: el referit a la ciutadella ibèrica de Calafell —ja executat (Santacana:1996; 1994)— i el corresponent al poblat ibèric de Puig Castellar (Santa Coloma de Gramenet) —actualment en fase d'execució—.

Cal remarcar, d'altra banda, que si dits espais per a la presentació del patrimoni —inclosa la intervenció de restauració sobre les estructures constructives— han d'estar adreçats a un destinatari ampli, caldrà implementar unes estratègies de lectura adequades.

Així mateix, es sotmetrà a consideració qualsevol tipus d'estratègia —sigui o no didàctica— que pugui contribuir al citat objectiu de dotar d'utilitat el Castell del Temple dins el context contemporani.



Esquema-resum de les conclusions més importants:

-Les hipòtesis de treball seran:

1. Estructurar els continguts de la Història/matèria escolar en funció dels continguts propis de la Història/ciència pot facilitar l'aprenentatge d'aquesta matèria.

2. Les característiques pròpies de les fonts patrimonials les fa més aptes per al maneig de l'alumnat adolescent i el seu estudi pot facilitar la posterior comprensió de fonts de caràcter abstracte.

3. El recurs sistemàtic a estratègies d'aprenentatge de caràcter lúdic pot resultar d'una eficiència molt superior a d'altres estratègies.



-A fi de comprovar les dites hipòtesis, s'implementarà un projecte didàctic amb les següents característiques:

Es situarà dins el camp de la Didàctica del Patrimoni.

S'aplicarà al Castell del Temple de Barberà de la Conca.

L'objectiu s'adreçarà a la creació d'una iconografia comprensiva d'un castell català templer i hospitaler.

La implementació es farà a dos nivells:

-per a l'alumnat d'ESO.

-per a un horitzó destinatari ampli.

## Notes.

<sup>1</sup> Per a Cuesta (1994:453-454), però, aquests *rudiments* d'Història que es preveia impartir als alumnes de primària no premeten parlar encara d'una veritable introducció d'aquella disciplina en aquest ensenyament.

<sup>2</sup> Preàmbul del decret de 25 d'octubre de 1868, que donava nova organització a la segona ensenyança i a les Facultats de Filosofia i Lletres, Farmàcia, Medicina, Dret i Teologia.

<sup>3</sup> Cuesta (1994:451) —seguint U.P. Lundgren— defineix el concepte *codi disciplinar* com "*una tradició social que se configura històricament i que se compon de un conjunt de idees, valors i suposicions, cuyas funciones consisten en legitimar el valor educativo de la Historia y en regular los contenidos y la práctica de su enseñanza.*"

<sup>4</sup> A ningú se li escapa, per exemple, el fet que l'allargament de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys —introduït arran de la LOGSE— té una clara incidència en la reducció de les estadístiques de l'atur juvenil.

<sup>5</sup> Pensem que els valors propis del franquisme hi eren ben presents.

<sup>6</sup> *Libro Blanco...* (1989:93).

<sup>7</sup> *Libro Blanco...* (1989:94).

<sup>8</sup> Vegeu l'apartat: 2.3.3.1. *La funció de la història en el currículum. Anàlisi dels objectius i continguts referits a valors, normes i actituds.*

<sup>9</sup> Decret 75/1992, de 9 de març; Decret 95/1992, de 28 d'abril; Decret 223/1992, de 25 de setembre.

<sup>10</sup> També presents en alguns elements del bolc quart (*el medi polític i cultural*).

<sup>11</sup> Decret 75/1992, de 9 de març; Decret 96/1992, de 28 d'abril; Decret 223/1992, de 25 de setembre.

<sup>12</sup> Durant el curs 2000-01 s'ha introduït un crèdit variable obligatori de Ciències Socials que, segons la distribució del currículum adoptada en cada centre, pot suposar una ampliació efectiva del nombre d'hores reservades a l'estudi de la Història.

<sup>13</sup> Decret 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat.

<sup>14</sup> Prats, J.: "La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades", [www.ub.es/div-fac/div5/departam/dcs/parts/humanidad.htm](http://www.ub.es/div-fac/div5/departam/dcs/parts/humanidad.htm) (consultat a 11/04/2002).

<sup>15</sup> També destacà la importància d'allò que avui es denominen *valors*.

<sup>16</sup> Estudi publicat el 1977 i citat per Booth (1996).

<sup>17</sup> Casas, M.; J. Pagès (1983): "Les Ciències Socials a l'escola", *Perspectiva escolar* (núm. 78). pp. 28-33. Citat a Bardavio (1999:20-21).

<sup>18</sup> Un punt de partida similar —tot i que no idèntic— es pot trobar en la fonamentació teòrica del, més recent, *Projecte L'Hospitalet és Escola*, on s'introdueix l'estudi del medi geogràfic i històric local en el treball de les aules (vegeu Camós, Poblet, 1999).

<sup>19</sup> Un exemple d'això el podem trobar en l'article del notable medievalista J. Valdeón Baroque, citat per Bardavio (1999:27).

<sup>20</sup> Factors com: la indagació, el treball fora de l'aula, l'afany pel col·leccionisme o el misteri i l'aventura. Aquestes idees, d'altra banda, estan inspirades en diversos autors que van d'un Rafael Altamira (1997) fins a J. Santacana (1988).

<sup>21</sup> Citat a Hernández; Pibernat; Santacana (1998:27-28).

<sup>22</sup> Vegeu Hernández; Pibernat; Santacana (1998).

- <sup>23</sup> Un clàssic sobre les anàlisis de la durada és Braudel (1968).
- <sup>24</sup> Marrou (1968) és un exemple de les postures epistemològiques que rebutgen l'explicació causal en Història. Per a un plantejament general de la qüestió consulteu Pagès (1983:31-35).
- <sup>25</sup> Vegeu les classificacions que ofereixen Trepà (1995:141) i J. Busquets en Iturrate i altres (1996:5-7).
- <sup>26</sup> Citat a Pagès (1983:70).
- <sup>27</sup> Començarem exposant els mètodes de la Història econòmica pel fet que és en aquest camp on hi ha més tradició en l'ús de la quantificació i l'estadística, a fi d'avançar alguns conceptes i tècniques igualment emprats en la Història demogràfica i en la Història social, però que després ja no repetirem.
- <sup>28</sup> Aquest impacte de la quantificació, d'altra banda, fou general i similar en el conjunt de les Ciències Socials. Vegeu, per exemple, Capel (1981).
- <sup>29</sup> Citat a Cardoso i Pérez Brignoli (1981:296-297).
- <sup>30</sup> Procedeix d'un estudi d'A. Dumard i F. Furet sobre les estructures socials de París a mitjan segle XVIII, citat a Cardoso i Pérez Brignoli (1981:298-304).
- <sup>31</sup> Citat per Cardoso i Pérez Brignoli (1981:329).
- <sup>32</sup> Citat per Cardoso i Pérez Brignoli, 1981:329).
- <sup>33</sup> Tres quarts del mateix fa Pagès (1983), tot i afirmar l'absoluta idoneïtat de les fonts materials per a l'estudi de la Història.
- <sup>34</sup> Vegeu, per exemple, Mangas, J. (1991): "Historia social de la España Antigua. Estado de la investigación y perspectivas", en Castillo, S. (coord.): *La Historia social en España*. Madrid: Siglo XXI, pp. 127-147).
- <sup>35</sup> Per mantenir l'estructura sectorial emprada per Cardoso i Pérez Brignoli (1981) i que hem seguit més amunt.
- <sup>36</sup> La primera edició de l'obra de Rafael Altamira correspon a 1891. Nosaltres hem consultat l'edició de 1997.
- <sup>37</sup> Vegeu Cuesta (1994).
- <sup>38</sup> Vegeu Merril (1983). Citat i comentat per Trepà (1995:19-26).
- <sup>39</sup> Recordem que ens estem referint a un currículum de Ciències Socials, no a un currículum específicament i exclusivament d'Història.
- <sup>40</sup> Corresponent, dins de l'actual sistema educatiu, a l'ensenyament secundari postobligatori.
- <sup>41</sup> El Batxillerat està dividit en diferents itineraris o modalitats —Batxillerat tecnològic, humanístic, artístic, ...—, diferenciats per cert nombre de matèries i que especialitzen els alumnes vers determinats estudis superiors.

<sup>42</sup> Denominació de l'etapa 14-16 de l'ensenyament secundari que encaminava a la Universitat dins del sistema educatiu espanyol anterior a la LOGSE.

<sup>43</sup> *Libro blanco...* (1989:56); *Àrea de Ciències Socials...* (1993:161-170). Cal recordar, però, que durant el curs 2000-2001 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha considerat necessària l'ampliació de les hores dedicades a l'estudi de les Ciències Socials, la qual cosa s'ha materialitzat mitjançant la introducció en el currículum de crèdits variables *obligatoris* que comporten l'afegit d'unes trenta hores en alguns nivells.

<sup>44</sup> Publicat a Cuesta (1994:459).

<sup>45</sup> Publicat a Cuesta (1994:459).

<sup>46</sup> Altamira (1997:88-89).

<sup>47</sup> Podeu veure al respecte les referències que apareixen a Bardavio (1999:27-28).

<sup>48</sup> Vegeu al respecte la reflexió que en fan Hernández; Pibernat; Santacana (1998:32-34).

<sup>49</sup> Per veure-ho només cal fer un repàs superficial dels llibres de text adreçats a l'ESO actualment en circulació, on podrem comprovar l'elevat percentatge de documents escrits que es pretén que treballin els/les alumnes. De fet, el recurs a les fonts patrimonials no és sinó una proposta excepcional.

<sup>50</sup> García (1994:8-9). L'autora segueix idees pròpies de l'arqueòleg italià Andrea Carandini: A. Carandini. (1984): *Arqueología y cultura material*. Madrid: Mitre.

<sup>51</sup> El desenvolupament de la investigació plantejada implica una mínima intervenció de caràcter arqueològic, impossible de realitzar sense comptar amb l'autorització del propietari del monument i amb el finançament adequat.

<sup>52</sup> Vegeu la part d'aquesta Tesi corresponent a l'*Aproximació disciplinar*.

<sup>53</sup> Vegeu també el més recent treball de Biosca, Sancho i Vinyoles (2000).

<sup>54</sup> Vegeu al respecte Santacana (1999).

### 3. Justificació metodològica.



Esquema-resum de les idees més importants que desenvoluparem:

Tot i que encara es parla de paradigmes, l'antiga polèmica entre positivistes i qualitatius, als quals s'afegiren més tard els partidaris del corrent socio-crític, ha donat pas a una actitud integradora i eclèctica.

La Didàctica de les Ciències Socials és una disciplina jove i encara en procés d'institucionalització. Una de les conseqüències d'això és la presència de nombrosos dubtes epistemològics i metodològics.

#### 3.1. Els diferents paradigmes de la investigació didàctica.

La investigació didàctica ha passat per fases diferents segons el paradigma científic adoptat en cada moment. Des dels anys 70 es van definir dos corrents divergents en la investigació didàctica. El corrent metodològic considerava que allò més important era els mètodes d'ensenyament i pretenia trobar un conjunt de normes i receptes que milloressin dita metodologia, al mateix temps, pretenia oferir una acció programada i planificada que donés rigor científic. Aquest corrent es recolzà en el paradigma positivista i en la concepció conductista de l'aprenentatge. Segons Travé (1998:16), aquesta línia de la investigació no va assolir gaires repercussions en la pràctica, per la impossibilitat de generalització de les conclusions obtingudes.

L'altre corrent, denominat —entre d'altres maneres— qualitatiu, sorgí com a conseqüència de la investigació duta a terme en el marc dels grans projectes d'innovació encetats durant la dècada de 1960 als països anglosaxons, com ara el *Science Curriculum Improvement Study* de 1968 o l'*Humanities Curriculum Project* de 1971 —aquest darrer ja en el terreny de la Didàctica de les Ciències Socials—. Dins d'aquest corrent alternatiu, s'anà configurant una tendència investigadora per a la qual allò que cal treballar ha d'estar referit a qüestions d'importància per al col·lectiu docent. Dit d'una altra manera, cal detectar els problemes amb què es troba la pràctica docent i aportar-hi solucions a fi de millorar-la (Pagès, 1994:39; Shulman, 1989; Travé, 1998:16-19).

A més dels ja citats, podem distingir l'existència d'un tercer paradigma denominat *sociocrític*, més recent i que es presenta com una nova alternativa (Latorre, del Rincón, Arnal, 1997:39-43; Travé, 1998:19).

Pel que fa als temes abordats pels investigadors, un recent estudi de Calderhead (citada per Travé, 1998:17) sobre l'estat de la investigació educativa a Europa assenyala que la formació del professorat i l'efectivitat de l'escola són les àrees més rellevants.

### **3.2. Metodologia de la investigació didàctica.**

El paradigma positivista —o quantitatiu— aplicat a la investigació educativa persegueix el descobriment de les lleis que regulen els processos educatius amb la finalitat d'obtenir unes normes que permetin millorar la pràctica escolar. Com és prou conegut, aquest corrent defensa que la investigació segueixi les mateixes pautes metodològiques que s'apliquen a la investigació en Ciències Naturals.

Quant al paradigma interpretatiu —o qualitatiu—, emprà el mètode etnogràfic com a model d'investigació social. Aquest enfocament, que procedeix de la perspectiva estructural-funcional de l'Antropologia, procedeix a la descripció analítica d'escenaris o grups culturals.

El tercer dels paradigmes, el crític, està basat en la Investigació-acció i es presenta com una proposta que pretén superar les dues anteriors. Kemmis i McTaggart el defineixen com:

[...] *una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar* [...] (citats a Travé, 1998:20).

Segons autors com De Miguel o Keeves (citats a Latorre, del Rincón, Arnal, 1997:43, 244), però, el paradigma crític participa dels postulats que caracteritzen el paradigma interpretatiu, consistint bàsicament a afegir-li una component ideològica amb la finalitat de transformar la realitat i no només descriure-la i comprendre-la.

L'antiga i agra polèmica entre els partidaris del paradigma quantitatiu i els partidaris del paradigma qualitatiu s'ha anat diluint a partir de la dècada de 1980, per deixar pas a una actitud integradora que pretén aprofitar els aspectes positius presents en tots els enfocaments metodològics. Fins i tot hi ha autors que, més enllà de la complementarietat dels paradigmes, defensen la unitat epistemològica (Walker i Evers, citat a Latorre, del Rincón, Arnal, 1997:39).

Segons Goetz i LeCompte (citats a Travé, 1998:21-22) la investigació educativa adopta l'esquema d'*anàlisi de cas*, plantejant un problema i cercant-li solució. Amb tot, no es tractarà d'una solució generalitzable a la manera de la *física social* positivista, serà una solució circumscrita a l'entorn on es va realitzar la investigació.

Pel que fa al terreny dels mètodes d'investigació, avui dia els partidaris dels paradigmes qualitatiu i crític consideren necessària la compaginació dels mètodes quantitatius i qualitatius. Entre les diferents tècniques emprades, destaquen l'*observació participant o externa*, l'*entrevista*, la *triangulació*. Entre els instruments, el *diari del professor*, el *diari de l'investigador*, l'*anàlisi de documents* elaborats tant pel professor com pels alumnes, els *qüestionaris* per a treballar amb grans mostres i els *enregistraments* d'àudio o vídeo.

Latorre, del Rincón i Arnal (1997:ix-x, 241-291) caracteritzen la metodologia de la investigació educativa distingint-hi tres grans perspectives: l'empírico-analítica (quantitativa), la constructivista (qualitativa) i la que denominen *orientada a la pràctica educativa*. Mentre que les dues primeres posseïrien aspectes epistemològics i metodològics propis, la tercera —algunes

vessants de la qual, en concret la denominada *Investigació-acció*, es relacionarien amb el denominat paradigma sociocrític— els prendria d'aquelles, tot i posseir processos i dissenys d'investigació propis.

Segons els autors darrerament citats, la metodologia orientada a la pràctica educativa es caracteritza per oferir perspectives de canvi i millora de la pràctica educativa. Dins d'aquesta orientació hi destaquen la *investigació avaluativa* i la *investigació-acció*.

### **3.3. Metodologia triada.**

La Didàctica de les Ciències Socials és una disciplina jove i encara en procés d'institucionalització. Una de les conseqüències més notòries que es deriven d'aquesta situació és la presència de nombrosos dubtes epistemològics i metodològics. Alguns autors (Prats, 1997; Hernández, 1998) han reflexionat al voltant d'aquesta situació i, sense atrevir-se encara a aportar solucions definitives, han estat capaços de suggerir algunes vies possibles.

La present investigació, com a projecte de Didàctica del Patrimoni, s'emmarca dins el que Hernández (1998:21-22) qualifica d'*investigació bàsica* en Didàctica de les Ciències Socials. Compleix les característiques que dit autor atribueix a aquest camp de la investigació en Didàctica de les Ciències Socials:

*La investigación básica se centraría sobre los objetos de estudio históricos, geográficos o sociales, mancomunando ópticas procedentes de las CC.SS. y las propias de la D[idáctica de las].C[iencias].S[ociales]. con el fin de crear imágenes virtuales sobre dichos objetos de estudio, y tendría por tanto una dimensión de proyecto.*

Una de les principals aportacions teòriques de F.X. Hernández (1998:22-52) correspon a la implementació d'una metodologia per al desenvolupament de projectes d'investigació de base en Didàctica de les Ciències Socials. Dita metodologia s'estableix a partir de quatre fases:

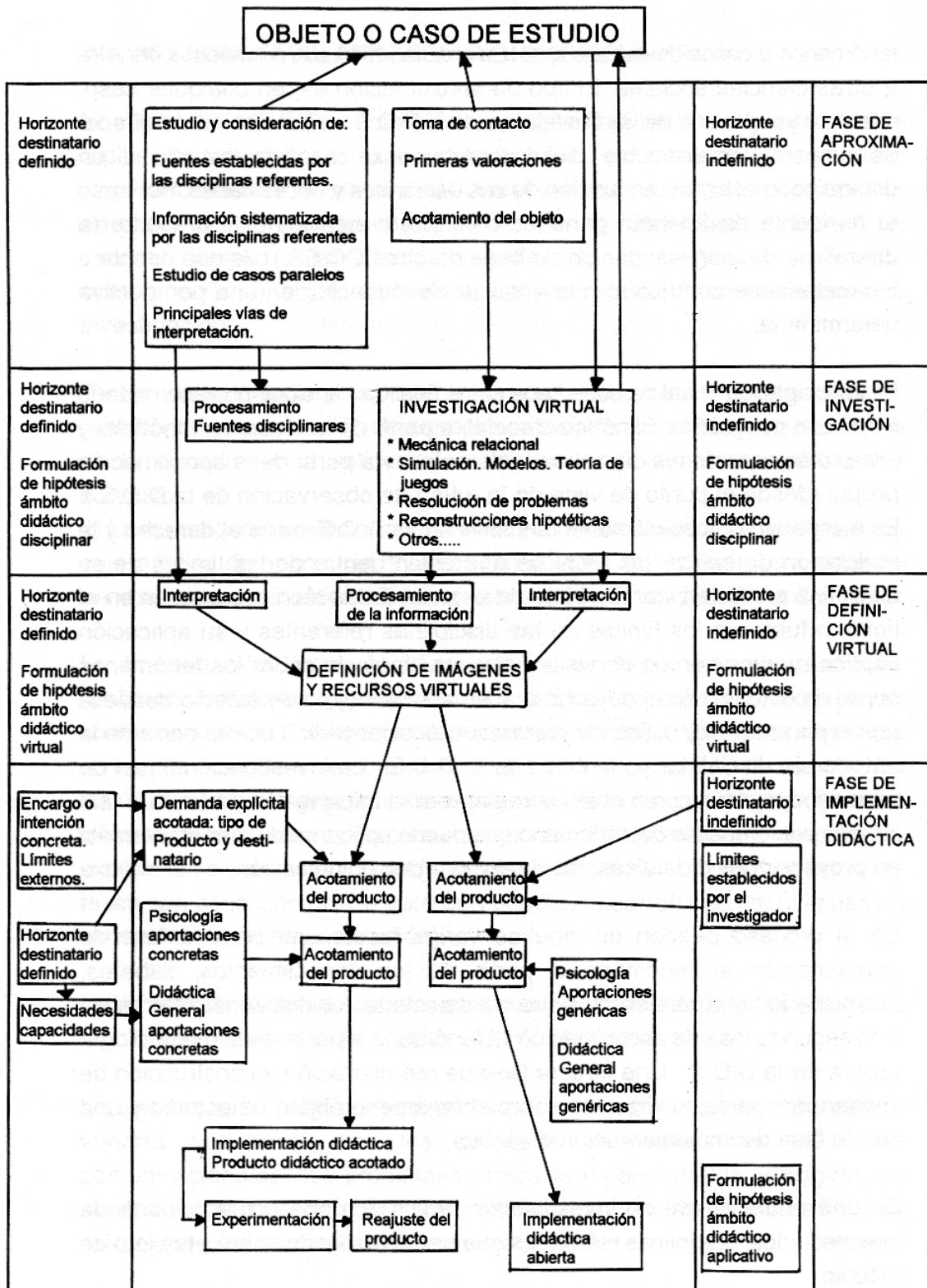
- Aproximació disciplinar.
- Investigació autònoma.
- Definició virtual.
- Implementació didàctica i divulgativa.



Aquesta proposta metodològica és la que ens sembla més apropiada per a les nostres necessitats i per aquest motiu l'adoptarem.<sup>1</sup>

El citat autor de la proposta ofereix un quadre-esquema d'aquesta metodologia, el qual reproduïm a continuació:<sup>2</sup>

## PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE BASE EN D.C.S.



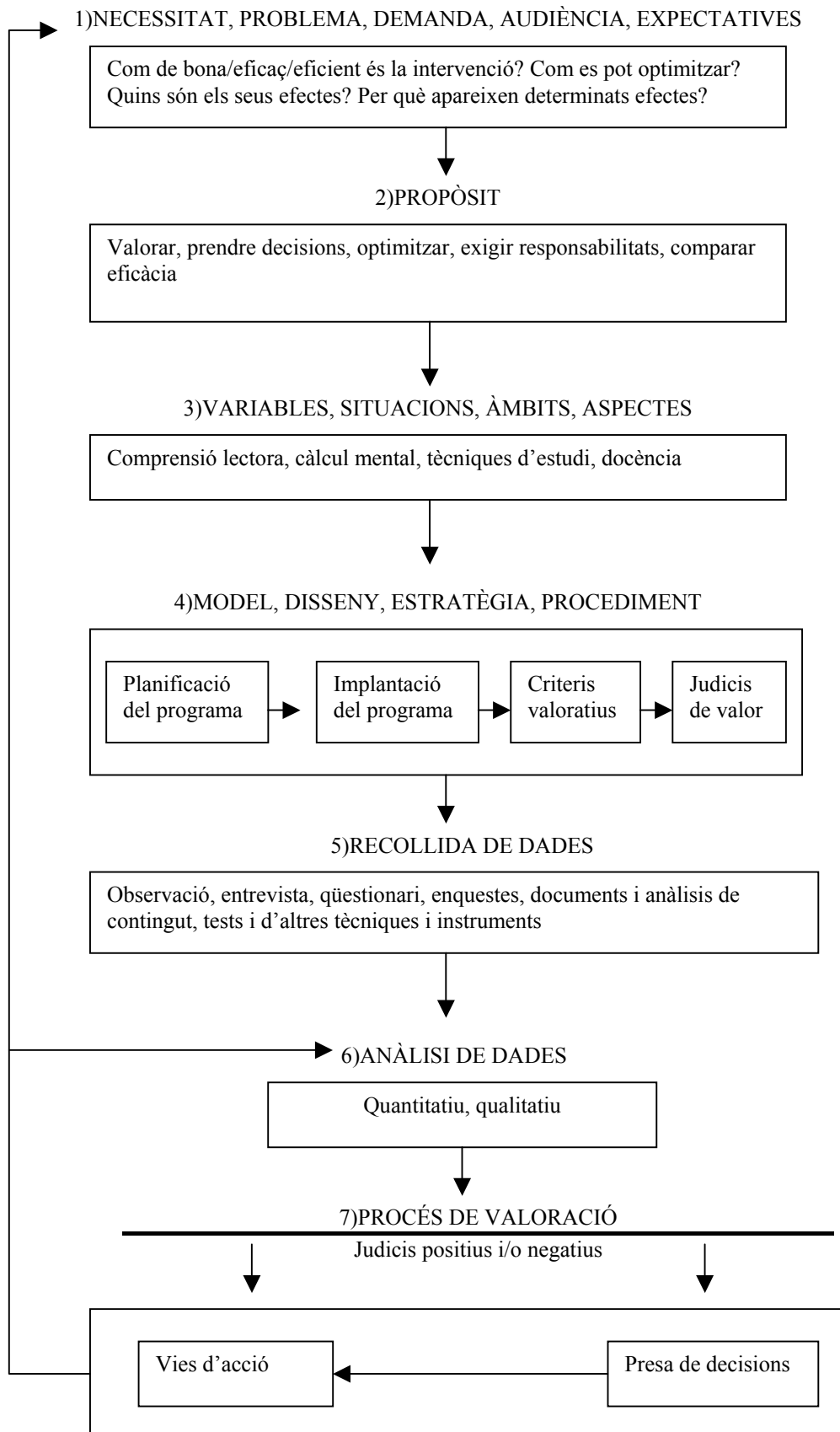
Segons aquest plantejament, la investigació ha de generar un *producte didàctic*, tot partint d'una aproximació des de la disciplina referent —Història, Geografia, etc.— i endegant un procés d'investigació dins de l'estricta Didàctica de les Ciències Socials. Aquest *producte didàctic*, però, cal que sigui sotmès a uns *controls de qualitat* que en garanteixin la idoneïtat. És a dir, cal sotmetre'l a una *avaluació* que permeti detectar possibles disfuncions i practicar, donat el cas, els reajustaments pertinents.

Tenint en compte que la *investigació avaluativa* es pot definir com aquella forma d'investigació educativa aplicada que intenta determinar el valor dels programes educatius tot partint d'uns criteris predeterminats, és a dir, que es procedeix a la valoració d'una situació concreta —el programa— i que possibilita la presa de decisions alternatives (Latorre, del Rincón, Arnal, 1997:241-242), considerem que constitueix la metodologia més adient per a procedir a valorar l'*experimentació* al menys d'una part dels productes didàctics que pretenem generar.

L'objectiu del present estudi és la implementació de dos projectes complementaris, l'un adreçat a l'ensenyament de la Història en l'ESO i l'altre adreçat a un horitzó destinatari ampli amb l'objectiu de donar resposta als requeriments plantejats pel projecte de l'Ajuntament de Barberà de la Conca de restaurar i dotar de funció el conjunt monumental de la seva propietat. El punt de partida serà la creació d'una iconografia comprensiva del Castell del Temple, des de la qual es fonamentaran un seguit de productes didàctics que hem identificat com a espais per a la presentació del patrimoni i materials didàctics. Pel que fa als primers, la seva *experimentació* i *avaluació* en sentit estricte resulten inviàbles en el moment present per causa de la important inversió econòmica que suposen, per a la qual, d'altra banda, no hi ha de moment cap partida pressupostària disponible, tret del pressupost específic per a la restauració/conservació del Castell. Quant als materials didàctics —els quals, a més, seran dissenyats en relació als esmentats espais de presentació del patrimoni—, sí que serà possible sotmetre'ls a *experimentació* i *avaluar-los*. Els resultats obtinguts a partir de l'*avaluació* d'aquests materials didàctics, si més no, haurà de servir per tenir unes referències mínimes que guiïn la implementació dels expressats espais de presentació del patrimoni.

La investigació avaluativa constitueix una síntesi de l'àmplia gamma de mètodes de què disposa l'investigador. Les característiques del fenomen educatiu que es pretén avaluar i els elements contextuais constitueixen criteris per a delimitar quina serà la metodologia a emprar. El paradigma de què es parteix, per tant, no és l'únic element que determina l'opció metodològica que s'aplicarà a l'avaluació d'un programa (Latorre, del Rincón, Arnal, 1997:244-245).

**EXEMPLIFICACIÓ DE POSSIBLES FASES DE LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA SEGONS LATORRE, DEL RINCÓN I ARNAL(1997:243).**



Existeixen diversos dissenys per a la investigació avaluativa.<sup>3</sup> Alguns es basen en la perspectiva empírico-analítica —tot i que no es limiten exclusivament a l'ús de les tècniques quantitatives—, d'altres en la interpretativa, mentre que un tercer grup de dissenys parteixen de la idea de la complementarietat dels mètodes. Els dissenys de caràcter empírico-analític resulten més viables a l'hora d'avaluar efectes finals i quantificables, i, malgrat que Latorre, del Rincón i Arnal (1997:271-272) consideren que no són els més adients quan l'objectiu prioritari és perfeccionar el programa, no hi ha dubte que la metodologia quantitativa gaudeix d'un reconeixement per part de la comunitat científica que d'altres encara estan en vies d'assolir.

Estem d'acord amb Travé (1998:19) quan diu que han de ser els temes d'estudi els que defineixin el mètode a seguir i no a la inversa. Avui dia la investigació disposa d'una varietat de mètodes àmpliament contrastats i creiem que resultaria absurd rebutjar part d'aquests mètodes fonamentant-se només en la tria d'una determinada opció de paradigma. Amb tot, en la nostra opinió, la joventut de la Didàctica de les Ciències Socials com a disciplina científica aconsella la tria de les metodologies més contrastades i prestigioses. Per això, avaluarem la idoneïtat dels materials didàctics per a l'ESO que tenim intenció d'implementar tot partint de la perspectiva metodològica quantitativa.

Hem anunciat l'elecció de la metodologia orientada a la pràctica educativa, i en concret la perspectiva denominada investigació avaluativa, per a sotmetre a control aquella part, ja definida, dels productes didàctics que generarem. A més, hem explicitat la tria de mètodes quantitius. Dins dels diversos dissenys que es fonamenten en aquesta perspectiva, optarem pel denominat *disseny basat en objectius* (Latorre, del Rincón, Arnal, 1997:246-247).



Esquema-resum de les conclusions més importants:

La present investigació es desenvoluparà dins del marc metodològic definit pel Dr. F. X. Hernández per als projectes d'investigació de base en Didàctica de les Ciències Socials.

Els productes didàctics que seran generats es sotmetran a experimentació dins el marc metodològic de la *investigació avaluativa*, amb mètodes quantitativs i d'acord amb el *disseny basat en objectius*.

Notes.

<sup>1</sup> De fet, actualment encara no existixen gaires propostes de metodologies d'investigació en Didàctica de les Ciències Socials i, de totes elles, la d'Hernández ens sembla la més raonada. Una altra proposta interessant, tot i que centrada estrictament en el terreny de la Museologia, és la de Pastor Homs (1992:45-105).

<sup>2</sup> Hernández (1997:162).

<sup>3</sup> Vegeu al respecte Casanova (1995).

