

L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari

Neus Sallés i Tenas

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
Facultat de Formació del Professorat
Departament de Didàctica de les Ciències Socials

**L'APRENTATGE DE LA HISTÒRIA
A TRAVÉS DEL MÈTODE DE DESCOBRIMENT
I EL SEU IMPACTE EN L'ENSENYAMENT SECUNDARI**

Tesi per tal d'obtenir el títol de Doctor, duta a terme per:

Neus Sallés i Tenas

Dirigida pel Dr. JOAN SANTACANA i MESTRE

Programa de doctorat:
Didàctica de les Ciències Socials i del Patrimoni
Bienni 2003-2005

Barcelona, octubre de 2009

AGRAÏMENTS

Quan s'inicia una empresa com la realització d'una tesi doctoral inevitablement t'acaba no solament absorbint una bona part del teu temps i esforç, sinó que tot el teu entorn n'acaba sent partícip d'una manera o una altra, algunes persones de més a prop, d'altres de més lluny, amb grans aportacions o amb petits detalls. Per aquest motiu, no m'és possible fer uns agraïments breus, perquè la llista és llarga. Així que esperant que no se us faci massa feixuc, permeteu-me aquesta llicència.

A totes les persones que en el seu dia van estudiar amb el mètode del 13-16 i han volgut compartir les seves experiències, com també a les persones i instituts que m'han ajudat a trobar-los.

A Fernando Molina i l'Eugènia Vázquez i als membres del grup 13-16, M. Antònia Loste, Camino Garcia, Gonzalo Zaragoza i molt especialment a Joaquim Prats.

A en Josep Maria, perquè aquest treball no l'hagués pogut fer sense el seu incondicional suport, per estar sempre al meu costat i per compartir tants i tants moments junts.

A Joan Santacana, molt més que el meu director, un gran amic.

A en Víctor i l'Enriqueta, els meus pares, per l'ajut, estima que sempre m'han donat i per l'ajut en la revisió del text que m'han proporcionat. I com no podia ser d'una altra manera, a la Núria.

A la Rosario i en Pedro, per tantes hores que ens han regalat.

A en Roger, en Lluís, la Lídia, en Salva, la Ruth i la Gemma i molt especialment a en Jordi, per ser tants bons amics i amigues, sempre estar al meu costat i tenir la santa paciència d'aguantar tantes vegades la frase de "haig de fer tesi!"

I a tota la resta de la colla, els que ara hi són, però també als que hi han passat en algun moment o altre perquè entre tots hem après què és l'esforç i el treball en equip.

A la Yolanda, en Pere, la Clara, en Ferran, l'Ester i l'Oriol, per l'amistat i el fet que hem pogut compartir tots, cadascú a la seva manera una part de l'aventura de la tesi, i entre tots, sempre ens hem donat suport.

A Xavier Hernández i la resta de companys de la Universitat, la Carol, en Ramon, en David, l'Andreu, la Carme, la Nayra, la Laia, en Xavi, la Júlia per tot el que hem après junts, per tot el que hem viscut, i perquè en el fons, aquí va començar aquesta aventura.

I per acabar la llista, però no per això significa que siguin menys importants, al contrari, no hi podia faltar l'Agustina, en Quim i l'Àlex perquè hem compartit moltes hores junts i per tant m'han hagut d'aguantar el dia a dia, les angoixes, les alegries, tristeses i il·lusions i per aprendre tant de vosaltres. Així com la resta de companys i companyes, amics i amigues de la DGR i de l'AGAUR – que, aquí si hem permeteu, no faré la llista per no fer els agraïments més llargs que la tesi-, per donar-me sempre suport i fer-me les coses una mica més fàcils.

SUMARI

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓ | 13 |
| 2. UNA RECERCA 30 ANYS DESPRÉS | 19 |
| 3. UNA RECERCA ENTRE DUES METODOLOGIES | 23 |
| <u>3.1. La recerca a partir del mètode històric</u> | 24 |
| <u>3.2. La recerca a partir de la psicologia educativa</u> | 25 |
| 4. ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA: VERS LA DEFINICIÓ DE LA HIPÒTESI | 29 |
| <u>4.1. La significació dels aprenentatges per descobriment: la hipòtesi de treball</u> | 34 |
| 5. EL MÈTODE HISTÒRIA 13-16 AL LLARG DEL TEMPS: APROXIMACIÓ A L'ESTUDI HISTÒRIC | 37 |
| <u>5.1. Panorama de l'ensenyament de la història a les darreries del segle passat</u> | 37 |
| 5.1.1. Els precedents | 37 |
| 5.1.2. El que s'ensenyava d'història a l'escola Franquista | 45 |
| 5.1.3. La metodologia de l'escola del franquisme | 51 |
| 5.1.4. Els llibres de text com a símptoma: Breu anàlisi de les activitats i els exercicis dels llibres de text del franquisme | 53 |
| 5.1.4.1. A la "Primera enseñanza" | 53 |
| 5.1.4.2. A la "segunda enseñanza" | 56 |
| <u>5.2. Els grups espanyols de renovació didàctica en el camp de la història</u> | 57 |
| 5.2.1. Un punt de partida: L'escola dels Annals i Jaume Vicens Vives | 57 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.2. La introducció dels nous corrents historiogràfics en l'ensenyament de la història a l'Estat | 65 |
| 5.2.3. El grup "Germania-75" | 70 |
| 5.2.4. Els primers materials | 72 |
| 5.2.4.1. Els exercicis i qüestions | 76 |
| 5.2.4.2. La prova inicial | 78 |
| 5.2.5. La dinàmica de classe | 79 |
| 5.2.6. La valoració de l'experiència | 81 |
| 5.2.7. Els epígons de "Germania-75" | 84 |
| 5.2.8. Els grup Cronos | 88 |
| <u>5.3. Els ensenyaments per descobriment: l'experiència del <i>Schools Council</i></u> | 90 |
| 5.3.1. Les bases psicològiques en què es basava la reforma | 90 |
| 5.3.2. El constructivisme | 91 |
| 5.3.3. Les etapes del desenvolupament del pensament | 94 |
| 5.3.4. Bases de les teories cognitives per a l'aprenentatge de les ciències socials | 97 |
| 5.3.5. L'aprenentatge per descobriment | 102 |
| 5.3.6. Veus a favor i en contra del constructivisme | 105 |
| 5.3.7. L'experiència del <i>Schools Council</i> | 110 |
| 5.3.7.1. El desenvolupament del projecte | 121 |
| 5.3.7.2. La temàtica | 128 |
| 5.3.7.3. L'avaluació dels coneixements adquirits | 132 |
| 5.3.7.4. Uns models educatius molt diferents | 133 |
| 5.3.7.5. El projecte al llarg del temps | 135 |
| 5.3.7.6. No sempre a gust de tothom | 137 |
| 5.3.7.7. La introducció a l'Estat espanyol | 142 |
| <u>5.4. El grup 13-16. Origen de l'experiència espanyola</u> | 142 |
| 5.4.1. L'inici del grup | 142 |
| 5.4.2. L'elaboració del projecte | 145 |
| 5.4.3. Els continguts procedimentals | 160 |
| 5.4.5. Els temes | 171 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.6. Les activitats | 174 |
| 5.4.7. Els objectius | 175 |
| 5.4.8. La metodologia | 178 |
| 5.4.9 . El sistema d'avaluació dels alumnes | 180 |
| 5.4.10. Avaluar l'experiència | 187 |
| 5.4.11. Reticències, discrepàncies i adeptes | 193 |
| <u>5.5. Els materials publicats: edicions públiques i privades</u> | 206 |
| 5.5.1. Un projecte, un format | 206 |
| 5.5.2. L'inici de l'edició experimental | 208 |
| 5.5.3. El pas endavant | 209 |
| 5.5.4. L'última edició des de l'ICE de la UAB | 211 |
| 5.5.5. El canvi a l'edició privada | 213 |
| 5.5.6. L'última de les edicions | 216 |
| 5.5.7. L'evolució de les unitats | 221 |
| 5.5.7.1. Unitats del projecte britànic que han perdurat al llarg de les diferents versions | 222 |
| 5.5.7.1.1. El motivo de los Descubrimientos Geográficos | 224 |
| 5.5.7.1.2. La primera unitat del "trabajo del detective" | 226 |
| 5.5.7.2. Unitat creada pel grup Història 13-16 i que perdura al llarg de totes les edicions | 227 |
| 5.5.7.2.1. El caso de Juana I de Castilla | 227 |
| 5.5.7.3. Les altres unitats per blocs | 229 |
| 5.5.7.3.1. Trabajo del detective | 230 |
| 5.5.7.3.1.1. El hombre de Morín | 231 |
| 5.5.7.3.1.2. El misterio del Cerro de la Cruz | 231 |
| 5.5.7.3.1.3. El secreto de la momia de Vic | 231 |
| 5.5.7.3.1.4. El tesoro escondido | 232 |
| 5.5.7.3.1.5. El caso de los elefantes/El misterio de los pozos/El enigma de Aldovesta | 232 |

| | |
|---|-----|
| 5.5.7.3.2. Analizar las pruebas | 233 |
| 5.5.7.3.2.1. Cómo conocemos el imperio de Augusto | 233 |
| 5.5.7.3.2.2. Cómo conocemos a los artesanos | 234 |
| 5.5.7.3.2.3. Los esclavos en el mundo antiguo | 235 |
| 5.5.7.3.3. El problema de las pruebas | 236 |
| 5.5.7.3.3.1. Ferrer Guardia y la semana trágica de 1909 | 237 |
| 5.5.7.3.3.2. Drake ¿pirata o héroe? | 239 |
| 5.5.7.3.4. “Las unidades complementarias” i “hacer preguntas” | 240 |
| 5.5.7.3.4.1. Interrogando mundos sepultados | 241 |
| 5.5.7.3.4.2. De la aldea al imperio | 242 |
| 5.5.7.3.4.3. En Europa hace 800 años... | 244 |
| 5.5.7.3.4.4. De la aldea al castillo | 245 |
| 5.5.7.3.4.5. Egipto en imágenes. Cómo descifrar los mensajes de los faraones | 247 |
| 5.5.7.3.4.6. Cuando sobrevivir era un problema | 248 |
| 5.5.7.3.4.7. De la farga al alto horno | 249 |
| 5.5.7.3.4.8. El mundo en guerra. Las causas de la II Guerra Mundial | 250 |
| 5.5.7.4. La segona part del projecte | 251 |
| 5.5.7.4.1. Como vestía Europa | 252 |
| 5.5.7.4.2. Una unitat a cavall entre les dues parts del projecte | 260 |
| 5.5.7.4.2.1. Olivares: un insensat o un reformador? | 261 |
| 5.5.7.4.3. Altres materials | 262 |
| 5.6. <u>La perviència dels llibres de text</u> | 263 |
| 5.6.1. Les repercussions al món escolar | 263 |
| 5.6.2. Les repercussions al món editorial | 265 |
| 5.7. <u>La seva influència en la reforma educativa: el fracàs del sistema</u> | 227 |

| | |
|---|------------|
| 5.7.1. Els inicis de la reforma educativa | 227 |
| 5.7.2. Allò que va suposar la reforma | 280 |
| 5.7.3. La normativa del currículum | 283 |
| 5.7.4. La història a la reforma | 286 |
| 5.8. <u>La pervivència del 13-16 en els materials dels arxius administratius de Barcelona</u> | 294 |
| 5.8.1. Els precedents de l'experiència | 296 |
| 5.8.2. Els arxius i l'ensenyament de la història | 298 |
| 5.8.3. La concreció del projecte | 306 |
| 5.8.4. La selecció dels temes | 307 |
| 5.8.5. La concreció dels objectius | 308 |
| 5.8.6. La proposta didàctica dels materials | 318 |
| 5.8.7. Els materials avui | 320 |
| 6. AVALUAR EL PASSAT DES DEL PRESENT | 323 |
| <u>6.1. El mètode de recerca</u> | 323 |
| 6.1.1. Ciència, recerca i les Ciències Socials | 323 |
| 6.1.2. L'aproximació històrica | 327 |
| 6.1.2.1. Cerca de fonts documentals | 328 |
| 6.1.2.2. L'instrument per a la història oral | 330 |
| 6.1.2.3. Quina informació ens proporcionen les fonts? | 333 |
| 6.1.2.4. Una història que es va iniciar fa trenta anys | 333 |
| 6.1.3. La percepció del mètode | 334 |
| 6.1.3.1. Vers una recerca qualitativa | 334 |
| 6.1.3.2. Observació simple: primers contactes amb els informants i impressions | 335 |
| 6.1.3.3. L'entrevista | 337 |
| 6.1.3.4. Observació sistemàtica i estructurada del material audiovisual | 339 |
| 6.1.3.5. Cap a una interpretació didàctica i perceptiva | 340 |

| | |
|---|-----|
| <u>6.2. El treball de camp</u> | 340 |
| 6.2.1. Les complicacions de la recerca | 340 |
| 6.2.2. La localització de l'alumnat | 341 |
| 6.2.3. La redefinició de l'enfocament de la metodologia | 343 |
| 6.2.4. La concertació d'entrevistes | 344 |
| 6.2.5. Les entrevistes | 345 |
| 6.2.6. Els entrevistats | 346 |
| 6.2.7. Les transcripcions, la graella d'extracció d'informació i les llibretes de notes | 348 |
| <u>6.3. Els guions de les entrevistes</u> | 349 |
| 6.3.1. Entrevistes d'història oral i de psicologia educativa | 349 |
| 6.3.2. L'entrevista als membres del grup 13-16 | 350 |
| 6.3.2.1. Objectius de l'entrevista | 350 |
| 6.3.2.2. Les preguntes de l'entrevista | 350 |
| 6.3.3. L'entrevista al professorat que no va ser membre del grup 13-16 | 363 |
| 6.3.3.1. Objectius de l'entrevista | 363 |
| 6.3.3.2. Les preguntes de l'entrevista | 372 |
| 6.3.4. L'entrevista a l'alumnat | 372 |
| 6.3.4.1. Objectius de l'entrevista | 373 |
| 6.3.4.2. Les preguntes de l'entrevista | 373 |
| <u>6.4. Anàlisi vídeos</u> | 380 |
| 6.4.1. Una unitat singular | 380 |
| 6.4.2. Les filmacions dels judicis | 381 |
| 6.4.3. Dades tècniques | 382 |
| 6.4.4. Anàlisi del material filmat | 387 |
| <u>6.5. Anàlisi interpretatiu dels resultats obtinguts a les entrevistes de l'alumnat</u> | 390 |
| 6.5.1. El primer record | 395 |
| 6.5.2. Les unitats destacades | 399 |
| 6.5.3. Què és el que es recorda? | 408 |

| | |
|--|------------|
| 6.5.4. El que no es recorda | 419 |
| 6.5.5. Impressió general: agradable o desagradable? | 426 |
| 6.5.6. L'hora de divertir-se, però d'aprendre? | 430 |
| 6.5.7. Ens serveix el que hem après? | 438 |
| 6.5.8. L'univers d'assignatures | 442 |
| 6.5.9. L'opinió general | 447 |
| 6.5.10. Quan es desperta l'interès | 450 |
| 6.5.11. Un viatge en el temps pels materials | 455 |
| 6.5.12. El projecte Història 13-16 com a mètode d'aprenentatge | 463 |
| 6.5.12.1. Com s'organitza l'aprenentatge? | 464 |
| 6.5.12.2. Era massa lúdic? | 467 |
| 6.5.12.3. És una metodologia complicada? | 469 |
| 6.5.12.4. En el moment adequat? Només en aquest moment? | 473 |
| 6.5.12.5. El professor hi fa molt | 474 |
| 6.5.12.6. Però s'aprenen continguts? | 478 |
| 6.5.13. La visió amb el temps | 483 |
| 7. CONCLUSIONS DE LA RECERCA | 489 |
| <u>7.1. La significació històrica del grup 13-16</u> | 490 |
| <u>7.2. Els records d'un aprenentatge, d'un mètode</u> | 199 |
| <u>7.3. La validació de la hipòtesi i la consecusió dels objectius</u> | 501 |
| 8. BIBLIOGRAFIA | 505 |

ANNEXOS (en CD)

01_Entrevistes professorat

02_Entrevistes alumnat

03_Dades entrevistes alumnat

04_Entrevista als membres del grup 13-16

05_Entrevista al professorat no membre del 13-16

06_Entrevista pels alumnes

07_Graella de les primeres impressions

08_Graella extracció informació de les entrevistes amb l'alumnat

09_Lista de totes les unitats del 13-16

10_Quadre de totes les unitats del 13-16

11_Unitats Arxiu Obert

CAPÍTOL 1

INTRODUCCIÓ

L'any que vaig néixer feia molt poc temps que s'havia constituït un grup de renovació en la didàctica de la història, que se'l coneixia especialment com el grup "Història 13-16" tot i que va tenir diversos noms.

Naturalment al llarg de la meva escolaritat no en vaig saber res d'aquest grup, ni la seva existència, ni encara menys de les seves maneres d'ensenyar la història. En aquella època, el meu pas per l'educació reglada no era precisament modèlica. En un sistema on imperava l'excés d'alumnat a les aules, no es podia donar una atenció personalitzada i les alumnes (jo llavors anava a una escola on només hi havia nenes) que no estaven ni entre les més bones, ni les més dolentes, sovint quedaven oblidades. La metodologia solia ser la tradicional, a partir de classes magistrals i elaboració d'activitats i exercicis de manera individual, sense gaire varietat en els recursos que

s'empraven, ni en les tipologies d'accés a la informació i ni de bon tros, en les habilitats i capacitats que habitualment es treballaven. Era un sistema, doncs, que perpetuava els estereotips de les diferents alumnes que no s'avenien, ni encaixaven amb el tipus d'ensenyament que s'impartia.

El fet de que anés passant com podia l'educació general bàsica no sé si va fer que es despertés en mi les ganes d'estudiar alguna cosa relacionada amb l'educació per intentar aportar-hi el meu gra de sorra, la qüestió és que vaig fer magisteri i en acabat, pedagogia.

Mentre cursava els estudis universitaris vaig tenir la sort de poder-me'ls combinar amb diferents feines en l'àmbit educatiu, cosa que em va proporcionar una interessant visió dicotòmica: la idealista que emergia de la Universitat, i la realista que podia copsar en el dia a dia a l'aula.

A les aules de la facultat es relataven les experiències de renovació pedagògica del segle XIX que malauradament tants anys després i a causa de l'estat de l'ensenyament al país, seguien sent mostra d'admiració com a ideal educatiu. I la necessitat d'implantar les pedagogies més actives seguia sent la gran acaparadora dels discursos de professors i alumnes com a reptes per a l'escola del futur. Tot plegat, tenia poc a veure amb una escola que arrossegava tota una sèrie d'obstacles per aconseguir-ho, entre d'altres el fet de seguir-se basant en els llibres de text per estructurar els discursos i classes.

Viure aquestes dues realitats era especialment interessant, perquè fomentava la preocupació per les formes d'ensenyament i les ganes de millorar la teva pràctica educativa. Un cop acabat els estudis, a més, vaig entrar a formar part del grup de recerca DIDPATRI, que es dedica a la Didàctica del patrimoni, la museografia comprensiva i les noves tecnologies. L'estada en el grup van acabar de refermar la necessitat i ganes de poder estudiar i fer algun petit gest per canviar les metodologies que s'imposaven en el sistema educatiu per diversos motius:

En primer lloc, perquè vaig poder veure l'aplicació de maneres alternatives d'ensenyament de la història a través de la museografia.

En segon lloc, la docència en l'àmbit universitari em van permetre observar les dificultats que té l'ensenyament de la història si no es vol transmetre com un conjunt de dogmes inqüestionables i es vol que els alumnes entenguin realment què significa ser historiador i els conceptes associats a la disciplina, tal com el canvi, la continuïtat, la causalitat, etc. A més, també em va permetre fixar-me en les actituds passives dels alumnes envers uns aprenentatges que se suposa que han triat perquè els agradava.

En tercer lloc, perquè vaig poder conèixer l'experiència del 13-16 que encaixava amb els models d'educació activa basada en l'aprenentatge per descobriment aplicada a la història i que proporcionava una experiència en l'alumnat molt engrescadora. En el marc del grup de recerca, vam engegar un projecte que seguia la filosofia del 13-16 però aplicat a l'elaboració de materials per als Arxius Municipals de Barcelona.

Tot plegat acabà d'augmentar l'interès per estudiar mètodes educatius participatius o a fomentar projectes que difonguessin el coneixement i la cultura al públic de gran abast, tot buscant la socialització de l'aprenentatge i l'amor al saber. I quan ho faig, no puc evitar fer sempre una mirada retrospectiva i pensar què hauria passat amb aquella nena –o tantes d'altres nenes i nens víctimes del sistema– si el procés d'ensenyament-aprenentatge s'hagués plantejat diferent.

Així doncs, en veure les possibilitats que tenia la filosofia del 13-16 m'hi vaig començar a interessar fins que finalment el vaig adoptar com a tema per a la recerca.

Era un mètode que ja no es feia, però per què? El mètode era una realitat i era possible, tal com es demostrava amb el projecte dels Arxius Municipals. Què

feia que no s'hagués implantat de manera generalitzada a les aules? Per què en el currículum s'introdueix la necessitat d'estimular el pensament científic i en canvi un mètode per a treballar la història a partir d'aquesta òptica desapareix? Potser el problema residia en el sistema educatiu en general, en els professionals que hi treballen o bé en el mètode. Tal vegada els mètodes per descobriment realment no tenen tants beneficis com alguns sectors postulen. En aquest sentit, estudiar una experiència com el 13-16 permetia refer i mostrar la trajectòria d'un important grup de renovació en el camp de l'ensenyament de la història i servia per formar-se una opinió sobre les experiències basades en l'aprenentatge per descobriment. El mètode va tenir el seu moment més àlgid cap als anys vuitanta, avui dia es pot dir que és història. La recerca, doncs, és una oportunitat per a veure una experiència al llarg del temps. Una oportunitat de veure què n'ha quedat trenta anys després.

Tenia la fortuna, a més, d'haver treballat amb algunes de les persones a la Universitat de Barcelona, com el mateix Joaquim Prats i en especial la persona que em dirigiria la recerca, que havien estat membres del grup 13-16. Era una sort que tenia un "però" que podia comportar un problema: investigar allò que el teu director ha fet, perquè una recerca com aquesta només es podia fer amb un grau molt alt de llibertat i no es podia estar mai del tot segur que aquest fet no la pogués contaminar.

Al començament vaig trobar que hi havia molt poc escrit, els autors havien generat poca documentació de reflexió; per tant, la recerca havia de començar pràcticament des de zero. Tanmateix, per sort, encara se'n conservava alguna que va permetre iniciar la reconstrucció del grup: actes, informes del grup, algunes llibretes de notes, etc.

I mentre s'ha anat elaborant la recerca ha coincidit amb una època en la qual cada dia es posa de manifest la fragilitat del sistema educatiu. Un moment de transformacions constants a l'escola, algunes vegades per bé, altres per mal, i d'altres que no se sabrà fins d'aquí un temps. I és que de fet, quan es fan tants canvis, s'arriba a un punt que no se sap cap on es va. Per això recerques en

l'àmbit educatiu ens poden ajudar a parar i reflexionar, una pràctica que bona falta en fa.

I una de les coses que s'aprèn quan s'investiga en el camp educatiu és la perillositat dels "maquillatges" de les reformes. Una vegada i una altra arrebossem de bell nou el sistema educatiu. Lleis i normes. Dictades fa anys, dites d'una altra manera ara. Escrites en activa o en passiva. Però moltes vegades oblidem premisses tan eminents com que no es pot ensenyar sense saber. En el present treball en veurem un exemple clar. Un mètode per a ensenyar història que avui dia es pot dir que és història. Un exemple clar que no es podia instaurar per més que en certa manera s'introduís al currículum, perquè realment no hi havia mestres d'història que sabessin el mètode d'anàlisi de la disciplina. No era qüestió de maquillatge, no era tant senzill com dir que es fes, era una realitat profunda, i una realitat profunda sempre és tossuda.

CAPÍTOL 2

UNA RECERCA 30 ANYS DESPRÉS

Quan vaig començar a mirar i recopilar els materials que el grup 13-16 havia generat al llarg de la seva trajectòria, el primer que vaig poder copsar és que hi ha una relativa diversitat d'edicions, dutes a terme sota diferents auspicis, i que es remunten a l'any 1977 i que les seves últimes edicions es varen fer a principis dels anys 90. Significa, doncs, que el mètode objecte d'estudi de la present recerca va tenir el seu moment més àlgid entre vint i trenta anys enrere.

També es podia veure ràpidament que el grup no havia fet un arxiu sistemàtic. Només a posteriori vaig poder percebre que, en la primera etapa, quan just descobrien l'existència del mètode a Anglaterra i establiren les primeres reunions i proves a les respectives escoles dels membres del 13-16, havien generat una mínima documentació escrita que tenia guardada un dels membres del grup.

A més a més, tot i que el grup 13-16 s'anomenava grup d'investigació, i de fet tenien aquesta finalitat no actuaven amb mètodes propis de la recerca, sinó més aviat, el seu sistema de treball es basava en l'estudi de l'experiència prèvia que hi havia hagut del projecte de les *Schools Council*, en l'anàlisi de les possibilitats que tenia el mètode d'aplicar-se i adaptar-se a la realitat del país, i sobretot, en la posterior experimentació a classe. Per tant, eren un grup docent actiu amb ganes de millorar la seva pràctica educativa, però que posteriorment no comptabilitzaven, ni estudiaven els resultats, no els formalitzaven, ni després els comunicaven. Això comporta que hi ha una absència de bibliografia publicada pel grup que expliqui les seves experiències i els resultats que observaven en el seu dia a dia.

Per contra, cal dir que ha resultat més senzill recopilar la majoria de les unitats i dels materials que s'han anat editant al llarg dels gairebé 15 anys que el grup ha estat en actiu. Cosa que també ha succeït amb les guies que s'havien elaborat per al professorat.

Malgrat la manca de bibliografia que fonamentés el mètode, el que es podia distingir en començar a analitzar amb deteniment les diferents unitats que el componien eren els principis didàctics que en formaven part. Eren principis que es podien deduir a partir de l'anàlisi de les unitats dirigides a l'alumnat i en part es podien discriminar a partir del discurs que es feia a les guies per al professorat. Són principis que construeixen el mètode per descobriment, que a vegades es poden trobar als llibres de text, que des del grup DIDPATRI de museografia didàctica¹ s'apliquen de manera molt general i que en certa manera també els he aplicat en els projectes duts a terme en l'àmbit de la divulgació científica. Essent uns principis que com a mínim podríem titllar de coneguts no treu que em resultessin sorprenents aplicats a la disciplina històrica, cosa no gaire comuna, ja que solen ser més avesats a les disciplines científiques en les quals el descobriment i l'experimentació van molt lligats. I si és peculiar que estigui aplicat a la història, encara ho és més si li afegim que és

¹ DIDPATRI <http://www.didpatri.info> (15/10/2009)

dóna com a mètode per a l'ensenyament d'aquesta assignatura en l'educació reglada.

El meus treballs i estudis de pedagogia ja m'havien portat a conèixer el mètode per descobriment, però se'n destriaven valoracions i opinions molt desiguals. Des del mateix Ausubel, o autors com Novak i Hansian (1982) que pràcticament el desaconsellen perquè consideren que és absurd haver d'aprendre-ho tot a partir del propi descobriment, atès que hi ha altres vies amb les quals també és possible l'aprenentatge, que és un sistema que acaba sent extremadament llarg i sobretot, perquè postulen que és impossible que un infant pugui fer el mateix que realitza un investigador. A per l'altre cantó trobar reconeguts autors com Stenhouse (1987), Gardner (2000) i per descomptat el mateix Bruner que manifesten l'extrem contrari i el declaren com a l'únic mètode existent capaç de produir un aprenentatge plenament consolidat perquè requereix el protagonisme i la implicació màxima de l'alumnat a dins i fora de classe.

La controvèrsia amb un mètode tan popular com discutit em va semblar interessant. Així doncs, considerava oportú poder estudiar i avaluar de primera mà un projecte que es basava en la filosofia del descobriment per tal de poder-me'n formar una opinió pròpia.

Però, és clar, no era una empresa fàcil. L'alumnat que havia après amb el mètode són més grans que jo i fa molts anys que van fer els cursos de secundària, per tant la memòria i el record hi jugaran un paper molt destacat. I a més, per poder veure allò que els havia quedat de les classes impartides amb el 13-16 calia començar per refer totalment el mètode, tenint en compte la poca documentació que hi ha i recorrent al professorat que va ser partícip de la iniciativa.

Tot plegat fa que aquesta recerca tingui una doble problemàtica. Per un costat, he hagut de fer d'historiadora de l'educació, per la qual cosa podríem inscriure-

la en la història de l'educació atenent els mètodes emprats propis d'aquesta disciplina. Tanmateix, per un altre costat he hagut de fer servir mètodes de la psicologia educativa per tal d'avaluar el mètode i extreure'n conclusions de la seva pràctica educativa.

En definitiva, veiem que avaluar un mètode 30 anys després no és gaire freqüent i sobretot, podem concloure que no és gens fàcil.

CAPÍTOL 3

UNA RECERCA ENTRE DOS METODOLOGIES

A l'anterior apartat acabava emmarcant la recerca en dues disciplines. Per una banda, a Història de l'educació, perquè calia refer el mètode objecte d'estudi si es volia avaluar amb posterioritat, i per tant, implicava construir com es va originar i desenvolupar els materials tot fent reflex del projecte inicial creat a les *Schools Council* d'Anglaterra, així com teixir el procediment que es duia a terme a les aules per aplicar-lo. Per altra, a Psicologia educativa, perquè es pretenia analitzar i avaluar un mètode d'aprenentatge, que en aquest cas està basat en l'aprenentatge per descobriment i està aplicat a l'assignatura de la història per a secundària.

3.1. La recerca a partir del mètode històric

Pel que fa al vessant que corresponia al mètode històric és evident que vaig haver de plantejar unes preguntes i treballar a partir de la formulació d'una hipòtesi. Les preguntes concretament eren:

1. Qui eren els membres del grup del 13-16?
2. Per què va sorgir?
3. Era un grup aïllat o hi n'havia d'altres en el camp de l'ensenyament de la història?
4. Eren persones que procedien d'altres grups de renovació?
5. En quin context es desenvolupava un projecte d'aquestes característiques?
6. Com era en aquells moments l'ensenyament de la història?
7. Quins suports van tenir?
8. Fins a quin punt van desenvolupar el mètode?
9. Com es va elaborar?
10. Com es va dur a la pràctica?
11. Quants alumnes podien haver-lo tingut en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge?
12. L'experiència va tenir alguna transcendència?
13. Què n'ha quedat, del mètode?

Unes preguntes inicials, les quals tan sols eren una base per a iniciar la investigació –la qual cosa significa que n'anirien sorgint més a mesura que s'avançaria en el procés de recerca– que responien a la necessitat de saber des dels precedents de l'experiència, a l'elaboració i estudi de la seva implantació, fins a analitzar quines conseqüències formals ha tingut en el camp de l'ensenyament de la història i les ciències socials, ja sigui a partir dels llibres de text, el currículum o altres corrents que hagueren anat sorgint.

Per respondre les qüestions, que presentaven respostes diverses cada una d'elles, vaig haver de recórrer en primera instància a una recerca documental de fonts primàries. Posteriorment, per completar la informació que no es podia extreure de la poca documentació que hi ha, era necessari fer la recerca típica en la història oral que es duu a terme a base d'entrevistes. Tota la informació obtinguda calia processar-la d'acord amb els mètodes d'anàlisi de la història i calia que s'encaixés dins d'un marc històric més general. Aquest marc és sobretot en el context de la història de l'educació, especialment del tardo-franquisme i, naturalment, pel que fa referència a l'ensenyament de la història.

3.2. La recerca a partir de la psicologia educativa

Pel que fa a la segona fase de la investigació, el problema és de naturalesa molt diferent, perquè en aquest cas el més important és buscar testimonis, persones que essent alumnes els van ensenyar la història amb el mètode del 13-16. Tanmateix allò que importa d'ells no és tant el que van aprendre a les classes, és a dir, la història que saben avui sinó la percepció que els ha quedat d'aquest procés educatiu. Òbviament hom pot comprendre que avaluar uns coneixements adquirits uns trenta anys després, és altament difícil perquè el nombre d'*inputs* que pot tenir la persona al llarg de la seva vida és molt gran, i el resultat de ben segur que no podrien ser fidedignes a la realitat que voldríem perseguir.

Tampoc no es tracta de comparar grups de població escolar la qual cosa cauria en una recerca d'estàndards educatius. Aquests tipus d'avaluacions consisteixen en l'anàlisi de variables descriptives, de determinats estàndards que han de ser considerats o no (Stake, 2000, 22-23). Per tant, si hagués consistit en aquesta tipologia suposaria que n'hi hauria hagut prou traient els estàndards mitjans dels alumnes que estaven escolaritzats i comparar-los amb els mitjans dels no escolaritzats amb aquest mètode. Però el que pretenc és caracteritzar el grup i les persones 30 anys després i les persones no solament

som el resultat de l'educació i del resultat d'unes hores d'escolarització, sinó que som el resultat d'una història complexa d'experiència individual i col·lectiva i aquesta experiència depèn el que ha passat. No deixa de ser una de les dificultats que té l'estudi de les Ciències Socials, el fet que la persona està caracteritzada per la societat i la seva pròpia naturalesa (Raventós, 1990, 23) amplificat amb dificultat que hi afegeixen els anys que han transcorregut.

Una altra possibilitat és l'ús dels qüestionaris que es fa a les recerques per estàndards. Això ens serviria per si es volguessin establir dos grups de control, en els quals es volguessin comparar dues metodologies per veure quina perdura més al llarg del temps. Però també resultaria molt complex perquè després de tants anys no podem establir quin seria el grup de control, ni controlar totes les variables dels grups els quals s'estudia. No podríem dir que és el 13-16 contra tota la resta de metodologies, i fins i tot prenent el paradigma magistrocèntric hauríem de concretar de quin estil estaríem parlant.

Evidentment ens podríem centrar en l'estudi del projecte Història 13-16 i fer-ne un estudi quantitatiu a partir d'uns indicadors sobre el grau de satisfacció del curs, el record que en tenen, l'aprenentatge d'habilitats, etc. No obstant això, també ens trobem amb certes dificultats per dur-ho a terme. En primer lloc perquè no podem controlar l'univers total d'alumnes que van estudiar amb el mètode. En segon lloc, encara que ho sabéssim, si de per si és difícil poder dur a terme un experiment controlat en aquesta matèria (Raventós, 1990, 27), ho és més intentar-la repetir. I si ens centrem amb els que ho han fet, cal pensar que seria molt difícil poder-nos assegurar que els professors el van aplicar sencer i no solament van fer una unitat aïllada. Després de tants anys el més probable és que no localitzem el professorat per preguntar-li, i si ho aconseguíssim, no seria segur que se'n recordessin. I en tercer lloc, és molt difícil poder localitzar el nombre mínim de persones que farien falta per tal que els resultats fossin significatius. Han passat massa anys i la seva localització és força complexa, tant per temps com per grau de dificultat.

A banda de descartar els estudis quantitius per la seva dificultat, el que interessa és fer una recerca que s'endinsi en les percepcions de l'alumnat. Que les analitzi i intenti explicar els mecanismes que l'han portat fins aquí. Seran opinions molt subjectives, que es podran extreure i analitzar a partir d'entrevistes en profunditat.

CAPÍTOL 4

ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA: VERS LA DEFINICIÓ DE LA HIPÒTESI

Atenent la particularitat de la recerca, que com bé dèiem, està emmarcada entre dues disciplines metodològiques està clar que, en conseqüència, ens haurem de plantejar objectius adequats a cadascuna de les parts corresponents.

Per ésser viables d'assolir, cal establir uns objectius acotats i precisos. Motiu pel qual s'han formulat en primer lloc en termes més generals i en segon lloc, de manera més específica, dirigint-los cap als punts centrals que es consideren importants.

De la part de l'estudi històric, doncs, podríem establir el següent objectiu general:

1. Conèixer i caracteritzar els grups que en el marc de la renovació didàctica de l'últim terç del segle XX treballaven el mètode d'aprenentatge per descobriment en el camp de la història.

Aquest objectiu general comprendrà la reconstrucció del panorama de renovació didàctica de l'ensenyament de la història, contextualitzat en el tardo-franquisme; s'analitzaran les diferents iniciatives sorgides amb la filosofia i principis didàctics que segueien i s'estudiarà en deteniment la proposta, objecte d'estudi, del grup 13-16. També caldrà fer èmfasi en la repercussions que va tenir l'experiència.

Així doncs, aquest objectiu general es subdividirà en dos d'específics:

- 1.1. Refer la història del grup 13-16; estudiar els materials que conformaven la globalitat del projecte; i examinar el seu significat en el context de l'ensenyament de la història especialment a l'etapa secundària.
- 1.2. Conèixer i identificar si hi ha hagut pervivències del mètode 13-16 posteriorment a la desaparició del grup.

El primer objectiu específic tindrà un pes cabdal en la mesura que tracta de plantejar tota la base històrica i educativa del mètode i de l'experiència que va produir. El seu valor resideix en dos fets: el primer, perquè essent una experiència molt innovadora, especialment per al moment en què s'inicia, és una bona ocasió per a poder-la estudiar i explicar en detall. Seria la primera vegada que es faria aquest treball de forma completa i més tenint en compte la

poca documentació que va generar el grup, i sobretot i en particular amb la manca de bibliografia respecte a això².

Per tant, endemés de tenir una biografia completa del que va ser un important grup de renovació en el camp de la història al nostre país, el segon fet que li dóna valor a l'objectiu específic que ens hem plantejat és que permet assentar les bases del mètode, eina indispensable per a la seva posterior avaluació. Podem veure com es plantejava el mètode, quina filosofia imperava, com eren els materials, quins temes es tractaven, com ho feien, quina tipologia de continguts es consideraven més primordials i com s'aplicava a les aules entre molts altres aspectes. Característiques, doncs, necessàries per a poder plantejar la segona part de la recerca, fer-ne les avaluacions que s'estableixin i després poder analitzar i interpretar la informació obtinguda.

No hem d'oblidar, que per donar sentit al projecte del 13-16 també caldrà anar a una dimensió superior per estudiar els principis que el regeixen. Això significa, per tant, que una part del treball consistirà en plantejar les bases de l'aprenentatge per descobriment o encara en un terreny més general, del constructivisme. Les anàlisis d'aquestes teories educatives permetran determinar en quina mesura realment els materials del 13-16 segueixen aquestes bases i comportarà una base raonada per tal que, en la posterior avaluació del mètode, puguem formar-nos-en una opinió formal.

El segon objectiu específic pretén analitzar a fons les repercussions que va tenir el mètode d'història 13-16 en l'ensenyament de la història. Per això, cal examinar els diferents instruments de l'educació formal a fi de trobar-ne possibles incorporacions de parts o de la globalitat del mètode. Caldrà resseguir els currículums i els decrets de l'àmbit de l'educació, els llibres de text, altres materials complementaris i experiències en l'ensenyament de la

² La manca de bibliografia s'esdevindrà tant pel que fa al membres del grup, com per la poca investigació que se n'ha fet posteriorment.

història especialment en el camp de l'educació reglada, però també si n'hi ha en la no formal.

La radiografia que se'n derivi del segon objectiu específic determinarà la incidència del que inicialment era una experiència docent. Va ser una experiència més d'entre les que s'han fet en el món de l'educació o va comportar alguns canvis en la manera de plantejar l'ensenyament de la història, ja sigui en el seu vessant didàctic com en les finalitats que hauria de tenir el seu aprenentatge?

Si bé aquests dos objectius que es despleguen del principal s'estableixen per a l'aproximació històrica de la recerca, la part dedicada a la psicologia educativa tindrà la mateixa estructura: un objectiu genèric i dues concrecions:

2. Conèixer i valorar la percepció que els implicats van tenir i la que avui tenen en respecte al mètode d'aprenentatge per descobriment.

D'acord amb l'argumentació exposada en el capítol anterior, descartada la possibilitat de fer un estudi quantitatiu que mesurés els coneixements apresos trenta anys després per les dificultats que comportaria i sobretot, pel poc significatius que serien els resultats, establirem que la finalitat de la segona part tracta de valorar què n'ha quedat del mètode tants anys després, això és, per tant, veure les valoracions i les percepcions dels implicats, els records i els episodis relacionats que se'ls han quedat enregistrats a la memòria i quina rellevància tenen per a ells.

Les concrecions de l'objectiu seran:

- 2.1. Estudiar els records que tenen els alumnes del mètode al llarg del temps.
- 2.2. Conèixer la valoració subjectiva que en fan avui.

Amb la primera especificació de l'objectiu general, es persegueix analitzar els records de l'alumnat de les classes que van assistir amb el mètode del 13-16. Interessa veure què recorden, fins a quin grau d'exactitud ho recorden i quina tipologia de records tenen. I serà important veure-ho des del punt de vista de la psicologia de la memòria, és a dir, veure per què ho recorden, però sobretot no quedant-se solament amb una breu aproximació de l'explicació del procés memorístic sinó aprofundint en la relació amb el mètode d'aprenentatge per descobriment.

Per tant, quan parlem de record, per descomptat, ens referim que ens centrarem en els que fan referència a les classes d'història ja que és l'objecte d'estudi, tanmateix, a fi de contextualitzar millor les vivències que van tenir i conèixer amb més profunditat les persones a les quals estem entrevistant, no convindria tancar en excés el fil de la conversa, ni interrompre'ls en el cas que estiguessin fent memòria de tota l'etapa de secundària, cosa que podria ser molt habitual.

La segona concreció de l'objectiu incideix en la valoració en que fa l'alumnat entre vint i trenta anys després que acabessin d'estudiar amb el mètode del 13-16. Seran opinions fonamentades en la pràctica i les vivències tingudes, que poden ajudar a configurar una escenografia dels projectes basats en l'aprenentatge per descobriment.

Naturalment, caldrà tenir molt present que les valoracions que fan avui no tenen perquè ser les que haurien fet mentre vivien les classes. El pas del temps implica a la força que les opinions que en tenen estan influenciades per tota la trajectòria educativa, laboral i existencial que han tingut, a més, dels tipus de records que els han quedat. És evident que una persona que hagi pogut tenir una sola experiència traumàtica encara que la resta fos bona, pot tenir uns anys després una valoració negativa si és aquest el record que li persisteix prioritàriament, o bé, podria esdevenir-se a l'inrevés.

Amb aquest desplegament del segon objectiu general es completaria, doncs, les metes que ens proposem en la present tesi doctoral i que ens encamina a treballar vers la definició de la hipòtesi.

4.1. La significació dels aprenentatges per descobriment: la hipòtesi de treball

D'acord amb el títol d'aquesta recerca "L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari" hem establert dos objectius generals que emmarquen la globalitat d'allò que volem aconseguir. Tanmateix, per guiar els passos que s'han d'establir en la tesi, cal encara definir una hipòtesi.

Dels dos grans blocs que figuren en el treball, si considerem que la part històrica funcionaria en part com la base teòrica que fonamenta l'estudi del que resultaria ser la segona part, en la qual es busca analitzar l'impacte que va tenir principalment sobre l'alumnat, la hipòtesi plantejada seria la següent:

En la mesura que l'aprenentatge per descobriment de la història pugui ser més significatiu que els aprenentatges per recepció, els implicats en aquest model d'ensenyament i aprenentatge haurien de mantenir records vius i en part satisfactoris.

Les persones favorables als mètodes per descobriment diuen que solen aconseguir uns aprenentatges més significatius que en altres paradigmes educatius, com és per exemple la magistrocèntrica. Per altra banda tenim que entre els processos de formació de la memòria un dels factors que en prioritzen la seva formació és la significativitat de les vivències o aprenentatges que s'han tingut. Si és així, haver après història a partir del mètode del 13-16 que es basa en l'aprenentatge per descobriment hauria de notar-se en els records que demostrassin tenir les persones a les quals entrevistem. Haurien de ser per una banda, vius i molt presents en el cap de la persona, sense necessitar tècniques mnemotècniques per a refrescar-la. Per una altra banda, partint de la base que

en les classes reglades cal una mínima voluntat si realment es vol aprendre, considerant que aquests mètodes en el moment que diem que aconseguen aprenentatges més significatius es presumeix que són més propensos a ser agradables per a la gent, suposaria que els records que tenen haurien de ser a més de vius, satisfactoris.

La hipòtesi formulada és simplement una hipòtesi de treball que es basa en una premissa discutible; és el fet que l'aprenentatge per descobriment de la història pugui ser més significatiu que els aprenentatges per recepció. De tota manera, si aquesta premissa es certa, probablement els records serien més vius. Naturalment, la hipòtesi ens remet al complex mecanisme de la memòria, que hem de tractar inevitablement però que es l'objecte d'estudi de la Neuropsicologia i no pas de la Didàctica.

CAPÍTOL 5

EL MÈTODE DE HISTÒRIA 13-16 AL LLARG DEL TEMPS: APROXIMACIÓ A L'ESTUDI HISTÒRIC

5.1. Panorama de l'ensenyament de la història a les darreries de segle passat

5.1.1. Els precedents

Al marge dels precedents existents sobre l'ensenyament de la història amb anterioritat a l'entrada en vigor de la Llei Moyano³, coneguda oficialment com la

³ Amb anterioritat a la llei Moyano, que va suposar la introducció de la història a l'educació reglada, podem trobar que els primers programes d'història van ser creats el 1846 per Gil de Zárate, "Director General de Instrucción Pública". L'enfocament historiogràfic dels programes de "Geografia e Historia" era narratiu, centrat prioritàriament en aspectes politicoinstitucional i dinàstic (regnats-dinasties,

“Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857”, la introducció de la història com a matèria reglada dins el sistema educatiu espanyol va ser obra de la burgesia triomfant a mitjans del segle XIX. En totes les modificacions i decrets que es formulin posteriorment fins a l'actualitat, la història sempre hi serà present, tot i que, com és natural, l'enfocament anirà canviant radicalment.

En efecte, és ben conegut que l'estructuració del sistema educatiu espanyol per part de la burgesia va ser duta a terme el 1856 pel ministre de foment Claudio Moyano Samaniego (1809-1890) per mitjà d'una llei reguladora de l'ensenyament que tenia dues parts i que, en consagrar-se com a norma en rang de llei, li donaria un grau elevat d'estabilitat⁴: la “Ley de Bases, autorizando al gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública (17-VIII-1857)”, i “la Ley de Instrucción Pública (9-IX-1857)” (VVAA, 1991, 595). A partir d'aquesta normativa, s'incorporà per primera vegada la divisió tripartida dels ensenyaments en els graus elemental, secundari i universitari. Amb la llei Moyano també es va introduir el precepte de la gratuïtat per a les famílies que no podien pagar l'escola als seus fills⁵, tot i que la mesura no va ser realment efectiva en la seva totalitat fins a molts anys després.

batalles, diplomàcia), encara que s'incloïa alguna lliçó, al final de cada una de les edats treballades, en la qual s'abordaven temes de tipus culturals (Valls, 2005, 12).

⁴ En posterioritat a l'aprovació de la Llei Moyano, han estat sancionats altres decrets i normes que han fet modificacions, en major o menor grau, del text. Un exemple el podem trobar amb el “Decreto de 21 de octubre de 1868, sobre la enseñanza secundaria y superior”, pertanyent a l'època de la *Gloriosa*, que va fer grans modificacions en l'ensenyament intentant que fos més progressista. No obstant això, posteriorment es canvià pel “Reial decreto de 26 de febrero de 1875” en el qual es derogaren molts dels articles de liberalització de l'educació, que en definitiva tornaven a establir les pautes de la llei Moyano. Els seus preceptes han sobreviscut fins a la Llei General de l'Educació del 1970, i l'han convertit en la llei més estable del sistema educatiu espanyol de tota la història. Diversos autors consideren que aquesta vigència és deguda al seu caràcter de consens. No obstant això, autors com Escolano (2002, 76) consideren que seria excessiu atribuir-ho solament al consens, “perquè la vigència va estar limitada a les intencions i condicionaments de cada cicle polític i també, perquè la norma fou transgredida moltes vegades, oblidada i inaplicable, quedant-se reduïda a un simple marc de referència formal.” En conseqüència, la seva tesi defensa que “va sobreviure finalment, perquè els homes de la Restauració, envoltats per un ambient de crisi estructural, no foren capaços de crear una nova norma, i perquè la República i el franquisme resolien mitjançant lleis sectorials –per descomptat, molt diferents entre elles– les qüestions que s'abordaren a cada circumstància històrica.”

⁵ Textualment l'article 9 diu el següent: “La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores ó encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo.”

Però atenent la trajectòria de l'ensenyament de la història, objecte d'aquesta recerca, en la llei Moyano es va materialitzar a partir del nivell superior de la "primera enseñanza"⁶, recollit a l'article dos del "Título primero. De la primera enseñanza" corresponent a la "Sección primera: de los estudios" de la següent manera: "Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España". Aquestes nocions o "rudimentos", com especificava el text, s'incorporaven a les matèries que comprenien tant l'itinerari acadèmic que havien de seguir els nens, com l'itinerari reservat per a les nenes.

A la "segunda enseñanza" que s'iniciava als deu anys, després d'haver "aprobado en un examen general de las materias que comprende la primera enseñanza superior" segons anunciava l'article 18, també especificava l'estudi de la història, especialment en el segon període. Concretament el text esmenta a l'article 14 del "título segundo: de la segunda enseñanza" de la "Sección primera: de los estudios" que és matèria d'estudi en el primer període "Elementos de Geografía"⁷, mentre que a l'article 15 de la mateixa secció, referida al segon període, incorpora "Elementos de Historia universal y de la particular de España" i "Ampliación de los elementos de Geografía".

Fonamentalment, l'ensenyament de la història marcada per la burgesia conservadora espanyola establerta a la segona meitat del segle XIX era, d'una banda, per a reforçar la idea d'Estat-Nació i per tant es convertia en la Història d'Espanya i d'altra banda era també per a introduir els conceptes sobre els quals la burgesia havia concebut aquest estat i que eren els típics de les revolucions liberals burgeses. D'aquesta forma, la història es transformà en un dels principals instruments de consciència social, en un mitjà pel qual els governs podien afermar ideològicament la legitimitat del poder per cimentar i estimular, d'aquesta forma, el patriotisme dels ciutadans (Prats, 1997, 9); en

⁶ La llei Moyano especificava que l'escolarització tenia tres etapes: "primera enseñanza", la "segunda enseñanza" i la "enseñanza superior". La primera etapa, al seu torn es dividia entre "la elemental y la superior", la segona corresponia a "segunda enseñanza" que comprenia dos períodes i finalment s'accedia a "la enseñanza superior", és a dir, la universitat.

⁷ L'ensenyament de la geografia en particular no és l'objecte d'anàlisi en aquest treball, tanmateix en fem menció atès que posteriorment va ser incorporat conjuntament amb el d'història amb les denominades Ciències Socials i que són avui matèria troncal en el currículum educatiu.

definitiva, una visió arcaica de l'ensenyament de la història que encara ho s'ha pogut superar del tot⁸.

Des d'una visió metodològica, els materials que se'n derivaven gaudien d'una manca de reflexió pedagògica. En paraules de Hernández (1997, 135), "bé sigui pel tarannà centralista i uniformador que s'estila a la normativa oficial a l'entorn dels llibres escolars, bé sigui pel l'escàs desenvolupament de la reflexió pedagògica de l'Espanya del segle XIX, el debat sobre el llibre escolar com a instrument pedagògic, dins dels cànons oficials, podríem convenir que apareix de manera tardana en el temps i molt escàs en nombre i importància. La gran aportació en el debat sobre el llibre escolar va procedir de la iniciativa privada, en aquest cas, les institucionals".

Els diversos canvis de plans d'estudis entre la llei Moyano i la primera República no són ara objecte d'anàlisi en aquesta recerca, però sí que és pertinent esmentar que no va canviar massa ni els plantejaments ni la funció de la història dins l'ensenyament ni el seu paper ideològic al servei d'una pàtria concebuda com a unitària, jacobina i centralitzada. Per exemple, en un dels plans s'inclou l'ensenyament de la història i geografia d'Amèrica i la menció explícita a una història de la civilització espanyola en les seves relacions amb la universal. Tanmateix, aquestes modificacions no tindran una clara continuació en etapes posteriors (Valls, 2005, 14). Tan sols en un pla realitzat durant la Restauració ("Real Decreto de Fomento de 16 de septiembre de 1894 reorganizando la Segunda Enseñanza"), en el seu preàmbul es feia esment de la necessitat que la història s'estudiés amb uns objectius científics i no solament com "el conocimiento meramente narrativo y descriptivo del suceso". Tot això es concreta en els continguts de la Història d'Espanya que han de comprendre "la clasificación sumaria de las diferentes edades, épocas y períodos en sus respectivos elementos, carácter y significados". Aquesta és l'única excepció, conjuntament amb el pla de 1900 en el qual també s'afirma la

⁸ Aquesta visió de la història es pot observar en els diferents manuals i llibres de text d'història de qualsevol part del món, en els quals el seu paper és sempre d'instrument de formació ideològica nacional. I tot i el desprestigi que té la història patriòtica, quan la mirem des de la perspectiva del terreny escolar, veiem que continua gaudint de bona salut.

necessitat d'incidir en "las causas de los grandes hechos". En els plans successius es manté el caràcter memorístic de la història. (Martínez, 1999, 30).

Durant aquest període també cal fer esment que dins d'una visió general de l'educació, els moviments de renovació pedagògica que s'havien començat a engendrar a finals del segle XIX prengueren més força ateses les condicions socials que hi havia en aquell moment. Una de les particularitats era l'augment de la preocupació per l'educació. En aquest sentit i dins d'un panorama internacional, sorgiren noms com Montessori, Dewey, Lietz, etc. que establiren sistemes d'ensenyament en els quals, en general, es tenien més en compte les necessitats i potencialitats dels nens i nenes, que els interessos propis de la societat del moment. Aquesta preocupació no semblava tan evident en el terreny de l'ensenyament de la història, ja que com dèiem, estava més enfocada a l'aprenentatge d'uns fets i d'una ideologia.

La Segona República (1931-1939) va significar un intent de ruptura dels esquemes que havien imperat durant la Restauració. La implementació de la democràcia i l'economia social requeria modificacions del sistema educatiu⁹. La fe en l'escola era una creença molt interioritzada en la ment dels polítics republicans, conformats en les tradicions educatives del regeneracionisme, el moviment krausista i del socialisme. Uns confiaven en l'escola com a única via per acabar amb el analfabetisme i altres esperaven que la nova escola propiciés definitivament el triomf de les llibertats, del pluralisme i dels ideals laics i secularitzadors (Escolano, 2002, 123-124). A la mateixa Constitució Republicana, en el seu article 48, es feia esment que es volia que l'escola fos gratuïta, obligatòria i laica. A la vegada, es volia que els docents tinguessin llibertat de càtedra reconeguda i garantida.

Entre les modificacions fetes hi hauria, per una banda, la reforma de la "segunda enseñanza" que es duria a terme a partir del "Plan de Bachillerato" de

⁹ Tanmateix, com anteriorment s'ha mencionat, tant en el període de la república, com posteriorment en el franquisme, es farien les modificacions pertinents de la llei educativa per adequar-ho a la ideologia imperant del moment, però sempre utilitzant com a base la llei Moyano.

29 d'agost de 1934, que era una reforma necessària atesa la complicada simultaneïtat de diferents plans (Capitán, 1994, 638); i per altra banda hi hauria la introducció per primera vegada de l'expressió "ciències socials" (García Hoz, 1996, 18). No obstant això, la curta durada del sistema republicà –de fet, menys de tres anys– no va donar temps de consolidar una tradició gaire diferent. Així doncs, a Catalunya per exemple, la història conjuntament amb la llengua i la geografia es continuen considerant com a peces bàsiques en l'adquisició de la cultura de la nacionalitat. En aquest terreny i en el nivell elemental, es va encarregar unes *Primeres lectures d'història de Catalunya* a Ferran Soldevila (1932) [...] i paral·lelament al llibre de Soldevila, però cobrint la història general, es va encarregar a Jaume Vicens Vives i a Enric Bagués el manual *Història. Primeres lectures* (1936), edició rigorosa i didàcticament molt curosa (González-Agápito; Marqués, 1997, 572).

Amb la guerra les postures es radicalitzaren, l'educació i la cultura es van convertir en una arma i de fet, en la millor manera i en el mitjà més adequat per implementar una ideologia determinada i els valors socials, polítics, econòmics, morals, etc. d'un model concret de vida (Capitán, 1994, 648). Per exemple, el "Ministerio de Instrucción Pública" editava el 1937 una "Cartilla Escolar Antifascista" per transmetre el pensament d'avversió cap als franquistes.

De fet, el territori que va quedar oficialment a mans del bàndol nacional es va regir a partir de la publicació de la Llei de creació de "La Junta Técnica del Estado" al "Boletín Oficial del Estado" del dia 2 d'octubre, per les normatives sortides de la "Comisión de Cultura y Enseñanza". En paraules del mateix text de la llei: "se ocupará de asegurar la continuidad de la vida escolar y universitaria, organización de los centros de enseñanza y estudios de las modificaciones necesarias para adaptar ésta a las orientaciones del nuevo Estado".

Amb la "Ley de la Administración Central del Estado" de 30 de gener de 1938, es canviaria l'organització estatal i es passaria a crear-se els Departaments Ministerials; i per tant, l'educació passaria a mans del "Ministerio de Educación

Nacional”. Poc després, amb la “Ley de Reforma de la Enseñanza Media” de 20 de setembre de 1938, esdevindrien els primers canvis directes sobre la matèria educativa, en la qual s’eliminaren totalment les orientacions liberal-progressistes que havien anat configurant-se des de finals del segle XIX i que havien confluït en el sistema educatiu republicà (Valls, 2005, 15). Només a l’article 1 del títol preliminar ja es destacaria el patriotisme que es requereix al docent: “Empleo de la técnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico”.

L’educació, doncs, tornaria als principis de l’autoritarisme i de la jerarquia, de l’obediència i del patriotisme, de l’ordre i de la disciplina, uns valors que van ser incorporats als textos escolars de la llarga nit del franquisme (Vilanou; González-Agápito, 2003, 124). Es constituïa, doncs, una escola que era l’antítesi de l’escola republicana: integrista amb el que és religiós, confessional, molt reglamentària i inquisitorial [...] patriotera; basada en l’autoritat i en el sentit jeràrquic de l’existència (Lozano, 1994, 146). Una escola que faria de la història un pilar bàsic.

La reforma de l’educació que farien els franquistes començaria per la “Enseñanza Media”, ja que per a ells era cabdal. El motius, pràcticament copiats dels que van elaborar els ideòlegs de Mussolini, els exposen en el mateix preàmbul de la llei de 20 de setembre de 1938:

“El Nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el orden de la cultura.

» Esta política en materia de educación ha de tener una expresión legislativa de carácter orgánico que abarque los grados todos y especialidades de la Enseñanza.

» Iniciase con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media -el Bachillerato Universitario- porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras.”

Si bé, la primera llei referent a l'educació que sancionava el franquisme estava dedicada a la “Enseñanza Media”, les altres etapes educatives no quedaven exemptes dels canvis i controls pertinents del règim. La llei de bases que ho regularia no es publicaria fins al 1945, tanmateix es duria a terme un procés legislatiu paral·lel mitjançant ordres ministerials, que tindrien com a resultat un control global de tots els mecanismes que intervenien a l'escola (Martínez, 1996, 27).

De fet, doncs, l'estructura de l'ensenyament de la història en el marc de l'escola al llarg de la segona meitat del segle XX es deu als ideòlegs del franquisme, que segons Valls (1986, 233), seria el cas de José Antonio Primo de Rivera, José Monge i Bernal, Ramiro de Maetzu i Jorge Vigon.

La creació d'una comissió assessora a partir de la llei del 1938, tindrien com a resultat l'elaboració d'uns qüestionaris de tots els continguts que el franquisme volia impartir. L'Ordre es publicà el 14 d'abril de 1939, després de ser aprovat pel “Ministerio de Educación Nacional”. Per descomptat, entre els qüestionaris es trobava el programa de la història¹⁰.

Pel que fa a l'escola primària, la llista de continguts no apareixerien fins al 1953 amb la “Orden Ministerial de 6 de febrero”, que en el mateix preàmbul els defineix com a “índices de conocimiento”.

¹⁰ Vegeu l'estudi d'Esther Martínez (1996) “La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)”, en què hi ha una bona anàlisi tant del contingut de la història de l'Ordre de 14 d'abril de 1939, com de l'ensenyament franquista a partir de la “Ley de Reforma de la Enseñanza Media” del 1938. L'estudi es pot consultar en un llibre editat per Tecnos.

5.1.2. El que s'ensenyava d'història a l'escola Franquista

Les pautes dels successius “Ministerio de Educación” en matèria d'història d'Espanya, almenys fins a la publicació de l'anomenat “Libro blanco”, plantejaven una història en la qual la nació espanyola constituïa una unitat indissoluble forjada a través del temps, gairebé des de la prehistòria. El seu discurs es basava principalment en els valors tradicionals espanyols, en el catolicisme i en els esdeveniments que fomentessin els sentiments patriòtics cap a l'estat. En dues de les enciclopèdies escolars emprades a primària en aquests anys, els plantejaments de la ideologia del franquisme en el camp de l'ensenyament de la història queden molt clars i perfectament reflectits¹¹.

La divisió trivial del país entre ibers, celtes i celtibers (pàg 404; 641-642)¹² era la causa que havia permès la conquesta romana, en la qual un poble heroic i amant de la seva independència s'hi havia oposat ferotgement. Aquesta història doncs, exaltava els mites de Sagunt (pàg 409; 647) i Numància (412; 649), de Viriat (412; 648-649) i dels herois que preferien la mort abans de perdre llur condició d'homes lliures. La romanització com a procés cultural ens entroncava amb un occident culte i civilitzador i es destacava el paper que il·lustres espanyols havien tingut dins de l'Imperi Romà com era el cas de Sèneca, Trajà, Teodosi, Indíbil, Mandoni, Adrià, Sant Isidor i d'altres (413; 648-655).

És en aquest apartat on s'introduïa la visió d'una Espanya cristianitzada directament pels apòstols i es destacava la figura de Santiago, el Patró, i Sant Pau (415) i sobretot, el paper unificador que la religió havia tingut a tota la

¹¹ Certament, un estudi rigorós dels manuals emprats durant el període franquista, amb tota seguretat mostraria empíricament quin eren els ideals que volien inculcar en cada una de les etapes. Nosaltres en aquesta recerca ens hem limitat a ressenyar dos d'aquests manuals que per altra banda s'havien estès en massa a les escoles espanyoles i en particular a les de Catalunya. Són els següents: *ÁLVAREZ, A. (1964): Enciclopedia. Intuitiva, sintética y práctica. Tercer Grado. Período de perfeccionamiento.* Valladolid: Miñón.

PLA DALMÁU (1958): Enciclopedia Escolar “Estudio”. Libro Azul correspondiente al ciclo de perfeccionamiento. Girona: Pla Dalmáu Carles.

¹² Per tal de no carregar el text, en aquest apartat, només especificarem la pàgina en la qual apareix el contingut mencionat, entenent que el número sense cursiva correspon a l'Enciclopèdia “Álvarez”, mentre que el que sí que ho està fa referència a l'Enciclopèdia “Estudio”.

península per sobre de la reconversió de Recaredo en el famós tercer Concili de Toledo (420, 657). Tots els altres pobles de l'antiguitat havien aportat els seus ingredients en aquesta mena d'olla comuna que era Espanya. La història d'aquest període visigot era especialment apreciada pels divulgadors franquistes ja que s'insistia que, de tots els pobles bàrbars que van entrar a la península i havien envaït l'imperi, els visigots eren "los más civilizados de los bárbaros" (418) (656). D'ells, a més a més, se'n destacava la voluntat que van tenir d'unificar el país sota una sola religió la catòlica-romana i sota un sol codi legal el "Fuero Juzgo" (419).

També la història visigòtica permetia al franquisme parlar dels concilis de Toledo com a reunions dels grans dignataris de l'església i de la noblesa militar per resoldre els problemes religiosos militars i polítics; no era casual que els concilis de Toledo es presentessin com uns llunyans antecedents de l'estat corporatiu franquista on també hi havia una assemblea consultiva, "las Cortes", en què participaven les jerarquies eclesiàstiques i militars (420).

La derrota de l'estat visigòtic en la famosa batalla de Guadalete (658) a mans dels àrabs era presentada com un exemple de quan perniciosos resultaren les divisions entre espanyols ja que aquest fet va ser el que va provocar la conquesta de tot el país, que va costar vuit segles a tornar a reconquerir (423) (665). Les causes de tot tipus de decadència eren atribuïts al luxe i a la immoralitat i això tant era vàlid per explicar la ruïna de Roma, com la caiguda visigoda, com la decadència dels regnes taifes musulmans.

La reconquesta era un període especialment estudiat per l'escola franquista, en especial, els focus d'Astúries, Lleó i Castella (429; 666). D'aquest període hi havia uns personatges entranyables que resultaven inevitables: ens referim al compte Fernán González (430, 668), Fernando III el Santo (435; 678), Alfonso X el Sabio (435; 674), el Cid Campeador (432; 669) i Guzmán el Bueno (674). Tots aquests personatges tenien una lliçó per ensenyar: Fernando III era el patró de la joventut espanyola enquadrada sota la falange, mentre que Guzmán

el Bueno era l'heroi precursor del Coronel Moscardó defensor de l'Alcázar de Toledo durant la Guerra Civil.

El moment culminant de la història franquista era el regnat dels reis catòlics sempre acompanyats dels símbols del jou i les fletxes. De l'etapa dels Reis Catòlics (443-448, 680-681) se'n destacaven diverses coses: en primer lloc se'ls enaltien com els que van aconseguir la "unidad nacional" (444), com a "restauradores de la paz" (444), com els que van imposar la "unidad religiosa" (445) a través de la Inquisició i sobretot com els creadors de l'Imperi. A la historiografia franquista no se li escapa que sota els Reis Catòlics, Espanya posa el primer peu a l'Àfrica, en ciutats com Melilla o arxipèlags com Canàries (447).

Un capítol brillant d'aquesta història és el de la conquesta americana, on, com és lògic, es destaca el paper civilitzador i el protagonisme de "los grandes capitanes" (452; 691), és a dir Hernán Cortés, Nuñez de Balboa i Francisco Pizarro.

L'Imperi espanyol gaudia d'un tractament privilegiat en especial l'emperador Carlos I com a vencedor dels francesos (456; 688-689) i Felip II, el rei tot poderós que combatia a la vegada contra França, els turcs i els britànics (458-459; 692-693) i que va aconseguir la unitat peninsular amb la conquesta de Portugal, tasca encomanda als famosos "tercios del Duque de Alba", que ho van dur a terme en "menos de tres semanas" (459). La resta de monarques que succeïren a Felip II no van gaudir de les simpaties de la historiografia franquista i a l'escola eren passats de puntetes, excepte per parlar de l'anomenat "Siglo de Oro" (466; 696-698).

El segle XVIII espanyol presentava facetes agredolces, ja que es tractava d'una monarquia "estrangera", els Borbons. D'alguna manera l'escola havia de fer notar que les influències estrangeres sobre el poble espanyol no havien estat mai benèfiques i per això se les culpava en gran part de la decadència. Fets militars decisius com la derrota franco-espanyola a Trafalgar a mans de Nelson

eren atribuïts a l'imperícia dels francesos, mentre que es lloava l'heroisme de la marina de guerra espanyola (470; 703).

El segle XIX, el segle de les revolucions liberals, no podia ser contemplat per l'escola franquista com un segle gloriós: la pèrdua de les colònies, les guerres civils, la primera república i el moviment cantonalista i obrer. Per tant, d'aquest segle XIX espanyol l'escola franquista en destacava la guerra napoleònica, que anomenava de la Independència, en especial l'aixecament madrileny de 2 de maig contra l'ocupant estranger (475; 708), les heroiques defenses de ciutats com Girona i Saragossa (476; 709) i el restabliment de la monarquia en la figura d'Alfons XII sota l'espasa del general Pavía (480; 719), el que a cavall va dissoldre les Corts Republicanes i del general Martínez Campos, que va fer la proclamació de la monarquia a Sagunt (481; 720).

Naturalment, fets com la pèrdua de l'imperi colonial i la guerra de Cuba no podien ser obviats, i la historiografia franquista en treia com a lliçó que aquestes pèrdues eren degudes a "el apoyo prestado a los rebeldes por Inglaterra y otras naciones, el mal gobierno de España durante ell siglo XIX" i en tercer lloc a "la difusión entre los americanos de ideas revolucionarias" (482).

El segle XX per l'escola franquista era clarament la culminació dels temps, com si tota la història anés a petar amb el gloriós "Alzamiento nacional" (487; 725). És evident que les causes del "Alzamiento" s'atribuïen al mal govern republicà i les figures històriques que s'enaltien eren Don José Calvo Sotelo, Coronel Luis Moscardó, José Antonio Primo de Rivera , el General Franco i alguna que altra figura menor (489-491; 723-727).

En resum doncs, l'objectiu de l'ensenyament de la història d'Espanya durant una bona part del règim franquista era mostrar com Espanya era una unitat de destí, indissoluble i genuïna. Els problemes dels espanyols calia atribuir-los a les tendències a la divisió i a les males influències exteriors, mentre que les

etapes de glòria es vinculaven directament al manteniment de la unitat i al seguiment del catolicisme com a religió nacional¹³.

El discurs s'embastava en gran mesura a partir de personatges fonamentals que atorgaven un caràcter heroic al passat. I no tan sols passava quan es parlava de la història antiga, ja que, com hem vist, a la història medieval es citen no solament tots els monarques, sinó també els cortesans que influïren en la presa de decisions. Naturalment a mesura que ens acostem al present veiem que s'incorporen més personatges, carregats a vegades d'anècdotes i d'altres, de significats. No obstant això, en aquesta selecció d'"herois" res no quedava a l'atzar i cada un d'ells tenia un judici adequat als objectius que es perseguïen¹⁴. En qualsevol de les etapes, els continguts sempre eren presentats per ordre cronològic.¹⁵

Si aquesta era la ideologia que s'introduïa des de l'ensenyament primari, quan s'arribava a l'ensenyament secundari, és a dir, al batxillerat, l'ideari bàsic no canviava i seguint les pautes dels ideòlegs del règim, simplement se'n reforçaven els continguts, ubicant-los claríssimament en el context internacional, fet que era obviat per l'escola primària. Així, després de relatar la cultura grega es feia esment dels grecs que van estar a la Península Ibèrica (b49)¹⁶ i mentre s'explicava Roma, s'afegien els corresponents aclariments relacionats amb l'estat, com és el cas de les guerres púniques (b53) i un cop

¹³ Tal i com explica Prats (1997: 9) en un interessant article publicat a Íber: "Actualment, aquestes distorsions tan exagerades han donat pas a un debilitament d'aquesta orientació, potser com a fruit d'una reacció pendular, i un cert desprestigi a la Història *patriòtica*. Com a contrapartida, es pot caure en una excessiva exaltació de la Història regional o local, amb el consegüent perill de promoure un nou "chauvinisme" que sol comportar l'aparició d'actituds insolidàries o, com a mínim, tergiversadores del coneixement històric, provocades per una supervaloració del propi patrimoni."

¹⁴ Aquests "herois", a banda d'aparèixer en els llibres que podríem anomenar de text, es trobaven reforçats en un llibre complementari de lectura, que els tractava un per un, dedicant-los un parell de pàgines a cadascun d'ells. El llibre es titulava "Cien figuras españolas. Biografías de Españoles Celebres" i l'havia escrit Antonio J Onieva.

¹⁵ Un llibre que exemplifica molt bé aquest punt és aquell que porta per títol "Actividades escolares. Conmemoraciones patrióticas y religiosas" escrit per Ignacio Salvador Aldea. Era un llibre per al mestre, de lectura casi obligatòria. Explicava com s'havia d'organitzar les classes, des del mobiliari als plans i desenvolupament de treball, així com el els programes de religió i pàtria. Aquests programes sempre adoptaven l'ordre cronològic com a eix vertebrador.

¹⁶ A tall d'exemple, hem pres el següent llibre: AREVALO CARDENAS (1962): *Historia Universal y de España. Cuarto Curso de Bachillerato*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española. En aquest cas, citarem les pàgines del llibre en les quals trobarem els continguts esmentats amb una "b" just abans del número a fi de diferenciar les de les cites que fèiem anteriorment.

acabada la lliçó, vindria a continuació el tema dedicat a la “España Romana” (b60), tornant a recuperar, entre altres, mites com el de Viriat o de la ciutat de Numància “ejemplo de ciudad heroica” (b63). I a partir d'aquí es fa un recorregut històric que culmina presentant els problemes del món actual i la revisió de “La España actual”, que acaba amb la fi de la guerra i la “reconstrucción interior” (b299).

La justificació d'aquest context internacional per a l'ensenyament mitjà, així com els motius de la importància de la història com a matèria d'ensenyament, ja en els primers moments del franquisme, queden clarament reflectits en un sol paràgraf del preàmbul de la “Ley de Reforma de la Enseñanza Media” de 20 de setembre de 1938, que textualment diu el següent:

“Consecuentemente, la formación clásica y humanística ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico. El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catecismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones de Filosofía e Historia de la Filosofía. La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo antihispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con la de España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maeztu, defensora y misionera de la verdadera civilización, que es la Cristiandad.”

De les paraules del text es pot veure clarament la ideologia del franquisme, i l'interès que tenien en l'ensenyament de la història, una matèria que els serviria per “reeducar” una joventut cap a l'aversion per allò estranger, en el temor i per

suposat, en el catolicisme, que havia deixat de tenir el seu paper a l'escola republicana, ja començant per la supressió de "Crist" a les aules.

Els continguts, fixats en els "cuestionarios" aprovats pel "Ministerio de Educación Nacional" s'havien de plasmar en els llibres de text, que a la vegada, també haurien d'haver estat aprovats pel mateix ministeri. Així el control dels continguts que arribaven a l'alumnat era total.

5.1.3. La metodologia de l'escola del franquisme

La revisió dels llibres de text de l'època ens poden donar una idea de la metodologia que s'emprava en aquell moment. Tal i com ho explicaria Delgado (1983, 354) "el llibre de text indica com ha estat duta a la pràctica la política educativa d'un país, quina part dels discursos polítics i declaracions programàtiques, quina part de la filosofia política recopilada a les lleis [...] ha desembocat en el dia a dia escolar".

L'escola franquista era clarament magistocèntrica, en què la base de l'ensenyament era un discurs inqüestionable i que venia imposat en una sola direcció: per part del docent o llibre de text cap a l'alumnat. Hi havia una sola versió de la història tancada i veritable. A més, era una història que es basava en les repeticions, és a dir, una escola que volia que de la història només es comprenguessin la versió que s'explicava i es memoritzés. Aquest fet també queda palès amb la manca de fonts documentals i per tant, en una absència total de qualsevol activitat o material que pogués aproximar a l'alumnat al mètode d'anàlisi en història. L'aprenentatge de la matèria es reduïda a les tècniques memorístiques que impossibilitaven el qüestionament per part de l'alumne dels dogmes del passat.

Tot i la plasmació dels mètodes d'aprenentatge en els llibres de text, la "Ley de Reforma de la Enseñanza Media" de 20 de setembre de 1938, volia fer creure que això no era així, i redactava:

“La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa.”

Els “questionarios” del 1939 també tenien una part d'instrucció metodològica. Per una banda s'especificava que als primers cursos del batxillerat es considerava que no havia d'estar molt carregada de personatges i dates, cosa que en realitat no succeïa. Per altra banda, en els següents cursos es canviava totalment l'orientació dient que “deben sentirla, además, como un medio para sentir, también la Patria”. La història concebuda d'aquesta manera perdia el seu caràcter de ciència i ni tan sols era un vehicle per obtenir una sèrie de dades que convé saber per adquirir un cert grau de cultura (Martínez, 1996, 50). Era doncs, un aprenentatge de la història en què es buscava una “devoció” per la nació.

Els anys cinquanta són políticament més moderats, amb un intent de suavitzar el nacional-catolicisme i en el cas de l'educació, introduint criteris més moderns i més tècnics (Puelles, 2001, 24).

Ja prèviament, a la “Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945”, s'esmentava que “la vida docente de la Escuela sufre asimismo transformación en el orden técnico” i entre d'altres mesures comenta que “las innovaciones alcanzan igualmente a los instrumentos pedagógicos –libros, mobiliario, material fungible – [...] con la ambición de que todos ellos sirvan a su finalidad docente.”

En la mateixa línia en els “Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953” s'apuntava el següent:

“El modo de concebir la lección, antes apuntado, pugna con el *trozo del libro del texto a memorizar*, pero también con el *simple conjunto de nociones a explicar*. Ambos son criterios ya superados, que deben ceder su puesto a una concepción orgánica, consistente, en esencia, en hacer de la lección un conjunto de actividades de colaboración entre maestro y niños que, comenzando por una preparación, tanto de éstos como de aquél, se continúa con un diálogo, lleno de dinamismo y de amenidad, en el que se intercalan acciones –ilustrativas, corroborativas, sugestivas– y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de ejercicios de aplicación. Si falta alguna de estas tres fases, queda incompleta y truncada”

Amb tot, l'anàlisi la metodologia dels llibres de text, no acaben de reflectir, com veurem a continuació, la suposada metodologia que proclamaven, essent en realitat la magistocèntrica que ha imperat des dels seus inicis.

5.1.4. Els llibres de text com a símptoma: Breu anàlisi de les activitats i els exercicis dels llibres de text del franquisme.

Prenent com a punt de partida les consideracions abans esmentades de Delgado sobre el llibre de text, anem a realitzar una breu anàlisi d'alguns llibres de text del moment que anirem detallant a mesura que avancem en l'anàlisi, per poder corroborar l'afirmació que acabem de fer.

5.1.4.1. A la “Primera enseñanza”

Durant el “ciclo elemental” de la “primera enseñanza”, encara que no s'introdueix pròpiament la història sí que ens trobem amb una “Educación Patriótica. Lo que es y ha sido España”.

Prenent com a exemple el llibre “Comienzos. Libro II de la labor escolar”, trobem que l'estructura es basa en l'exposició dels continguts seguits, de tant

en tant, per petits exercicis. En aquest cas, els tipus d'exercicis serien els següents:

- Exercicis en els quals s'ha de "copiar y retener los párrafos que figuran en letra manuscrita" (com per exemple els que trobem a la pàg. 202 o 206)
- Exercicis de comentar diversos aspectes (per ex. pàg. 208 o 206)
- Exercicis de vocabulari (per ex. pàg. 207 o 214)
- Algun exercici en el qual s'ha d'aprendre alguna cosa (com per ex. l'exercici corresponent a la pàg. 207)
- I algun dibuix per copiar (per ex. pàg. 202 i 209)

En el segon grau del període elemental, prenent com a exemple la "Enciclopedia Álvarez" veiem que el discurs es segueix estructurant a partir de la redacció d'uns textos amb el contingut, però en aquest cas, s'hi introdueixen les lectures i biografies. Les lectures majoritàriament tracten de personatges o expliquen esdeveniments. Les lectures es diferencien del temari perquè aquestes són relats o històries concretes, mentre que la resta de contingut té un caràcter més general. En podem veure exemples a la pàgina 330 amb l'explicació del mite d'Anibal, a la 348 amb l'explicació del "primer periodo de la reconquista" o bé, entre moltes altres, a la pàgina 356 sobre "la labor de los Reyes Católicos". Això sí, a moltes de les lliçons hi havia un petit apartat anomenat "enseñanza moral" i que com es pot deduir, era l'encarregat d'acabar d'inculcar el pensament franquista, per si amb el contingut no havia quedat prou clar. Un exemple molt gràfic el trobem a la pàgina 346 de l'enciclopèdia on diu textualment: "Solamente hay un Dios y solamente puede haber una religión verdadera: la que tribute a ese Dios el culto que le es debido. Numerosísimas son las pruebas de que nuestra religión cristiana es la verdadera. Las otras son falsas".

Pel que fa als exercicis podem trobar els següents:

- Exercicis de “Copiar caligràficament” coses com “los dignos de admiración y honor son los que como los numantinos, sacrifican sus vidas para proteger o a desvalidados o para proteger la patria”¹⁷ fins i tot dues o tres vegades (per ex. a les pàg. 328, 334)
- Exercicis de “Copiar y rellenar” (per ex. a les pàg. 330 o 345)
- Redaccions (per ex. a les pàg. 332 o 365)
- Exercicis en els quals s’havia de resoldre algun problema, però que en cap no comportaven anàlisi¹⁸ (per ex. a les pàg. 334 i 342)
- Exercicis en que la tasca consistia a fer resums del tema (per ex. a les pàg. 336 o 376)
- Alguns treballs manuals o còpies de dibuixos (per ex. a les pàg. 336, 338 o 345)
- I en alguna ocasió, alguna cosa per a copiar, aprendre i recitar (vegeu pàg 347)

En el cicle superior de la “primera enseñanza”, tornem a prendre com exemple la “Enciclopedia Álvarez” aquest cop, però, la corresponent al període de perfeccionament i la “Enciclopedia Estudio” de l’editorial “Dalmáu Carles Pla S.A.”. L’estructura principal bàsicament en ambdós casos és com la del període anterior, tanmateix, canvia i s’amplia en alguns aspectes. El primer que veiem és que a la “Enciclopedia Álvarez” els continguts pròpiament dits passa a anomenar-los “Nociones”. Aquesta, a més, incorpora després de les lectures i els textos l’apartat “A ver si lo sabes”. Aquest apartat consisteix en un reguitzell de preguntes relacionades amb el contingut exposat i que requeria habilitat memorística per a contestar-les. Uns exemples són els següents: “¿De dónde

¹⁷ Fragment extret de la pàgina 334 de la enciclopèdia en qüestió.

¹⁸ En aquests tipus de problemes, bàsicament el que s’esperava era que els infants calculessin els anys que duraven determinats esdeveniments, com podria ser el següent anunciat extret de la pàgina 369: “La Casa de Austria se inició en España en el año 1516 con Carlos I y terminó en el año 1700 con la muerte de Carlos II. ¿Cuántos años duró?”

procedían los íberos?"; "Málaga fue fundada por..."; "¿Qué religión profesaban los visigodos?"; "¿Qué nación fue causa de nuestra derrota en Cuba?"¹⁹.

En les dues enciclopèdies segueix utilitzant les lectures; en el cas de la "Enciclopedia Estudio" les anomenarà "Comentarios". El paper de les lectures és clar. Tal i com ens ho exposa Martínez (1996: 177): són un altre un nou vehicle per transmetre la ideologia.

Pel que fa als exercicis, a banda del tipus que es fan al període anterior, a la "Enciclopedia Álvarez" se n'incorporen alguns com els següents:

- Adquisició de vocabulari (per ex. a la pàg. 401 o 486)
- D'observació d'algun element, sense massa més transcendència (per ex. a la pàg. 411 o 414)
- I exercicis que els anomena d'història local, en el quals es tracta de veure el tema històric en qüestió a la població de cada infant (per ex. a la pàg. 414 o 489).

A la "Enciclopedia Estudio" la major diferència és la incorporació d'exercicis de senyalització dels esdeveniments o llocs al mapa de l'estat (per ex. a la pàg. 650 o la 644 d'aquest llibre).

5.1.4.2. A la "segunda enseñanza"

Els llibres d'aquesta etapa de l'educació experimentaven un profund canvi respecte a la primària. El paradigma continuava essent el magistocèntric, però a diferència dels llibres que hem vist fins ara, desapareixien pràcticament tots els exercicis²⁰. Només se n'hi troba la presència en els llibres de "formación

¹⁹ Preguntas extretes de les pàgines 405, 407, 419 i 484 de la "Enciclopedia Álvarez de tercer grado"

²⁰ Per l'elaboració d'aquest apartat ens basem en els llibres següents:

- Historia universal. 4t curso
- Historia. Arévalo Cárdenas
- Historia de España moderna y contemporánea. Sobrequés
- Formación político-social y cívica. 2o curso de bachillerato. Capmany
- Nueva Enciclopedia Escolar. Grado segundo. Hijos de Santiago Rodríguez Burgos

político-social y cívica”. El llibre, especialment d’història, es limitava a ser una exposició de continguts –evidentment sense fonts– i només amb alguna fotografia, mapa o dibuix per acompanyar el text. De lectures tampoc no se’n troben gaires²¹, ja que com ens diu Martínez (1996: 177) “la càrrega doctrinal es troba en els propis continguts, lògicament molt més amplis que els ensenyaments primaris”.

5.2. Els grups espanyols de renovació didàctica en el camp de la història

5.2.1. Un punt de partida: L’escola dels Annals i Jaume Vicens Vives

El franquisme va suposar una ruptura d’una bona part de les escoles historiogràfiques. Moltes de les figures rellevants de la historiografia espanyola procedents o influïts per la “Institución Libre de Enseñanza”²² –una institució de renovació pedagògica, partidària d’una neutralitat religiosa, independent de l’Estat que defensava la llibertat de càtedra– o bé els que acabdillaven les grans línies interpretatives de la història a Espanya, van haver d’emigrar. Ens referim a personatges tan eminents com Sánchez Albornoz²³, Américo Casto²⁴; Gumersindo de Azcárate²⁵ o Bosch i Gimpera²⁶. A dins del país, van quedar casos excepcionals de resistència ideològica i sobretot figures menors que es

²¹ Vegeu les pàgines 177 i 178 del llibre “La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)” pertanyent a l’estudi d’Esther Martínez editat per Tecnos, per obtenir més informació dels autors de llibres de text que introduïren lectures al seus llibres.

²² La “Institución Libre de Enseñanza” es creà el 1876 i va estar en funcionament fins que la van obligar a tancar a l’inici de la Guerra Civil Espanyola. Liderada per Francisco Giner de los Ríos, va ser fundada per catedràtics que van ser expulsats de la universitat a causa de desavinences amb el poder en matèria d’ensenyament. Essent independents a l’Estat, defensaven la llibertat de càtedra i la neutralitat política i religiosa; utilitzaven l’escola activa com a mètode d’ensenyament i incorporaren la coeducació.

²³ Sánchez Albornoz, neix a Madrid el 1893. Va ser catedràtic d’Història d’Espanya i diputat per Àvila a les tres legislatures republicanes. El van separar de la càtedra i va haver d’exiliar-se en acabar la Guerra Civil.

²⁴ Américo Castro va néixer al Brasil el 1885. Va estar a l’Estat espanyol fins que es va acabar la guerra, moment en què es va haver d’exiliar als Estats Units. Va formar part de la “Institución Libre de Enseñanza”.

²⁵ Gumersindo de Azcárate, nascut a Lleó el 1840, va ser catedràtic d’Economia Política i Estadística, i va ser creador també, de la “Institución Libre de Enseñanza”.

²⁶ Bosch Gimpera nasqué el 1891. Va ser un prestigiós prehistoriador. Rector de la Universitat de Barcelona i conseller de la Generalitat en època republicana va haver d’exiliar-se a Mèxic en acabar la Guerra Civil Espanyola.

van conformar amb la lògica dominant i van haver d'acceptar els dictats del nou règim.

En aquestes circumstàncies, la renovació de l'ensenyament de la història a casa nostra, en els ensenyaments primari i secundari, no es podia produir sense que existís paral·lelament un renaixement dels corrents historiogràfics. Aquesta renovació, que òbviament no és objecte d'anàlisi en aquest treball, va tenir com a referents autors com Jaume Vicens Vives, el mestre d'una potent escola historiogràfica que molt aviat es va vincular amb el corrent francès del grup dels "Annals"²⁷.

L'escola dels "Annals"²⁸ seria obra de Marc Bloch i Lucien Febvre influenciats pels ideals de Berr –el director de la *Revue de Synthèse Historique*, en la qual els dos joves historiadors escriuien–, que postulava una psicologia històrica que havia d'aconseguir-se mitjançant la cooperació interdisciplinària (Burke, 1994, 19). S'iniciaria amb la publicació de la revista *Annales d'histoire économique et sociale* el 15 de gener de 1929, que donaria lloc a un corrent historiogràfic que influiria en gran mesura en l'ensenyament de la història al nostre país.

Tal i com deia Febvre²⁹, els Annals "aspirava a ser la guia intel·lectual en els camps de la història econòmica i de la història social". Es caracteritzava per fer un acostament intel·lectual cap als objectes que estudiava, amb un caràcter empirista i experimental, elaborant una reflexió que argumentava de manera reiterativa i florida, tornant una i una altra vegada sobre un mateix punt de

²⁷ El grup dels "Annals" anomenat així a partir de la revista que publicaren, va canviar diverses vegades de nom. El primer fou *Annales d'histoire économique et sociale*; entre el 1939 i el 1941 es va anomenar *Annales d'histoire sociale*; entre els anys 1942 i 1945, *Mélanges d'histoire social* i finalment, a partir del 1946 va passar a dir-se *Annales. Économies sociétés, civilisations*. (Friera, 1995, 44)

²⁸ Per alguns historiadors, parlar d'"Escola dels Annals" ho consideren erroni, tot i que reconeguin que el nom està àmpliament consolidat i l'emprin també. Consideren que més que una escola és un corrent historiogràfic, i que és, sens dubte, la més important tendència historiogràfica francesa desenvolupada durant el segle vint en paraules d'Aguirre (1999, 9). Aquest autor, en la introducció del llibre "La escuela de los Annales. Ayer, hoy, mañana" argumenta els motius per defensar aquesta tesi. Entre altres arguments, Aguirre (1999, 12) aporta un escrit de Febvre publicat als *Annales* el 1953 en el qual declarava que no volien fer una escola: "Quant als Annals, mai, ni en Bloch ni jo, hem pretès crear o construir una «escola»... Una escola és una cosa tancada, amb un Pontífex o dos en el lloc més alt i amb deixebles, atents per acompanyar la seva marxa amb el del Mestre [...]."

²⁹ Recollit per Burke (1994, 28).

reflexió, i que construïa el discurs sempre d'una manera comunitària col·lectiva (Aguirre, 1999, 26). Més que fer pròpiament un canvi en l'enfocament de la història, es converteix en un projecte per a totes les ciències socials.

La seva voluntat era la de fer una història total, integradora de les aportacions de les Ciències Socials. Inicialment, la nova escola era un rebuig al positivisme, amb la finalitat de fer una escola viva. Aquesta escola "viva" suposava la superació del document escrit. Es plantejaven una escola explicativa i total que rebutjava el predomini d'una sola temàtica i que, mantenint el sentit unitari de la història, contemplava tots els seus aspectes –polítics, econòmics, socials, culturals...– (Friera, 1995, 44-45). És una col·laboració interdisciplinària que, com senyala Burke (1994, 109), estaria present més de seixanta anys; un fenomen que no té paral·lels a la història de les Ciències Socials.

A més a més, tal i com ens exposa Aguirre (1999, 32-33-92), és una història social, entesa com la història dels grans processos, estructures, grups, realitats i fenòmens col·lectius, de massa, i en conseqüència radicalment socials. Oposada a les tradicionals històries biogràfiques, de les idees, polítiques, d'herois, batalles i tractats. Reprodueixen i recuperen, sempre amb els seus matisos, el conjunt de trets del "model annalista". El seu nucli metodològic i epistemològic dur estarà constituït per un conjunt de paradigmes essencials, que donen estatut i suport a tots els trets del mencionat "model annalista", a la vegada que defineixen el nou horitzó conceptual general del qual a partir d'aquell moment i durant tot el segle XX serà la pràctica de l'historiador.

Si bé els impulsors de l'escola foren Bloch i Febvre, aviat tindrien joves historiadors que simpatitzaven amb les seves idees. Entre ells, hi havia Braudel, persona que agafaria el relleu del moviment durant la segona etapa del moviment. Com ens comenta Burke (1994, 42) Braudel considerava que el veritable estudi és la història "de l'home en la seva relació amb l'ambient"; una espècie de geografia històrica, o com Braudel preferia anomenar-la "geohistòria". Aquests pensaments són reflectits a la tesi de Braudel anomenada "El Mediterráneo y Felipe II".

Posteriorment, l'escola encara passaria per una tercera etapa a partir del 1968-1970. És una etapa en la qual no es troben uns líders clars, tanmateix, s'engalanen amb unes ments més obertes. Fan un redescobriments de la "història de les mentalitats", un intent per usar els mètodes quantitius en la història de la cultura i una reacció en contra dels mètodes –per considerar-los d'alguna manera– reduccionistes, reacció que pren forma d'una antropologia històrica o d'un retorn a allò polític o un renaixement del gènere narratiu (Burke, 1994, 69).

La recepció de la nova història a l'Estat espanyol va tenir unes característiques molt particulars. Va estar lluny de ser una pura imitació i es va limitar a incorporar una part dels trets renovadors dels pares fundadors de dita escola, quedant-ne una altra sèrie al marge (Ruiz, 2002, 98). Jaume Vicens Vives és la persona que la inicia, i es deu a la seva assistència al "IX Congrés Internacional de Ciències Històriques"³⁰, que es va celebrar a París –més concretament a la Sorbona– entre el 28 d'agost i el 3 de setembre de 1950, on va entrar en contacte amb el corrent historiogràfic francès. Tanmateix, Vicens Vives, ja havia tingut l'ocasió llegir "El Mediterráneo y Felipe II" de Braudel, amb el qual havia començat a establir un contacte per carta.

Vicens, que havia de batallar contínuament per places i recursos amb el "Ministerio" i amb les Institucions de Madrid, i que alhora volia fer sortir la historiografia catalana i espanyola de l'aïllament i de l'autarquia intel·lectual que dominava els anys quaranta, va veure en Braudel una poderosa figura que podria ajudar-lo a aconseguir els seus objectius (Clara; *et. al.* 1998, 14). En les cartes recollides per l'"Epistolari de Jaume Vicens Vives" del Cercle d'estudis Històrics i Socials, podem veure alguns intents per anar difonent el seu

³⁰ Cal matisar que alguns autors no atribueixen tanta influència del congrés en Vicens Vives. Com ens diu Muñoz (1996, 190): "sóc del parer que no cal sobrevalorar-ne la importància, i subscric l'opinió de Pierre Vilar quan argüeix que Vicens ja coneixia d'abans l'escola dels *Annales*, i que el que canvia fonamentalment el 1950 és que Vicens s'adona que Europa s'ha tret del damunt el feixisme i que corren nous aires per a la historiografia".

pensament així com la disposició de Vicens Vives a seguir el corrent dels Annals:

Carta de 13 de novembre de 1949, en què parla sobre el llibre “El Mediterráneo y Felipe II” diu:

“He dado orden de que se adquieran varios ejemplares para distintos centros y bibliotecas barcelonesas. Creo que su trabajo vale la pena que sea conocido [...]”³¹

Carta de 13 de març de 1950:

“Estoy seguro de que nuestras relaciones serán de provecho para la ciencia que cultivamos”.³²

La seva descoberta de la revista dels “Annals” li serveix per acabar d’identificar-se amb la revista, i tal i com recull Muñoz (1996: 191), Vicens comenta:

“Decididamente, coincidimos. Quizá porque hace veinte años me impresionara tanto su lectura, que ésta germinó en mí en el sentido que ahora expone con tanto brío el director de los “Annales”. Sí, M. Febvre; la Historia es, en primer lugar, vida y como tal hay que rastrearla en la mentalidad de nuestros antepasados, que la vivieron y la sufrieron en un ambiente geográfico y en una determinada distribución de valores y riquezas. Y quien no quiera escuchar la lección que no la entienda.”

Seguint l’exemple de l’historiador català, un petit grup d’historiadors del seu cercle i altres historiadors³³ aïllats, haurien adoptat els nous mètodes i

³¹ Pàgina 92 de l’ “Epistolari de Jaume Vicens Vives” del Cercle d’estudis històrics i socials (Girona). A cura de Clara, J.; Cornellà, P.; Marina, F. ; Simon, A. (1998).

³² Op cit. pàg 93

concepcions de l'escola del "Annals" a la dècada dels seixanta i principis dels setanta, i amb això renovarien una història fins ara molt tancada en el més ranci conservadorisme (Ruiz, 2002, 83). Els deixebles directes de Vicens Vives serien anomenats com el "circulo de la Escuela Histórica Barcelonesa"³⁴.

Amb tot cal dir que aquestes influències, en especial la de Vicens Vives, s'havien de notar més en el camp de l'ensenyament pel fet que l'historiador català va saber gestionar una petita editorial, que va publicar des de bon començament no solament llibres d'assaig històrics, sinó llibres de síntesis i llibres escolars.

Vicens Vives faria explícit el seu pensament en moltes ocasions. Un dels vehicles que usaria seria la revista "Estudios de Historia Moderna", que ell mateix dirigia. En el seu primer número, que tractava de les "Relaciones internacionales de España con Francia e Italia (siglos XV a XVIII)", fa un article introductori anomenat "Presentación y propósito" en què es pot veure clarament les marques del seu pensament:

"Es preciso darnos cuenta de una vez, que es unitaria la evolución de la Cultura Occidental y que ninguno de sus problemas básicos pueden abordarse sin recurrir a una profunda consideración de los hechos y fenómenos históricos que, por pura comodidad y una diferencia de técnica erudita, continuamos denominando medievales." ³⁵

[...]

"Rehusamos, pues, albergar en estos «Estudios» toda frivolidad ideologista. Preferimos hundirnos en la llaneza amazacotada del dato, que elevarnos a las alturas de los fulgurantes fuegos de artificio. Porque el

³³ Com seria el cas de Joan Reglà, José Maria Jover, Emili Giralt, Miquel Tarradell, Antonio Ubierto o Julián San Valero.

³⁴ El terme és emprat pel mateix Vicens Vives tal i com es pot veure a la introducció que va escriure en el primer número de la seva revista de "Estudios de Historia Moderna" (1951).

³⁵ Op cit. pàg. VII

dato, por lo menos, queda; el artificio es una pantalla del vacío, y sólo sirve para que especuladores intelectuales esgriman sus facultades en el único terreno donde la propaganda es convincente: el del ensayo político”³⁶

I per acabar de transmetre el seu pensament, elabora un decàleg amb els principis amb els quals creu en relació a la història³⁷:

1. “Creemos fundamentales que la Historia es la Vida
2. Creemos que la Historia se ha desarrollado en un marco geográfico
3. Creemos que el hombre «está» en la Historia
4. Creemos en el principio de la articulación social
5. Creemos que en la Historia es un factor importante la lucha por la distribución de las riquezas morales y materiales
6. Creemos que la Historia debe definir las sucesivas mentalidades del pasado
7. Creemos que cada generación histórica tiene su propia mentalidad
8. Creemos que debemos aceptar las consecuencias de los hechos históricos
9. Creemos en la eficiencia del método estadístico para establecer la certidumbre histórica
10. Nos sentimos a gusto en nuestra Civilización Occidental”³⁸

La seva ideologia marcada per l'escola del Annals, estarà present no solament a la revista, sinó a molts altres llibres o articles. Un altre exemple és el seu llibre “Aproximación a la historia de España” editat per la seva editorial i que se'n farien diverses reedicions, on a la introducció fa les següents consideracions:

“[...] no me he cansado de preconizar un cambio radical de orientación en la elección de fuentes, de las fuentes de los estudios históricos; en lugar

³⁶ Op cit. pàg. X

³⁷ Op cit. pàg. XI-XII

³⁸ Quan Vicens declara en el catàleg que se sent a gust en la civilització occidental, ho diu perquè té “libertad en la investigación y en la exposición” com ell mateix aclareix posteriorment a la pàgina XII.

de las grandes colecciones legislativas, los humildes archivos donde la ley choca con la vida: protocolos notariales, fondos consulares y mercantiles, archivos de policía, decisiones de los tribunales de justicia, etc.”³⁹

Visió que donaria un pas important en l'ensenyament de la història gràcies a la introducció de fonts i la conceptualització dels arxius com a fonts de la vida, l'aprenentatge i el coneixement.

Quan posava l'accent a la historiografia que desitjava canviar comentava el següent:

“Hallamos en su producción historiográfica tres importantes defectos. En primer lugar, hasta la fecha, toda historia de la cultura ha exigido un esquema mental previo: ortodoxo o heterodoxo, idealista o materialista, unitarista o evolucionista. Pero la vida rehuye cualquier encuadre [...]. En segundo término, hasta hoy la historia de la cultura no es más que un estudio de minorías intelectuales, y por tanto representa el examen de una microscópica porción de la mentalidad actuante en un determinado período histórico. [...] Finalmente, la historia cultural no ha sabido hallar un método convincente para fijar el peso de las aportaciones espirituales y materiales de un país o sociedad.”⁴⁰

I expressa, de la mateixa manera com reivindicaven els “Annals”:

“La vida colectiva no puede descifrarse si no recurrimos, como primer instrumento, al método estadístico.”⁴¹

³⁹ Op cit. pàg 7

⁴⁰ Op cit. pàg.7

⁴¹ Op cit. pàg.8

5.2.2. La introducció dels nous corrents historiogràfics en l'ensenyament de la història a l'Estat

A banda de la influència en la historiografia que aportà Jaume Vicens Vives, la penetració d'aires nous en el camp de la didàctica havia de venir de França per diversos motius: en primer lloc perquè la tradició historiogràfica de meitat de segle era molt potent, rica i innovadora. Els intel·lectuals francesos del camp de la història encapçalaven uns corrents ideològics fàcils de ser adaptats a la península ibèrica. Amb tot, el segon factor important no tenia res a veure amb la ideologia i caldria cercar-lo en la incapacitat d'una bona part dels nostres docents a comprendre altra llengua estrangera que no fos el francès. La tradició dels intel·lectuals Krausistes ⁴², que havien treballat l'alemany pràcticament s'havia extingit, l'anglès no era dominant i a més a més, no s'ensenyava a l'escola. Per tant, si alguna cosa podien llegir els nostres docents que no fos el material censurat i sota control editat en castellà, era la bibliografia francesa.

França no tenia precisament un sistema educatiu avançat des del punt de vista ideològic i l'ensenyament de la història no es deslliurava dels prejudicis que tant influïen aquesta banda dels Pirineus; la història dels manuals francesos fortament controlada per les autoritats educatives de París no era justament modèlica en els valors patriòtics de França i situava tot allò que és francès com a centre del món i tot això es produïa en el mateix moment que la historiografia francesa de l'escola dels Annals renovava el seu bagatge ideològic. Amb tot, l'ensenyament de la història a França tenia alguns trets diferencials respecte a Espanya: ens referim a l'ús de fonts primàries. En efecte, els grans mites de la història nacionals dels pobles gals del Vercingetòrix fins a Napoleó la gran guerra o la resistència s'ensenyaven emprant textos i fonts primàries. Els programes de l'ensenyament de la història en els liceus francesos incloïen no

⁴² Francisco Giner de los Ríos i Julián Sanz del Río són considerats les persones que més ajudaren a introduir el Krausisme a l'Estat. Cal recordar que Francisco Giner de los Ríos i Gumersindo de Azcárate, entre d'altres, varen crear la "Institución Libre de Enseñanza" esmentada anteriorment.

solament elements conceptuals ordenats amb cert rigor sinó sobretot elements metodològics per analitzar les fonts.

Des de la meitat dels anys 60 els docents francesos disposaven de col·leccions de materials extraordinàriament rics i envejables des de la tradició didàctica espanyola. Els famosos “Journaux du Temps Passé II” de Rossell, A. (1966)⁴³ consistien en un conjunt d'edicions facsímils que incloïen des de proclames fins a premsa, memorials i tota mena de documents. Aquests materials, veritables dipòsits de fonts primàries al servei de l'escola, fornien una bateria de materials didàctics que aquí no es podia ni somniar. Per altra banda les editorials franceses que ja havien descobert el valor dels textos per a l'ensenyament de la història editaven carpetes amb fitxes cada una de les quals portava un fragment de text anotat amb la història de França. Aquesta tradició s'inscrivien en la necessitat que tenien els docents d'utilitzar textos per a comentar a les aules. A més de tot això, quan s'examinen els llibres de text francesos d'aquest període, s'observa que tots ells disposaven d'un aparell didàctic a base d'exercicis i comentaris de text. Els tipus d'exercicis més freqüent eren els que es basaven en comentaris de mapes evolutius, comentaris de gràfiques econòmiques (no s'ha d'oblidar que l'escola dels Annals era sobretot economista i que imperaven els mètodes annalistes i quantitativs) i qüestionaris que obligaven a relacionar conceptes, cercar autònomament informacions i sobretot comentar fonts primàries.

Tots aquests materials a meitat de la dècada dels anys 60 van penetrar en algunes biblioteques i en alguns cercles reduïts del professorat. Molt aviat alguns eminents historiadors espanyols com Miquel Artola van començar a publicar un conjunt de textos seleccionats que amb el títol de “Textos Fundamentales para la historia”⁴⁴ pretenien ser un instrument d'història d'emergència per a poder ensenyar la història d'una manera diferent. Artola els va articular a partir d'unitats temporals que anaven des de la formació dels poders universals de l'església i de l'imperi, fins al socialisme i marxisme. A

⁴³ Editions les “yeux ouverts”.

⁴⁴ Editat per “Revista de Occidente” de Salamanca al 1968.

cada una de les unitats, hi escrivia un text introductori que li servia per anar referenciant i explicant els textos seleccionats que es trobarien a continuació.

A la seva justificació del llibre, deia el següent:

“Los acontecimientos históricos son hechos cuyo significado sólo se pone de manifiesto cuando son utilizados como datos para construir una teoría”⁴⁵

“La formación universitaria del historiador no puede por tanto reducirse a la asimilación de un relato más o menos rico, con destino a ulteriores repeticiones, sino que habrá de ser ante todo una capacitación para poder analizar e interpretar los fenómenos históricos”⁴⁶

“El desarrollo y control de las capacidades del historiador impone, a semejanza de lo que ocurre en las restantes ciencias, la necesidad de un entrenamiento que sólo puede practicar enfrentándose directamente con textos y documentos originales. Estos textos, sin embargo, no pueden consistir en relatos más o menos entretenidos o pintorescos, entendiéndose por tal el poner de manifiesto los elementos conceptuales o reales que permiten vincular el texto a una determinada época o a un fenómeno histórico concreto, descubrir sus relaciones con otros y revelar su significado histórico”⁴⁷

El treball d'Artola va ser molt emprat pel professorat d'aquell temps, fins que a poc a poc, la idea va ser copiada per diverses persones que van posar al mercat manuals i seleccions de textos amb finalitats evidentment acadèmiques⁴⁸.

⁴⁵ Op cit. pàg 13.

⁴⁶ Op cit. pàg 14

⁴⁷ Op cit. pàg14

⁴⁸ Algunes editorials iniciaren aviat aquest treball d'incorporar textos; els manuals de DOMÍNGUEZ ORTIZ, A, CORTÉS PEÑA, A.L. i MARTÍNEZ CARRERAS, J.U. (1975) *Historia de las civilizaciones*, Ed. Anaya, va ser dels primers que els van introduir, fins i tot quan en l'aprovació ministerial constava

A les acaballes del regim franquista a la dècada dels 70, una fornada nova d'historiadors, la majoria d'ells deutors de Vicens Vives però que havien begut en les fonts del materialisme històric, ocupaven els primers llocs de les universitats. Autors com Antonio Ubieto (Universitat de València), Juan Reglá (Universitat de València), José Maria Jover (Universitat de Madrid) i Carlos Seco (Universitat de Barcelona) van publicar un manual d'història d'Espanya⁴⁹ que contenia mapes, fotografies d'alguns quadres, taules i bibliografia comentada, que malgrat no anar destinat al públic escolar i que s'adreçava probablement als estudiants i als sectors cultes de la classe mitjana, va tenir una forta influència entre els docents espanyols ja que, si bé es cert que ideològicament els autors no formaven un grup coherent i compacte, representaven un intent seriós de sintetitzar la història espanyola obviant la visió simplista i ahistòrica que havien dominat els materials fins aquest moment. Al pòrtic de la primera edició, adjuntat posteriorment a les següents edicions, es pot veure un cop més la influència del corrent historiogràfic francès introduït per Vicens Vives:

“Buscan un equilibrio expositivo entre los aspectos económicos y sociales, políticos, culturales y de relación con el exterior que definen, en su conjunto, cada período de nuestra historia.”⁵⁰

Per altra banda, el nombre d'obres traduïdes al castellà⁵¹ fruit de l'obertura ideològica i econòmica del país des de principis dels anys 60 va significar una ajuda poderosa per a molts docents que, mancats d'eines lingüístiques, podien llegir per primera vegada els autors que configuraven el tronc fonamental de la

que el manual està “aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia con carácter experimental para el curso 1975-1976”. Vegeu l'última pàgina del mencionat text.

⁴⁹ S'anomenava “Introducción a la historia de España” i era editat per Teide (Barcelona). La que aquí en referim és la sisena edició, corresponent al 1969.

⁵⁰ Signat a València el 1962.

⁵¹ Alguns exemples d'aquests primers llibres traduïts són “La evolución de la sociedad” o “Los orígenes de la civilización” de Childe; “Formaciones económicas precapitalistas” o “Rebeldes primitivos, estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX” de Hobsbawm.

historiografia euroamericana des de Gordon Childe⁵² fins a Eric Hobsbawm⁵³. I aquest fet seria molt important, perquè tal i com assenyala Brusa (1998, 56) persones com els citats o altres com Christian Amalvi havien aconseguit que la història científica guanyés al “relat tradicional, etnocèntric, progressista, patètic i patriota”⁵⁴.

A més, l'existència a Catalunya del moviment de mestres en el marc de les hores clandestines de les escoles d'estiu va permetre prendre consciència per part de molts docents i professorat d'història de la precarietat dels conceptes que s'ensenyaven i sobretot del primitivisme dels mètodes.

Tampoc no hem d'oblidar el paper que, tal vegada més indirectament que directament, va jugar Pierre Vilar en el canvi de concepció de l'ensenyament de la història. Un home que, influenciat per l'escola dels Annals, va marcar tota una generació d'historiadors amb la seva posició historiogràfica. Com comenta Fernández (2005, 11), de l'escola dels Annals va aprendre que “un historiador no és un acumulador i registrador cronològic d'esdeveniments pretèrits, sinó algú que ha d'interrogar problemàticament aquest passat amb objecte de crear un coneixement històric destinat al consum dels homes i dones del present”; i aquesta visió la conservarà en els seus estudis del capitalisme, del marxisme, etc. Així, entre els seus escrits, hi havia el “Catalunya dins l'Espanya moderna” que era la història científica de Catalunya, i de fet, era la primera que es feia de manera global després de la nacionalista romàntica de Soldevila (García Cárcel, 2005, 19). Va ser una obra que va canviar la visió de la història de Catalunya, tot exercint una influència decisiva en la historiografia catalana (Paniagua, 2005, 54). En el camp de l'ensenyament de la història, malgrat que

⁵² Vere Gordon Childe (1892-1957) va néixer a Austràlia, tot i que desenvolupà una part de la seva tasca com a professional a Gran Bretanya. Les seves investigacions en el camp de la prehistòria, es centraren bàsicament a Europa, i el van dur a concebre, per una banda, el que anomenaria “revolució neolítica”, és a dir, el pas d'una economia depredadora a una productora i, per altra, el que va anomenar “revolució urbana”, és a dir, l'aparició de les ciutats.

⁵³ Eric John Ernest Hobsbawm, va néixer a Egipte el 1917, tot i que viuria a diverses ciutats europees, especialment britàniques. Es centrava en el marxisme britànic. Tal i com ho explicaria Aróstegui (2002: 384) “vivificaria la història social i la història del moviment obrer i d'altres moviments socials i de la cultura obrera i popular.”

⁵⁴ Brusa posa d'exemple l'obra d'Amalvi anomenada “De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France. Essai de mythologie nationale”, editat a París el 1990.

no va ser el seu eix de treball, sí que es plantejava si es podia donar-se una visió del passat sense estar condicionat per idees prèvies, donant anàlisis que sempre fossin raonades i apel·lant a l'objectivitat. El seu pensament era que els docents poguessin despertar consciències públiques (Paniagua, 2005, 57-58). En aquest sentit, doncs, va transmetre al professorat la importància de “pensar històricament” per tal que l'alumnat pogués ser més crític i alhora, més lliure.

5.2.3. El grup “Germania-75”

Un dels primers moviments del camp de la història en l'ensenyament secundari va ser l'anomenat “Germania-75”, que va tenir l'epicentre a València. Cal dir que la Universitat de València havia estat una de les que va tenir el conjunt de professorat més brillant dels moviments historiogràfics de l'Estat: des de Miquel Tarradell a Josep Fontana. Per tant, no era una casualitat que fos precisament a València on es configurés aquest primer grup de renovació dels planejaments didàctics. El grup estava format per catedràtics i professors d'ensenyament secundari, alguns dels quals havien estat vinculats a la recerca i la docència universitària però que havien estat exclosos per raons diverses de la universitat espanyola⁵⁵.

Aquest grup, que desenvolupava les seves tasques docents en diversos instituts de València i voltants, va dissenyar un material didàctic consistent en tres quaderns d'exercicis que metodològicament recordaven l'ensenyament mitjançant el sistema de fitxes, aleshores dominant en el sistema educatiu de l'estat, encara que únicament es podia trobar a l'ensenyament primari, que en aquells moments s'anomenava “Educació General Bàsica” (EGB). Val a dir que tot aquest sistema era possible després de la promulgació de la “Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma

⁵⁵ Els membres més significats del grup Germania van ser els següents: Manuel Balanzá; M. Dolores Bellver; Juana Bravo; Josep Emili Castelló; M. Antonia Cercós; Alfons Ginés; Carmen Lasso de la Vega; Maribel Martín; Xavier Paniagua; Joaquim Prats; Manuel Tamborero.

Educativa”⁵⁶, publicada al BOE n. 187 de 6/8/1970, i que havia estat precedida per l'estudi "La educación en España. Bases para una política educativa" publicat pel ministeri de Villar Palasi, el 1969 i que era anomenat com “libro blanco”.

El “libro blanco”, constava de dues parts. En la primera es revisava el sistema educatiu que hi havia fins al moment⁵⁷. Era la primera vegada que es qüestionava. En la seva introducció, ja es podia veure el canvi de mentalitat:

“[...] en la práctica se tiende a confundir los objetivos formativos que deben presidir todo programa con los contenidos culturales de esos programas. Se obtiene así la impresión de que el único objetivo es el mero aprendizaje de los programas, en lugar de tender en la educación de la personalidad [...].”⁵⁸

[...]

“Me atrevo a decir que con ello, inconscientemente, se está ocultando la raíz de muchos males que «se ven» en la universidad, pero que se encuentran, en gran medida, en los niveles anteriores educativos. Así, el clasismo de la misma, el sentido dogmático de la enseñanza, la actitud de pasividad intelectual a que se somete al alumnado, polarizando únicamente a la superación de unos exámenes memorísticos⁵⁹.

A la segona part, s’assentaven les bases per a la política educativa de l’Estat. La discussió sobre les alternatives dels aprenentatges basats en les habilitats, va adquirir molta rellevància enfront dels ensenyaments basats en els

⁵⁶ Llei que va ser modificada en diverses ocasions fins que va ser derogada per la “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”.

⁵⁷ En aquesta primera part del “libro blanco” s’analitzava el nivell educatiu de la població, l’educació i l’ensenyament a les diferents etapes educatives, l’ensenyament artístic, l’educació extraescolar i l’educació de la dona; els serveis d’acció cultural, els ensenyaments a l’estranger, la democratització de l’ensenyament, l’administració i el finançament de l’educació i finalment, s’analitzaven els factors demogràfics i econòmics que incidien en l’educació.

⁵⁸ Op cit. pàg 67

⁵⁹ Op cit. pàg 9

continguts (Melcón, 1995). Es pot veure aquesta percepció, per exemple en un capítol dedicat a l'ensenyament de batxillerat, en la que textualment diu el següent:

“Los métodos más adecuados al bachillerato son los que tienden a la educación personalizada, y han de ser predominantemente activos, entendiendo por tales no los métodos en los que la actividad manual tiene un gran papel, sino aquellas en los que la personalidad está constantemente en juego”.

“Las clases no deberían ser exclusivamente expositivas. El profesor no será un mero informador y el alumno un ser receptivo cuya mente se va convirtiendo en un fichero [...]”⁶⁰

Així doncs, era un marc legal que canviava la visió de l'educació, i per tant, era favorable perquè hi tinguessin cabuda les inquietuds que tenien aquests docents per a la millora de la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest fet, els va portar a sumar esforços per tal de renovar els sistemes d'ensenyament de la història. I el canvi es produiria sobretot pel que fa a les metodologies més que no pas als continguts, tal i com ho expliquen dos dels seus membres: “La renovació de continguts tot i ser un factor fonamental, no modificava substancialment el que en el terreny didàctic era el problema: la existència d'un alumne passiu i receptor enfront d'un professorat conferenciant que, junt amb el seu llibre de text, constituïa el principal element actiu i emissor de la informació i anàlisi” (Prats i Paniagua, 1977, 16).

5.2.4. Els primers materials

El grup començà a elaborar els dossiers l'any 1973. Es van fer els materials experimentals corresponents a 1r de BUP, editats per l'ICE de la “Universidad

⁶⁰ Op cit. pàg 219

Literaria de Valencia”, i es van anomenar “Materiales para la clase de historia (I-II i III)”. Tot i que només es van fer els del primer curs de l’etapa secundària, la idea era que cada curs fins al batxillerat tingués els seus dossiers de manera que fos un treball continuat. Els materials experimentals, es començaren a aplicar aproximadament a les escoles el curs de 1974-1975.

Tal i com diu Paniagua (1995, 89), un dels components del grup, en un article que va escriure uns anys després de l’experiència: “al principi, tot va realitzar-se casi de manera intuïtiva, volent combinar alguns coneixements de psicologia i didàctica amb els temes específics de la història universal. Es partia de principis generals tals com adquirir una noció del concepte de procés evolutiu de les societats, entendre el canvi social, des de la consciència de la diversitat entre les societats o adquirir vocabulari apropiat per conèixer l’autèntic significat de les paraules en el seu context”.

Més concretament, els objectius que es perseguïen per tal que l’alumne construís les seves pròpies conclusions, eren els següents:

1. Ensenyar història no hauria de ser un mer mecanisme d’impartir coneixement erudit, sinó aconseguir que un alumne es trobi en situació de construir el necessari per anar, a poc a poc, coneixent el desenvolupament general del que podríem denominar “estructura social dinàmica”.
2. Aconseguir un tipus d’aprenentatge eficient, que situa l’alumne en una línia d’“educació permanent”. És a dir, no es tracta que domini una sèrie de coneixements per a la data de l’examen sinó que passin a incorporar-los a la seva conversió de la realitat i que d’aquesta manera pugui utilitzar el que ha après.
3. No es tracta, tampoc de donar un coneixement que convencionalment aparegui com a *imput* en l’ensenyament superior, sinó oferir una visió i

un mètode d'anàlisi de la realitat passada i així, l'alumne adquireix instruments, eines, etc., útils per a analitzar la realitat present.

4. Desenvolupar una consciència crítica, i que l'alumne aprengui a exigir raons i fets que justifiquin qualsevol afirmació.
5. Afavorir el desenvolupament de la capacitat de comprensió i expressió en les seves diferents formes (oral, escrita, general i estadística). Aquest objectiu es converteix en prioritari en la mesura que condiona la consecució dels exposats anteriorment. (Prats; Paniagua, 1977, 16-17).

Cada un dels dossiers tenia aproximadament una cinquantena de pàgines. Cadascun tenia dos o tres grans blocs o temes, que posteriorment es dividien en apartats i subapartats. Podien contenir també, algun annex d'ampliació o amb aclariments per al professorat. Els temes s'inicien amb l'índex del contingut i una breu introducció en la qual s'explica el que es treballarà, a més de la justificació de l'elecció del tema en qüestió. Posteriorment es passa a mostrar diferents tipus de fonts, seguit d'un màxim de deu "ejercicios y cuestiones" en el quals es convida l'alumnat a reflexionar i a treure conclusions sobre el tema i fonts que s'han treballat.

L'esquema conceptual de l'anomenat mètode "Germania-75" era el típic de la historiografia marxista, començava per plantejar els orígens de l'home, les societats depredadores del paleolític i les contraposava amb les societats productores del neolític. El concepte de "revolució neolítica" de Gordon Childe⁶¹ adquiria una gran rellevància, i dins d'aquest concepte introduïa les civilitzacions fluvials que barrejaven en un mateix ítem la cultura del Nil amb el Tigris i l'Eufrates. Així, els temes eren "El origen del hombre y la sociedad depredadora" i "El neolítico: Revolución agrícola. Revolución urbana". El segon

⁶¹ Gordon Childe, influenciat pel marxisme denominà "Revolució neolítica" el procés de canvi de l'economia depredadora a la producció agrícola. Així, tal i com es pot veure en els materials, es dedica un apartat que porta aquest mateix nom com a títol. El segon concepte de Gordon, el de la "revolució urbana" que respon al concepte del sorgiment de les ciutats, també seria treballat com a següent punt de l'esquema conceptual.

element conceptual important era el de les anomenades societats esclavistes que desenvolupava el concepte marxista de *modus* de producció, ajuntant en un mateix pla Grècia i Roma sense diferenciar etapes o subetapes; així des de l'arcaisme a l'hel·lenisme, des de la República al Baix Imperi, tot es posava en el mateix sac: el sistema de l'esclavisme. En aquest cas, el tema l'anomenaven "El mundo clasico". Aquests tres temes conformaven el primer dossier.

"El feudalismo" constituïa el tercer conceptual que fonamentava el mètode. El *modus* de producció feudal es feia arribar pràcticament fins a "la transición del feudalismo al capitalismo". El darrer i últim tema del segon dossier estava dedicat a "la revolución industrial".

El tercer i últim dels dossiers per al primer curs, tractava dels segles XX i XIX. S'iniciava analitzant l'ascens de la burgesia al poder i els moviments i ideologies obreres amb el tema "Las revoluciones políticas y sociales en el siglo XIX" i acabava amb el tema "el siglo XX", en el qual es treballava la revolució Russa, el final del capitalisme liberal i el món a partir de la segona guerra mundial.

Segons dos dels seus autors (Prats; Paniagua, 1977, 17), la programació de continguts estava condicionada per diferents aspectes:

- En primer lloc per la conceptualització; ja que es partia de l'abstracció de l'adult i no pas de l'adequada per les capacitats dels adolescents.
- En segon lloc, estava planificat per tal que l'alumnat pogués relacionar conceptes.
- I en tercer lloc, els continguts estaven condicionats per tal de donar una clara consciència de continuïtat històrica. En aquest sentit, calia tenir present, l'espai i el temps.

Tot aquest material estava organitzat gairebé sempre a base de textos que actuaven com a fonts i que alternaven indistintament fonts primàries i fonts secundàries juntament amb altres documents que anaven des de l'assaig filosòfic fins al teatre. D'aquesta manera es podien trobar fotografies, dibuixos, gravats, vinyetes, quadres, esquemes, mapes, fragments de discursos o llibres, documents, etc., que en qualsevol cas estaven degudament citats, o en el cas de les fotografies o esquemes i altres de la mateixa naturalesa, estaven contextualitzades amb un peu que explicava de què es tractava. Les fonts textuais que s'inclouïen no eren en cap cas superiors a una pàgina del mateix dossier. Cada subunitat, podia contenir una o més fonts per a la resolució dels exercicis i qüestions. En moltes ocasions es combinaven diversos tipus de fonts de manera que es requerien diverses capacitats cognitives per tal de resoldre el que se'ls plantejava. Aquesta gamma de documents adquirien el valor de font ja que un seguit de qüestions interrogaven l'alumnat sobre el sentit dels textos exposats.

Els qüestionaris fonamentalment ideològics intentaven fer reflexionar a l'alumnat de l'ensenyament secundari sobre la complexitat de l'evolució social de la humanitat, de les transicions de l'esclavisme al feudalisme o del feudalisme al capitalisme amb conceptes ideològicament complexos. Les preguntes plantejades intentaven que d'una a l'altra possibilitessin a l'alumnat extreure les pròpies conclusions, tot i que potser en moltes ocasions no gaudien de gaires elements que permetessin la descodificació dels conceptes treballats.

5.2.4.1. Els exercicis i qüestions

Principalment, i tot i que no es un buidatge extensiu sobre el material, els tipus d'exercicis i qüestions que es feien es podien agrupar de la següent manera:

- Qüestions en les quals es demana que es s'extreguin els motius d'alguns conceptes o esdeveniments. Per exemple, podria ser la que

ens trobem a la pàg. 8 del primer volum o la de la 18 en la qual diu “¿qué finalidad buscaban los bosquimanos al utilizar esta plegaria?”.

- Qüestions de comparacions, tant entre esdeveniments o documents, com de esdeveniments passats amb el temps actual. Un exemple podria ser el de la pàg 8 del volum I: “¿qué diferencias y cosas comunes encuentras en las tres historias?” o amb l'actualitat “¿hay en la actualidad mitos? ¿cuáles?” (36 II)
- Exercicis en què es demanen definicions, com “¿Podrías definir lo que es un mito?” (8I) o la de la pàgina 26 del segon volum; o bé, exercicis de buscar informacions a l'enciclopèdia (vegeu la pàg. 34 del 1r volum).
- Preguntes en les quals cal un raonament per a extreure la resposta. Un mostra d'aquests tipus de qüestions pot ser: “¿Por qué crees que hubo naturalistas en el siglo XIX que incluyeron al hombre en un «reino especial» distinto al animal?”; o bé, “¿són lo mismo órdenes que clases sociales? (pàg. del volum II).
- Exercicis en els quals s'ha de situar cronològicament un o diversos esdeveniments, com seria el cas de: “Imagina que en un yacimiento aparece un cráneo, cantos tallados [...] ¿en qué momento de la evolución humana cabría situar este yacimiento? ¿Por qué?” (de la pàg. 11 del volum I) o la qüestió de la pàg. 4 del volum II). També trobem exercicis en què s'ha de fer localitzacions en el mapa (vegeu pàg. 22 volum I).
- Exercicis de comentar gràfics, com el que trobem a la pàgina 14 del volum I; o de comentar altres documents, com el de la pàgina 47, volum II que diu el següent: “comenta el grabado F. De qué ideología será su autor?”

- Exercicis en els quals es tracta d'inventar-se històries a partir del que s'extreu de la documentació, com és el cas de l'exercici de la pàgina 17 del volum I; o bé, exercicis en què s'han de fer descripcions sobre el que hi ha a les fonts (vegeu pàg. 16 volum II).
- Exercicis per a fer taules, com és el cas del de la pàgina 19 del volum I, en el qual a més s'adjunten els dos fulls mil·limetrats per realitzar-lo en el mateix quadern; o bé per fer inventaris, esquemes o llistes (vegeu exemples a la pàgina 22 del volum I o pàgina 47 del volum III); o resums, com el de la pàg. 20 del volum II o el de la pàgina 49 del tercer volum, etc.
- Exercicis de relacionar conceptes, com el que trobem a la pàgina 41 del II volum “Relaciona los argumentos del precio del trigo con la mortalidad y la natalidad [...]”
- I fins i tot, trobem alguns exercicis en els quals es proposa algun petit treball optatiu de fer-lo en grup. Un exemple el podem trobar a la pàgina 64 del II volum: “En la localidad en que vives: ¿hay aumento, disminución o estancamiento de la población? [...]”

A banda, de vegades es feien algunes aportacions en relació a la ciència o l'art, en què es recomanava, per exemple “una sesion dedicada a proyectar diapositivas del romántico...” (vegeu pàgina 20 del volum II).

5.2.4.2. La prova inicial

El material adjuntava a banda una prova inicial perquè la realitzessin els alumnes. Es tractava d'un petit fulletó de quinze pàgines en les quals es podien trobar diferents exercicis i activitats. Constava de dues parts i cada una d'elles s'havia de realitzar en un temps de seixanta minuts.

La dinàmica, pròpiament, era similar a la dels dossiers. Es presentaven fonts primàries o secundàries i es tractava que l'alumnat contestés una sèrie de preguntes o qüestions, tot i que en aquest cas, les preguntes que es formulaven estaven més enfocades a avaluar els seus coneixements previs. Per tot el que l'alumnat desconegués o pels dubtes que li sorgís, hi havia un apartat d'observacions.

La prova s'havia de fer de manera individual, identificant-se en la primera pàgina i tal i com exposa les normes de la prova, la seva finalitat no era la de fer un examen, ni qualificar-la amb notes, sinó la de conèixer l'alumnat per tal que el professorat pogués organitzar millor el curs.

5.2.5. La dinàmica de classe

El grup mai no va considerar que estiguessin fent un "mètode" de classe, tanmateix sí que tenien un esquema bastant tancat de la dinàmica que s'havia de seguir durant les classes, que normalment era el mateix. Aquestes dinàmiques estarien molt influenciades per les metodologies de l'escola primària, ja que implicaria un grau de participació per part de l'alumnat, que poques vegades es podia veure al BUP i al COU.

Així, la praxi del mètode de "Germania-75" implicava en primer lloc un canvi formal de l'estructura de l'aula. Com que es treballava molt en grups, calia posar les taules agrupades facilitant així el treball cooperatiu de l'alumnat. No obstant això, cada alumne havia de tenir el seu propi dossier, suposadament per a facilitar la lectura i anàlisi dels documents que s'aportaven i perquè en un primer moment es demanava la reflexió individual.

L'enfocament era dinàmic dins del seu esquematisme. Es realitzava un "procediment deductiu a partir de textos proposats que haurien de portar, en una línia pigetiana no declarada, a la interiorització del coneixement històric assimilat a través dels grans esquemes de *modus* de producció, i la dispersió

dels continguts dels programes oficials era superat amb una explicació coherent dins d'una explicació d'un cert marxisme no declarat, que li faltava moltes matisacions però que resultava eficaç com a alternativa per a molt docents cansats dels llibres de text" (Paniagua, 95, 89).

Com ens expliquen dos dels seus autors (Prats; Paniagua; 1977, 16), "el primer pas era la introducció dels documents, generalment textos amb el fi d'il·lustrar i demostrar els coneixements prèviament impartits." En aquest primer pas, s'havien d'aclarir els dubtes o lèxic dificultós de tal manera que l'alumnat pogués respondre les qüestions i no es quedés entrebancat amb els documents. Una vegada aclarits els documents, es passava a fer les qüestions i exercicis de manera individual. És de suposar que les persones autores d'aquest sistema d'aprenentatge de la història, pretenien amb aquesta mesura, que com a mínim, tot l'alumnat hagués de pensar per ell mateix amb les respostes a les qüestions. Així, ni els nois i noies amb menys ganes de treballar no poden esperar a que el grup faci la feina, ni pel contrari els que tinguin ritmes d'aprenentatge i raonament més lents, no quedin sempre relegats per no tenir prou temps per poder pensar, si els seus companys i companyes ho fan més ràpid.

En una segona fase de la dinàmica del grup classe, es discutien les respostes que cada noi i noia havia pensat, en petits grups d'unes cinc o sis persones. Durant aquesta estona, de duració variable en funció del professorat o el tema en qüestió, que podia anar des dels vint minuts a més d'una sessió, el professorat anava passant per les taules i ajudant a conduir les respostes cap on considerava correcte. La finalitat d'aquella estona havia de ser l'elaboració d'unes conclusions a partir de les discussions i opinions que havien tingut.

La tercera fase era la posada en comú. Es tractava que cada grup exposés a la resta de la classe les conclusions que havien extret. La persona que feia de portaveu del grup anava canviant a cada unitat. A partir de les conclusions, el grup-classe podia acabar de parlar o debatre qüestions, mentre que el professorat feia de coordinador del diàleg. Era la fase final, que podia durar uns

deu minuts, i en la qual també es podia indicar a l'alumnat que apuntés les conclusions al seu quadern.

El paper del professorat a banda del que s'ha mencionat, era també el de crear nous materials i activitats. Si bé és cert, que és una pràctica habitual entre el professorat que preparin materials per a les seves classes, també cal dir que no sempre es troba la gent disposada a dedicar tant de temps i esforç com el que comporten aquests tipus de materials fora del que estan acostumats el col·lectiu docent, a banda que la seva formació va ser voluntària i per iniciativa pròpia, sense la col·laboració dels departaments de didàctica, cosa que implica encara més motivació i força de voluntat per la gent que ho vol aplicar.

5.2.6. La valoració de l'experiència

Es pot considerar que l'experiència va ser realitzada per un nombre important d'alumnat per tal de ser considerada com a experiència a tenir en compte. Deixant de banda els altres professors que deuriem fer el mètode o una part d'ell, solament amb els components del grup, que en total eren 12, si durant aquell temps aproximadament a l'aula hi havia uns 35 alumnes de mitjana en el primer curs del BUP, ens donaria que en total uns 420 nois i noies van aprendre la història durant un any amb aquest mètode. Això sense contemplar la possibilitat que en alguns instituts hi hagués més d'una línia.

Però com tota experiència hi ha aspectes positius i negatius, com ens explica Paniagua (1995, 90) "la industrialització del mètode, per la bona acollida dispensada, va produir efectes en alguns casos, gairebé contraris al que havien pretès els seus fundadors. L'anomenada "dinàmica de grups" va deixar la iniciativa als alumnes, que passaven la major part de la classe contestant, i el professor esperava dos o tres sessions per la posada en comú, només intentant que no es generés desordre". Fins al punt que alguns professors i professores "van veure la «renovació didàctica» com una manera de fer més relaxada la tasca docent".

Aquest, però, no va ser l'únic inconvenient del sistema d'aprenentatge de "Germania-75", donat que se li criticava també la pèrdua de coneixement que tenia l'alumnat amb aquest sistema. Era lògic que un canvi de mètode d'aprenentatge en què es fomentava una participació més activa per part de l'alumnat hagués de reduir el contingut d'ensenyament del que es donaria si fos una classe magistocèntrica, en la qual el professorat podria "abocar" molta matèria per minut. I la preocupació per la manca d'exposició de continguts ha estat constantment –exceptuant algunes d'algunes escoles amb moviment de renovació– objecte de preocupació, sense que en realitat estigui lligada l'exposició de continguts amb el seu aprenentatge. Com anteriorment s'ha mencionat, conscients d'aquesta crítica, intentaven omplir els forats conceptuals dels materials, amb la introducció de petits discursos per part del professorat en les diverses sessions. No obstant això, la reducció de continguts feia que es fes més evident l'esquema marxista del discurs.

Pel que fa el material en si, els textos i documents que s'aportaven servien sobretot per a fer comentaris de text, ja que molts dels components del grup "Germania-75" no eren pròpiament persones expertes en història. Per dur a terme els comentaris de text que se'ls demanava, l'alumnat havia d'aplicar la capacitat de raonament, però en cap cas no estava plantejat per tal que la tasca a realitzar fos emprar el mètode d'investigació en història. Seguien les línies que anteriorment mencionàvem, a l'entorn de la inclusió de textos i altres fonts primàries o secundàries, sense ensenyar com s'havien d'analitzar o quin era el procediment per treballar correctament amb la documentació que se'ls aportava. En aquest sentit podem veure, entre altres punts, exercicis que es demanen al llarg dels tres volums del material, en els quals, per exemple, quan en el primer volum està parlant de l'Imperi, després d'aportar dos fragments de "Història de Roma" de Kovaliov, en els exercicis formulats es demana a l'alumnat que expliqui les diferències existents entre la República i l'Imperi dels Romans, que opini en referència a la concentració de poder que es genera a l'Imperi i com l'autor justifica aquest canvi i, finalment, que esbrini en què va

consistir la crisi del segle III. Totes tres propostes més properes als comentaris de text que no de pas a la tasca que realitzaria la persona historiadora.

D'altra banda era difícil que es pogués qüestionar la documentació aportada, perquè normalment amb les preguntes no es donava lloc a reflexionar-hi. Usualment s'empraven els textos o documents de forma anàloga al que podria ser una explicació, però a partir d'uns mitjans diferents al discurs del llibre de text habitual. Sota de cada text o document que s'aportava, es referenciava la font de procedència. Tanmateix, per als adolescents no acostumats a treballar amb fonts, els era difícil diferenciar les fonts que són primàries de les que no ho són, atès que en cap cas es fa la pertinent diferenciació. En aquesta absència de diferenciació, es perdia la riquesa educativa que genera el fet d'entendre les particularitats que té cada tipus de font, aprenentatge que, posteriorment, serveix per a extrapolar-lo en el seu entorn més immediat.

Així mateix, també quedava per al professorat —si és que hi pensava, és clar— explicar les característiques o procedència dels autors dels textos, ja que com és evident, no és el mateix llegir fragments d'historiadors com Herodot o Tàcit, que d'altres contemporanis com és el cas de Tarradell.

Pel que fa a la dinàmica de classe així com la tipologia de treball que requeria, els dossiers eren sempre iguals, cosa que generava una certa monotonia i, per tant, el que començava com una motivació per a l'alumnat en un treball diferent, podia comportar que acabés desmotivant-se per la falta de creativitat en el plantejament dels temes.

Tanmateix com assenyalava Prats (1989, 203) en un capítol d'un llibre que elaborà anys més tard podent-ho veure des de la distància temporal, "cal assenyalat la gran aportació de "Germania-75" com a primera experiència sistemàtica que es va difondre, que ha servit per ajudar a donar el primer pas a molts professors o, partint d'ella, per a reflexionar i enriquir noves pràctiques docents". No obstant això, en el llibre reflecteix que l'experiència forma part d'una etapa passada pels motius següents (Prats, 1989, 204):

1. Els continguts són inadequats per a les capacitats dels alumnes.
2. El mètode resulta repetitiu o fins i tot en ocasions monòton.
3. El plantejament dels temes no es motivador.
4. En el cas concret dels materials de “Germania-75” (no entra en els afins) són evidents les tremendes deficiències, que només poden explicables si tenim en compte l'època en què es van elaborar.

Les possibles mancances del material, fruit de la inexistència de bagatge similar, van topar amb la disgregació dels components del grup, un cop s'havia elaborat i difós el material del primer curs de BUP; possiblement, com interpreta Paniagua (1995: 90) un dels membres, per incompatibilitats entre les persones del grup, per personalismes o per males interpretacions, entre d'altres. No obstant això, l'experiència i llegat que van crear va servir per donar un primer impuls de renovació en el camp de la història, que ha estat precedent d'altres experiències a fi de millorar la qualitat de l'aprenentatge de la història al nostre país⁶².

5.2.7. Els epígons de “Germania-75”

El sistema generat a partir dels materials del grup “Germania-75” va perdurar durant més d'una dècada i va generar uns materials educatius importants per a l'ensenyament de la història a l'etapa secundària. Amb tot, l'editorial que va acabar comercialitzant els materials, Anaya⁶³, en el fons no li interessava excessivament mantenir aquest mètode, fonamentalment per dos raons: Per una banda, perquè els tres quadernets escrits pel grup substituïen de fet els manuals per treballar a classe, i és clar, aquest canvi comportava una pèrdua

⁶² Estaria considerat d'aquesta manera per altres grups, com és el cas del grup Cronos, en què un dels seus components, Cuesta, R., afirmaria anys posteriors en un article, que “amb la primera edició dels materials estarien provocant una notable influència entre els sectors del professorat de l'ensenyament mitjà més avesats a la innovació pedagògica (Cuesta, 2000, 101).

⁶³ Com anteriorment s'havia mencionat, la primera edició dels materials va anar a càrrec de l'ICE de la “Universidad Literaria de Valencia”. Tanmateix, la seva comercialització va estar en mans de l'editorial Anaya.

econòmica de l'editorial. Per altra banda, aquest tipus de materials eren molt fàcils de fotocopiar i moltes escoles compraven alguns exemplars d'ús comunitari i fotocopiaven la resta. Per tant, des del propi grup editorial mai es va donar un gran impuls en aquests materials alternatius, tot i que lògicament preferien que estiguessin a les seves mans que no pas en mans independents d'algun col·lectiu de professorat o editorials rivals.

En aquest context no ens hem d'estranyar que a principis de la dècada dels 80, altres editorials que no tenien experiència en el sector del llibre de text s'introduïssin en aquest aleshores lucratiu mercat a base de materials alternatius, aquest és el cas, de l'editorial AKAL⁶⁴ dirigida per Ramon Akal, que estava fortament centrada en l'edició de les fonts ideològiques del marxisme, com les obres completes de Lenin i sobretot, en historiografia de caràcter marxista. Manuals com "Historia de Roma" de Kovaliov i altres textos fonamentals per al materialisme històric eren la base del fons editorial. A l'alçada de 1980, Akal va iniciar la publicació d'una sèrie dedicada a l'ensenyament que s'inspirava fortament en els plantejaments del grup "Germania-75". Es tractava dels "Trabajos prácticos de Geografía e Historia"⁶⁵, un conjunt de fitxes i materials procedents de les pràctiques diàries de les classes dels seus dos autors. Els "Trabajos prácticos de Geografía e Historia" estaven destinats al 3r de BUP; per tant, estaven destinats a adolescents que havien d'estudiar amb caràcter obligatori una assignatura anomenada "Geografía e historia de España". El format era una carpeta que contenia facsímils de diaris; reproduccions de gravats; cartells de l'època de la república i la guerra; pamflets i més de dues-centes fitxes extretes fonamentalment de fonts primàries i algunes poques fonts secundàries.

Els materials d'Akal s'inspiraven claríssimament en la documentació francesa a la qual hem fet al·lusió anteriorment sobretot pel que fa als facsímils, en el sistema de fitxes imperant a l'educació sobretot a primària, en els "Textos fundamentales para la historia" de Miquel Artola i, des del punt de vista didàctic,

⁶⁴ La trajectòria de l'editorial Akal s'inicià el 1973.

⁶⁵ "Trabajos prácticos de Geografía e Historia" havia estat elaborat per Joan Santacana i Glòria Camarero.

en els materials dels grup "Germania-75". No es tractava pròpiament d'un mètode, però anava acompanyat d'un llibret a *modus* de manual, feia una síntesis de la història d'Espanya des de la més estricta perspectiva materialista tal i com ho demostren alguns dels seus títols: "De las sociedades primitivas al esclavismo romano", "Del mundo feudal al capitalismo", "El estado burgués"; "De la república al estado totalitario", "El capitalismo totalitarismo d'estado"; etc. El material acabava amb uns "Puntos de discusión y análisis" on s'evidenciava la influència dels materials publicats per "Germania-75". Tanmateix, una aportació original del material publicat per Akal eren unes pautes molt detallades que permetien a l'alumnat i al professorat estudiar la història local. L'apartat portava per nom "Notas para la historia local".

El conjunt de fitxes que constituïen la base del material eren molt variades i anaven des de la història social, història del moviment obrer fins a història de la vida quotidiana, encara que amb una forta presència a la història econòmica i política com correspon a una història inspirada en el marxisme. Tal i com expressaven els seus autors al pròleg del material "intentamos que se llegue a la teoría a partir de la práctica" i per tant, la dinàmica de classe començava amb la lectura i treball de les pràctiques, que havien haver estat contextualitzades pel professorat, per passar un cop discutit el material pràctic a la lectura de la síntesi que es proporcionava, que més que descriptiva tenia un caràcter interpretatiu.

L'èxit inicial d'aquesta mena de materials alternatius consumits amb avidesa pel professorat progressista de l'època explica les seves imitacions posteriors amb múltiples edicions. Des del punt de vista didàctic, la relativament alta quantitat d'exemplars venuts, que sembla que en aquells moments va poder reflotar una editorial amb greus problemes de finançament, posava de manifest

- a) el descrèdit de molts llibres de text per part d'una part del professorat;
- b) la necessitat real de materials alternatius que permetessin activar les classes de secundària

- c) i la necessitat d'introduir línies ideològiques diferents de les que predominaven en el sistema d'ensenyament reglat secundari.

Amb tot, aquests materials tenien greus problemes. En primer lloc, en moltes ocasions les fitxes tenien molta extensió per a comentar, cosa que incrementava la dificultat de comprensió del que s'estava treballant; en segon lloc, el llenguatge que s'emprava era inadequat a l'edat i en tercer lloc, la complexitat dels problemes que es tractaven i sobretot la densitat d'informació que es proporcionava feien que les classes requerissin un gran suport per part del professorat, per tal que fos comprès per l'alumnat. Documents com la practica "V-39" sobre "Sierra Morena, análisis del subdesarrollo", extreta d'un número del "Información comercial española"⁶⁶ podria ser una mostra suficientment eloqüent del que estem dient.

Posteriorment, sorgiren materials com els "Materiales para la clase. Geografía I. Proyecto experimental de didáctica de la geografía para 2º curso de bachillerato"⁶⁷ o bé, els anomenats "Trabajos prácticos de Historia de España –1ª parte– 1º de BUP"⁶⁸ i "Trabajos prácticos de Historia de España –1ª parte– 3º de BUP"⁶⁹ que havien estat creats per A. M. Ballarini; T. Font; D. Baqué i M. García, que gaudien de gran mimetisme amb els materials experimentals elaborats pel grup "Germania-75" com els "trabajos prácticos" de Santacana i Camarero. En el primer cas, el material es centrava en l'ensenyament de la geografia, i les persones que el crearen, ja justificaven en la seva introducció que són "materiales de interés bien constatado en países como Francia e Inglaterra". Pel que fa al material elaborat per Ballarini i altres, tot i que el títol indica que s'assimila al treball de Santacana i Camarero, l'estratègia que finalment segueix és més pròpia del grup "Germania-75", i per tant, fa molt d'ús del comentari de text. Així doncs, utilitza de forma prioritària les fonts secundàries –tot i que també n'afegia algunes de primàries– i aplicava un cop presentades les fonts, la tècnica del "qüestionari" subsegüent. Una mostra del

⁶⁶ BERNARA ROUX, Sierra Morena, "Información comercial española", núm. 503, julio, 1975.

⁶⁷ Madrid: Editorial Anaya; 1982.

⁶⁸ Madrid: Akal; 1979

⁶⁹ Madrid: Akal; 1982

que diem el podríem veure a la pàgina 23 on, després de posar diversos textos de J. Nadal i Lombardero entre d'altres, sobre “la población española” i unes gràfiques, es pregunta a l'alumnat “¿qué condiciones hacen posible la aparición del ciclo demográfico moderno? ¿cuáles son las características del ciclo demográfico moderno? Y analiza la nueva situación demográfica española y la influencia que sobre él ejerce la política ilustrada borbónica”⁷⁰, preguntes que són més pròpies de comentaris de text literaris a fi de comprovar la comprensió lectora que no de treball de fonts. A més a més, l'anàlisi que es demana, sense pautes pot resultar una tasca altament complexa per als adolescents.

5.2.8. Els grup Cronos

Uns anys més tard de l'existència del grup “Germania-75” es va engendrar un altre grup, anomenat Cronos, que naixia com a seminari d'autoformació permanent dins les activitats que duia a terme l'“Instituto de Ciencias de la Educación” de la Universitat de Salamanca el 1981. Integrat en un primer moment per sis membres, han acabat sent actualment Guillermo Castán; Manuel Fernández i Raimundo Cuesta⁷¹.

El grup estava molt dirigit al “foment d'una didàctica crítica de les ciències socials orientada cap a l'estudi de problemes socials rellevants del nostre món.” (Cuesta, 2000, 100). Considerant la importància també d'autors com Piaget, Ausubel o Vigosky, Cronos volia fer unes classes actives i participatives. En conseqüència empraren els comentaris de text a fi d'aconseguir els seus propòsits en l'ensenyament de la història. Com explicarien ells mateixos en un llibre que elaboraren pocs anys després d'iniciar el grup, “considerem d'especial importància el comentari de textos –fonts, textos historiogràfics, etc.– ja que el nostre punt de partida en l'ensenyament de la història descansa sobre la idea d'aplicar un mètode actiu, en el qual els alumnes reconstrueixen el

⁷⁰ Op. Cit. pàg 23

⁷¹ Tots ells són professors d'ensenyament secundari, i estaven òbviament vinculats a la universitat Salamanca.

passat històric, adquirint al mateix temps hàbits de treball intel·lectual d'acord amb la seva edat" (Grup Cronos, 1985, 12).

El primer treball⁷² que realitzaren va ser la programació per la Història d'Espanya del tercer curs de BUP l'any 1984 tot reconvertint d'aquesta manera els plans d'estudi del 1975. El treball es realitzà sota el que dirien criteris científics-disciplinars i en consonància amb algunes idees pedagògiques elementals. El treball que desenvoluparen era semblant al que havia estat fent el mateix grup "Germania-75". Tanmateix, tal com s'exposa en un article de retrospectiva elaborat per Cuesta (2000, 103), "si feies comparacions, la similitud amb el paradigma de Germania (no buscat premeditadament) resultava més que evident. Encara que en el nostre cas, la reformulació del discurs historiogràfic en clau marxista de *modus* de producció s'acompanyava d'una posada al dia molt elaborada mitjançant una espècie d'antologia de textos que, valent-se com estats de la qüestió, travessaven la totalitat de la programació. A tot això se li sumava un molt elemental aparell psicopedagògic que pretenia orientar sumàriament l'acció a l'aula".

El grup que posteriorment ha treballat molt conjuntament amb el grup del Departament d'Educació de la Universitat de Cantàbria anomenat "Asklepios"⁷³ ha anat seguint aquesta filosofia que es reflectia amb els pensaments de Stenhouse (1984, 29): "una temptativa de comunicar trets essencials d'un propòsit educatiu, de manera que estigui obert a la discussió crítica i pugui ser

⁷² Cal mencionar, però, que els primers anys de constitució del grup, elaboraren altres treballs, entre el que es destaca el de "experiencia de configuración de un grupo de renovación pedagógica para la enseñanza de la Geografía y la historia en el Bachillerato" que va ser mereixedor del premi "Francisco Giner de los Ríos" a la innovació educativa:

- (1984) *Historia de España, 3º de BUP. Libro del Profesor*. ICE de la Universidad de Salamanca.
- (1984) *Experiencia de configuración de un grupo de renovación pedagógica para la enseñanza de la Geografía y la historia en el Bachillerato*. Nueva Revista de Enseñanzas Medias, nº7.
- (1985) *Cuaderno de Clase. Historia de España (3º de BUP)*. ICE de la Universidad de Salamanca.
- (1985) *Elementos para una didáctica de las Ciencias Sociales. El comentario de textos históricos; la excursión geográfica y la utilización del video*. ICE de la Universidad de Salamanca.

⁷³ El Grup Asklepios, el formen principalment Alfonso Guijarro, Benito Gutiérrez i Alberto Luis.

traslladat efectivament a la pràctica", en conseqüència, pensen que "haurem de convenir que resulta imprescindible posar de manifest la perspectiva teòrica que atorga sentit i il·lumina els diferents components del projecte curricular" (Cronos-Asklepios, 1999). Els dos grups, han impulsat sempre projectes de renovació de l'ensenyament de la història, encara que els grup Cronos sempre ha estat dedicat més a la innovació pedagògica en la docència, i en canvi, el grup Asklepios, a la investigació acadèmica. Però com ells mateixos consideraven, la simultaneïtat temporal dels dos grups "imposava una diversitat d'interessos i d'estils de pensament diversos" (Cronos-Asklepios, 1992, 55), que de ben segur que els ha afavorit d'allò més.

5.3. Els ensenyaments per descobriment: l'experiència del *Schools Council*

5.3.1. Les bases psicològiques en què es basava la reforma

Si bé dèiem que els moviments de reforma educativa en el camp de l'ensenyament de les ciències socials, i en especial de la història, estaven prenent força amb motiu de la influència de les experiències educatives d'altres països i pel context legal que a poc a poc anava predominant a l'Estat⁷⁴, no cal perdre de vista que aquests canvis també eren gràcies a les investigacions que es desenvolupaven en matèria de psicologia de l'aprenentatge: les teories de Piaget, Inhelder, Bruner, Vigosky i Ausubel entre d'altres, fomentarien un canvi en la concepció de l'educació i introduirien noves maneres d'organitzar els aprenentatges.

Així, els grups que hem explicat, estarien fortament avesats a consagrar una línia educativa que seguís les teories piagetanes a l'entorn de la psicologia

⁷⁴ Vegeu l'apartat en què s'especificava el nou marc legal que venia estimulat a partir del "libro blanco" i que concedia un cert marge al renovament de l'educació.

evolutiva. En canvi, veurem que les següents experiències de la renovació de l'ensenyament de la història, estaran més properes a les teories que exposaren autors com Bruner, Ausubel o Novak, lligades a l'aprenentatge per descobriment o significatiu, respectivament. En qualsevol de les dues posicions, les quals ara entrarem a veure en més detall, podem entreveure que en el fons, totes dues adopten els paràmetres del que es considera la teoria constructivista de l'educació.

5.3.2. El constructivisme

Segons Carretero (1993, 21) el constructivisme “és la idea que sosté que l'individu –tant en els aspectes cognitius i socials del comportament com en l'afectiu– no es un mer producte de l'ambient ni un simple resultat de les seves disposicions internes, sinó una construcció pròpia que es va produint dia a dia com a resultat de la interacció entre aquests dos factors. En conseqüència, segons la posició constructivista, el coneixement no és una còpia de la realitat, sinó una construcció de l'ésser humà. I amb quins instruments realitza la persona aquesta construcció? Fonamentalment amb els esquemes que ja posseeix, és a dir, amb els que va construir en la seva relació amb el medi que l'envolta”. Per tant, es podria considerar que es “basa en fet que tot aprenentatge depèn de processos de construcció particulars a cada individu en els seus retrobaments i ajustaments que estableix amb el seu entorn de manera que l'estudiant construeixi i interpreti el coneixement basat en les seves pròpies percepcions i experiències previstes (Giordan y Vecchi, 1999), per la qual cosa el professorat ha de partir de la premissa que tot aprenentatge té una història prèvia i ha d'iniciar les seves accions d'ensenyament indagant els continguts previs, per treballar-los i sistematitzar-los a l'interior de processos d'ensenyament-aprenentatge en coneixements científics” (Doris, 2004, 83-84).

Les bases filosòfiques d'aquesta teoria es remunten al segle V aC. quan Sòcrates va elevar el pensament dels sofistes al desenvolupament d'un mètode sistemàtic en el qual combinava el plantejament de preguntes i el raonament

lògic per descobrir la veritat. Aquest nou mètode va contribuir d'una manera considerable a l'avenç de l'espectre de solució de problemes del constructivisme. (Henson; Eller, 2000, 362). Posteriorment, Plató, seguint la tradició del seu mestre, considerà que la ment és la font de tot significat, tot i que les experiències del ambient són crítiques. Avui en dia, seguint aquesta tradició, per l'imaginari de les persones que defensen el constructivisme enllaçaran aquests dos elements que reverenciaven Sòcrates i Plató i sense negar l'existència del món real sostindran que allò que en coneixem neix de la pròpia interpretació de les nostres experiències. És per aquest motiu que les representacions internes estan constantment obertes al canvi (Ertmer; Newby, 1993, 17).

Pel constructivisme, l'alumne és doncs el responsable del seu propi aprenentatge, tot i que evidentment necessita una mediació i, per tant, no és pot considerar com a únic responsable. D'una banda, segons Coll (1990), com a idea fonamental de la concepció constructivista trobem que els continguts són els que tenen un alt grau d'elaboració, que normalment ja es troben fets i elaborats. I per altra, la concepció del paper del professorat també canvia per adequar-se a l'ideari del constructivisme: per un costat crearà l'ambient i condicions òptimes per tal que es puguin convertir en aprenentatges, però a més a més intentarà guiar l'activitat perquè realment arribi a esdevenir una autèntica construcció del saber i el coneixement.

Així doncs, i tal com explica Carretero (1987, 68), podríem establir que el constructivisme tindria les següents característiques:

- Es veu l'aprenentatge com un procés constructiu intern, en què no es conforma amb la presentació de la informació.

- El grau d'aprenentatge dependrà del nivell de desenvolupament cognitiu de l'individu⁷⁵.
- Es considera que l'aprenentatge consisteix en un procés de reorganització interna. Tanmateix és una afirmació que el mateix Carretero diu que li cal una gran precisió.
- També es considera que l'estratègia més eficaç per a aconseguir l'aprenentatge és la creació de contradiccions o conflictes cognitius.
- Finalment, en el paradigma constructivista es pren en consideració que l'aprenentatge s'afavoreix per la interacció social.

Tanmateix, dins de la línia que argumenta el constructivisme, podem trobar una sèrie de variants i autors que han desenvolupat algunes teories amb molt de pes dins del món de les teories de l'aprenentatge. Així doncs, si agafem la classificació de Bertan i Bueno (1995, 17) en trobaríem tres tipologies o subclasses lligades al constructivisme:

- El constructivisme endogen de Piaget, que explica la construcció del coneixement com a causa de les pròpies forces del subjecte.
- El constructivisme exogen, que atribueix el coneixement als agents externs.
- El constructivisme dialèctic de Vygotski, que destaca la influència dels factors interpersonals, amb una fase de hetero-control i una altra d'auto-control.

⁷⁵ Sobre aquest punt, el mateix Carretero hi fa un incís, perquè es considera que la més coneguda és la teoria de Piaget. Tanmateix, cal remarcar que Vigosky discrepava absolutament, afirmant per la seva part, que el desenvolupament cognitiu depèn de les oportunitats de l'individu i no a viceversa.

5.3.3. Les etapes del desenvolupament del pensament

Com dèiem, en un dels primers autors que va influir fortament en les metodologies en el camp de l'ensenyament de la història a les darreries del segle XX, fou Jean Piaget. Entre la nombrosa obra que creà Piaget⁷⁶ destaquen els seus treballs sobre el desenvolupament del pensament⁷⁷. Piaget considerava que la capacitat de raonament i la intel·ligència de l'infant, així com el seu domini de les formes lògiques del pensament, la interpretació del món i de les causes físiques i la lògica abstracta, són considerats processos autònoms (Gras, 1987, 144), i d'acord amb aquesta idea estableix unes etapes evolutives, per les quals es comença per un període sensorio-motor a fi d'anar progressant al pensament conceptual. Les etapes de desenvolupament que estableix són les següents⁷⁸:

En primer lloc, estableix l'etapa sensorio-motor –que aniria des del naixement fins a l'any i mig o dos anys– i en què l'infant ha de “coordinar percepcions successives i moviments reals, també successius”⁷⁹.

En segon lloc, de l'etapa sensorio-motor es passaria a l'etapes de la construcció de les operacions, és a dir, la del pensament simbòlic i preconceptual, que aniria fins als 4 anys i és en la qual es fa la “diferenciació dels significants i significats i, en conseqüència, es recolza en la invenció dels símbols i sobre el descobriment dels signes”⁸⁰.

En tercer lloc vindria l'etapa del pensament intuïtiu, que comprendria des dels 4 als 7 o 8 anys, en què “s'assisteix una coordinació gradual creixent que, des de

⁷⁶ Als arxius de Jean Piaget de la Universitat de Gènova, es conserven la majoria de la seva bibliografia, així com altres documents. Pot consultar-se el llistat de més de 1000 llibres escrits per Piaget a <http://www.unige.ch/piaget/Presentations/presentg.html> (10/05/2009)

⁷⁷ Inclòs a l'obra “La psicología de la inteligencia” el 1947.

⁷⁸ Basat en l'obra de Piaget del 1947 “La psicología de la inteligencia”. Edició del 2003 a l'editorial Crítica. Pp 133-165

⁷⁹ Op cit. Pàg. 135

⁸⁰ Op cit. Pàg. 141

la fase simbòlica o preconceptual, conduirà l'infant fins al llindar de les operacions”⁸¹.

En quart lloc, l'infant arribaria a l'etapa de les operacions concretes, que aniria dels 7-8 anys als 11-12, en la qual “s'organitzen les agrupacions operatòries del pensament referides als objectes que poden manipular-se o ser susceptibles de percebre's intuïtivament”⁸².

Finalment, s'arriba a l'etapa de les operacions formals que, atès que és la etapa en la qual es troben les persones a l'adolescència, és a la que més atenció donaven els grups de renovació de l'ensenyament de la història per tal d'adequar les seves metodologies.

En la interpretació de Piaget que en fa l'investigador en psicologia Mario Carretero (1980, 82-83), exposa que les característiques centrals del pensament formal, són principalment les següents:

- a) En el pensament formal, allò que és real és concebut com un subconjunt d'allò possible. Així, es sol enfocar la resolució d'un problema invocant totes les situacions i relacions causals possibles entre els seus elements. Relacions que més tard intentarà confrontar amb la realitat mitjançant l'experimentació i que després analitzarà lògicament.
- b) En el pensament formal es té un caràcter hipotètic-deductiu. En aquest sentit, la resolució de problemes que acabem d'esmentar es fa a través d'hipòtesis per veure si aquestes es confirmen, o pel contrari, es poden rebutjar.
- c) Es converteixen operacions directes en proposicions i s'opera a la vegada sobre elles, realitzant llavors operacions de segon ordre.

⁸¹ Op cit. Pàg. 144

⁸² Op cit. Pàg 138

Carretero (1980, 84) considera però, que molts adolescents no arriben a assolir aquesta etapa –probablement segons l'escola de Ginebra– per raons ambientals. Pot ser perquè en part Inhelder i Piaget (1985, 207) consideraven que per assolir aquesta etapa és necessària la maduració del sistema nerviós, l'experiència adquirida en funció del medi físic i l'acció del medi social.

Però retornant a les característiques, hem vist que el caràcter hipotètico-deductiu és una de les bases que fonamenten aquesta etapa del pensament, característica que els grups de renovació pedagògica en l'àmbit de l'ensenyament de les ciències socials van utilitzar per realitzar materials en els quals intentaren que s'exercités mitjançant els qüestionaris i exercicis que s'havien de contestar utilitzant els textos i fonts que se li presentaven a l'alumnat. En el terreny de les teories piagetanes, la deducció no es referia de manera directa a les realitats percebudes, sinó a enunciats hipotètics, és a dir, a proposicions que formulen les hipòtesis, que consisteixen a vincular entre si aquestes pressuposicions extraient les seves conseqüències necessàries fins i tot quan la seva veritat experimental no va més enllà del que és possible (Inhelder; Piaget, 1985, 214). Però a més a més, l'etapa permetria als adolescents funcionar amb una quantitat d'operacions concretes molt superior a la de les anteriors etapes, atès que poden substituir objectes amb enunciats verbals a la lògica de classes i relacions que afecten els objectes, conformant-se així, la lògica de les proposicions (*ibid*, 1985, 215). Segurament seguint aquests plantejaments, els grups de renovació formulaven preguntes per tal d'intentar aconseguir que, d'acord amb les capacitats que anirien adquirint els alumnes, relacionessin, agrupessin i en definitiva, es formulessin el seu propi plantejament dels problemes i el mètode per a resoldre'ls.

El coneixement de les etapes evolutives de Piaget⁸³ suposava un avanç en les aplicacions de metodologies diferents. Tanmateix, tot i que era un referent, autors com Hernández (2002, 45) opinen que “no s'han d'adoptar com uns

⁸³ Les tesis de Piaget també servirien per a intentar acostar-nos en la didàctica del procés d'ensenyament-aprenentatge de la història. Però pel que fa a la comprensió dels conceptes històrics, en opinió de Shemilt, existeixen dubtes sobre la utilitat de les tesis de Piaget per explicar com es desenvolupa la seva comprensió, que segons sembla segueixen un procés seqüencial (Dominguez, 1987, 238).

principis inamovibles, donat que si entenem que en l'aprenentatge de l'individu s'estableix una interacció entre aquest i el mitjà, els estadis de desenvolupament poden variar pel que respecta a la edat de la seva adquisició, encara que no variarà en el seu ordre", i que a més, "les propostes de Piaget, tot i ser dignes d'encomi en el moment que van ser formulades, pecaren d'excessivament simplistes i mecanicistes, i no tenien massa en compte la influència del mitjà social i cultural" (Hernández, 1990, 39). A banda, no es pot considerar que la vida adulta comporti l'ús d'estratègies de pensament i resolució de problemes com a norma (Carretero; Pozo, 1987, 13). Però com va escriure el mateix Piaget (1990, 88) "l'ordre de successió és constant". En qualsevol cas, l'adquisició del pensament formal no supera i anul·la el pensament de l'etapa anterior, ja que es fonamenta sobre ell, però també l'utilitza (García, 1994, 157).

5.3.4. Bases de les teories cognitives per a l'aprenentatge de les ciències socials

Si bé els estudis de Piaget van influir en gran mesura els processos d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, i en especial de la història, en una primera etapa, altres grans referents de la psicologia cognitiva com Lev S. Vygostky, David P. Ausubel i sobretot, Jerome Bruner, van ser cabdals per a donar un pas endavant en les metodologies emprades i concebre experiències que tindrien gran significació per l'evolució de l'ensenyament d'aquesta matèria.

Vygotsky, situat en la concepció més social de l'educació dins de les teories cognitives⁸⁴, considerava que existia una "zona de desenvolupament proper"⁸⁵

⁸⁴ Vygostky destacava la importància de la sociabilitat per a l'aprenentatge de l'ésser humà. Establia que es produeix una dialèctica entre la societat i la biologia. Com diria el mateix Bruner (1986, 71) Vygostky remarcava que "el subjecte era una part dialectal entre la natura i la història, és a dir producte de la biologia i de la cultura humana". La diferència, en aquest cas amb Piaget era que aquest posava de relleu els aspectes estructurals i les lleis de caràcter universal d'origen biològic del desenvolupament, mentre que Vygostky per la seva banda, accentuava les contribucions de la cultura, la interacció social i la dimensió històrica del desenvolupament mental (Ivic, 1994).

que implicava l'ajuda dels altres per a l'aprenentatge d'un mateix, és a dir, que per a l'aprenentatge calia establir l'intercanvi d'idees i opinions amb les persones que t'envolten. A més, considerava que el procés de desenvolupament no coincidia amb l'aprenentatge sinó que el seguia i és l'aprenentatge l'encarregat de crear l'àrea de desenvolupament potencial. En aquest marc, l'aprenentatge escolar orienta i estimula processos interns de desenvolupament, i aquesta internalització implica la reorganització de les activitats psíquiques (Gras, 1987, 148).

Tot i que el treball de Vygotsky no és el motiu d'anàlisi en aquests moments, no podem deixar d'esmentar-lo per la seva importància dins de les teories de l'aprenentatge i la seva contribució en la comprensió d'alguns aspectes de l'ensenyament de la història, encara que no ho estudiés de manera directa. Però arran dels seus estudis sobre l'aprenentatge, podem entendre millor processos com el de la construcció de conceptes. Així veiem que els continguts en ciències socials que "generen un procés de problemes en una multitud de direccions"⁸⁶ i que afecten el nou concepte, no és un procés simultani, sinó seqüenciat, i és possible que el professorat guïï el procés, doni pistes per a la solució i introdueixi gradualment el mitjans i fórmules de suport (González, 2002, 39).

Seguint la línia cognitiva, un dels altres autors que van ser rellevants per la definició de noves formes d'ensenyament de la història va ser Ausubel, que hi contribuiria amb la seva definició de la teoria de l'aprenentatge significatiu; una teoria que amb un cert aire de la teoria de l'aprenentatge per descobriment de Bruner, se'n diferenciaria en grans matisos. Ausubel creia que l'aprenentatge "s'efectua a través de la recepció i no per mitjà del descobriment" així el mètode

⁸⁵ Isidoro González (2002, 39), considera que aquesta idea trenca, en gran mesura, amb la idea dels estadis de Piaget. Amb les seves paraules i citant al mateix Vygotsky "No es tracta d'invalidar a Piaget, sinó d'introduir la idea que amb un bon ensenyament i un adequat aprenentatge poden superar la idea estancial piagetiana. És com si cada instància tingués dos nivells de desenvolupament evolutiu d'una a l'altre: del nivell evolutiu real o el *nivell real de desenvolupament*; i el *nivell evolutiu de desenvolupament potencial*.

⁸⁶ González, introdueix aquí unes paraules del mateix Vygotsky, del llibre "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, editat per Grijalbo l'any 1989.

el denomina “ensenyament expositori” encara que en aquest cas, “el seu ús queda limitat a l’aprenentatge verbal significatiu (Gras, 1987, 151).

A més, com opina González (2002, 35): establí la idea que el punt de partida per a nous aprenentatges són els coneixements previs, els preconceptes i la idea que els conceptes que s’intenta que adquireixin els alumnes han d’integrar-se en una xarxa organitzada i correctament estructurada, de tal manera que cada concepte i cada conjunt de conceptes disposin d’un significat que els dotin de sentit. Aquesta idea, com prossegueix González, seria difícilment rebutible. En paraules d’Ausubel (1982, 56) “l’essència del procés d’aprenentatge significatiu resideix en el fet que les idees expressades simbòlicament estan relacionades d’una manera no arbitrària sinó substancial, amb la qual cosa l’alumne ja sap sobradament algun aspecte essencial de la seva estructura del coneixement. L’aprenentatge significatiu pressuposa tant que l’alumne manifesti una actitud cap a l’aprenentatge significatiu, és a dir, una disposició a relacionar, no arbitràriament sinó substancialment, el material nou amb la seva estructura cognitiva, com que el material que s’aprèn és potencialment significatiu per a ell, especialment relacionable amb la seva estructura de coneixement, de manera intencional i no al peu de la lletra.”

Pel que fa a la presentació de conceptes, Ausubel considerava que s’havia d’anar des dels de caire més general, fins a arribar a allò concret. En definitiva establí un procés de deducció, que es diferenciaria absolutament de Bruner, que considerava més adequat el procés d’inducció, però que en qualsevol cas serviria per treballar les fonts primàries en l’ensenyament de la història⁸⁷.

Que establís la teoria de l’aprenentatge significatiu, en què prenguessin molta força els processos interns per a la comprensió dels conceptes a fi de transformar-se en significatius i passessin a formar part de la memòria a llarg termini, no significa, com ja hem apuntat, que ho considerés contraposat a la

⁸⁷ Es pot veure un exemple de l’ensenyament de la història a partir de fonts primàries i a través de la inducció en l’article escrit per Santacana titulat “Aprendre a fer anàlisis inductives amb les fonts primàries. Alguns exemples pràctics”, publicat a Guix, núm 245, pp 31-37, al 1998.

teoria de l'aprenentatge per descobriment⁸⁸. En un dels seus llibres referents anomenat "Psicologia educativa: Un punto de vista cognoscitivo"⁸⁹ dedicava tot un capítol a parlar dels aprenentatges des d'aquesta teoria. No obstant això, el text que escriu Ausubel té un regust escèptic, tal vegada d'acord amb la interpretació de Barron (1991, 43) perquè el que l'interessava era desmitificar les pretensioses valoracions de l'aprenentatge per descobriment, tan en alça en aquells moments. En aquest mateix llibre, indicava que aquest "mètode en si és molt útil per a certs propòsits pedagògics i en algunes circumstàncies educatives" (Ausubel, 1982, 538). Però aquest tema el tractarem més endavant.

Bruner és el tercer autor rellevant i potser el més destacat per la transformació de les metodologies de les ciències socials. Tal i com ens expliquen Toharia i Lowy (2003; 267-268), Bruner "sosté que les persones interpreten el món en funció de les similituds i diferències que es detecten entre els objectes i successos. [...] La variable principal en aquesta teoria és el sistema de codificació en què el que aprèn ho organitza en categories. L'acte de categoritzar se suposa que està implicat en el processament de la informació i la presa de decisions. La teoria de l'aprenentatge de Bruner posa èmfasi en la formació d'aquests sistemes de codificació. Creia que facilitaven la transferència, la retenció, la resolució de problemes i la motivació. I a partir d'un aprenentatge per descobriment orientat creia que ajudava l'alumnat a descobrir les relacions entre categories".

Dit d'una altra manera, la seva idea de l'obtenció d'un concepte s'inicia en les hipòtesis de la lògica formal que pressuposen una sèrie d'atributs externs i indicis així com de valors dels atributs a cada objecte o fenomen. A partir d'aquesta concepció, considera que davant de cada tribut, la persona realitza una predicció temptativa sobre si aquest posseeix o no una propietat donada; i això li permet formular, com a pas previ posterior a la obtenció del concepte, la

⁸⁸ De fet, la teoria de l'aprenentatge per descobriment estava adquirint molta força en aquella època

⁸⁹ Editat per l'editorial Mexicana Trillas, la seva primera edició en llengua espanyola data del 1976; tanmateix la seva primera edició és del 1968 editat per "Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York", amb el títol "Educational Psychology: A cognitive View".

estratègia que per això se segueix (Betancourt; Valadez, 1998). Una vegada s'ha adquirit un concepte en qualsevol matèria, ens explica Gras (1987, 149), que segons Bruner, per poder aplicar-ho a situacions reals, és a dir, a situacions diferents d'aquelles en què es produeix l'aprenentatge a l'aula, un requisit necessari es comprendre l'estructura fonamental, de tal manera que quan més fonamental o bàsica sigui la idea apresada, més gran serà el seu grau d'aplicació. Per tant, Bruner categoritzava l'aprenentatge en el coneixement que s'adquiria i la seva utilització.

Ahora, Bruner defensa la importància del pensament intuïtiu, que pot ser complementari a l'analític. Com ell defensava en el seu llibre "Actuals minds, possible worlds", en el pensament intuïtiu l'individu pot sovint arribar a solucions de problemes que no aconseguiria, o bé, en el millor dels casos ho aconseguiria més lentament, a través del pensament analític. Desafortunadament, l'aprenentatge formal escolar ha devaluat d'alguna manera intuïció (Bruner, 1986, 58). Un pensament que inicialment pot semblar contraposat a la reflexió, però que justament, segons el seu parer, el fomenta. En la interpretació de Barron (1991, 38) "Quan el nen entra a la escola, o un adult s'enfronta a la resolució d'un problema nou, el primer pas de la reflexió es dona a nivell intuïtiu, i constitueix un pas fonamental per iniciar el procés de resolució i vèncer amb això, la inèrcia de la passivitat. La idea intuïtiva ofereix una invitació per seguir endavant, per anar més enllà i enriquir d'una manera més rigorosa les primeres intuïcions. Des d'aquesta perspectiva, la intuïció alimenta les facultats inventives, i és considerada un recurs pel descobriment i l'aprenentatge eficaç." Així, doncs, el pensament intuïtiu, tractant-se de manera controlada considerava que podia exercir com un gran recurs didàctic.

La contribució de Bruner, doncs, seria una alternativa pedagògica d'orientació cognitiva davant la crisi del conductisme. La seva proposta d'ensenyament en espiral mostrava les diferències en la capacitat per tractar la informació com a conseqüència de les interaccions socials de l'educació oposant-se a la versió de Piaget que assumia l'existència d'un tipus de lògica determinada per l'edat de la persona (Bardavio, González, 2003, 18).

Amb tots aquests pensaments, Bruner va ser un dels principals defensors de la teoria de l'aprenentatge per descobriment, teoria, que com anirem veient, canvià els plantejament de les metodologies de les classes d'història.

5.3.5. L'aprenentatge per descobriment

Les concepcions que arrelen de l'aprenentatge per descobriment remunten de les idees del innatisme, expressades ja en època de Sòcrates i Plató⁹⁰ i per autors com Rosseau, Froëbel o Dewey que, a més, defensaven que l'ensenyament havia d'estar centrat en l'infant, cosa que també seria una premissa per a la concepció d'aquesta teoria de l'aprenentatge.

La teoria de l'aprenentatge per descobriment postula que l'individu aprèn a partir de l'elaboració per si mateix de nexes i conclusions. En paraules de Gras (1987, 148), l'individu ha de descobrir per si mateix l'estructura d'allò que va a aprendre. Aquesta estructura està constituïda per les idees fonamentals i les relacions que s'estableixen entre elles. Es considera que a l'aprenentatge s'arriba inductivament partint d'exemples específics per arribar a les generalitzacions que ha de descobrir el alumne⁹¹. El fet que hagi d'arribar als aprenentatges a partir del descobriment, tampoc no significarà que per una banda, el professorat no pugui guiar o orientar el procés de descoberta, i per altra, que hagi de realitzar totes les generalitzacions i conclusions sense ajut o per si mateix. El procediment actiu que implica aquesta teoria de l'aprenentatge, sempre ha anat associada a l'augment de la motivació per part

⁹⁰ L'innatisme i la reminiscència són la base del pensament sofista. D'acord amb el que ens esposa Barron (1991; 19): "Segons alguns sofistes de l'època, no es pot aprendre ni el que no se sap, ni el que se sap, és a dir, ningú s'escarrassa per aprendre el que ja sap. Aquest sofisme condueix a la renúncia del saber. Davant d'això, el plantejament socràtic proposa un mite que incita els homes a la recerca del coneixement, tal mite és el de la reminiscència".

⁹¹ Cal recordar que el pensament de l'aprenentatge a través de la inducció era més propi de Bruner, atès que Ausubel, com s'ha mencionat anteriorment, pensava que era més propici l'aprenentatge pel procés deductiu. Per altra banda, autors com Hendrix (1961, 296) assenyalen que la manera de saber, per part del professorat, com l'alumnat ha realitzat un descobriment és mitjançant el que expressen i per tant, els resultats estan condicionats a la capacitat d'expressió dels alumnes. En aquest sentit, doncs, consideren que el mètode d'inducció pot produir un efecte enganyós.

de l'alumnat, i en conseqüència, un augment de les possibilitats que aquest procés s'arribi a dur a terme. Per Bardavio i González (2003, 17), aquest canvi de perspectiva comportava també una aparició d'una gran diversitat de recursos amb uns trets molt característics que correspondrien a les etapes de desenvolupament proposades per Piaget i que per tant, tindrien les potencialitats inherents de l'infant, i que en consonància amb l'ideari de la teoria de l'aprenentatge per descobriment eren els següents:

- En primer lloc, la implicació de manera activa de l'alumnat, que canviaria el seu rol d'espectador de la història pel de ser un investigador o el de ser el seu agent.
- En segon lloc, implica recórrer a formes de presentar la informació que són més pròximes a l'alumnat, i en conseqüència, es potencien àmpliament els procediments que van més enllà de la lectura de textos.

La teoria es basa, sobretot, en la concepció de l'aplicació dels processos per sobre de l'explicació o assimilació dels continguts, atès que quan culmini l'aprenentatge també s'assoliran de manera simultània. Aquests processos, que majoritàriament són els pròpiament científics o de la disciplina científica en qüestió, ajuden l'alumnat a la resolució de problemes. Com ens assenyala González (2002, 57) "Bruner dirà que la millor introducció a una disciplina és la pròpia disciplina, amb les seves pròpies formes i connexions i relacions, i també amb les actituds, esperances, frustracions i encants que acompanyen el fer de dita matèria". Tanmateix, Ausubel es mostra escèptic a creure que realment l'aprenentatge dels processos i dels continguts puguin estar relacionats sempre entre si.

L'adopció d'aquesta metodologia per establir el procés d'ensenyament-aprenentatge comporta l'establiment d'una major autonomia per part de l'alumnat i una autoregulació en els seus aprenentatges. Seguint l'imaginari de la teoria per tal realment d'assolir els procediments i continguts, l'estructura

educativa no hauria de ser lineal, sinó en espiral, de tal manera que en diferents anys es treballassin els mateixos continguts i processos, però cada cop més ampliat.

Per poder accedir al coneixement a través d'aquestes tècniques, especialment a través de la inducció, és necessari que l'alumnat estigui a l'etapa d'operacions formals del desenvolupament cognitiu fixades per Piaget. No obstant això, altres autors com seria el mateix Ausubel (1987: 539) fixen el llindar en un estadi inferior, és a dir, a l'etapa d'operacions concretes.

Les condicions metodològiques per tal que s'esdevingui l'aprenentatge per descobriment estan centrades en les internes i les externes de l'individu⁹²:

Condicions internes

En primer lloc, cal motivar l'alumnat a fi que tingui interès per resoldre un problema, posteriorment, serà necessari que aquesta motivació inicial es mantingui i aconseguir així la que s'anomena "motivació epistèmica i de fita" amb l'objectiu que no desisteixi i tiri endavant la recerca que se li proposa. Aquesta motivació, sol estar condicionada per la significació i funcionalitat dels problemes, és a dir, que estiguin acord amb els seus interessos i amb esquemes prou assequibles per a ells; per la confiança de l'alumnat en la seva competència heurística, entesa com el que s'estableix entre el seu nivell de desenvolupament cognitiu i les experiències i coneixements previs; i la tolerància que demostrï l'alumnat envers la tensió, la incertesa i l'error, ja que són característiques inherents a l'aprenentatge a partir del descobriment. En segon lloc, la disponibilitat de coneixements previs que permetin a l'individu que, a partir d'ells, exercitin la seva capacitat de superació. Aquests coneixements, poden ser tan de tipus conceptual, com els referits a processos i estratègies. I finalment, en tercer lloc, la predisposició i actitud de l'alumnat també seran un requisit per al bon funcionament del mètode.

⁹² Basat en Barron (1991). Pp 179-191.

Condicions externes

Pel que fa a les condicions externes, trobem en primer lloc, la dinàmica i l'entorn escolar, que en la mesura que sigui activa, permeti les interaccions, estimuli la participació, la confiança i l'autoregulació, afavoriran el procés investigador. De la mateixa manera, també gaudeix d'importància el model democràtic i el clima de confiança que generi el professorat. En segon lloc, el comportament investigador del professorat, tant pel que respecta a la seva pròpia actitud de "investigador" com per optimitzar els processos de descobriment a l'aula. Finalment, un altre requeriment extern seria la flexibilitat curricular, afavorint la coordinació o continuïtat, i fugint de les programacions prefixades i rígides tot permetent que es desenvolupin estructuracions progressives de la seqüència d'objectius, continguts i activitats en funció dels processos d'investigació que vagin desenvolupant-se en el dia a dia de l'aula.

5.3.6. Veus a favor i en contra del constructivisme

Des d'una visió més crítica en referència a l'aprenentatge per descobriment i des d'un terreny més general, a l'entorn del constructivisme, com qualsevol teoria de l'aprenentatge, s'han generat diverses d'opinions sobre la seva eficàcia a la pràctica i la seva conveniència educativa. Les teories de l'aprenentatge estan subjectes a corrents i concepcions ideològiques que imperen en cada moment, així com pel coneixement científic que any rere any es va adquirint. No pretenem fer una revisió de la literatura que s'ha escrit sobre el tema, ja que no és motiu d'anàlisi en el present treball, tanmateix, considerem oportú dedicar unes ratlles a veure algunes de les principals idees que es generen entre els experts, atesa la vinculació amb el tema que realment tractem.

D'acord amb Ertmer i Newby (1993, 20-21) entre els principals enfocaments dels constructivistes trobaríem els següents:

- En primer lloc es posa molt d'èmfasi en la identificació del context en el qual seran apreses les habilitats i posteriorment, seran aplicades. Per tant, i d'acord amb aquest principi, els aprenentatges s'haurien d'encarar a partir de contextos significatius per a l'alumnat. L'antítesi doncs, esdevindria en la complexitat d'identificar múltiples contextos a l'aula i per coordinar-los.
- En segon lloc, es posa èmfasi, també, en el control per part de l'estudiant i en la capacitat perquè ell mateix manipuli la informació. De manera, que l'aplicació d'aquest principi significaria que l'alumnat hauria d'utilitzar activament allò que ha après. O bé, d'acord amb el que afirmaven Piaget i Bruner, que el que aprenen els estudiants per ells mateixos és més significatiu que el que aprenen com a resultat del que està fet per altres.
- En tercer lloc, la visió constructivista requereix que la informació es presenti en una àmplia varietat de formes. Aquest principi reflectiria perfectament amb la concepció del currículum en espiral que explicava Bruner, i per tant, en la necessitat de tornar a uns mateixos continguts però abordant-los cada vegada des de diferents perspectives i fins i tot, amb més complexitat. En aquest sentit, per tant, el contingut no estaria tancat, i tindria molta rellevància la informació que s'adquireix mitjançant les fonts. Les unitats i continguts, en conseqüència, serien més difícils de separar. Aquesta poca especificació conceptual per part de les ideologies més constructivistes, es contraposa amb les idees dels que consideren que els continguts també són importants, i com a tal, cal planificar-los i donar-los una importància vital.
- En quart lloc, es donaria preferència a incentivar l'ús de les habilitats que es requereixen en la resolució de problemes que, a més, permetin a l'estudiant anar més enllà de la informació que li han presentat. I en aquest sentit, es fomentarien les habilitats que permetessin el reconeixement de patrons o la presentació de formes alternatives de

presentar els problemes. Però en la seva crítica, la seva resolució pot esdevenir difícil, pot generar malestar en la persona que no ho aconsegueix i incrementa el temps que cal dedicar a cada contingut

- En un últim punt⁹³, dins dels principis de l'enfocament constructivista, es plantejaria una avaluació enfocada cap a la transferència de coneixements i habilitats per part de l'alumnat, que per exemple, pot ser la resolució de casos o situacions noves en relació a les condicions de la instrucció inicial. En relació al principi que ofereixen Ertmer i Newby, Hendrix posa l'accent en algunes tipologies d'avaluacions. Concretament comenta que la fal·làcia del mètode inductiu resideix justament en l'ús que fa el professorat de la capacitat de l'alumnat per a expressar verbalment un descobriment com "el criteri pel qual reconeix que el descobriment ha tingut lloc" (Ausubel, 1982: 534).

El cert, però, és que el constructivisme i sobretot l'aprenentatge per descobriment, ha captivat alguns autors tan importants com Stenhouse, que li dedica tot un llibre titulat "La investigación como base de la enseñanza"⁹⁴ o bé Gardner, que en el seu llibre anomenat "La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas"⁹⁵ afirma que "l'essència de la meua proposta educativa és inculcar en els estudiants comprensió de les principals formes de pensament disciplinar. [...] Haig d'insistir que el propòsit d'aquesta immersió no és fer dels estudiants uns experts a escala reduïda en una disciplina donada; sinó aconseguir que utilitzin aquestes formes de pensament per comprendre el seu propi món"⁹⁶.

Aquestes idees, es contraposen amb les d'autors com Ausubel, Novak y Hansian (1978) que criticaren el mètode de descobriment obert i proposaren un aprenentatge per descobriment però que tenia com a característica ser guiat. A

⁹³ Aquests són els punts que entenia l'autor com a principals, per tant, ho hem de diferenciar de la totalitat de característiques que pot tenir el constructivisme.

⁹⁴ Editat per Morata (Madrid) el 1987.

⁹⁵ Editat per Paidós (Barcelona) el 2000.

⁹⁶ Op. Cit. Pàg. 136-137

partir del mètode, el professorat explicaria els materials que han d'aprendre i l'aprenentatge esdevindria més eficaç, (Henson; Eller, 2000, 247). A més argumentaven que “la ment inexperta en matèria de ciència només es torna atordida per les complexitats naturals de les dades empíriques, i aprèn molt més a partir de models i diagrames esquemàtics” (Ausubel, 1982, 536), en conseqüència doncs, el model no garanteix el descobriment significatiu (*ibid*, 1982, 537). Resoldre problemes pot ser quelcom tan insípid, tan formalista, tan mecànic, tan passiu i repetitiu com la pitjor forma d'exposició verbal. A més, cal afegir el problema de la subjectivitat de l'alumne i l'excessiva tendència de treure conclusions precipitades, o a generalitzar de manera exagerada basant-se en unes experiències limitades (*ibid*, 1982, 550).

Per tant, el model que proposava Ausubel en contraposició a l'aprenentatge per descobriment o el model de Bruner “s'efectua a través de la recepció i no per mitjà del descobriment, denomina aquest mètode d'ensenyament expositòria, tot i que com bé assenyala, el seu treball queda limitat a l'aprenentatge verbal significatiu” (Gras, 1987: 151).

Així, un dels problemes teòrics que tots els autors constructivistes es veuen obligats a assumir és com explicar el procés de construcció de coneixements, elaborats individualment o en escenaris compartits, que es refereixen a continguts curriculars, dels quals es dubta que siguin de la mateixa naturalesa que les representacions cognitives espontànies, producte de l'aprenentatge informal i no planificat (Ortega, 2005,129).

Les teories es construeixen principalment a partir de les experiències directes, compartides o no amb els altres, o bé a partir de les experiències obtingudes durant l'observació del comportament aliè. L'individu recol·lecta personalment aquest camp experimental, però l'adquireix en el context d'activitats o pràctiques definides per la cultura (Rodrigo; Rodríguez; Marrero, 1993, 59).

Així, com qualsevol altra teoria de l'aprenentatge, té les seves aplicacions, i en conseqüència, els seus avantatges i desavantatges, i és el que cal tenir en

compte a l'hora d'escollir una estratègia educativa. L'enfocament conductista pot ajudar a dominar el contingut d'una professió, és a dir, el "saber". En canvi, les estratègies cognitives són útils per a l'ensenyament de tècniques que facilitin la resolució de problemes en el qual s'apliquin fets i regles ben definits a situacions no familiars; per tant suposaria el "saber fer". Finalment, les estratègies constructivistes són més adequades quan es tracta de resoldre problemes que no estan molt ben definits i requereixen la reflexió constant (Ertmer; Newby, 1993, 24).

Per concloure aquest apartat, exposem la llista que Gras (1987, 150-151) va elaborar tot definint els avantatges i els desavantatges de l'aprenentatge per descobriment:

Els principals avantatges són:

- Ensenya a l'alumnat la manera d'aprendre els procediments.
- Produeix en l'alumne una sensació d'automotivació ja que el que aprèn s'ajusta a les seves pròpies capacitats i al seu nivell de desenvolupament.
- Enforteix l'autoconcepte de l'alumne.
- Desenvolupa la capacitat crítica, permeten fer noves conjuntures per la solució de problemes no quedant-se amb les solucions més simples.
- L'alumne es fa responsable del seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge.

Per contra, els desavantatges són les següents:

- És difícil utilitzar-lo en grups grans o amb els alumnes del grup-classe que presenten dificultats d'aprenentatge.

- En alguns casos el material necessari per al desenvolupament de les activitats ha de ser considerable.
- L'infant necessita una motivació inicial que l'impulsi a fer interferències.
- Pot provocar situacions de bloqueig en aquells individus que són incapaços de trobar solucions noves.
- Exigeix una gran inversió de temps per part del professorat.
- En ocasions, pot se ineficaç per ensenyar tota la informació que els alumnes necessiten aprendre en una societat tan complexa com la nostra.

5.3.7. L'experiència del *Schools Council*

Paral·lelament a l'experimentació i al procés de difusió dels materials basats en el sistema de fitxes, alguns grups de docents que treballaven en el camp de l'ensenyament secundari van començar a tenir coneixement de l'existència de models didàctics diferents als sistemes de fitxes que s'empraven a finals de la dècada dels anys 70. Un d'aquests models és el que es desenvolupava a la Universitat de Leeds⁹⁷ sota la direcció de David W. Sylvester entre els anys 1972 i 1975, i de A. J. Boddington en el període del 1975 al 1977. A partir del 1978 el seu coordinador seria Denis Shemilt. El projecte sorgiria arran de la demanda de la reforma del currículum al Regne Unit.

El model encaixava en el moviment *New history* que a poc a poc anava sorgint al Regne Unit; i que tenia com a ideologia "posar menys èmfasi en els continguts que en els procediments de l'ensenyament [...], subratllar que la base per a aquesta selecció la formen els objectius educatius a aconseguir i les

⁹⁷ Trinity and All Saints Colleges, Brownberrie Lane, Horsforth, Leeds (Regne Unit).

tècniques o habilitats històriques a adquirir [...]” (Jones a Domínguez, 1987, 233). O com ens ho explica Dickinson (2000, 87), el *New History*, emfatitza el pensament a fi d’aprendre la naturalesa de la investigació històrica, així com la manera d’adquirir coneixement efectiu. Aquest tipus d’enfocament l’anomenaran el “mètode de l’investigador”. Tal com prossegueix Domínguez (1987, 235-236), la primera etapa d’aquest moviment s’iniciava amb els treballs de Coltham i Fines (1973), en els quals, seguint la taxonomia de Bloom⁹⁸, estableixen una llista d’objectius en la qual no hi ha cap referència als continguts, sinó tècniques de treball intel·lectual. Així, els objectius globals que segons els autors hauria de tenir l’ensenyament de la història són els següents:

- Conèixer el tipus d’informació i les formes del seu tractament tal com els historiadors l’utilitzen.
- Aconseguir una determinada capacitat de relativisme i penetració referida als assumptes dels éssers humans.
- Coneixement i experiències de l’existència de les diferents escales de valors, i del seu paper en les accions i decisions humanes.
- Judici raonat i anàlisi crític del material informatiu que s’utilitza.

El projecte que es desenvolupava a la Universitat de Leeds, era iniciativa del *Schools Council*⁹⁹ de Londres, una entitat independent que es dedicava al desenvolupament curricular i a oferir alternatives educatives mitjançant la prèvia investigació, l’anàlisi i avaluació dels plans d’estudi. Va ser fundada el 1964 i estava subvencionada per l’estat britànic i per les autoritats educatives locals a parts iguals. D’acord amb la memòria del grup “Història 13-16” referent al viatge realitzat a Anglaterra, el *Schools Council* estava compost

⁹⁸ Benjamín Bloom, a la dècada dels 50 creà una taxonomia que “estableix una jerarquia de passos que s’inicien amb el coneixement concret i s’avança a través de la comprensió, anàlisi, síntesis, aplicació i avaluació” (Marveya; 2004: 139) i que comprèn els tres dominis de l’aprenentatge humà: el cognitiu, l’afectiu o valoratiu i el motor (Bordenave; Martins, 1986, 90).

⁹⁹ En català seria el que s’anomenaria “el Consell escolar”

principalment de tres comitès. En primer lloc, d'un comitè de convocatòria, que era un òrgan consultiu per al tractament dels problemes generals relacionats amb el sistema educatiu. En segon lloc, d'un comitè que anomenaven "financer i de prioritats". I en tercer lloc estava compost per un altre comitè, que era el professional. Aquest comitè era l'òrgan principal, estava format principalment per professorat i era el que elaborava els projectes didàctics. A banda, existien altres subcomitès que tenien un caràcter monogràfic i que es podien dedicar a les publicacions, a les escoles de secundària, a les avaluacions, als exàmens, etc.

Com comentàvem, sorgia com a resposta a l'augment dels dubtes sobre el valor de la història dins del currículum de l'ensenyament secundari (Shemilt, 1987, 173), perquè per una banda tenien matèries que no sabien si gaudien d'importància dins dels atapeïts programes curriculars; i per altra banda, no sabien si calia concentrar la història dins la branca de les anomenades Ciències Socials.

La concepció del projecte seguiria el procediment habitual que acostumaven dur a terme al *Schools Council*¹⁰⁰:

1. Els projectes sorgien quan un grup de docents manifestaven algun tipus de necessitat didàctica.
2. En aquell moment, s'enviava a un grup de persones expertes en la matèria en qüestió per tal de preparar un informe que tenia els següents punts:
 - Destinataris del projecte.
 - Formes de finançament.
 - Persones que participarien en el projecte.

¹⁰⁰ Informació extreta de la memòria del grup realitzat a Anglaterra

- Temporalització del procés de recerca i, posteriorment, de l'aplicació del projecte ideat.
 - Objectius.
 - Desenvolupament del projecte.
 - Previsió dels materials educatius que caldria publicar i emprar a l'aula.
3. Aquest informe passava al Comitè de Finançament el qual l'havia d'aprovar.
 4. Un cop passada la fase anterior, s'establí l'equip que duria a terme el projecte, que normalment solia tenir una gran participació de persones de la Universitat, establint-hi fins i tot la seva seu, que en aquest cas concret seria la Universitat de Leeds.
 5. Quan s'acabava el projecte, els tècnics en avaluació feien la pertinent avaluació del projecte, i posteriorment tot l'equip que havia estat realitzant el projecte es dissolia.
 6. Finalment es feia la publicació del projecte didàctic. El servei de publicacions del *Schools Council* proposava l'edició a totes les editorials privades del país, i se li atorgava a la que ofería millors condicions¹⁰¹.

El projecte final, que en aquest cas es va desenvolupar, s'anomenaria "Història 13-16"¹⁰² adreçat, com indica el seu propi nom, a l'alumnat de 13 a 16 anys i que emfatitzaria l'adquisició dels aprenentatges cognitius (Dickinson, 2000, 87). Això succeïa el 1972, tot i que en realitat el *Schools Council* havia començat a treballar per canviar el currículum d'història el 1960, a fi d'examinar el paper de

¹⁰¹ En principi l'editorial que va guanyar va ser Holmes McDougall. A partir de finals dels anys 70 veiem que l'editorial que comença a editar aquests materials i les unitats que s'aniran elaborant posteriorment és Collins Educational.

¹⁰² En anglès anomenat *Schools Council History Project 13-16*, tot i que el 1988, va canviar de nom passant-se a dir *Schools History Project 13-16*.

la història en el nou currículum¹⁰³; de revitalitzar la història que s'ensenyava a les escoles tot donant suport institucional al que semblava que fossin els millors aspectes de pràctica docent; de fomentar la participació de l'alumne en l'aprenentatge i per investigar les maneres d'avaluar la comprensió més que no pas la memorització per repetició en els exàmens (Dawson, 222). No va ser fins el 1971 que van autoritzar el projecte d'estudi i revisió del currículum per a l'etapa dels 8 als 13 anys (Edward, 1979, 62).

Amb aquesta iniciativa pionera, el projecte intentava casar-se amb dues condicions que eren realment complexes: Per una banda, tenir present com els nens i les nenes aprenen. I per altra, la naturalesa pròpia de la història com a forma d'adquisició de coneixements. (Bourdillon, 1994, 219). Però aquestes condicions, i tal com prosseguia Bourdillon (1994, 219) xocaven en moltes ocasions, atès que la naturalesa de la història exigia un pensament adult i justament es volia respectar l'evolució dels aprenentatges infantils. La solució en aquest cas, no passava per fer una història "a banda" de la "real" sinó, buscar les formes que els nens i nenes la poguessin entendre.

El projecte¹⁰⁴, doncs, tenia per una banda unes implicacions segons les teories de Bruner, que acabarien en unes premisses molt concretes. Les implicacions segons explica Bourdillon (1994, 219-220) serien les següents:

- La història es veu com un clar "creador de coneixements" amb els seus propis procediments a través de les fonts per generar continguts i a través dels seus conceptes els quals s'organitzen de manera que el resultat final siguin uns continguts coherents i significatius.

¹⁰³ No obstant això, aquest projecte no és ni de bon tros l'únic que duia a terme el *Schools Council*, ja que la seva missió era elaborar projectes per resoldre les diferents necessitats educatives que anaven sorgint. En aquest sentit, doncs, podem trobar de les més diverses àrees que abastava l'escola, des de llengua, passant per les matemàtiques i acabant en les assignatures artístiques, entre d'altres. Tots els projectes, però, seguien les mateixes pautes d'elaboració i sempre eren liderades per professors d'universitat. Només en l'àmbit de les humanitats hi ha un mínim de 19 projectes, entre els quals podem destacar *History, Geography and Social Science 8-13*; *Social Education*; *Humanities Curriculum Project*; *Geography for the Young School Leaver* o *Geography 14-18*.

¹⁰⁴ El projecte fou iniciat el 1974 a 34 escoles, i a poc a poc es va anar ampliant la quantitat d'escoles que s'hi van adherir.

- L'alumnat s'ha d'animar a adaptar-se a la naturalesa del tema i a la vegada, se li ha de poder fer accessible el tema. Cal que hi hagi unes tècniques i habilitats específiques, així com unes competències generals.
- Si la història és una forma clara de coneixement, llavors pot ésser una disciplina vàlida per a l'aprenentatge. Es promouen els lligams entre els altres temes però sense perdre les seves escènica.
- El contingut històric és accessible a qualsevol infant, tanmateix, això no significa que no hi hagi temes que siguin més fàcils per a l'alumnat.

Pel que fa a les premisses Shemilt (1987, 180-184) les definia de la següent manera:

1. "La història ha d'ensenyar-se com una forma de coneixement" (Hirst, 1956), perquè els alumnes únicament podran donar sentit al que se'ls ensenya sobre el passat en el cas que compreguin la lògica, mètodes i perspectives peculiars de la disciplina.
2. La història ha de respondre a les necessitats dels adolescents si vol seguir inclosa en el currículum de secundària.
3. És impossible estipular quin contingut ha d'ensenyar-se, atès que representaria escollir uns fets com a significatius i només ho són en relació a una particular "visió del passat".
4. El desenvolupament curricular a la història ha de realitzar-se a llarg termini i seguir un enfocament d'investigació en l'acció.

I és que en el fons, es considerava que molts adolescents veien la història com un corpus de coneixement ja existent, inalterable, que construeix una veritat

única i absoluta. Fet normal, tenint en compte la visió que ha transmès tradicionalment bona part del professorat (Thompson, 1984, 170).

Aquests materials es van anar difonent arreu a través del sistema del *Schools Council* de Londres i a cada país adoptava unes premisses ben diferents¹⁰⁵. Tanmateix, la base de tots els materials es trobava en l'anàlisi de les capacitats cognitives dels infants i adolescents entre 13 i 16 anys i també en l'estudi psicològic de les seves necessitats. Per tant, es podria simplificar molt el seu camp teòric dient que a partir dels "l·listats" de necessitats i capacitats elaborats per la psicologia evolutiva es demanava als historiadors i professors d'història quines d'aquestes necessitats es podrien cobrir amb l'estudi d'aquesta matèria. Aquest particular canvi de visió seria un dels aspectes més importants i determinants per entendre la filosofia del projecte. A banda, un altre aspecte que esdevindria molt significatiu seria la no adopció de les típiques seqüències cronològiques, que habitualment estructuraven els temaris de l'assignatura d'història, canviant-t'ho per l'elecció de temes saltejats de cada etapa històrica a la fi d'aconseguir treballar els aspectes del mètode científic.

Així doncs, si el comparem amb els sistemes tradicionals anteriors, especialment el que imperava a l'Estat espanyol, l'esquema fonamental de funcionament era el següent:

- El primer pas era que els historiadors havien de definir els conceptes que calia ensenyar, així s'establí un *copus* central de coneixement en relació a la matèria que posteriorment, tot alumnat hauria d'aprendre.

¹⁰⁵ La innovació d'aquest material va fer que influïssin a molts països, com podria ser el cas d'Austràlia o dels Estats Units. Per veure l'evolució als EUA vegeu <http://www.nyupress.org/81411intro.php> NYU press (3/10/2008), ROSENZWEIG, L. (1984): "Prespectives on History Education in England" *The History Teacher*. Vol 17 N° 2. California: The Society for History Education; o bé, BARTON; K.; LEVSTIK, L.S. (2004): *Teaching History for the Common Good*. Routledge: United States of America. Per a més informació sobre l'aplicació del mètode a Austràlia es pot consultar FITZGERALD, J. (1982) "History 13-16: some Australian applications". *Teaching History* (NSW), 16 (3), Pp. 36-57 o bé, CLARK, A. (2006): *Teaching the Nation: Politics and Pedagogy in Australian*. Melbourne University Publishing: Australia.

- El pas següent era que el professorat aplicava els mètodes didàctics que creia més convenients per “introduir” els conceptes establerts prèviament en el cap dels alumnes.

En canvi, en el sistema que es derivava del *Schools Council*, l'esquema era justament a l'inrevés:

- En primer lloc, s'establien les necessitats educatives i les capacitats dels alumnes.
- En segon lloc, en funció d'aquestes necessitats i capacitats, es decidia quins “materials històrics” es farien servir per introduir conceptes i mètodes en el cap dels alumnes.

El model anglosaxó que es començava a introduir a Espanya partia doncs, de necessitats adolescents, que segons la mateixa Universitat de Leeds¹⁰⁶ serien les següents:

1. La necessitat d'entendre el món en el qual viuen.
2. La necessitat de trobar la seva identitat personal ampliant la seva experiència amb l'estudi de la gent que va viure en el passat i en altres indrets.
3. La necessitat d'entendre el procés de canvi i de continuïtat dels assumptes humans.
4. La necessitat de començar a adquirir interessos envers l'oci més cultural.

¹⁰⁶ Extret de Schools history Project. Leeds Trinity & All Saints
<http://www.leedstrinity.ac.uk/shp/whatishp.htm> (15/10/07)

5. I la necessitat de desenvolupar la capacitat del pensament crític i d'emetre judicis sobre situacions humanes.

Des del punt de vista ideològic, el tipus d'història que s'anava introduint es basava en la més pura tradició de la història positivista britànica, que conferia una gran importància al mètode d'anàlisi i sobretot a les eines que l'historiador utilitza per analitzar el passat. Segons Rogers, tal com ho va recollir Fitzgerald (1983, 97), la metodologia de l'historiador hauria de proporcionar el fonament per ensenyar la història al grup classe, tanmateix, això no significa que les escoles hagin de formar professionals de la història, ja que hi ha moltes diferències entre la pràctica de l'historiador i el que el professorat intenta ensenyar al seu alumnat¹⁰⁷. Tanmateix, insisteix Rogers, aquestes habilitats no es poden aprendre sinó es participa en el procés d'anàlisi de la història, a més, el seu ensenyament únicament amb la lectura del treball d'altres persones és insuficient. Des d'aquest punt de vista les fonts de la història no eren un element auxiliar de l'historiador sinó l'objecte central del seu treball i per tant constituïa el material bàsic sobre el qual treballar. No es tractava de mostrar amb fonts allò que el professor explicava, ni tampoc no consistia en preseleccionar fragments de textos als quals se'ls aplicava comentaris estàndard, sinó que ben al contrari, la selecció de textos imatges gràfics i fonts materials constituïa el corpus central a la practica de l'ensenyament de la història. Per tant, no era tant important allò que ha passat, sinó aprendre com nosaltres hem adquirit el nostre coneixement del passat (Thompson, 1984, 169).

Així doncs, el projecte tenia una naturalesa molt diferent en relació a les maneres d'ensenyament de la història que s'havien dut a la pràctica fins aleshores. Es tractava de veure la lògica narrativa de la història ("canvi", "continuïtat", "desenvolupament", "progrés" i "regressió"), la creació d'informes històrics, els misteris de l'explicació històrica ("motivació", "causa", "casualitat" i

¹⁰⁷ Des del prisma italià, les seves metodologies de renovació consideraven que, d'acord amb el que exposa Chiesa (1987, 89) "no es tracta d'imitar a l'aula la investigació de laboratori pròpia del científic, sinó estimular i organitzar l'experiència en funció de la formació d'una actitud mental d'aprenentatge". Aquests aprenentatges, com prossegueix, consisteixen en la capacitat per plantejar-se i plantejar problemes; per formular hipòtesis explicatives i consistia en la capacitat de fer comprovacions posant a prova les dades de la recerca.

la “contingència”), i una aprehensió de la història com a estudi de l'ésser humà, preocupat per reconstruir i comprendre els rols individuals, els grupals i el de les institucions. (Fitgeralds, 1983, 95).

Conscients per altra banda que l'aprenentatge de la història té unes fases d'ensinistrament instrumental inevitables, a la pràctica escolar s'introduïa unes primeres fases d'investigació fonamentalment metodològiques que implicaven començar per aprendre el còmput del temps, és a dir la cronologia; formular hipòtesis sobre els fets; analitzar i classificar les fonts; conèixer el problema del les proves; i finalment, aprendre a interrogar el passat. Com que tot això era molt complex, el mètode didàctic més adequat era el típic de descobriment i per tant, es treballava l'analogia del treball de l'historiador i el detectiu tot establint semblances i diferències. D'aquesta manera, el que corresponia a l'edat de 13 a 14 anys era fer una introducció a la lògica i als mètodes de l'historiador, amb la secció “Què és la història”, en la qual es treballava la introducció als continguts de la història i a les convencions cronològiques; les fonts històriques i la seva evolució al llarg del temps; l'autenticitat i fiabilitat de les fonts; les hipòtesis i deduccions; i la formulació de preguntes a través de la causalitat i motivació de la història.

Per tant, es considerava que el projecte pretenia ajudar el professorat d'història tot suggerint uns objectius adequats i unes idees apropiades per l'ús del material que creaven i en conseqüència havia ajudat a¹⁰⁸:

- Reconsiderar la naturalesa de la història i la seva importància a l'educació secundària, posant l'accent en la història com a investigació subjecta a les evidències del passat.
- Dissenyar un marc d'estudis per demostrar les aplicacions que la història pot tenir sobre l'educació de les persones adolescents, que són concretament:

¹⁰⁸ Basat en un document promocional i explicatiu del projecte *History 13-16*, editat pel *Schools Council Project Information Centre* al setembre de 1978.

- Ajuda els adolescents a entendre el seu present.
 - Els ajuda a entendre els valors de les persones que són d'altres èpoques o espais geogràfics.
 - Els proporciona materials per comprendre el desenvolupament humà en la perspectiva del temps i el canvi, la continuïtat i la complexitat de les causes dels afers dels éssers humans.
 - Pot estimular el seu interès com a forma d'oci que pot seguir en la seva etapa adulta.
 - I atès que el procediment bàsic de la història és la indagació a partir de l'evidència, proporciona unes habilitats analítiques que poden ser emprades en altres camps.
- I també ha ajudat a considerar el rol i forma de l'avaluació de la història en aquests nivells.

Per a l'etapa dels 14 als 16 anys els corresponia quatre seccions en les quals es treballaria l'entorn com a evidència del passat; els antecedents i dimensions històriques d'un problema¹⁰⁹ en què es requerien l'anàlisi i classificació de situacions; els estudis dels canvis i desenvolupament al voltant d'una àrea concreta de l'experiència humana al llarg del temps; i finalment, l'estudi de tots els aspectes de la vida en un moment determinat, i d'aquesta manera treballar totes les variables d'influència com serien la política, l'economia, els aspectes socials, les religions o bé, els aspectes culturals.

Les experiències del *Schools Council* es van unir a altres iniciatives que permetien perpetuar un sistema basat en el mètode de l'historiador. En aquesta ocasió, s'uniren al treball del *Museums Association*, el *Department of Education and Science*, que duïen a terme en conjunció amb el *Group for Educational*

¹⁰⁹ Aquesta secció es centrava concretament amb la història Mundial Moderna.

Services in Museums (GESM)¹¹⁰. En el seu informe subratllaven que el mètode podia ajudar l'infant a adquirir uns hàbits d'investigació efectius, a utilitzar fonts, a avaluar opinions, intentar imaginativament veure altres punts de vista i percebre relacions entre fets (James 1969 a Candler, 1976, 188). La particularitat però, que tindria el sistema aplicat a museus a diferència del que s'estava impulsant des de l'educació reglada seria que es faria més ús de l'objecte que no pas de les fonts documentals.

Per poder-lo introduir de manera que el professorat conservador l'acceptés, van optar per fer un programa més radical dins d'un marc més convencional que tindria els elements que el professorat ja coneixia: temari, materials d'aprenentatge i normes d'avaluació. Això sí, la gran diferència existent amb el que coneixien era la gran participació de l'alumnat en totes les parts del temari d'història (Dickinson, 2000, 89).

5.3.7.1. El desenvolupament del projecte

El projecte es va provar a 38 escoles¹¹¹ que agrupaven grups de Northumberland, Leeds, Manchester, Dudley, Bristol, Oxford and Cambridge. A banda, hi havia unes 26 escoles associades, vuit de les quals pertanyien a Irlanda del Nord.

Durant el curs escolar del 1973-1974 es van fer com a prova introductòria els materials de *What is History?* que anaven destinats a l'alumnat de 13-14 anys. Aquests materials formats a partir de quadernets, fulletons, cassets, reproduccions de diversos tipus de fonts, material multimèdia¹¹² i la guia

¹¹⁰ *Group for Educational Services in Museums* (GESM) és una associació britànica creada el 1953 responsable de coordinar el treball del servei educatiu en els museus i galeries d'art, un tema que fins llavors s'havia desenvolupat molt lentament i de manera més aviat caòtica. (Candler, 1976, 185).

¹¹¹ Basat en un document promocional i explicatiu del projecte *History 13-16*, editat per *Schools Council Project Information Centre* al setembre de 1978.

¹¹² Per al professorat, de forma gratuïta i en servei de préstec, estava disponible el vídeo *A New Look At History*, que principalment es passava en els diferents cursos que es realitzaven per difondre i explicar el projecte.

didàctica per al professorat, incloïa les següents unitats¹¹³: *People in past*, *The Mystery of Tollund Man*, *The Mystery of Mark Pullen* i *The Mystery of the Empty Grave*.

En els anys següents, concretament del 1974 al 1976, les escoles van ensenyar els programes que s'havien preparat des del *Schools Council* i es provaven els exàmens per als *Certificate of Secondary Education*¹¹⁴.

El programa concretament incloïa:

- Estudi en desenvolupament. Un estudi dels factors que afecten un tema al llarg d'un temps. Aquest és el cas per exemple, de l'estudi de la història de la medicina. Permet entendre el desenvolupament humà, veure els canvis i les continuïtats, i percebre les complexitats de les causes dels fet que ocorren.
- Estudis en profunditat. Es tractava dels estudis d'un aspecte d'un període del passat en què es requeria fer-ne reconstruccions hipotètiques per contrastar-les amb el present, així com estudis de biografies. Així l'alumnat podia entendre millor la gent de temps i espai diferent, i en conseqüència ajudar a fomentar el seu vessant més social. Seria el cas de les unitats anomenades *Elizabethan England*, *Britain 1815-1851* o *American West*.
- Estudis d'història del món contemporani, com seria el cas del que es dedicava a la Xina Comunista o del conflicte araboisraelià. Aquests estudis volien ajudar als alumnes a explicar-se millor el món en què vivien.

¹¹³ Tal com estava organitzat per l'editorial que ho venia, la Holmes McDougall, es podia comprar en blocs que contenien el material per al professor i per a deu alumnes. A banda, també es podien adquirir els materials per als alumnes de forma separada.

¹¹⁴ El *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) és la qualificació que s'aconsegueix en el sistema britànic després de superar l'etapa d'educació secundària obligatòria anomenada *Key Stage 4* que comprèn dels 14 als 16 anys.

- I el manual d'estudis d'història local. En aquest cas, és un magnífic contribuent a les activitats d'oci i temps lliure però d'un caràcter més cultural.

En relació a la programació de les diferents unitats, Shemilt a l'entrevista que li varen fer el grup "Història 13-16" comentava que depenia molt de les necessitats de la classe, els objectius que es marcava cada professor, etc. Però que en qualsevol cas, el material mai no havia estat pensat perquè es fes en la seva totalitat, sinó que estava ideat per tal que cada professor tingués la llibertat per a triar les unitats que volia fer a classe. I de fet, en l'entrevista mostra que, a banda del curs introductor *What is History?* en el qual sí que es donen les pautes i les indicacions de les activitats per fer a classe, les posteriors, atenent que ja es coneixen els objectius i sobretot, com es treballa la història a partir d'aquest mètode, ja no se'n donen més¹¹⁵.

En aquest sentit, podem veure com a exemple la unitat que pertany als estudis d'història del món contemporani *The rise of Communist China*, que conté les següents parts:

- Una introducció del material en la qual s'explica principalment l'estructura dels materials que serviran d'estudi a l'alumnat: una casset amb testimonis i elements d'anàlisi de la situació de la Xina; una pel·lícula amb les mateixes seccions que la casset; i el llibret de l'alumne en què es poden trobar els detalls dels materials per a usar-lo de forma conjunta i complementària.

A més, en aquesta part introductòria també es poden trobar unes breus notes biogràfiques de les persones que intervenen en la casset per tal de facilitar la seva comprensió.

¹¹⁵ informe viatge grup Història 13-16, pàg. 10

- Una segona part del material en què es poden trobar les notes de la pel·lícula, distribuïda en les mateixes quatre parts que el material de la casset i de la pròpia pel·lícula.

Com dèiem, en aquesta segona part, no hi ha cap apartat en el qual es proposin activitats ni orientacions pedagògiques sobre el mètode. L'estructura és molt similar en els diferents tipus d'estudis. Prenent un altre exemple, en aquest cas la unitat *Medicine through Time* veurem que les parts que conté la guia del professorat són les següents:

- *Medicine through Time: introduction*: és la part introductòria de la unitat en la qual es detallen els objectius que es volen aconseguir, que principalment giren a l'entorn del concepte canvi, continuïtat i desenvolupament en la història en relació amb el tema que es proposa. A mesura que es desgranen els objectius, també ens van mostrant els blocs de continguts que apareixen al llarg de la unitat.

Un altre apartat que trobem a la introducció és el destinat a les orientacions de caire més general. És l'anomenat *Approach* i proposa alguns elements per a l'enfocament de l'estudi de la unitat amb l'alumnat, així com consideracions i recomanacions a tenir en compte.

Finalment, dins de la introducció trobem l'apartat que es refereix al material del qual disposa la unitat. Concretament són tres llibrets de l'alumnat, un diari de gran format, dues pel·lícules i una cinta amb les fonts primàries i secundàries per al seu estudi.

- *Medicine through Time: some questions and activities*: En aquest segon apartat en què la guia del professorat entra plenament en matèria, és on trobem les principals diferències amb la unitat que hem posat com a exemple anteriorment, *The rise of Communist China*. Comença detallant el diari de gran format per passar als tres llibrets de l'alumnat, tanmateix, en aquesta ocasió ofereix una petita introducció

del recurs, per passar a donar algunes qüestions per a la discussió i acabar fent suggeriments d'activitats. No obstant això, tot i que aquest punt, com dèiem, divergeix de l'anterior unitat que hem comentat, veiem que els suggeriments que proposa en cap cas no es refereixen a la tècnica pròpia del mètode. Així, proposa fer debats, estableix preguntes per tal que el professorat pugui fer discussions sobre les evidències de les proves; o planteja qüestions que ajudarien l'alumnat a formular els seus plantejaments de la unitat. Fins i tot, entre moltes altres propostes, estableix diverses dinàmiques de grup classe per al treball i aprofundiment de la matèria.

- *Medicine through Time: some conclusions:* Aquest apartat està concebut per donar suggeriments de treball que ajudaran posteriorment l'alumnat a extreure les conclusions del seu estudi. Així doncs, entre altres suggeriments, estableix més qüestions per a centrar els debats finals, proposa alguna lectura i comentari d'algun gràfic, estimula a explorar la importància de certs factors vistos al llarg de la unitat o a imaginar situacions hipotètiques i acaba per proposar un exercici d'extrapolació pensant en allò que pot passar en els pròxims 20 i 100 anys.
- *Additional resources:* És un apartat destinat a proporcionar recursos complementaris i addicionals tals com llibres, pel·lícules o fins i tot museus, tant per al treball de l'alumnat, com per a la documentació del propi professorat –que en el cas dels llibres per a aquest col·lectiu els identifica de manera separada.

En qualsevol cas, i deixant a banda els exemples, en posterioritat a la realització del *What is History?* es considerava de major interès didàctic dur a terme un tema dels que pertanyia als “estudis en desenvolupament”. El motiu rau en la possibilitat d'estudiar el canvi i la continuïtat en un mateix temps. I concretament, segons l'informe realitzat per grup “Història 13-16” després

d'efectuar el viatge a Anglaterra, les raons per escollir el tema de la medicina com a estudi en desenvolupament eren les següents¹¹⁶ :

- “Tenia una línia de desenvolupament amb elements de continuïtat i de canvi.
- Perquè a través d'ella es podrien detectar les relacions entre la cultura, la societat i la religió.
- Perquè permetia que l'alumne entengués els motius pels quals els nostres avantpassats van seguir unes normes de conducta i van tenir una sèrie de creences, que avui dia ens semblaran absurdes¹¹⁷.
- I a més dels motius didàctics indicats, també per una qüestió tècnica, i és que comptaven amb el material suficient”.

Un cop acabat aquest estudi es considerava que ja es podia accedir als estudis en profunditat perquè li exigeix a l'alumne, la interrelació d'un major nombre d'elements¹¹⁸.

Quant a l'organització i desenvolupament del projecte amb l'alumnat, Denis Shemilt explicava¹¹⁹ que es realitzava íntegrament a l'aula. Un dels principals motius per fer-ho així era perquè el material era propietat de l'escola. A banda, la dinàmica de grup classe que seguien tenia una gran flexibilitat. El material mai no delimitava les estratègies a seguir, sinó que al contrari, donava orientacions perquè cada docent actués com considerés més adequat¹²⁰.

¹¹⁶ Informe viatge grup Història 13-16 pàg. 11.

¹¹⁷ Tot i que el text reproduït és del 1978 es podria considerar que l'argument també seria vàlid molts anys després.

¹¹⁸ Informe viatge grup Història 13-16 pàg. 11

¹¹⁹ Informe viatge grup Història 13-16 pàg. 11

¹²⁰ Vegeu com en els exemples que hem mencionat anteriorment *The rise of Communist China* i *Medicine through Time* tenien apartats en els quals s'aportaven algunes pautes, però sempre orientatives.

En una entrevista realitzada a Joaquim Prats¹²¹, explicava l'experiència en una de les escoles que van poder visitar en la seva estada de treball el novembre de 1978 i que aplicava el mètode. Era la *Parklands High School*¹²² situada a Seacroft, ciutat molt pròxima a Leeds. Sembla que en aquest cas, la seva aplicació era bastant similar als cànons més tradicionals, tot i que la metodologia fos ben diferent: eren aules en què l'alumnat s'havia d'aixecar quan entrava el professorat i saludar-lo al uníson, i posteriorment es feia la classe com si es preguntés la lliçó. La mateixa professora que els va atendre, la cap del departament d'història, afirmaria posteriorment, tal com va quedar reflectit en l'informe que el grup va fer del seu viatge de treball, que "utilitza el material amb una gran llibertat"¹²³.

Per posar en funcionament el projecte, part de l'estratègia que van fer servir els seus creadors va ser formar grups d'escoles que fossin "d'assaig" perquè es donessin suport. Atenent que el projecte era molt innovador, el *Schools Council* va pensar que seria una bona manera d'ajudar-se en la implementació del projecte en aquestes etapes més primerenques. Es realitzaven reunions regulars entre els mestres que participaven en el projecte, entre els diferents grups i s'organitzaven també reunions amb l'equip que havia fet el projecte per poder-ne fer un seguiment més acurat¹²⁴.

L'equip creador del projecte també esperava que aquests grups locals permetessin aconseguir un altre objectiu: ajudar a difondre la metodologia entre les altres escoles. I de fet, ja ho aconseguien amb la participació de molts mestres als cursos de formació que es feien per a tot aquell professorat que estava interessat en el projecte.

¹²¹ Entrevista realitzada el 30 de gener de 2008.

¹²² Tal com es detalla en l'informe viatge grup "Història 13-16" pàg. 13, és una escola de secundària femenina, que es troba situada en un barri obrer que té un nivell cultural baix, cosa que repercuteix en les alumnes. A més, hi conflueixen altres problemàtiques com per exemple, el desinterès per l'escola o el mal ambient que tenen a les seves respectives llars.

¹²³ Informe del viatge grup Història 13-16 pàg. 13.

¹²⁴ En la conversa mantinguda entre els tres components del grup que van realitzar el viatge a Anglaterra, amb la cap del departament d'història de l'escola de secundària *Parklands High School* de Seacroft, aquesta reafirmava que duien a terme moltes reunions de treball, però que troba que hi ha un "gran interès entre el professorat d'història per a poder utilitzar noves metodologies didàctiques". (pàg. 13)

A banda, i posteriorment als primers cursets que es realitzaven per al professorat a fi d'aprendre la metodologia, quan el projecte va agafar una envergadura considerable quant el nombre d'escoles, la tasca de difusió del projecte va passar a formar part dels comitès regionals. Una tasca que es considerava d'importància perquè de la qualitat i formació del professorat en la metodologia en depenia l'èxit posterior a les aules. D'aquesta manera, a partir dels comitès regionals, es podia dur a terme un major seguiment, control, difusió i assessorament al professorat d'història de les escoles secundàries¹²⁵.

5.3.7.2. La temàtica

Els materials experimentats en el sistema del *Schools Council* eren molt variats¹²⁶, però n'hi havia alguns de molt rellevants i emblemàtics que començaven amb l'anàlisi d'un dels elements més singulars de la prehistòria del nord d'Europa i que són els famosos cadàvers trobats a les torberes de Dinamarca. Aquests jaciments arqueològics, nombrosos i molt significatius per a la prehistòria septentrional del nord d'Europa, tenen el seu màxim exponent en el jaciment de Tollund, conegut des de meitat del segle XX i exposat de forma magnífica en el Museu Nacional de Copenhaguen¹²⁷. La importància d'aquest jaciment fa que en altres museus europeus n'hi hagi sovint referències i rèpliques com es el cas del Museu Història Natural de Viena¹²⁸ o el mateix Museu Britànic¹²⁹. Un altre dels elements bases utilitzats en el mètode del *Schools Council* és el conjunt arqueològic de Sutton Hoo, el gran túmul funerari excavat des de l'any 1938 a Suffolk, on es va descobrir un ric enterrament d'època anglosaxona col·locat dins del casc d'un buc. Hi havia una gran quantitat d'or, joies i armes i instruments musicals. Era datat en el segle VII dC.

¹²⁵ Informe viatge grup "Història 13-16" pàg. 10.

¹²⁶ Vegeu el capítol escrit per Shemilt (1987) "El proyecto *Historia 13-16* del *Schools Council*: pasado, presente y futuro", en el qual es pot trobar la relació detallada de l'estructura, seccions, programa i materials del projecte que es va realitzar el 1984 (pàg. 174-176). No obstant això, cal dir que la relació que es pot trobar variava una mica respecte a la seva primera edició feta el 1974, i que la que realitzarien a posteriori, concretament el 1987, també estaria subjecte a canvis a causa que l'intentaven millorar en funció de les investigacions i anàlisis que s'anaven fent, així com, gràcies a la pràctica del dia a dia.

¹²⁷ Nationalmuseet www.natmus.dk (20/07/2009)

¹²⁸ Naturhistorisches Museum <http://www.nhm-wien.ac.at/> (20/07/2009)

¹²⁹ The British Museum <http://www.britishmuseum.org/> (20/07/2009)

i s'especulava que tal vegada fos d'un cabdill local rei dels anglos orientals i senyor dels anglosaxons mort en el 625. Tant l'home de Tollund, com el conjunt funerari de Sutton Hoo, s'utilitzaven en els materials del *Schools Council* per ensenyar a l'alumnat a elaborar hipòtesis sobre el fets i a reconèixer el concepte d'evidència arqueològica. Naturalment el treball de formular hipòtesis anava introduït per un cas detectivesc referit a la troballa d'un imaginari cadàver d'un jove anomenat Mark Smith, cas que servia per a mostrar algunes tècniques que utilitzen els detectius, com a analogia de les proves que han de buscar els historiadors.

L'aprenentatge de la classificació i anàlisi de les fonts es feia a través de diverses fonts materials referides a la Grècia Clàssica que també es troben fonamentalment al Museu Britànic; així com a les fonts per conèixer els cavallers medievals. Mitjançant aquestes fonts s'ensenyava a classificar els materials primaris i secundaris i sobretot a reconèixer el valor de la informació.

Més complexa esdevenia la introducció de l'alumnat en l'anàlisi crític dels documents. Per estudiar aquests casos els temes elegits eren dos:

- Per una banda, la mort en estranyes circumstàncies dels joves prínceps tancats a la Torre de Londres a l'edat mitjana i que havien estat objecte de la famosa obra de Shakespeare.
- Per altra banda, el no menys famós Derby de 1913 en què una sufragista, per defensar la causa de les dones, es va llançar davant el cavall del rei al galop i va morir al cap de pocs dies.

Els dos exemples servien per a planejar l'anàlisi crític de la documentació, des de l'estudi de la manipulació dels documents fins a les distorsions que el prisma ideològic introdueix en la lectura dels mateixos.

Aquest conjunt de materials, anomenats "Què és història", servien doncs, per a la primera fase de la investigació que pretenia ser una introducció al mètode de

la història entre els nois i noies entre 13 i 16 anys, i varen ser els que més penetració tingueren a les escoles britàniques (Bourdillon, 1994, 17).

El sistema del *Schools Council*, com ja hem esmentat no s'acabava aquí ja que contemplava també una sèrie de treballs que intentaven analitzar el temps històric en especial els canvis i les continuïtats. Aquests treballs de desenvolupament en el temps eren variats, encara que en aquells anys va arribar una mena d'història de les malalties i de la medicina que es prenia com a base per a ensenyar els canvis. En efecte, la salut i la malaltia, així com els sistemes per a combatre els mals han afectat sempre tots els éssers humans i per tant constitueixen una bona base per a establir una línia de temps en la història. A banda, també es treballava la història més pròxima, que van anomenar "del nostre voltant", que servia perfectament per a seguir veient aquests conceptes del canvi i la continuïtat.

Els investigadors britànics introduïren també un altre tipus d'estudis que anomenaven "estudis en profunditat" i que es tractava d'incursions detallades en algun problema històric puntual i que podia anar des del cas irlandès a les expedicions a l'altre banda de l'atlàntic. Així, els estudis en profunditat es concretaven en les següents unitats: "L'Anglaterra Isabelina"; "Anglaterra 1815-51" i "L'oest americà, 1840-95".

Pel que fa als "estudis del Món Contemporani" com ja hem vist incloïa la unitat referida al naixement de la Xina comunista, la unitat que tractava el conflicte araboisraelià i la que treballava el moviment per a la unitat europea. Aquest tipus de temàtiques podien córrer el perill de deixar de ser temes candents i per tant, que s'haguessin de renovar amb freqüència. Tanmateix a Denis Shemilt no era un factor que el preocupés en excés, tot i que evidentment, era un tret que s'havia de tenir en compte. Tant el tema araboisraelià, com el de la Xina comunista, els interessava especialment perquè considerant que el jovent sol tenir una visió més simplificada dels problemes dels éssers humans, aquests dos temes proporcionaven la visió de diferents postures a vegades molt difícils de comprendre; i que a més, eren processos que permetien ensenyar i adonar-

se que a vegades, tot i succeir molts esdeveniments aquests provocaven pocs canvis¹³⁰.

Per altra banda, el tercer tema dels estudis del món contemporani permetia veure que el progrés humà no és tan esquematitzat com es solen imaginar els alumnes i que a vegades, tal com es detallava en l'informe del grup "Història 13-16" després de l'entrevista amb Denis Shemilt, "allò passat és més just que el present". Però a més, a l'informe també es detallava un altre motiu important que impulsava l'elecció de la temàtica, i és que "es presta també que els alumnes tractin d'indagar en els problemes present, buscant les seves arrels en el passat i desenteranyinant així les raons d'alguns comportaments aparentment irracionals"¹³¹.

En definitiva, l'ensenyament de la història des d'aquesta perspectiva implicava l'aplicació de la idea del currículum en espiral de Bruner. Tal com ho explicava Rogers (a Fitzgerald, 1983, 129):

"Es pensa sovint que la història a diferència de la física no té cap estructura i així podria semblar que el model en espiral sigui inconcebible. Però això és només a conseqüència de la visió de la història com un corpus de coneixement que cal ser dominat. Mentre aquesta visió persisteixi serà en efecte impossible de fer justícia amb el material i serà impossible respectar la immaduresa de l'alumnat més jove. Tanmateix, una vegada es posa èmfasi en els procediments d'investigació de la matèria la cosa és bastant diferent. Per a aquesta tasca es dóna pes en la necessitat d'utilitzar les fonts per ensenyar una història que representi fidelment el tema. Des d'aquesta perspectiva lliga amb les òptiques psicològiques que defensen el model en espiral. Perquè són procediments en què l'alumne cal que es trobi en nivells creixents de complexitat i és possible trobar material històric que permeti desenvolupar aquesta activitat en els diferents nivells de maduració de l'alumnat."

¹³⁰ Informe del viatge dels grup Història 13-16, pàg. 12

¹³¹ Informe del viatge dels grup Història 13-16, pàg. 12

5.3.7.3. L'avaluació dels coneixements adquirits

El projecte del *Schools Council* també es va preocupar per estudiar la manera d'avaluar els coneixements adquirits per l'alumnat a partir d'aquest mètode. Era una part que liderava en Denis Shemilt amb el suport de tot l'equip que havia estat realitzat el projecte.

Les proves tenien un doble objectiu, tal com ho va explicar el mateix Shemilt al grup de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona que va anar a estudiar la metodologia un temps després:

- En primer lloc es volien confeccionar unes proves que servissin per als exàmens oficials que es duïen a terme quan s'acabava l'ensenyament secundari.
- En segon lloc, es pretenien tenir uns models de proves que el professorat pogués fer servir en el cas que utilitzés el mètode, i per tant, que li permetessin conèixer els resultats que aconseguia el seu alumnat al llarg del curs.

Aquestes proves estaven dissenyades en diferents nivells de dificultats. En el primer nivell es trobaven les proves que requerien fer transferències de la informació general que s'ha treballat a la unitat. En el segon, es pretendria veure quina capacitat tenia l'alumnat per fer transferències de dades particularitzades. El tercer nivell buscava mesurar la capacitat del noi o noia per les referències creuades o per fer extrapolacions de la informació. El quart nivell avaluava la capacitat per fer inferències i hipòtesis. Finalment, al cinquè i últim nivell, es miraria d'avaluar la capacitat de l'alumnat a l'hora de relacionar diferents tipus de fonts.

A banda, des de l'inici del projecte també va ser una preocupació el fet d'avaluar l'experiència i els resultats que donaven. Amb el nom de *A new*

approach to History era com es coneixia l'avaluació que es feia del projecte i a més s'anaven fent informes monogràfics a banda de les proves finals que hem estat esmentant.

En les proves de comprensió, van comparar alumnes que havien emprat el mètode i alumnes que no l'havien utilitzat mai. Van fer l'experiència amb molts casos intentant que es fes la prova amb nois i noies de diferents tipus, agafant diferents variables com el sexe, el nivell intel·lectual, l'estatus social, etc. I segons els resultats que van obtenir, els que havien après amb el mètode tenien una puntuació un 50% superior a la dels seus companys¹³².

5.3.7.4. Uns models educatius molt diferents

El mateix Shemilt, que també va fer l'avaluació de la metodologia¹³³, afirmava (1987, 176) que l'estructuració del curs podria ser una mica complexa i desorganitzada. A banda, la seva implantació era dificultada pels contextos del professorat que no havia participat en l'elaboració del projecte i per la dificultat de dissenyar uns exàmens que realment servissin per a avaluar l'aprenentatge que s'hauria d'adquirir a través d'aquest mètode.

Tanmateix, si comparem el model que es desenvolupava en el *Schools Council* amb els models lineals de la història que s'estudiaven a Espanya sota la cèl·lula rígida del *Ministerio de Educación y Ciencia* veurem que no tenien res a veure. Les diferències eren notables:

1. Els britànics partien de mètodes actius, en els quals la importància residia en les necessitats dels alumnes i no en l'adoctrinament a través de la història; per contra, els sistemes imperants aquí partien de la necessitat d'ensenyar a l'alumnat una determinada concepció de la

¹³² Informe del viatge dels grup Història 13-16, pàg. 9.

¹³³ Com ja s'ha dit, el projecte va començar a aplicar-se experimentalment el curs del 1974 a 34 escoles. L'avaluació que es va dur a terme del projecte es publicà el 1980 sota el títol de *History 13-16. Evaluation Study* (Edinburgh).

història ja sigui la d'un franquisme terminal o la del marxisme en voga dels professors progressistes. Per tant, en el sistema britànic l'alumne estava en el centre del sistema, mentre que en l'espanyol, era el pensament de l'Estat el que es situava en el centre del sistema.

2. En el sistema britànic es prioritzava el mètode, mentre que en el sistema espanyol, en el fons, es prioritzava la memòria.
3. En el britànic la importància requeia en els processos, en canvi, al sistema de l'Estat la importància la tenien els continguts.
4. En el sistema britànic no es tenia la pretensió d'estudiar tota la història sinó fer un tall quirúrgic en profunditat i trobar talls conductors, mentre que en els sistema espanyol el més important era començar per la prehistòria i acabar quan es pogués. Així doncs, el britànic no organitzava els temes per cronologia, sinó per mètode, mentre que en el sistema espanyol l'eix cronològic era el vertebrador de tota l'estructura de continguts.
5. En el britànic la font era el centre del mètode, mentre que en l'espanyol estava justament a la perifèria.

El *Schools Council*, amb l'experiència positiva que tingueren del projecte, varen desenvolupar projectes per a l'ensenyament de la Geografia a totes les etapes educatives, els quals es basaven en la mateixa filosofia. Un d'ells és el que anomenaven *Modelo Geography 16-19* que va ser experimentat a partir de l'any 1976. Igual que el projecte en història, amb aquest pretenien buscar la satisfacció de les necessitats de l'alumnat i provar de descobrir la naturalesa de la geografia acadèmica (Grup Didespai, 1985, 9), donant lloc a un aprenentatge basat, també, en els models de descobriment ja explicats anteriorment.

A banda, l'avaluació del projecte va servir, segons recull Díaz (1998, 15-16), per a indagar la comprensió de l'alumnat en referència a les accions del passat,

donant com a resultat quatre estadis plantejats en termes d'idees i suposicions de complexitat creixent, en els quals:

- Quan s'està a l'estadi I, es creu que els avantpassats són inferiors tant intel·lectualment com moral respecte a la gent d'avui dia. I no és té en compte els agents històrics que justifiquen les seves conductes. Com explica el mateix Shemilt (1987, 191) els joves per tant, no intenten relacionar les accions amb els fets.
- A l'estadi següent, el II, s'identifiquen algunes qualitats comunes entre l'ésser humà del passat i el del present. Es comencen a qüestionar els motius de les accions, tanmateix, tenen una concepció estereotipada i ahistòrica.
- Quan es passa a l'estadi III, l'alumnat experimenta una empatia quotidiana, que li permet posar-se en el lloc de l'agent i les circumstàncies particulars, tot i que la visió està encara molt condicionada pel present.
- A l'estadi IV, es reconeix que és més difícil tenir empatia amb els predecessors que amb els contemporanis: es necessita sortir del punt de vista contemporani (Shemilt, 1984, 50)
- Al V, s'arriba a una empatia històrica, en què l'alumnat sí que és capaç de recrear un món mental diferent. Es diferencien les raons per les accions i causes dels esdeveniments (Shemilt, 1984, 50)

5.3.7.5. El projecte al llarg del temps

El *Schools History Project* ha continuat vigent en el temps a Anglaterra. Podem suposar que, com veurem a diferència de l'Estat espanyol, la seva integració en el currículum i la vinculació amb les proves oficials han propiciat la seva

pervivència. A més, un altre factor que podem considerar important és la vinculació del projecte a organismes oficials, que sempre el poden impulsar i mantenir de manera més eficaç que si s'ha de confiar en el voluntarisme d'un grup de docents que hi han de dedicar les hores a banda de les pròpies de la feina.

En algunes llibreries encara es poden trobar les reedicions de les diferents unitats que es van fer al començament del projecte. Però també podem observar que s'han seguit elaborant nous casos i unitats sobretot pel que fa a la segona part del projecte. Un altre indicatiu que el projecte està vigent el trobem en els diferents espais webs on ens mostren la informació del que s'està fent. A la mateixa pàgina de la universitat de Leeds¹³⁴, podem trobar un apartat del web dedicat al projecte, que està simbolitzat amb el casc trobat en el conjunt arqueològic de Sutton Hoo, que és el que s'empra en la unitat del misteri de la tomba buida.

Les tasques que actualment fan són:

1. El suport al professorat que aplica el mètode. Aquest suport es duu a terme a través de la conferència que organitzen anualment, en la qual s'expliquen les últimes novetats que s'han introduït aquest any i les idees i les maneres per aplicar-los a l'aula. I també es duu a terme a través dels requadres que es fan des de Trinity and All Saints College i un butlletí que es publica dos cops a l'any.
2. Per altra banda, l'altra tasca consisteix en continuar proporcionant recursos per a l'aplicació del mètode.

El projecte, igualment, està recollit en el portal *Schools History*¹³⁵, en què es poden trobar les explicacions del material tant per a l'alumnat com per al professorat, pot remetre a les llibreries *on line* per comprar-los i fins i tot, es

¹³⁴ Leeds Trinity & All Saints. Schools History Project: <http://web.leedstrinity.ac.uk/shp> (31/08/08)

¹³⁵ Schoolshistory.org.uk online lessons <http://www.schoolshistory.org.uk/> (31/08/08)

poden trobar algunes unitats ampliades a partir de recursos multimèdia. També està recollit a la pàgina de la persona que ara porta el projecte, en Ian Dawson. Aquest web s'anomena *Thinkinghistory.co.uk*¹³⁶.

5.3.7.6. No sempre a gust de tothom

A banda de l'avaluació del mètode que va dur a terme Denis Shemilt, el projecte així com el *New history*, no ha quedat exempt d'opinions i d'estudis per part d'algunes branques del coneixement. Tot i que carrega amb algunes crítiques del sector, en cap cas no es pot dir que són per la totalitat del mètode. Per exemple, Domínguez (1987, 235) ens argumenta que principalment és per l'ús massa simplista que se'n fa o Slater (1991, 20) comentava que el projecte va ser criticat per la seva incoherència i el seu contingut, tot i que va ser un dels programes d'història més coherents que s'han publicat.

En qualsevol cas, les argumentacions principals girarien a l'entorn de tres grans eixos principals:

- a) Les teories de Piaget aplicades a l'ensenyament-aprenentatge de la història.
- b) La dualitat de l'ensenyament-aprenentatge entre els continguts i les habilitats.
- c) La conveniència o no d'una història cronològica.

a) Les teories de Piaget aplicades a l'ensenyament-aprenentatge de la història.

Dickinson i Lee en un article publicat en el 1978 criticaren durament les aplicacions de les tesis de Piaget a la comprensió de la història per part de l'alumnat. La idea que ells defenien és que la història té una lògica pròpia,

¹³⁶ Thinking History <http://www.thinkinghistory.co.uk/> (31/08/08)

diferent en gran mesura de la lògica utilitzada a les ciències naturals. Així no en tenim prou amb el pensament proposicional i combinatori que utilitzava Piaget, ja que no és suficient per a resoldre els problemes històrics; en realitat el que es necessita és entendre els pensaments i motius que estan darrere de les accions humanes en el passat (Domínguez, 1987, 239).

Les teories tampoc no acabaven de convèncer alguns sectors, especialment entre el professorat que aplicaven el mètode 13-16 a Anglaterra. Consideraven que els estadis evolutius proposats per Piaget tenia limitacions per a l'aprenentatge dels coneixements de la història amb l'alumnat que tenia menys de 15-16 anys, cosa que feia que es busquessin alternatives als dèficits de comprensió històrica de l'alumnat més enllà de la proposta de Piaget (Bardavio; González, 2003, 18).

b) La dualitat de l'ensenyament-aprenentatge entre els continguts i les habilitats.

Partint d'una major preocupació per la naturalesa de la història, alguns autors han argumentat la falsedat de la pretesa dicotomia entre els mètodes i els continguts. Allò que se sap va íntimament lligat al com se sap i no es pot ensenyar honestament l'un sense l'altre. Les mateixes tècniques de maneig d'informació de fonts no es poden ser adquirides sense un coneixent paral·lel del context històric en el qual es situen (Domínguez, 1987, 235).

En alguns temes, el nivell de coneixements que es requeria per a resoldre'ls satisfactòriament eren fins i tot, més exigents que l'ensenyament tradicional per tal de poder seguir el projecte. "La estreta relació entre l'aprenentatge dels continguts i els mètodes es veu en aquest projecte i ens obliga a rebutjar posicions simplistes que pretenen desterrar de l'ensenyament de la història els coneixements factuais en benefici de l'aprenentatge del "mètode de l'historiador", quan necessita un corpus de coneixement teòric per a reconèixer i interpretar realitats" (Carretero; Pozo, 1987, 24).

Rogers, tal i com ho va recollir Fitzgerald (1983, 97), rebutjava la idea que el contingut històric fos insignificant. Considerava que no és realment possible separar els continguts i les habilitats. Les habilitats a l'hora de fer una investigació només es poden practicar, i per això, s'ha de fer amb el material adequat per al seu exercici. Dit d'una altra manera, "de manera segura, el coneixement es pot adquirir només durant l'exercici informat de les habilitats pertinents."

Per altra banda, en Shemilt en l'entrevista que li varen fer el grup "Història 13-16", anunciava que tot i que considerava que era un pèrdua quant al nombre de continguts que es podria donar, aquesta mancança quedava compensada pel fet que l'alumnat aconseguia tenir una idea clara del concepte de continuïtat del canvi en la història, i de la complexitat de la idea de causa. Que en definitiva, aquests eren els objectius del projecte i no pas que l'alumnat aprengué una gran quantitat de dades històriques, que en la seva major part, estan desproveïdes de tota connexió¹³⁷.

A l'entrevista també els va explicar, en relació amb del professorat i el seu grau d'acceptació al projecte, que molts comentaren que a l'inici que tenien reticències abans de conèixer el mètode, però que aquestes es van anar esvaint a mesura que es van anar endinsant en el mètode¹³⁸.

c) La conveniència o no d'una història cronològica.

L'últim dels tres grans eixos argumentals de les crítiques que rebia tant el sistema de Shemilt, com en general el corrent de la *New history* era que s'abandonés la cronologia per donar pas a l'estructura discontinua que invocaven el projecte 13-16 i els altres temaris de la *New history* (Dickinson, 2000, 90).

Aquesta estructura discontinua del projecte, sumada a la idea que no es volia abandonar realment l'estudi a partir de la cronologia provocava que molts professors intentessin augmentar el contingut cronològic a banda d'usar les

¹³⁷ Informe viatge grup Història 13-16 pàg. 9.

¹³⁸ Op. cit.

fonts primàries i tot el mètode d'anàlisi de la història (Rosenzweig; Weinland, 1986, 264).

L'explicació de Cerdà (2002, 109) ens resumeix perfectament aquesta línia argumental emfatitzant a la vegada els punts que ell considerava com a positius:

“Aquesta “historia a salts” no abandonava mai l'estudi de la cronologia i és més, privilegiava l'estudi del temps històric, però en resultava un coneixement incomplet i fragmentari de la disciplina escolar. L'alumnat ensopogava amb abundants problemes per desconeixement absolut de períodes històrics complerts [...]. Solucionava, en canvi el problema de la inflació de continguts històrics i proporcionava una bona concepció de treball procedimental [...] a condició de quasi oblidar la pròpia disciplina històrica. La crítica al Projecte 13-16 anglès que l'inspirava no deixava lloc a dubte: si bé l'alumnat aprenia així a raonar “en abstracte”, en absolut avançava d'igual manera en la capacitat de comprendre i explicar la història.”

No obstant això, tot i els riscos d'incomprensió per part de l'alumnat que aquest supòsits comportaven, els resultats obtinguts de l'avaluació que va fer Shemilt del projecte foren clarament positius i mostraren com els alumnes havien aconseguit nivells de comprensió, respecte a la naturalesa i la metodologia del saber històric, molt més profunds que no pas altres companys que havien seguit altres cursos d'història. (Dominguez, 1989, 55).

El mateix Denis Shemilt considerava que la posada en funcionament d'aquest projecte podria ser tan radical o convencional segons el desenvolupés cada professor. Però que tots els professors d'història, en major o menor grau intentaven potenciar la comprensió de la història basada en les evidències del passat. I veient un resultat optimista pel projecte, Shemilt considerava que els adolescents poden tenir la racionalitat per aprendre, però pocs posseeixen els

coneixements o fins i tot el sentit del passat necessari per explorar-lo (Shemilt; 2000, 85).

D'acord amb les postulacions de Carretero i Pozo (1987, 14), deixant de banda les diferents línies crítiques argumentals, una de les conclusions generals d'aquest tipus de treballs, a partir de les investigacions de Lord, Ross Lepper (1979) és que els humans fem anar informació de tal manera que no solament som rebecs a canviar les nostres idees i actituds sobre els fenòmens socials, sinó que fins i tot solem deformar la informació a fi de mantenir les nostres posicions. Per altra, Nisbett i Ross (1980) consideren que existeix una visió esbiaixada al processar la informació en quatre aspectes o processos diferents del pensament.

Segons opinió de García Ruiz (1996, 124) aquest mètode no hauria de ser excloent amb els altres, ja que en la pràctica real i diària de l'aula i fora d'ella es donen diferents mètodes i el més important és conèixer l'estructura lògica de la matèria, així com les habilitats i els valors que poden proporcionar i l'interès i grau de coneixement de l'alumnat.

Tanmateix el que queda palès, és que la filosofia del projecte "History 13-16" també va penetrar en el currículum oficial britànic. Dickinson (2000, 90) explica que amb la reforma educativa en la qual es requeria la creació d'un currículum nacional, el professorat esperava veure com el pensament de la *New history* n'entrava a formar part. Si mirem l'apartat introductori dels continguts que cal ensenyar en història del *National Curriculum*¹³⁹, veurem que en aquest apartat es fa esment de la importància de la comprensió per part de l'alumnat de la naturalesa històrica. De ser així, com queda reflectit en el text, començaran a preguntar, a contestar preguntes importants, a avaluar l'evidència, a identificar i analitzar les interpretacions que s'han fet del passat i aprendran a justificar qualsevol argument i judici que ells facin.

¹³⁹ El *National Curriculum* es pot consultar a <http://curriculum.qca.org.uk/> (6/06/08)

De fet, la *New history* portava associada un llenguatge nou, amb l'experimentació i introducció del que són les habilitats, els conceptes i les actituds, cosa que ha influenciat des de l'avaluació de GCSE¹⁴⁰ fins als recursos i llibres de text, i per tant, el mateix currículum nacional (Counsell, 2000, 54). I aquesta penetració en el currículum, segueix vigent avui dia.

5.3.7.7. La introducció a l'Estat espanyol

Aquesta metodologia de treball de la història a l'escola es va introduir realment per primera vegada a les escoles del país el curs 1977. Aquest any un grup d'ensenyants que més endavant se'ls va conèixer amb el nom de "Grup 13-16", coneixedors dels materials britànics, van traduir-ne alguns, en especial els que corresponien a la primera fase i els van provar amb 5 o 6 petits grups escolars que tal vegada no arribaven a 250 alumnes en total.

Els materials que es van traduir i experimentar sense controls reals sinó més aviat de manera intuïtiva, van ser els corresponents al treball el detectiu: Mark Smith; l'home de Tollund, el misteri de les tombes (Sutton Hoo), etc.

L'experimentació del material per part del "Grup 13-16" va durar un any i va ser sota l'auspici de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

5.4. El grup 13-16. Origen de l'experiència espanyola

5.4.1. L'inici del grup

El professorat que va començar a experimentar els materials inspirats en els britànics procedia de l'ensenyament secundari. Els seus principals components eren els següents:

¹⁴⁰ General Certificate of Education.

- Antonia del Baño¹⁴¹
- Jesús Domínguez¹⁴²
- Camino Garcia¹⁴³
- M. Antonia Loste¹⁴⁴
- Milagros Martinez de Sas¹⁴⁵
- Joaquim Prats¹⁴⁶
- Joan Santacana¹⁴⁷
- Imma Socias¹⁴⁸
- Gonzalo Zaragoza¹⁴⁹

Tanmateix, d'aquests components, els que van tenir un paper més rellevant en els seus orígens van ser M. Antonia Loste, Joaquim Prats i Gonzalo Zaragoza, i un cop ja s'havia creat el grup, s'hi va sumar Camino Garcia i amb gran força Joan Santacana. La institució sota la qual van editar els primers materials va ser òbviament l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) on ja s'havien experimentat els materials originals. El seu objectiu era clar, volien comprovar la validesa dels materials (Grup Eina, 1980, 42). Es començà l'experimentació en cinc centres d'ensenyament secundari públics i un centre privat. Immediatament, en vista de la valoració positiva que en faria el grup, s'ampliaria l'experiència en un centre de primària –aplicant-lo a la segona etapa de l'EGB–, i en un centre de Formació Professional.

¹⁴¹ Professora agregada de Geografia i Història del INB de Martorell. La seva estada en el grup no va ser molt llarga.

¹⁴² Professor agregat en pràctiques de Geografia i Història del INB Eugeni d'Ors Badalona. Posteriorment se'n va anar al Ministerio de Educación y Ciencia

¹⁴³ Professora d'institut.

¹⁴⁴ Catedràtica de Geografia i Història del INB Joanot Martorell d'Esplugues del Llobregat i després va ser cap d'un centre de professors a Madrid.

¹⁴⁵ Professora d'institut.

¹⁴⁶ Catedràtic de Geografia i Història del INB Eugeni d'Ors de Badalona, posteriorment va anar a Madrid, i actualment, entre d'altres càrrecs és catedràtic de la Universitat de Barcelona.

¹⁴⁷ Catedràtic a l'institut Mercè Rodoreda de L'Hospitalet de Llobregat. Després d'una llarga trajectòria docent i en el camp de l'arqueologia, actualment treballa a la Universitat de Barcelona

¹⁴⁸ Professora de Geografia i Història del col·legi Pérez Iborra, de Barcelona.

¹⁴⁹ Inspector d'ensenyament mitjà (Història) del districte universitari de Catalunya i Balears.

La motivació era la similar al model britànic, el grup EINA¹⁵⁰ considerava que la història ha deixat d'interessar a un ampli sector dels nois i noies i de retruc, aquesta circumstància havia generat un sentiment d'impotència en molts mestres (*ibid*, 42). Així doncs, a diferència de les experiències anteriors que s'havien dut a terme al país, aquesta no estava basada en un empirisme intuïtiu, sinó en plantejaments rigorosos i coherents en el terreny de la teoria del coneixement i dels avenços en la psicopedagogia (Prats, 1989, 205). Tal com ho expressaven els mateixos membres del Seminari de didàctica de la història (1981, 7): "Proyecto fundamentalmente didáctico, inserto en la urgente tarea de cambiar el enfoque de la enseñanza de la Historia, adecuándola, en la medida de lo posible, a las necesidades y capacidades de los adolescentes". Admetien, més endavant, que es pretenia ensenyar a l'alumnat a fer d'historiador, assegurant que l'única manera de comprendre la història passa per aprendre una sèrie de tècniques conceptuals que capacitessin per al seu estudi i comprensió. D'acord com ho matisa Prats (1989, 207), "no es tractava de formar grans historiadors –això ho deixem a la Universitat– sinó ciutadans crítics, lliures i responsables". Així doncs, a l'alumne no se li proposava un aprenentatge de tipus memorístic, sinó comprensiu; i no se li demanava que acumulés, sinó que operés, amb un aprenentatge que s'articulava d'allò concret al que és abstracte i del que és particular a allò general (Grup Eina, 1980, 44), en definitiva, una metodologia que pretenia aconseguir un aprenentatge gradual i adequat al desenvolupament intel·lectual de l'alumnat.

A més, es considerava que l'alumnat, de la mateixa manera que el món adult, tenia interès en el material històric a la vista del consum de pel·lícules, revistes, fulletons, etc. que tracten de la matèria, tanmateix aquesta evidència es contraposava amb l'interès real que l'alumnat demostrava a les classes d'aquesta assignatura, la qual cosa va fer que el grup en tragués com a

¹⁵⁰ Eina va ser un dels noms que va adoptar el grup, però com veurem, el grup va anar canviant de nom en diverses ocasions. En un principi es deien "Grupo de Investigación Historia 13-16", després van tenir diversos noms com el de "Eina" –que el van canviar perquè resultava coincidir amb el grup de filosofia del professor Trilla– o "Angangui Angangà". En l'entrevista a Joaquim Prats de 30 de gener de 2008 comentava que potser en van tenir més, però que no duraven gaire perquè ho feien per divertir-se. Els pocs diners que guanyaven els destinaven a fer sopars que és on, divertits, feien els canvis de nom. L'últim nom que es van posar, va ser el més semblant al primer i que s'identificava de manera més directa amb el mètode. Es dirien "Grupo 13-16".

conclusió que “el trabajo escolar no acierta a captar el interés de los alumnos, que no existe correspondencia entre sus expectativas y el producto que se les ofrece” (Grup 13-16, 1985).

En aquest sentit, l'ensenyament de la història a partir de l'aprenentatge del mètode d'anàlisi, comporta doncs, un benefici per diferents motius (Domínguez, 1989, 50):

- En primer lloc, perquè l'alumnat passa a conèixer “la base d'autoritat sobre la qual descansa el coneixement sobre el passat”, així doncs atén a mètodes i a rigor científic.
- En segon lloc, per la formació que comporta, com seria el cas del tractament crític dels mitjans d'informació.
- I finalment, en tercer lloc, per la naturalesa del coneixement històric que comporta tant els coneixements elaborats, com els mètodes amb els quals s'elaboren aquests coneixements.

5.4.2. L'elaboració del projecte

Les arrels del projecte es remunten a l'estiu de 1976 quan Gonzalo Zaragoza va anar a visitar el *Schools Council* impulsat per un amic seu, Rafael Llopis, que en aquell moment era professor de Química, molt actiu i preocupat per la didàctica. Un cop allà, va descobrir el projecte d'Història 13-16 i va pensar que era molt interessant i que tal volta es podia fer alguna cosa amb ell. Zaragoza ho va comentar a M. Antonia Loste que treballava en un institut de Martorell que feien moltes experiències pilot. De seguida va veure les possibilitats del material¹⁵¹ i, com que els dos estaven vinculats a l'Institut de Ciències de

¹⁵¹ M. Antonia Loste sempre havia tingut una inquietud per a la millora de l'ensenyament. El professor Fernando Molina que havia compartit institut amb ella comenta a l'entrevista feta al març del 2009 que va ser la que els va introduir en el món de la pedagogia per replantejar-los què s'estava fent. I això succeïa

l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), van voler muntar un grup de treball. Els membres que s'hi varen afegir no es coneixien¹⁵², i venien de móns força diferents, tenien visions i trajectòries molt diverses. Tenien en comú, però, l'interès per a la renovació de l'ensenyament de la història. I aviat se'ls creà una afinitat entre ells que els faria ser molt més que un grup de treball, assegurant així una estabilitat durant un temps i moltes ganes pel treball que estaven duent a terme. Es convertiren, doncs, en un grup d'amics.

En una de les memòries de treball del grup que experimentava el projecte 13-16 es plantejava que els motius que van induir a experimentar el projecte a Catalunya van ser els següents¹⁵³:

- “Constatar que la problemàtica de les escoles secundàries angleses era molt similar a les espanyoles quant a matèries, programes, edats, tot i que no existeix la homogeneïtzació de disciplines dels nostres programes oficials.
- Els plantejaments metodològics inicials i els objectius generals coincideixen amb els que es formules en el nostre país.
- Reconèixer que la utilització d'un mètode ja comprovat i experimentat evita la inevitable improvisació, i permet avançar hipòtesis sobre possible traducció i utilització d'altres projectes.
- La creença que el centre sobre el que està basat el programa, l'estudi de les necessitats intel·lectuals, afectives i cognitives dels adolescents respon a una caracterologia de l'adolescència que és igual a Espanya que a Anglaterra”.

abans que ella estigués a l'ICE. De fet, ella mateixa explica a l'entrevista que se li va fer al març de 2008 que tenia la idea de portar materials als centres per tal que s'avaluessin i s'assagés sobre la seva eficàcia.

¹⁵² Per descomptat en alguns casos no era així, com per exemple, en el cas de M. Antonia Loste i Camino Garcia que ja es coneixien prèviament, i no era l'únic cas.

¹⁵³ Memoria: Schools Councils. Proyecto de Historia 13-16. Barcelona, 30 de junio de 1978.

Calia doncs, fer-ne una traducció, i si s'esqueia, en funció dels temes, una adaptació, però la primera vegada que ho van experimentar es limitarien a la simple traducció duta a terme per Gonzalo Zaragoza. El cost d'aquesta primera edició experimental correria a càrrec de l'ICE de la UAB, i seria una edició en blanc i negre, força senzilla.

Abans de començar, però, era necessari que el *Schools Council* donessin l'autorització per a aquesta traducció i possible adaptació i per poder-ne editar còpies. Cal recordar que el sistema britànic, un cop feta la investigació del projecte, quan tenien els materials ja elaborats, els oferien públicament a les editorials per tal de poder-ne fer la seva explotació. De tal manera, que el cost de la publicació dels materials quedava resolt. Per tant, si es volien fer còpies del material per experimentar-lo a Catalunya, no solament calia que els del *Schools Council* i en especial el seu servei de publicacions hi donessin l'autorització, sinó que també calia informar l'editorial –que era McDougall– que els editava. Fet que, sobretot, es faria palès més tard quan realment es volgués elaborar una versió definitiva per oferir-la a editorials del país.

Antonio Serra Ramoneda, com a director de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB va emprendre els contactes formals mitjançant cartes amb els diferents organismes britànics que calia contractar, en especial, el *Schools Council*. Era el febrer de 1977 i explicaven que la traducció i adaptació si era el cas, aniria a càrrec del professor Gonzalo Zaragoza i el procés i resultat estaria supervisat per M. Antònia Loste, que era la directora del departament d'Història de l'ICE. El cost d'aquestes edicions aniria a càrrec del departament de formació del professorat de l'ICE de la UAB.

Les autoritzacions per a les edicions experimentals van estar concedides, sempre precedides per cartes informatives, de la tirada que es voldria fer i de l'enviament del material final. A més, per a l'experimentació en el departament de formació del professorat de l'ICE de la UAB, sempre hi havia de constar

l'expressa autorització dels propietaris i el copyright de *Schools Council Publications*.

La traducció de les diferents parts que es componia la unitat *What is history?* es va dur a terme durant l'estiu del 1977 de tal manera, que l'experimentació es pogués fer el curs escolar 77-78. I justament les primeres reunions de treball del grup de mestres¹⁵⁴ que passarien les unitats als seus alumnes es van iniciar el 26 d'octubre de 1977. A les primeres reunions s'exposarien les principals directrius del projecte, tant pel que fa als continguts com als seus objectius. Un cop tothom tingués per la mà el projecte, cadascun dels professors l'aplicarien a l'aula i s'anirien trobant posteriorment i de manera força regular per poder veure el resultat de les primeres avaluacions que havia fet cada un dels membres, i obtenir dades concretes sobre els diferents centres que estaven sent objecte de l'experimentació del material.

L'experiència del primer any va durar fins a finals del segon trimestre. El grup combinava les avaluacions de cada una de les unitats que anaven realitzant amb l'avaluació de tot el material complet tot fixant-se també amb les adaptacions que s'havien aplicat.

En aquell curs escolar el projecte es va posar en marxa en sis escoles de caràcter privat i oficial:

- Col·legi Jesús Maria
- Col·legi Pérez Iborra
- INB Lluís Recasens (Molins de Rei)
- INB Montcada i Reixach
- INB Eugeni d'Ors (Badalona)
- INB Pompeu Fabra (Martorell)

¹⁵⁴ En aquell moment els participants en el grup eren els següents: Jesús Domínguez; Antonia del Baño; Fernando Molina; M. Antonia Loste; Joaquim Prats; Imma Socías i Gonzalo Zaragoza.

Les escoles eren majoritàriament mixtes, exceptuant el Jesús Maria que era femení. Hi havien participat els cursos de 1r i 3r de BUP, amb unes edats compreses entre els 14 i els 16 anys, en règim diürn i nocturn¹⁵⁵. A les classes hi havia entre uns 31 i 53 alumnes de famílies de classe obrera i mitjana. Molts dels alumnes eren d'origen immigrant, atès que les escoles on es va fer l'experimentació eren majoritàriament de la perifèria de Barcelona. En total, per tant, es va aplicar el mètode a 330 alumnes¹⁵⁶ i segons la memòria que va escriure el grup el 30 de juny de 1978 s'havien dedicat un total de 70 hores de reunions al projecte.

El que es treballava eren bàsicament les diferents unitats que conformen el *¿Qué es la historia?*, tot i que cap a finals del primer trimestre es van començar a interessar per als estudis de la segona part, i més en concret, per al de la Història de la medicina.

A cavall entre el segon i tercer trimestre d'aquell curs escolar, el grup força satisfet amb els resultats que anava tenint amb l'aplicació del projecte, considerava que el mètode permetia graduar el treball de l'alumnat, que aquest treball es faria de forma més correcta i breu, i també que permetia que l'alumnat tingués o prengués la iniciativa de la seva feina sense haver d'estar lligada amb el professorat. A banda, els components del grup també van veure la utilitat que tenia el mètode per als alumnes per tal que desenvolupessin la capacitat crítica mitjançant l'anàlisi de les fonts¹⁵⁷.

Així doncs, se seguien plantejant la continuació i potenciació del projecte de cara al futur. Entre les seves accions trobaríem la de donar a conèixer el projecte; la de preparar un nou viatge a Anglaterra i consensuar la manera de seguir utilitzant el mètode.

¹⁵⁵ En el règim nocturn l'edat de l'alumnat arribava fins als 24 anys.

¹⁵⁶ Vegeu ANNEX GRAELLA, de resum de la informació

¹⁵⁷ Memòria: Schools Council. Proyecto de Historia 13-16. Barcelona, 30 de juny de 1978.

Les accions per a donar a conèixer el projecte estarien sobretot centrades en presentacions a diferents tipus de cursos. Les “Escoles d’Estiu”, tant catalana com valenciana, serien un dels principals objectius per l’afluència de docents. Es pensava convidar els creadors del projecte del *Schools Council* perquè fossin ells qui fessin la presentació del mètode¹⁵⁸. A banda, es podria aprofitar la seva estada per poder parlar dels problemes que sorgien de la posada en marxa del projecte, així com dels dubtes que sorgissin dels diferents membres del grup que experimentaven el mètode a les diferents escoles. I no serien solament les Escoles d’Estiu les que s’utilitzarien per difondre el mètode, sinó que també se’n programarien dins dels cursets que organitzava el mateix ICE, com ja s’havia fet en alguna altra ocasió.

La preparació d’un viatge a Anglaterra el consideraven important per poder intercanviar experiències i poder conèixer la totalitat del projecte. L’havien de realitzar Gonzalo Zaragoza i M. Antonia Loste. El planificaren amb el *Schools Council* per a dos dies de finals de maig. Havien d’anar al *Trinity and All Saints Colleges* de Leeds per trobar-se amb el Sr. Boddington –el director del projecte– i amb Dennis Shemilt, que en aquell moment n’era l’avaluador i el coordinador. També volien visitar escoles que apliquessin el mètode. Atès que justament anaven els últims dies abans de la finalització del curs, només es va poder concretar la visita a *Myers Grove School* situada a Sheffield. Tanmateix, aquest viatge no es va poder dur a terme per manca d’alguns acords amb el *Schools Council*, i el grup va decidir preparar-ne un altre de cara a l’inici del curs vinent.

El tercer exponent que es plantejava el grup va ser la manera de prosseguir amb el projecte. En principi descartaven la possibilitat de dur a terme la continuació del projecte pels seus propis mitjans. Es veia més factible poder aplicar-lo a 8è d’EGB i a 1r de BUP. El que sí que es podia fer era efectuar més modificacions en els materials dels que fins ara s’havien fet, i més després d’haver-los experimentat, i saber quin resultat els donava. També en unes de

¹⁵⁸ Tal com ens ho explica Joaquim Prats a l’entrevista duta a terme el 30 de gener de 2008, en Denis Shemilt acabarà per venir en diverses ocasions.

les següents reunions, van pensar que el podrien adaptar més a les característiques del país.

A més, també es va pensar donar més joc a les representacions de teatre, festes i balls de les èpoques estudiades, així com auques i altres materials per a complementar el mètode. Tal com ho definiria el propi grup, es tractava de continuar el Projecte Història 13-16 “de manera creativa, no merament repetitiva”¹⁵⁹.

Poc després, el grup va acordar dos aspectes importants: per un costat, demanarien els dossiers que faltaven per poder fer el mètode fins acabar-lo. Ho farien immediatament per tal de poder experimentar les unitats amb l'alumnat el curs escolar vinent. A banda, demanarien també els materials del projecte “Geografía 14-18”¹⁶⁰. Es va demanar a Carolyn Herzog, la persona de contacte en el servei de publicacions del *Schools Council*¹⁶¹. I es va rebre el material cap a final de curs del 1978.

Per l'altre costat, el grup d'investigació Història 13-16 va acordar que formarien un seminari de treball a fi de donar cabuda a noves incorporacions de docents amb ganes d'experimentar nous mètodes per a l'ensenyament de la història. Es diria “Seminario Permanente de la Didáctica de la Historia de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona”.

¹⁵⁹ Memòria: *Schools Council*. Proyecto de Historia 13-16. Barcelona, 30 de juny de 1978. pàg. 6

¹⁶⁰ El grup Didespai, que no estava vinculat al 13-16 tot i que algun dels membres es coneixien, també tenia una gran sensibilitat per la renovació pedagògica i havien estat treballant per a nous models, desenvolupant principalment tres àmbits: la reflexió teòrica que plantejaven els problemes de l'ensenyament de la Geografia a l'ensenyament mitjà; el coneixement de les característiques de l'alumnat -que ho farien a través de qüestionaris- i finalment desenvoluparien una proposta de programa per a 2n de BUP (Grup Didespai, 1985, 1). En el llibre resultant “Por una renovación de la didáctica de la geografía” assenyalarien que un dels models que van estudiar va ser el *Schools Council Geography 16-19*. Un dels membres del grup que a més havia impartit el 13-16, Fernando Molina, explica a l'entrevista el 23 de març de 2009, que el resultat entre els dos mètodes eren molt similars, perquè en el fons es basaven en la mateixa concepció del descobriment. Remarca, però, que com que en geografia no hi ha tants textos, per a tots els alumnes que els costa més llegir, l'assignatura els resultava més senzilla que no pas història.

¹⁶¹ Aquesta vegada, des de publicacions del *Schools Council* demanen que es negociïn els drets d'autor amb l'editorial que els publica, *Holmes McDougall*.

El seminari de treball el compondrien, doncs, docents que estiguessin interessats en el projecte, o altres que se'ls animés a participar arran dels cursos que es feien i que s'haurien d'inscriure mitjançant unes fitxes. La seva tasca seria, justament, seguir amb l'experimentació del mètode a les escoles en les quals treballessin. Això per un cantó permetria ampliar el nombre de docents que coneguessin el mètode i per un altre, suposaria ampliar en bona mesura el nombre d'alumnat que l'experimentés, així com obrir el ventall de cursos als quals es podria aplicar¹⁶². En conseqüència, doncs, seria una manera d'aconseguir més dades sobre el resultat que donava el mètode, que es podrien contrastar millor i que permetria al grup d'investigació Història 13-16 elaborar una versió del "¿Qué es la historia?" més acurada.

Estava previst que els membres del seminari es reunissin setmanalment. I es començarien les trobades amb l'inici dels cursos 78-79. Des de l'ICE caldria preparar l'edició dels materials del bloc "¿Qué es la historia?". Van calcular que en necessitarien per a una trentena de cursos.

Per tal de preparar el seminari, els membres del grup d'investigació van trobar-se diversos dies de juny amb l'objectiu de corregir els errors que havien detectat al llarg del primer any d'experimentació. D'aquesta manera es podria fer la nova edició per iniciar un nou curs escolar amb les unitats modificades amb el que consideraven oportú. A més, en aquests dies de juny també volien preparar les diferents presentacions del mètode a les Escoles d'Estiu¹⁶³.

De cara al setembre, la feina de preparació seguiria, ja que volien avaluar el mètode i fer-ne un informe amb l'experiència, preparar un annex que contindria els suggeriments per a l'aplicació de cada unitat i preparar el projecte de continuació en els propers cursos del mètode "Història 13-16" que lliurarien a

¹⁶² Ja hem comentat, que el grup pensava que es podria aplicar perfectament a 8è d'EGB, però també el grup es plantejava fer-lo a 7è i amb l'ampliació del professorat poder arribar al primer cicle de la Formació Professional; a banda, per descomptat, dels ja experimentats 1r i 3r de BUP.

¹⁶³ La decisió d'ampliació del grup amb el seminari donava al grup unes expectatives molt més grans de difusió i suposem que, en conseqüència, a banda de plantejar-se cursos a l'Escola d'Estiu de Catalunya i València, van proposar fer-ne també a la d'Aragó (que es feia a Saragossa) i a la del País Basc (que es realitzaria a Vitoria).

l'ICE. Per descomptat, també haurien de realitzar les sessions de formació metodològica, conduir les sessions de discussió dels resultats i elaborar uns qüestionaris per a l'avaluació que realitzaria cada professor o professora quan acabessin cada una de les unitats.

Un dels cursos que es van fer per encaminar els membres que formarien part del seminari va ser el que es va dur a terme a l'emplaçament del Col·legi de Llicenciats de Barcelona. En part, sorgia dels cursos que s'havien fet a l'estiu. Aquest, però, es programaria per a la primera setmana d'octubre¹⁶⁴. Se n'encarregaria Imma Socías, tanmateix hi participaria bona part del grup en les diverses sessions que es farien. Concretament es volia fer una presentació del projecte, tot explicant les seves principals característiques i objectius que es perseguïen; posteriorment el curs es centraria en la part inicial del mètode, el “¿Qué es la historia?” explicant el mecanisme i funcionament de totes les unitats que la componien, per acabar fent un col·loqui entre tots els membres del grup Història 13-16. A finals del mes, el seminari iniciaria la seves reunions, amb l'assistència de deu persones de les quinze que s'havien contactat.

La intensitat de treball del grup no va minvar aquell mes d'octubre. En posterioritat al curs que iniciava el seminari, es va poder programar, finalment, el viatge a Anglaterra. Marxarien el 30 d'octubre i tornarien el 3 de novembre. Les persones que hi anirien serien Gonzalo Zaragoza, M. Antonia Loste i Joaquim Prats. El que es pretenia era poder establir un vincle més estret amb els membres del *Schools Council* amb els quals ja havien mantingut el contacte amb el pretext de poder continuar la tasca d'investigació del projecte i la seva adaptació al país.

Concretament, els objectius que es van fixar, tal com ho detalla el grup a la memòria del viatge, serien els següents:

- “Recollir tot el material didàctic ja editat del projecte “història 13-16”.

¹⁶⁴ Concretament es duria a terme els dies 3 i 4 d'octubre de 19:30 a 21:30.

- Conèixer i recollir material d'altres projectes del *Schools Council*.
- Tractar amb els representants del *Schools Council* per tot el que fa referència a permisos d'edició per a l'adaptació a l'Estat espanyol.
- Tractar la possibilitat d'unes relacions estables de col·laboració pedagògica entre l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona i el *Schools Council*.
- Entrevistar-se a la ciutat de Leeds amb el coordinador general del projecte "Història 13-16" Denis Shemilt.
- Visitar escoles secundàries de Londres i Leeds, en les quals s'estigués experimentant el projecte, fer l'observació de les classes i mantenir reunions amb el professorat que utilitzés el projecte "Història 13-16".

La primera fita del viatge va ser, doncs, l'entrevista amb les persones del servei de publicacions del *Schools Council* amb les quals havien mantingut contacte per carta: La Carolyn Herzog i en Toby Prector. Amb ells, es va poder parlar amb més deteniment el tema dels drets editorials que de forma resumida seguia essent la constància del copyright i reserva de drets del *Schools Council* en les edicions experimentals, amb un permís de publicació de com a màxim, de 200 exemplars; i la negociació de l'editorial que ho acabés publicant a l'Estat espanyol amb l'editorial britànica *Holmes McDougall* per a l'edició definitiva, sempre amb el consentiment del *Schools Council*, que només donarien després d'haver revisat tot el material per comprovar que es seguia amb la filosofia del projecte.

L'entrevista prosseguí principalment amb la presentació de tot el material del projecte Història 13-16 que havien elaborat fins al moment el *Schools Council*, amb l'explicació del funcionament general de l'entitat britànica i de la dinàmica d'elaboració dels projectes en concret, i de les possibilitats de col·laboració

estable entre l'ICE de la UAB i el *Schools Council*. Sobre aquest punt, però, comentaren que des del *Schools Council* no mantenen contactes oficials internacionals perquè principalment estaven interessats en l'àmbit britànic, tot i que tenen alguna relació puntual amb algun grup de treball per a un projecte concret, com seria aquest cas. El *Schools Council* tampoc no es mostrà especialment interessat per als materials didàctics que es feien des de l'ICE i que els hi van oferir.

El segon exponent del viatge era l'entrevista amb l'avaluador i coordinador del projecte "Història 13-16", Denis Shemilt. Es duria a terme al seu despatx de la *Trinity and All Saints Collage* a Leeds. Els punts a tractar que s'havien plantejat els membres que van anar al viatge, foren els següents:

- Volien conèixer la tasca que feia el comitè realitzador del projecte, així com la que feia el mateix Denis Shemilt.
- Volien saber com es duia a terme l'aplicació del projecte "Història 13-16" a les escoles de secundària angleses. Volien conèixer el nombre d'escoles on s'emprava el mètode; com es feia la difusió del professorat; quin grau d'acceptació tenia el projecte entre el professorat i quin entre l'alumnat; i quines dificultats sorgien en la seva posada en funcionament.
- Volien conèixer com es feia la seva aplicació a l'aula. I en conseqüència, volien preguntar per la programació que feien de les unitats, ja que la seva experiència els feia veure que no els donava temps a complir amb tot el programa. Volien conèixer el grau de llibertat que tenia el professorat a l'aula. I també, saber la manera o maneres d'organització i dinàmiques de treball de l'alumnat a la classe i fora d'ella.
- El quart punt que volien abordar es basava en la segona part del material del projecte. Volien conèixer quina seqüència dels tipus

d'estudis de la segona part consideraven més adequada, és a dir, si després de fer el *What is history* era més convenient fer un estudi en profunditat o un de desenvolupament, etc. Per altra, volien saber el motiu que els havia fet triar la història de la medicina per fer l'estudi en desenvolupament. I finalment, volien saber la seva opinió respecte a l'actualitat i vigència que podien tenir els temes tractats als estudis del món contemporani, com era el cas, per exemple, del *The rise of communist China*.

El tercer exponent del viatge a Anglaterra era poder visitar escoles de secundària que apliquessin el mètode. Les gestions que es van realitzar des del mateix *Schools Council* van aconseguir que la visita fos després de l'entrevista amb Denis Shemilt, a una escola prop de Leeds. Concretament era la *Parklands High School* que es troba a la petita ciutat de Seacroft, una escola de secundària femenina situada en un barri obrer. Volien veure l'escola en general i poder observar una classe d'història. Els va atendre la cap del departament d'història, que els va poder explicar el funcionament del projecte a l'aula, així com les altres qüestions que se l'hi van plantejar. També van poder realitzar l'observació i la visita posterior, i van poder adonar-se que l'aplicació del mètode no diferia gaire de la manera com ho feia el grup. En posterioritat a la classe, la professora els deixà sols a l'aula a fi que poguessin conversar lliurement amb l'alumnat per veure les seves impressions.

El viatge s'acabaria amb la visita a diferents museus de la ciutat per poder conèixer els seus departaments pedagògics, les activitats que programen i els materials didàctics que tenen per a les visites escolars. Els museus serien el Britànic, la *National Gallery*, el museu de la Tècnica, el de Ciències Naturals i Geològic. L'objectiu que s'havien fixat però que no van poder aconseguir en tot el viatge va ser parlar amb les persones que coordinaven el projecte *Geography 14-18* i *Geography for the Young School Leaver*. Atenent que la seu d'aquests dos projectes estava fora de la ciutat de Londres, s'havia de concertar una cita amb temps d'antelació i com que la gestió encara no s'havia fet, ja no donava temps.

L'experiència del viatge els va ser molt positiva, tal com expressa Gonzalo Zaragoza¹⁶⁵, perquè era una possibilitat de veure una experiència interessant abans de la Unió Europea, quan viatjar i fer intercanvis es feia més complicat.

En posterioritat al viatge, la feina del grup havia de concentrar-se en l'adaptació de les diferents unitats del "Què és la història?" per tal de fer-ne la versió definitiva del projecte "Història 13-16". Referen el calendari de treball, marcant-se des de desembre fins a juny les tasques d'adaptació a les característiques i necessitats del país, atès que els exemples britànics podien quedar massa distanciats per als alumnes d'aquí. Concretament, s'havien plantejat dur a terme els següents canvis:

- Calia fer canvis a "la història tracta de tots els homes" que era la primera part de la "humanitat en el passat", tal com ho explica el grup d'investigació a la memòria de treball del curs 1978-1979, "per tal d'introduir la idea de col·lectivitat com a subjecte històric". A la segona part d'aquesta unitat, la referida a "la història tracta del temps passat" també en farien. Aquestes tasques es durien a terme durant el desembre i se n'encarregaria Imma Socías.
- A la part corresponent al treball del detectiu, principalment es durien a terme tres modificacions. Per un cantó, el "misteri de Mark Smith" es transformaria en un cas policíac que transcorreria a Barcelona, i es passaria a anomenar-se "El misterio de Lluís Puig". També es treballaria durant el mes de desembre, essent els encarregats de mirar trames Zaragoza, Socías i Domínguez. Per un altre cantó, es procuraria buscar un cas similar però més proper al del "Misteri de l'home de Tollund". Es faria amb la col·laboració del Museu d'Antropologia de Barcelona. D'altra banda, dins d'aquest bloc es buscava també un cas similar però de l'Estat espanyol que pogués

¹⁶⁵ Entrevista duta a terme el 03.09. 2009

substituir la unitat del “misteri de la tomba buida”. Se n’encarregaria Socías durant el febrer i realitzaria la recerca del cas amb la col·laboració del departament d’arqueologia i prehistòria de la Universitat de Barcelona.

- La unitat de Grècia Clàssica referida a la part d’anàlisi de les proves seria substituïda per “Hispania Romana”. Ho faria M. Antonia Loste durant el mes de febrer. I la unitat dels cavallers medievals, també d’aquest bloc, es canviaria per una unitat que anomenarien “Los monasterios medievales”. L’elaboració d’aquesta unitat es faria el mes de març i aniria a càrrec de Jesús Domínguez.
- Les unitats que correspondrien a la part dels problemes de les proves també tindrien les seves modificacions, tot i que comportaven un alt grau de preparació quant la recerca de fonts, anàlisi documental i bibliogràfic. En primer lloc, doncs, durant el mes d’abril i encarregant-se’n Joaquim Prats, el cas de Ricard III es transformaria en una unitat dedicada a “Juana la Loca”. I el cas dels sufragistes seria substituït per “el proceso a Ferrer Guàrdia”. En aquest cas, es programaria per elaborar-la al maig i se n’encarregaria Gonzalo Zaragoza.
- El material que s’usava en el bloc “Haciendo preguntas” seria substituït per una documentació per a l’alumnat més àmplia, que inclouria diversos exercicis de simulació. Seria l’última tasca programada que es duria a terme durant el mes de juny i que se n’encarregaria M. Antonia Loste.

L’estudi de la segona part del material també s’havia de dur a terme durant el curs escolar 1978-1979. Un cop obtingut tot el material a partir del viatge i de l’enviament del *Schools Council*, s’analitzaria per veure el que podia ser més fàcilment adaptar per la realitat escolar del país. La unitat que més interès despertava era la d’història de la medicina. Volien provar-la per tal de fer-la a 1r de BUP després del “Què és la història”. La intenció era que ocupés dos

trimestres escolars. Per a la seva adaptació buscarien la col·laboració de les càtedres d'història de la medicina de les universitats de València i Granada.

En el grup es va incorporar Joan Santacana, que venia per trasllat d'un institut de València a un de Barcelona. La seva ràpida integració en la metodologia i atesa la seva trajectòria de recerca va permetre que de seguida participés en la creació de les noves unitats. A més, tocaria un camp que encara mancava en el grup: l'arqueologia¹⁶⁶.

Al cap de poc temps el grup va editar la primera unitat del que pertanyeria a la segona fase del material, aquesta vegada sota els auspicis de l'ICE de la Universitat central de Barcelona. Portaria el títol de "Cómo se vestia a Europa. Los cambios a través del tiempo (del siglo XV al XIX)". Estudi que segons les declaracions de Gonzalo Zaragoza va ser molt llarg d'elaborar¹⁶⁷.

A partir d'aquell moment, comencen a davallar les actes formals que feien de les successives reunions del grup. Tanmateix la seva activitat no va minvar. Van seguir elaborant unitats i modificant les que ja havien fet.

El 1983 van publicar els materials a l'editorial catalana Cymys¹⁶⁸. Es farien dues edicions. Una seguint la idea dels quadernets i una segona en format de llibre petit. Dins d'una mateixa edició, també es farien diferents versions. D'aquesta manera es podrien tenir unitats variades en el cas que es tinguessin alumnes que repetien.

Uns anys després, el 1990, es tornaria a la idea de fer els materials en quadernets i s'editarien per la madrilenya Ediciones "De la Torre"¹⁶⁹. En

¹⁶⁶ De fet, a partir d'aquell moment l'arqueologia prendria molta força. En opinió d'un dels membres del grup, el sr Zaragoza, a l'entrevista duta a terme el 3.09.2009, el motiu va ser en part perquè l'arqueologia en no tenir tantes fonts resulta més senzilla d'aplicar amb el plantejament del 13-16 que no pas la història més moderna en la qual la multitud de factors que hi conflueixen i la quantitat de fonts pot dificultar en bona mesura l'estructuració de les unitats.

¹⁶⁷ Entrevista duta a terme el 03.09.2009

¹⁶⁸ Grup 13-16 (1983): *13-16 Hacer Historia*. Barcelona.

¹⁶⁹ Grup 13-16 (1990): *Taller de historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales. Guía didáctica*. Proyecto didáctico Quirón. Madrid.

aquesta versió, s'eliminaria la classificació de les unitats per blocs i s'ordenarien cronològicament. Estaria inclòs dins el "Projecte Quirón" de l'editorial, que posava a l'abast materials per a l'ensenyament de diferents matèries des de perspectives educatives menys convencionals i més participatives.

Per aquella època però, el grup ja s'havia desfet. A mesura que els diferents components no feien classe, es desvinculaven de les reunions a poc a poc, de manera, que el grup, es va anar dissolent. Antonia del Baño, per exemple, va estar poc temps vinculada amb el grup. Gonzalo Zaragoza va passar aviat a fer d'inspector d'escola o Jesús Domínguez va deixar el grup aviat per anar a treballar al Ministerio de Educación y Ciencia.

El material de la primera edició és el més significatiu ja que revela fortament les seves arrels britàniques i va servir de base per als materials posteriors. Els primers quaderns, referits a la cronologia no presentaven cap originalitat respecte a exercicis escolars sobre còmputos d'anys i segles que venien apareixen a manuals editats a Espanya des de moltes dècades abans; simplement tractaven de mostrar que el temps és convencional i que hi ha diversos sistemes de còmput. Naturalment, la correlació entre anys i segles era un element important dins els exercicis que es proposaven. Tampoc no era massa original un conjunt de fotos que intentaven demostrar que la història estava protagonitzada per milions d'homes i dones i que intentaven menystenir el valor de l'individu com a protagonista de la història, en resum doncs, una reminiscència de la historiografia francesa que apareixia en aquests avorrits documents primers i que va desaparèixer en edicions posteriors.

5.4.3. Els continguts procedimentals

Tal com ho exposaria el "Grup 13-16" en les orientacions del professorat del material per aquesta metodologia:

“Los contenidos históricos de nuestro método se basan en un aspecto teórico evidente: no existe ciencia sin la observación de unos hechos concretos; es decir, para explicar la historia son necesarias las fuentes. No podemos negar o afirmar algo al azar. Necesitamos pruebas. La ciencia no se construye en abstracto, este es el primer eslabón del pensamiento racional, y por lo tanto de la cultura y el avance social”¹⁷⁰

Així, d'acord amb consideracions del Grup Eina (1980, 44-46) l'aprenentatge de la història es configura amb dues seqüències dialèctiques: per un costat, l'apropament a la història cal que vagi precedida d'un cos de tècniques conceptuals o dit d'una altra manera, cal desenvolupar unes habilitats; i per l'altre costat, un cop assolida o treballada la fase anterior, cal que es realitzin els estudis històrics. Dos aspectes que, a la pràctica, no resulten una dicotomia perquè quan l'alumnat està a la primera etapa, aprèn nocions històriques concretes i s'emmarquen en un marc concret de la història. Les dues parts correspondrien doncs, al que es tipificava com la introducció a la història i els estudis d'història, que traduïts als grans temes o continguts conceptuals eren els següents:

Primera part: Introducció a la història

- Què és la història
- Les proves
- Distinció de les proves
- Naturalesa de les proves
- Causalitat i canvi

Segona part: estudis històrics.

Aquests podien ser múltiples i variats. Cada estudi podia tenir una duració d'un trimestre i mig i dos. L'elecció d'un estudi o d'un altre depenia de les necessitats d'aprenentatge i dels interessos de l'alumnat i del professorat. En funció de les tipologies d'estudis que es realitzaven, i agafant les

¹⁷⁰ Pàg. 4 Grup 13-16 (1983): *13-16 Hacer Historia*. Barcelona : Cymys.

diferents edicions i materials elaborats, podríem posar a tall d'exemple els següents:

- Estudi diacrònic¹⁷¹: Hem vist anteriorment com un exemple és el de Història de la Medicina, que la versió que es va fer a l'Estat va ser amb la història del vestit.
- Estudi en profunditat o sincrònic¹⁷²: Com és el cas de la unitat que es dedica a l'Egipte faraònic.
- Estudi història local: Com per exemple, la Història de Sant Salvador (el Vendrell).
- Estudi d'història contemporània: Com podia ser l'estudi de la crisi de 1929.

De fet “quan un historiador decideix analitzar una realitat passada, se li ofereix davant seu una sèrie de documents o relíquies del passat per analitzar inferencialment per poder descobrir-lo i recrear-lo a la seva ment” (JIMENEZ; 1996: 67) i això és el que es volia transmetre als joves, tenint en compte, tal com defineix aquest mateix autor més endavant (1996, 69-70), que la història té una sèrie de característiques com a ciència que, de forma resumida, serien les següents:

- Que la història és diferent a la sociologia tot i que pugui estudiar característiques sociològiques d'algunes èpoques.
- Que està subjecte a influències polítiques i ideològiques que la dominen.

¹⁷¹ L'estudi diacrònic és aquell que desenvolupa un aspecte de manera lineal al llarg del temps. En aquest sentit doncs, es treballa principalment un aspecte.

¹⁷² L'estudi sincrònic és el que desenvolupa la història a partir de les grans etapes. En aquest sentit doncs, es treballen diferents aspectes, veient-ne tota la seva complexitat.

- Que la història és el producte de la selecció de fets segons les interpretacions historiogràfiques del moment.
- Que implica el maneig d'inferències lògiques.
- Que els fets no es poden separar físicament.
- Que no permet fer experiments directes.
- Que no sols utilitza explicacions causals sinó també intencionals.

Els continguts principals que vertebraven les diferents unitats especialment de la primera part, com dèiem, era el propi mètode d'anàlisi de la història i els elements o la tècnica de treball que s'empra per fer els estudis de la segona part. Així doncs, els punts principals a treballar que conformen el mètode d'anàlisi són els següents:

- La formulació d'hipòtesi. El primer pas que gaudeix de gran importància i que caldrà treballar amb l'alumnat és la formulació d'hipòtesis, ja que tot coneixement sorgeix de plantejaments hipotètics. Tal com ho expliquen Prats i Santacana (2001, 22) la hipòtesis "és la formulació de totes les possibles explicacions lògiques que articulen tots els elements o dades possibles que es disposen, donant una explicació coherent dels fets i relacionant-ho amb les explicacions similars ja investigades". En aquest sentit, doncs, una hipòtesis ens ajudarà a cohesionar la nostra investigació utilitzant les fonts per a verificar-la o descartar-la i poder construir, d'aquesta manera, el coneixement en història. Per elaborar-la cal conèixer el tema que hem d'afrontar, definir-lo bé, acotar els límits i procurar que inicialment sigui un problema concret i relativament senzill, evitant els que tenen una gran complexitat o són multicausals. És important tenir clares les preguntes sobre el problema ja que sense preguntes no es poden donar respostes.

- Classificació de fonts. Un segon pas serà la classificació de fonts. Tal com deia Salmon (1972, 39) “el document històric és l'intermediari entre el passat i l'historiador, el mirall de la veritat històrica... i amb freqüència un mirall deformador!”. Per tant, és necessari ensenyar a l'alumnat a treballar amb les fonts com a eina fonamental per extraure coneixement. I normalment no es farà que l'alumnat realitzi la part heurística en la qual hagi de buscar les fonts primàries, sinó que habitualment se'ls hi proporcionarà, passant llavors a la fase de la classificació, que serà doncs, la manera per poder gestionar la informació, poder generar coneixements, poder trobar i comprar fonts, poder agrupar temes i encreuar variables. Tant és així, que caldrà ensenyar mètodes per la seva classificació i posterior cerca. De fonts n'hi ha de diferents tipus¹⁷³:
 - Fonts materials o arqueològiques. Inclouen tot tipus de restes materials del passat, des d'obres escultòriques a obres arquitectòniques, pintures, objectes, armes, vestits, monedes, etc. També poden incloure's en aquest grup les restes de menjar (ossos, closques) les restes humanes exhumades en fosses, cementiris, etc. Un grup de fonts arqueològiques molt importants són les que es coneixen amb el nom d'arqueologia industrial i inclou fàbriques, maquinària, eines i tot tipus d'elements relacionats amb el treball de l'ésser humà.
 - Fonts narratives o escrits antics de caràcter històric els autors de les quals, d'una manera anàloga als periodistes es van proposar explicar esdeveniments del seu temps o d'una època determinada, relatar la història d'un país, ciutat o territori, la vida d'un monarca o d'una persona comuna, etc. Aquests escrits

¹⁷³ Les fonts primàries es poden classificar de diverses maneres. Una forma seria la que proposa Tribó (2005, 87) ordenada a partir del suport o tipus de presentació de la informació a fi que sigui més útil per a finalitats educatives.

solen tenir diversos noms, segons extensió i característiques: annals, cròniques, biografies, gestes, memòries, dietaris, diaris, autobiografies, etc.

- Fonts indirectes de tipus literari, que són aquells escrits literaris com les novel·les, cantessis, sàtires, pamflets, comèdies que proporcionen informació sobre aspectes de la vida diària.
- Fonts indirectes de tipus social, polític o econòmic, que són els documents generats per la vida diària de les societats humanes o dels individus que les componen; aquest tipus de fonts són tan variades que desafien tota classificació i poden anar des d'un bitllet de metro fins a la correspondència privada de dos amants. En tot cas es tracta de documents que no han estat generats per "fer història" i que es conserven per la seva utilitat en algun aspecte de qui els va produir o els va utilitzar.
- Fonts d'hemeroteca, és a dir, aquelles que s'han generat a través de la premsa diària o periòdica. Constitueixen una crònica del dia a dia de les societats actuals i la seva presència des de finals del segle XVIII en la majoria de països d'Europa és avui una de les fonts per conèixer el passat.
- Fonts orals i tradició. Les fonts orals són aquelles que la seva recepció implica l'absència de textos o suports escrits; és el que se sol denominar com a la "memòria popular". Es tracta de persones que han estat testimonis de fets o esdeveniments festius o dramàtics i el record de les quals serveix per conèixer-lo. Es tracta de visions parcials i subjectives del passat, molt útils pels matisos que poden aportar. Al contrari, la tradició és la informació que es transmet de forma anònima de generació en generació; quan aquesta tradició és exclusivament oral se sol denominar llegenda.

- Fonts fotogràfiques, sonores, visuals i audiovisuals, que comprenen tots aquells documents generats a partir de sistemes automàtics de reproducció d'imatges (foto, cinema, dvd, vídeo, etc.) així com enregistraments de veu procedents d'entrevistes o ràdio.
- Extraure informació de les fonts. Davant de tal varietat de fonts possibles és important conèixer quin tipus d'informació es pot extreure, aprendre a transcriure-les, a interrogar-les i a classificar-les segons els objectius perseguits. Com diria Salmon (1972, 41) “ el bon historiador no serà aquell que, després d'haver recopilat els documents, es limiti a interpretar-los puntualment: serà aquell que aconseguirà, amb un sentit ample d'allò que és humà, utilitzar-los i extreure'n d'ells tots els elements aprofitables”. Interrogar un objecte no és fàcil i requereix unes certes pautes metodològiques; també la història oral té les seves regles i no n'hi ha prou amb fer preguntes als testimonis; cal saber què es pregunta i per què es pregunta. Una acta municipal de principis del segle XX ens aporta molta informació del seu funcionament i de les possibles preocupacions i problemes del moment. Però també ens pot aportar informació un tiquet de metro de l'any 1924, tot i que a primera vista sembli simplement anecdòtic; de la mateixa manera que ens pot aportar informació un quadre, una escultura o les restes d'un jaciment ibèric. Extreure la informació passa per considerar les fonts com a portadores d'informació, i evidentment, per aprendre a observar-les i desxifrar el seu missatge. És obtenir dades que serviran per a construir l'explicació històrica. Tanmateix és necessari també veure els límits de cadascuna d'elles. En conseqüència caldrà veure què informen, quina és la part més rellevant, quina informació ens caldrà contrastar, qui ho va escriure, a qui el dirigia, etc.
- Verificació i crítica de fonts. De la mateixa manera que per interessos polítics es diuen o es deixen de dir coses als informatius que

distorsionen lleugerament –o descaradament– les informacions transmeses, la història ens ha llegat amb una sèrie de documentacions que per interessos, subjectivitats o fins i tot, per desconeixement, han donat falses versions del que en realitat passava. O potser no podem dir falses, sinó simplement, versions. Identificar quina font ens enganya o ens ho explica des d'un punt de vista diferent també serà indispensable per a construir els fets passats. Per altra banda, quan les fonts contenen més informació de la necessària, també hauran de ser valorades i criticades per obtenir allò que realment volem; a banda que quan comprarem críticament les fonts cal reconèixer que el valor que tenen està determinat, en gran part, per les preguntes que fem sobre la informació que ofereixen.

Per la realització de l'anàlisi crítica de fonts, cal tenir present que comprèn dos aspectes fonamentals: la crítica externa i la crítica interna.

- **La crítica externa** és també anomenada d'autenticitat i pretén veure si el text que tenim entre mans és o no és tal i com el va redactar el seu autor (Salmon, 1972, 72). Per saber-ho cal realitzar la crítica de procedència o la de restitució:
 - Crítica de procedència. Intenta respondre a les següents preguntes:
 - Quan? Datació exacta o aproximada procurant, com a mínim, fixar el *terminus post quem* o *a quo* (límit després o a partir del qual) i el *terminus ante quem* (límit abans del qual).
 - On? Esbrinar el lloc on es va redactar el text.
 - Qui? Identificació de l'autor o autors i de la seva personalitat.
 - Com? És a dir, la forma del text, si és original, si és còpia, etc.

- Per quins camins ha arribat fins a nosaltres?
(Salmon, 1972, 72).

- Crítica de restitució. Consisteix en refer la font mitjançant la fixació del text, i per tant, veure la seva integritat que pot haver estat alterada pels inevitables errors de transmissió; o en el cas dels objectes arqueològics, que hagin estat mutilats (Salmon, 1972, 81).

- La **crítica interna**, que se l'anomena també d'interpretació o de credibilitat, és la que prova de determinar què és verídic d'un testimoni. Aquesta crítica es pot descompondre en cinc operacions bàsiques:
 - Crítica d'interpretació. Què ha dit i què ha volgut dir la persona o persones autores del text.

 - Crítica de competència. Com va conèixer el fet la persona autora del text i fins a quin punt estava en condicions de comprendre-ho bé tot. És una crítica que Salmon (1972, 90) recorda que va molt unida al problema de les fonts, ja que caldria saber si es tracta d'un testimoni ocular o immediat o bé d'un compilador que pren les informacions d'altres fonts anteriors.

 - Crítica de sinceritat. Per què va redactar el text, qui o què el va impulsar a escriure-ho; llibertat que tenia en el moment de redactar el manuscrit o el document, etc.

 - Crítica d'exactitud. És a dir, intentar descobrir els possibles errors involuntaris que comet una persona al descriure un fet per escrit.

- Crítica de testimonis. És a dir, verificar el contrast o comparació amb el testimoni d'altres textos.
- La causalitat és un altre dels passos que caldrà fer per anar completant el mètode d'anàlisi de la història i per tant, part dels continguts procedimentals que estaven previstos dins de la metodologia per a l'alumnat. Tal com ho expliquen Prats i Santacana (2001, 23) “una vegada establerts els fets, és evident que d'ells se'n derivaran conseqüències, o potser seran la causa d'altres. (...) Tot formarà un complex entramat de preguntes, no totes amb resposta, que constitueixen el final del treball”. De la mateixa manera Marrou (a Salmon, 1972, 138) deia que “per comprendre completament un element del passat no és menys important esbrinar què ha pogut ocasionar-lo que saber quina causa n'ha resultat”. En aquest sentit, cal tenir present que les explicacions causals distingeixen tres components: els principis generals de la causalitat, tal com la constància, asimetria, condicionalitat o productivitat; les regles d'inferència, que permeten decidir quines explicacions són més adequades; i les teories, que a partir de les idees causals eficaces poden servir per conformar-les (Jiménez, 1996, 71).
- Les conclusions. I finalment, l'últim contingut procedimental propi del mètode d'anàlisi de la història que es treballaria a l'aula és el de descriure ordenadament les conclusions que s'han obtingut del procés d'investigació i oferir les dades o proves necessàries per poder valorar el rigor de les conclusions. Per això, cal saber comunicar fets del passat utilitzant més d'un mitjà d'expressió (mapes, informes, dibuixos, diagrames, narracions, etc.). L'alumnat hauria de seleccionar material històric rellevant amb la finalitat de comunicar un aspecte del passat, utilitzant diversos mitjans. I això comporta escollir aquella informació que sigui significativa per a l'objectiu de la investigació i ometent tota aquella informació que sigui supèrflua. Aquest pas, però és dels més difícils d'aconseguir.

Explicat d'una altra manera, de forma més resumida, en la memòria que va escriure el grup el 30 de juny de 1978, es comentava que es volien aconseguir els següents resultats educatius quant a habilitats històriques:

- Trobar informació: amb la qual l'alumnat utilitzarà índex, llista de continguts, catàlegs de biblioteca i vocabulari.
- Recollida d'informació: l'alumnat haurà de conèixer i utilitzar abreviatures, vocabulari històric general tals com estatut, constitució, etc. i terminologia particular.
- Comprendre les proves: per la qual cosa caldrà tenir la capacitat d'expressar la informació emprant altres paraules, resumint-la, interpretant-ne els mapes i altre tipus d'informació com podria ser la gràfica.
- Avaluar l'evidència: l'alumnat haurà de tenir la capacitat de distingir fets, suposicions, inferències, hipòtesis i judicis de valor.
- Fer inferències i hipòtesis: per la qual cosa es necessita la capacitat de suggerir fonts d'informació rellevants per omplir els buits que tenim del passat. Cal a més, fer inferències lògiques o intuïtives de l'evidència, establir i expressar les conclusions, suggerir causes i conseqüències d'accions i fets, així com formular hipòtesis com a punt de partida per a dur a terme noves recerques històriques.
- Síntesis: l'alumne haurà de tenir la capacitat d'utilitzar temes o idees organitzadores, ja siguin temporals, de conducta o causals a la fi d'elaborar narracions.

A més a més, a la mateixa memòria es considerava que a banda de les habilitats històriques, els resultats educatius també es percebien en les idees

que l'alumnat adquiria ¹⁷⁴; en les capacitats enteses com anàlisi, judici i compenetració; l'experiència que s'obtindria de forma àmplia pel que fa referència a l'ésser humà; i l'interès que es despertaria per al passat dels homes i dones.

5.4.5. Els temes

Autors com Partington o les persones que van impulsar el projecte del *Schools Council* assenyalen que, de manera general, els criteris per dur a terme l'elecció dels continguts haurien de ser els següents:

1. L'amplitud. En aquest sentit, el contingut ha d'abastar aspectes econòmics, socials, religiosos, culturals, científics, tecnològics, polítics;
2. El desenvolupament de conceptes com seria el cas de canvi, continuïtat, causalitat, etc.;
3. El desenvolupament de la comprensió històrica i d'habilitats;
4. L'estudi de temes contemporanis. En aquest cas se citen temes com el creixement de les ciutats i el desenvolupament industrial, l'impacte social de la ciència i la tecnologia, el desenvolupament de la unitat europea i la interdependència econòmica mundial..., i l'equilibri d'escales territorials (Pagès, 1989,14).

Respecte als temes que realment acabaren formant part del material, l'autèntica unitat estrella era la primera on el Mark Smith britànic havia estat substituït pel català Lluís Puig mentre que la ciutat on succeïa l'acció es convertia ara en Barcelona. El material editat per l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, era extraordinàriament mimètic al britànic, document a

¹⁷⁴ Recordem que les idees que ja han anat sorgint, són principalment l'evidència, el canvi i la continuïtat, la causa i la motivació i l'anacronisme.

document; bitllets de tren, entrades per un teatre, algun retall de premsa, el full d'una suposada agenda... sense mancar-hi la foto d'una noia i l'inevitable informe de la policia.

La següent unitat titulada "El hombre de Morin" s'apartava ja un xic del model britànic, ja que en el cas espanyol s'utilitzava una famosa troballa de l'any 1969 feta a la Cova santanderina de Morin¹⁷⁵, on havia aparegut un cadàver datat en més de 26 mil anys aC. i que, per tant, devia atribuir-se al paleolític. El cadàver emprat pel professorat del grup espanyol era molt més pobre que el famós "Home de Tolloud" danès, ja que el paleolític sempre proporciona moltes menys evidències i detalls que no pas la protohistòria del nord d'Europa que no remunta més enllà del segle I aC. amb tot, l'estructura del material era la mateixa: s'iniciava amb un text anomenat "así comenzó" en el qual es feia una introducció de la troballa, seguit d'un "informe científico sobre el cuerpo" i continuava amb algunes pistes sobre la vida i els costums d'aquesta època. El material finalitzava amb una proposta d'exercicis titulada "lo que debes descubrir". Tot, doncs, idèntic al model britànic i amb els mateixos objectius. És ben clar que el "Hombre de Morin" pretenia ensenyar a formular hipòtesis de la mateixa manera que es feia amb l'"Home de Tolloud".

El treball del detectiu continuava amb una darrera unitat "Misterio del Cerro de la Cruz" que en aquest cas era la homòloga dels túmuls britànics de "Sutton Hoo". Es tractava d'una anàlisi també detectivesca basada en el jaciment arqueològic de Cortes de Navarra, excavat i estudiat durant molts anys amb arqueòlegs de la Universitat de Barcelona i que constituïa un dels elements centrals de l'edat del ferro en especial de la cultura hallstàtica. La unitat començava per una introducció molt breu que, igual que feien els materials britànics, mostrava com l'historiador sempre ha de mostrar el major nombre de proves per reconstruir el passat i com aquesta reconstrucció responia a un model detectivesc. A continuació es mostraven una sèrie de troballes, agrupades en sis apartats; aquestes troballes feien referència a murs, recipients ceràmics, objectes metàl·lics de bronze, algunes restes humanes i

¹⁷⁵ Concretament la cova es troba a Villanueva de Villaescusa

finalment, algun fragment de ferro. Tot seguit en aquesta unitat, es proporcionaven set pistes que, com en el cas britànic, anaven des d'un text a diversos paral·lels culturals. En aquest punt el "Misterio del Cerro de la Cruz" està estructurat de la mateixa manera que la unitat model de *Schools Council*. Finalment es donaven les pautes d'un informe arqueològic que expliqués el resultat de la recerca.

Si el quadernet de "El Hombre de Morin" presentava un exemple de troballa de les societats paleolítiques, el "Misterio del Cerro de la Cruz" representava un exemple del que podríem dir societats aldeanes del neolític tot i la llicència que el autors es prenien de considerar el període hallstàtic com a neolític, quan la distancia arqueològica era d'alguns mil·lenis. Amb tot, el que quedava més clar és que les dues unitats pretenien mostrar no tant el paleolític o l'edat dels metalls com el procés que fan servir els arqueòlegs per elaborar hipòtesis sobre el fets.

Les dues següents unitats "Cómo conocemos el Imperio de Augusto" i "Cómo conocemos a los artesanos" eren sengles col·leccions de fonts: dinou en el primer cas i vint-i-quatre en el segon. Es tractava de fonts gràfiques i algunes textuais. Tant les fonts com els exercicis que venien a continuació seguien també fidelment el model britànic del qual partien i tal vegada l'única diferencia substancial és que en la unitat espanyola "Cómo conocemos a los artesanos", a diferència de la britànica hi havia un sobrecarregament de fonts textuais que probablement l'únic que demostraven era l'herència del passat sistema de comentari de text de materials anteriors.

Les dues unitats subsegüents i amb les quals finalitzava aquesta fase del sistema espanyol tractaven de dos casos de misteris, i de la mateixa manera que al britànic, partien d'un capítol inicial que es deia "Los hechos del caso" en què es proporcionaven testimonis sobre el cas i després, es donaven proves a favor i en contra per resoldre cada un d'ells. Naturalment si en el cas britànic es pretenia esbrinar qui i com havien mort els prínceps, en el cas espanyol es pretenia saber si la reina Joana I de Castella era boja o no. Tant en el cas

espanyol, com en el britànic la idea era la motivació i ocultació de fonts, en canvi en la següent unitat referida a “Ferrer i Guàrdia” paral·lelament al cas de Derby de Londres de 1913 el que es comparaven eren dos interpretacions de la història que es recolzaven en visions ideològiques diferents. Si en el cas britànic era la problemàtica de la dona, en el cas espanyol era la visió positiva o negativa de l'anarquisme i el lliure pensament encarnats en la figura de Ferrer i Guàrdia.

5.4.6. Les activitats

En qualsevol cas, es pot veure claríssimament que l'estil de preguntes i exercicis que es formulaven a les diferents unitats divergia molt dels materials que s'havien fet anteriorment. En aquest cas, es podien trobar preguntes per ajudar l'alumnat a fixar-se en alguns detalls, o bé preguntes que ja impliquessin la utilització d'algun pas del mètode d'anàlisi de la història. Una mostra del primer estil de preguntes, podria ser el següent:

- ¿Quienes hallaron el cuerpo?¹⁷⁶
- ¿En qué estado fue hallado y qué ropas y utensilios tenía?¹⁷⁷
- Entre las fuentes señala las secundarias y explica cómo las has distinguido de las primarias¹⁷⁸.
- Señala en qué prueba aparece, Juana, tratada como enferma mental por primera vez.¹⁷⁹

Pel que fa al segon tipus de preguntes i exercicis destinats a utilitzar les parts del mètode històric, una mostra podria ser la següent:

- ¿Por qué fue enterrado de este modo? Tu teoría. Pruebas en que te basas.¹⁸⁰

¹⁷⁶ Pàg. 11 “El Hombre de Morin” (1979)

¹⁷⁷ Pàg. 11 “El Hombre de Morin” (1979)

¹⁷⁸ Pàg. 26 “Cómo conocemos a los artesanos” (1979)

¹⁷⁹ Pàg. 37 “El caso de Juana I de Castilla” (1979)

- Apoyándote en las fuentes escribe una redacción sobre la vida gremial. Destaca los siguientes puntos: Cómo aparecen los gremios (fuentes 1, 2, 3, 4, 5 i 6), [...] ¹⁸¹
- Observa atentamente las fuentes 1,2 i 5. ¿Qué conclusiones puedes sacar de la persona de Augusto? ¹⁸²
- Imagina que eres un juez y tienes que dictar sentencia sobre este caso: ¿culpable?, ¿inocente?, ¿sobreséido por falta de pruebas? ¹⁸³

Per altra banda, alguns dossiers requerien altres tipus d'activitats, com seria el cas de l'elaboració de l'informe arqueològic, proposat per exemple en el cas del "Misterio del Cerro de la Cruz". Per tal de facilitar la tasca i la redacció, la mateixa unitat aportava les pautes d'elaboració.

5.4.7. Els objectius

En el moment que s'iniciava l'experimentació del 13-16 al país no hi havia una tradició d'estructurar l'aprenentatge a partir dels objectius ni de fer-los explícits en les seves unitats didàctiques. Tanmateix, generalment les intencions quedaven paleses en el text introductori. No obstant això, aquest fet no treu que tota la metodologia recollís perfectament una sèrie d'objectius generals. Els establerts per Hernández (1990, 35-36) uns anys més tard, podrien ser en gran mesura vàlids per al projecte:

1. Capacitat d'interpretar i representar els elements històrics d'un espai determinat, emprant diferents tècniques. Fer una lectura correcta de la dimensió històrica d'aquests espais amb l'ús de diversos tipus de registres (mapes, plànols, croquis, fotos, etc.).

¹⁸⁰ Pàg. 11 "El Hombre de Morin" (1979)

¹⁸¹ Pàg. 26 "Cómo conocemos a los artesanos" (1979)

¹⁸² Pàg. 15 "Cómo conocemos el Imperio de Augusto" (1979)

¹⁸³ Pàg. 37 "El caso de Juana I de Castilla" (1979)

2. Capacitat d'entendre i utilitzar diferents categories temporals: orientació (passat, present i futur), posicions relatives en el temps (successió, simultaneïtat, diacronia, sincronia), durades (esdeveniments factuais o puntuals, períodes conjunturals, períodes estructurals, fenòmens de curta, mitjana o llarga durada), mesura (unitats temporals, temps i cronologia històrica).
3. Capacitat de localitzar, classificar, interpretar i criticar documents o fonts d'informació històrica, directes o indirectes, aplicant-los a l'estudi d'una determinada temàtica o a la resolució de problemes històrics.
4. Capacitat de sistematitzar i ordenar mitjançant diferents tipus de registre (gràfics, estadístiques, quadres, fitxes, àudios, etc.) les dades obtingudes mitjançant diverses fonts d'informació històriques.
5. Capacitat d'identificar algunes de les causes principals que motiven una determinada situació o fet històric i les conseqüències que poden derivar-se d'una situació, acció, fet o cicle històric determinats.
6. Capacitat d'entendre que l'estructura i la dinàmica de la societat o àrea de cultura i civilització a la qual es pertany (a diferents escales: local, comarcal, nacional, occidental-mediterrània, etc.), així com altres societats i espais, són el resultat de processos històrics en els quals incideixen múltiples factors.
7. Capacitat de situar-se amb una actitud simpatètica, o sigui d'entendre en una perspectiva històrica els punts de vista, les formes de vida, els codis morals diferents d'aquells que són comuns en l'àrea cultural occidental, tot relativitzant-ne les diferències i valorant les aportacions d'altres àrees culturals. És a dir, saber-se situar en el punt de vista de persones d'altres temps o llocs.

8. Capacitat d'expressar-se amb un vocabulari històric precís i propi, emprant-lo amb precisió i rigor.
9. Capacitat d'establir models o conclusions generals a partir de l'anàlisi i la interrelació de diferents fets i situacions històriques particulars.
10. Capacitat de criticar qualsevol fenomen històric relacionat amb les societats i els seus espais, argumentant les raons, les opinions i els punts de vista propis.
11. Capacitat d'interpretar, defensar i respectar en la mesura de les pròpies possibilitats el patrimoni cultural històric-artístic en un sentit ampli i en un context mediambiental, tant el de la pròpia comunitat com el d'altres cultures i nacions.
12. Capacitat d'establir hipòtesis de treball i, a partir de models d'interpretació històrica, poder-ne deduir la validesa en casos, situacions o fets particulars.
13. Capacitat de relacionar, d'interrelacionar diferents coneixements adquirits, informacions i expectatives diverses en la interpretació de situacions, fets o esdeveniments històrics, tant de les realitats més pròximes com d'altres de més allunyades.
14. Capacitat de combinar els diferents coneixements històrics sobre el passat a fi de relativitzar, diagnosticar, explicar, conèixer o valorar amb una millor perspectiva o coneixement de causa situacions o problemes del present.

15. Capacitat d'aplicar els coneixements històrics a l'actuació personal en l'àmbit democràtic de la societat civil i institucional, a fi que aquesta guanyi en relativisme, tolerància, diàleg i fermesa.

5.4.8. La metodologia

Si fem referència a les dinàmiques o estratègies que s'havien d'establir a l'aula, a diferència de les altres experiències de renovació de l'ensenyament de la història que havien sortit al país, el sistema d'aprenentatge basat en el mètode d'anàlisi de la història, no gaudia de pautes rígides per al seu desenvolupament. En cap cas s'establia una dinàmica de classe igual per a totes les sessions, com era el cas de l'experiència del grup "Germania-75".

Tanmateix això no significa que el professorat no tingués unes pautes per a poder orientar les classes. En els primers informes que va fer el grup, parlaven que les unitats permetien adoptar una gran varietat de tècniques, des de les dinàmiques de grup, les explicacions del professorat o l'aprenentatge de manera individual. El que consideraven important era poder explicar les idees a què es referien les unitats abans de començar a estudiar els seus diferents elements i que, un cop s'hagués acabat de treballar la unitat, el professorat extragués els punts de vista generals que haguessin sortit.

Per l'experimentació dels primers cursos –a partir de l'any 1977– el grup d'investigació història 13-16 havia elaborat una petita memòria en qual s'explicava el contingut del projecte, el paper que havia de tenir el professorat, i sobretot, les pautes de treball per a cada una de les unitats. Posteriorment, quan ja es faria la publicació del material en editorials, aquestes pautes es trobaven en la corresponent "guia del professor" que s'adjuntava amb la resta del material de treball, en la qual, concretament, es donaven pautes per a la seva utilització, s'especificaven els objectius centrals i els objectius secundaris o específics que s'haurien d'aconseguir amb cada unitat –que estaria més detallat que a les primeres memòries del grup–; s'aportaven recursos

addicionals que generalment eren activitats dins o fora de l'aula i que servien de complement o reforç del que s'estava treballant a la unitat; s'ampliaven algunes informacions que podrien ser d'interès per al professorat per al desenvolupament de la classe; i recomanaven bibliografia relacionada amb cada tema.

Les pautes que es donaven, tal com dèiem, no eren rígides i, pel contrari, s'insistia que cada professor o professora havia de trobar "la manera de vivificar y realitzar el método de una manera concreta y adaptada a las necesidades y capacidades de sus alumnos" (Grup 13-16, 1985, 6) això sí, sense caure mai en la utilització del material com un simple llibre de text. Per tant, el material era flexible, i el paper del professorat passava de ser el portador d'informació en els mètodes magistrocèntrics a ser més el d'orientar, coordinar i reconduir la classe.

Pel que fa a les pautes que es recomanaven eren molt diverses. En el que més es coincidia era a intentar que primerament es motivés l'alumnat, característica que podria ser òbvia en tots els sistemes d'aprenentatge, però que en aquest cas, atesa la naturalesa del material i la implicació i participació tan activa que havia de fer l'alumnat es tornava essencial. En aquest cas, l'habilitat del professorat a presentar els temes, plantejar els problemes o situacions era determinant per a aconseguir la fita proposada. A més, aquest primer pas de la dinàmica de classe havia de servir per aclarir conceptes i emmarcar les unitats. Posteriorment a l'etapa de presentació i plantejament de la unitat amb què s'anava a treballar s'establien diversos camins en funció de la tècnica o habilitat que es treballava. Podia anar des d'examinar les fonts primàries en petits grups a partir de les qüestions que se'ls planteja¹⁸⁴ o bé l'extracció d'informació de les fonts en grups per acabar elaborant una síntesis del tema¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Aquest podria ser el cas de la unitat "El secreto de la momia de Vic", en què es recomana fer una introducció, posteriorment una visita a una mòmia real i llavors pensar i raonar en petits grups les qüestions plantejades en el material. Posteriorment, aquesta unitat té altres passos com el plantejament de la hipòtesi per determinar què havia passat, l'aclariment de vocabulari i terminologia i la discussió en gran grup de totes les hipòtesis formulades a fi de acceptar-les o descartar-les.

¹⁸⁵ Un exemple d'aquestes estratègies el podríem trobar a la unitat "Cómo conocemos a los artesanos" que està pensada justament per analitzar les proves.

Que la gran majoria d'unitats es fessin en grup, però, és una característica que comparteixen tots els professors i professores a qui hem anat entrevistant al llarg del present treball. Coincideixen, a més, que especialment en aquells anys era molt poc habitual i encara li donava un to més diferencial a tot el mètode en si. També es podien trobar formules compartides com la que explica la M. Antonia Loste, en què a vegades ho feia individualment, però després es consultava en grup i finalment una persona exposava els resultats¹⁸⁶. El nombre d'alumnes que formaven els grups podia variar, la professora Eugènia Vázquez comenta que els feia de tres o quatre persones¹⁸⁷, en canvi Camino García els feia de més persones perquè no sortissin gaires grups¹⁸⁸.

Aquestes dinàmiques conjuntament amb el mètode permetien segons Loste (04.03.2009) que cada alumne treballés al seu ritme. Es dividien la feina els propis alumnes i cadascú aportava alguna cosa al grup.

5.4.9. El sistema d'avaluació dels alumnes

D'un projecte que impulsava una metodologia que no tenia com a centre principal del seu interès l'aprenentatge d'uns continguts de tipus conceptual, sinó que els que es perseguïen eren sobretot procedimentals, forçosament seria complicat dissenyar-ne una avaluació per a l'alumnat. I així va ser. Les proves que es feien habitualment no encaixaven amb els objectius reals del projecte, per tant poc sentit tenien que es fessin, tanmateix, la creació de nous models avaluatius que permetessin captar l'essència del mètode era un tema que s'escapava una mica dels interessos del grup inicialment. Durant tot el primer any d'experimentació, el grup d'investigació no es va plantejar d'endinsar-se en el plantejament d'aquests nous models. En part era normal, per ells mateixos era una novetat el nou sistema d'aprenentatge i estudiar la

¹⁸⁶ Entrevista realitzada el 4.03.2008

¹⁸⁷ Entrevista realitzada el 26.03.2009

¹⁸⁸ Entrevista realitzada el 4.03.2008

millor manera d'avaluar hagués comportat una recerca intensa a banda de l'experimentació, l'adaptació, i posteriorment creació de noves unitats. Quan realment s'hi van atrevir va ser un temps més tard, quan ja s'havien fet algunes edicions del material i ja tenien suficient experiència amb el propi mètode tant pel que fa a la seva aplicació, com creació dins de la filosofia general. En tot cas, però, només es van endinsar en l'avaluació de la primera part del mètode, ja que, com recordarem, la segona es va arribar a desenvolupar molt poc.

Comptaven de nou amb el treball fet des del *Schools Council* que, des d'un inici, havien treballat l'avaluació tant del projecte en si mateix, com per fer la valoració de l'assoliment dels objectius per part de l'alumnat. Les proves per a l'alumnat, es dissenyarien de tal manera que servissin per als exàmens oficials que han de passar en acabar el sistema secundari, però a més les passarien al professorat per fer els seus seguiments particulars. Serien proves molt completes, ja que van ser creades amb diversos nivells de dificultat¹⁸⁹.

A diferència del que havia passat amb el propi mètode, les avaluacions del *Schools Council* no es varen prendre com a punt de partida, fent-ne la traducció mimètica i, posteriorment, les possibles adaptacions. Pel contrari, alguns membres del grup van anar pensant les maneres que es podia avaluar des de la seva pròpia experiència. Atès que el projecte tenia el seu potencial en el vessant procedimental, les propostes d'avaluació anirien enfocades cap a estratègies que en permetessin l'observació –a través d'informes escrits, del control diari del treball de l'alumnat, exàmens, judicis, debats, etc. – i serien específiques per a cada unitat en funció dels objectius que s'haguessin marcat:

- **Informes.** En nombroses unitats es finalitzava demanant un informe que s'havia de fer per escrit. Aquesta tasca servia doncs, com un element central per a observar l'aprenentatge de l'alumnat, però se'ls recordava que per això calia que tinguessin tots els apartats que se'ls demanava. La valoració dels informes es faria a través de la suma de

¹⁸⁹ Vegeu apartat 5.3.7

les puntuacions parcials que se'ls donaria a través dels criteris següents: L'estructura formal, és a dir, la correcció escrita, la redacció i tots els elements que configuren la bona presentació de l'informe. La informació que aportaven, valorant la introducció de bibliografia, gràfics o altres recursos, sempre que no hi hagués participat el professorat. Els continguts, valorant l'estructura de l'informe, l'encadenament lògic de les diferents premisses que apareixien o l'elaboració d'unes conclusions que fossin acceptables, entre d'altres trets.

- **Debats.** Es recomanava que al llarg del curs se'n fessin un parell, i és que hi havia com a mínim tres unitats que permetien debatre sobre la diferència de la vida entre els pobles caçadors i els agricultors, o sobre els canvis en la història o fins i tot, les causes de la guerra. Per fer el debat, en primer lloc l'alumnat havia de dir quina postura volia adoptar. En segon lloc havien de buscar informació per preparar un guió amb la seva intervenció en funció de la postura que cadascú havia adoptat. I del guió el lliurarien una còpia al mestre. En tercer lloc se celebraria el debat i en acabar, totes les persones que havien hi participat havien d'elaborar un breu resum o redacció sobre els temes que havien estat tractats en el debat. Els elements principals que configurarien els debats, és a dir, el guió previ, la intervenció el dia del debat i el resum final, serien els ítems que es valorarien en aquest tipus d'unitats.
- **Judicis crítics.** A banda dels debats, també hi havia els judicis que abordaven els processos d'interpretació en la història. La pròpia unitat estava centrada principalment en l'elaboració d'aquest judici crític, i per tant, el que estaria subjecte a valoració serien les intervencions dels diferents nois i noies. No és difícil d'imaginar, que en moments en què les aules solien estar formades per aproximadament una quarantena d'alumnes, la fita de valoració de totes les intervencions que a més no anaven precedides ni de guions que per a entregar al professorat, ni de resums finals era una mica àrdua, per no dir que impossible. Es recomanava, doncs, l'enregistrament en casset o vídeo de les sessions

per tal que es poguessin analitzar tranquil·lament amb posterioritat, tot valorant les seves expressions, els arguments que fan servir, la preparació de la intervenció, la seva fluïdesa en l'expressió oral o fins i tot, la seva espontaneïtat o la rapidesa en els seus raonaments en el moment del debat.

- **Exercicis.** Un altre punt per a l'avaluació de l'alumnat se centrava en el seguiment diari del seu treball. Els exercicis que havien de fer en un quadern, així com les diferents anotacions o resums de cada tema, com que estaven presents en totes les unitats, permetien fer aquest seguiment que es recomanava que fos regular. Es valorava, doncs, l'ordre, la constància, el treball diari, etc.
- **Materials complementaris.** Un altre tipus d'activitat que es duen a terme són els materials complementaris que creen els propis nois i noies relacionats amb el tema en qüestió. Són diverses les propostes que es fan a les diferents unitats i poden anar des de la gravació de cassets i vídeos, la confecció de diapositives, etc. Sobretot permeten el desenvolupament de la imaginació de l'alumnat. Les valoracions es faran en funció del material que s'hagi creat. Per exemple, en el cas d'haver d'elaborar una conversa entre dos personatges del passat, caldrà que l'alumnat planifiqui un guió, el desenvolupi, triï una música o uns efectes especials adequats i aporti una informació històrica adequada. Cada un d'aquests elements seran, doncs, els que caldrà tenir en compte per fer les seves valoracions.
- **Proves escrites.** L'últim dels elements que permetien observar i fer el seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat eren les proves escrites, és a dir, els exàmens. El grup va formular diverses tipologies de proves que es diferenciaven en funció del procediment concret que es volia valorar. La finalitat era haver d'emprar l'habilitat apresada per resoldre la prova, malgrat que en més d'un cas podria ser difícil

aconseguir que només s'impliqués un sol procediment i es barrejés amb d'altres del mètode:

- **La capacitat de formular hipòtesis.** La valoració d'aquest procediment el plantejaven a partir de la presentació a l'alumnat de diverses hipòtesis ja formulades, entre les quals n'havien de triar una i havien de raonar els motius que havien impulsat la tria i havien fet que descartessin la resta. Per resoldre-ho, en la prova es podia incloure algunes qüestions que servien alhora per orientar a l'alumnat i perquè el professorat veiés també si havien entès alguns dels continguts correctament; valorant així, no solament la hipòtesi sinó tot el procés complet que l'alumnat ha fet per resoldre l'activitat.
- **La capacitat de comparar elements i evidenciar el canvi i la continuïtat.** Com no podia ser d'una altra manera, el model que proposaven per aquest procediment consistia en la comparació d'una sèrie de dibuixos que pertanyien a un mateix element patrimonial –que en el cas que podem trobar al llibre “Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Guía Didáctica” era el castell de Warwick situat a Anglaterra– en diferents èpoques històriques. El treball tractaria, doncs, d'ordenar-los cronològicament, de descriure què havia canviat en cada etapa, d'assenyalar els moments en què els canvis són més importants i d'explicar les causes que els han produït. Cada pas d'aquests es mereixeria una valoració, essent el de la determinació dels canvis en els diferents dibuixos el que tindria una major puntuació respecte als altres atesa la seva importància.
- **La capacitat d'observació i relació espacial.** La prova que haurien preparat per a valorar el procediment es basaria en una fotografia o quelcom que mostrés un edifici en què es pogués deduir l'interior. Caldria doncs, que l'alumnat el traduís en un

dibuix tal i com ho farien el egipcis antics, tot inventant una escala aproximada. En el dibuix quedaria reflectit la observació que han fet, com ens indica a la mateixa guia del professor del llibre “Taller de Historia”, “la interpretació de la seva percepció en la representació gràfica” (pàg. 104).

- **Els continguts conceptuals.** L’última tipologia de proves que van plantejar el grup història 13-16 serien les que justament no valorarien els continguts procedimentals, sinó els conceptuals. Se’n podien fer a partir de totes les unitats elaborades exceptuant la primera unitat dedicada al treball del detectiu¹⁹⁰. El grup considerava important que, com a mínim, per a cada bloc d’activitats es pogués fer aquest tipus de proves. En el llibre “Taller de Historia” es proposaven concretament dues proves que servien com a exemples. La primera tractava la prehistòria i la història antiga, i la segona abordava la història des del segle X al XX. Ja es pot deduir la mena de preguntes que s’inclouïen en ambdós casos. Així per exemple, es formulaven preguntes com “¿Qué tipos de instrumentos se utilizaban en el Paleolítico?”; “¿Quién era Herodoto? ¿Qué sabes de él?” o bé, “¿Qué razones empujan a las superpotencias del siglo XX a investigar el espacio?” (pàg. 104-106). Els dos models presentaven 20 preguntes cadascun d’ells i es valorava amb la mateixa puntuació cada una de les respostes.
- **La capacitat de relacionar elements i situacions contradictòries causals i de canvi en el temps.** Aquestes relacions que estarien presents a les proves per tal de veure l’assoliment del contingut procedimental podrien tenir diverses formes. Un clar exemple és la pregunta clàssica de relació

¹⁹⁰ El motiu és obvi, ja que la unitat, que en el cas del llibre “Taller de Historia” es titulava “La extraña muerte de Marta”, estava plantejada a partir d’un cas fictici i no tenia continguts. Recordem que era la unitat inicial i que servia perquè l’alumnat pogués veure les similituds entre el treball del detectiu amb els de les persones historiadores.

mitjançant fletxes entre diferents elements de dues columnes. Un altre cas, més complex, es podria donar en preguntar l'organització de diferents elements, que, per tal d'extreure'n la pregunta, cal relacionar-los prèviament. Altres exemples serien el comentari de gràfics amb diferents factors o bé la diferenciació entre elements i la seva posterior relació amb diferents etapes històriques. D'aquestes proves, però, no sols es podrien valorar la capacitat de relació, sinó també els continguts conceptuals i actitudinals que en sorgirien.

- **La capacitat de generalització i síntesis.** A partir d'un tema – que en el cas del llibre “Taller de Historia”, la unitat que pertanyia al bloc que tractava aquest procediment era la de “El mundo en guerra”– s'hauria d'elaborar una redacció o un assaig breu. Per la seva valoració es tindria en compte, per descomptat, la seva capacitat de síntesi, però també els instruments d'anàlisi que han fet servir, els mateixos continguts conceptuals aportats i la seva organització en el text, així com l'expressió escrita emprada. A banda, en ser una unitat que estaria a final de curs, i ser l'última que fessin de manera regular, el professorat també hauria de considerar la possibilitat de valorar la maduresa que ha assolit l'alumne.

Tanmateix no tenim constància de l'ús que en feia el professorat d'aquesta mena de recomanacions i proves, tot i que el més possible fora que realment haguessin anat fent una avaluació continuada, és a dir, fent el seguiment del treball de l'alumnat a cada unitat tal i com es proposava, però potser sense l'aplicació de les escales de puntuació de cada una de les tipologies d'exercicis.

5.4.10. Avaluar l'experiència

El grup d'investigació història 13-16, des dels inicis volia veure com funcionava el mètode i, per tant, van buscar la manera d'avaluar les diferents unitats que s'anaven fent; tot i que aquestes avaluacions no serien les que avui considerariem del tot rigoroses, ja que es componien especialment d'un grau de subjectivitat força elevat per determinar l'eficàcia de les diferents unitats del mètode. Com deia Joaquim Prats "llavors no estava de moda fer una avaluació sistemàtica, hi ha visions subjectives"¹⁹¹. A més, un altre handicap que hi havia era que no tots els membres del grup tenien consciència que allò que estaven fent serviria com a investigació, cosa que donava lloc al fet que no sempre es fessin els registres oportuns per analitzar-ho amb posterioritat o que no s'omplissin sistemàticament tots els qüestionaris que s'havien anat preparant. Per a algunes de les persones del grup, aquelles trobades i experimentació era en veritat estar provant un material innovador que els anava bé per fer les classes d'història.

Tal vegada, quan els va ser una mica més fàcil fer un seguiment més real i acurat fou a l'inici del grup; és a dir, en el curs escolar 1977-1978. El grup era més reduït i potser els ho facilitava el fet de fer petites actes i registres de les seves experiències. En els seus orígens es buscaven bàsicament informacions relacionades amb les dades i característiques de les escoles on s'aplicava el mètode i amb l'avaluació dels resultats, que concretament eren les següents¹⁹²:

- Avaluació dels resultats:
 - Comprensió per part de l'alumnat.
 - Acceptació i interès per part de l'alumnat.
 - Dificultats trobades per part de l'alumnat.
 - Participació de l'alumnat.
 - Horari en el qual s'ha realitzat.

¹⁹¹ Entrevista realitzada el 30 de gener de 2008

¹⁹² Memoria: Schools Council. Proyecto de Historia 13-16. Barcelona, 30 de junio de 1978

- Temps dedicat.
- Formes de realització (individual, grup o mixt).

- Dades objectives relacionades amb els centres:
 - Nombre d'alumnes.
 - Edat.
 - Procedència social.
 - Tipus d'escola.
 - Horari.

L'experiència del primer any es va dur a terme a 6 escoles amb un total de 330 alumnes. Quan es va iniciar el "Seminario Permanente de la Didáctica de la Historia de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona", els membres del grup d'investigació història 13-16 van elaborar uns qüestionaris que permetessin extreure aquestes informacions de les experiències que duïen a terme les persones que participaven en el seminari d'una manera una mica més sistemàtica. Per a cada unitat –o blocs d'unitats de la primera part de la metodologia, és a dir, del "Què és història"– volien preparar un qüestionari que recollís les seves particularitats. A grans trets, es treballarien els següents aspectes:

- **Aspectes formals.** Recollien la manera com s'havia fet la dinàmica de classe (en grups, individual o mixt), el temps emprat, la reacció de l'alumnat o bé la valoració dels diferents materials que componien la unitat.

- **Els relacionats amb els objectius.** Es formulaven preguntes sobre el grau de consecució dels objectius –ja siguin els generals de la unitat com els més específics– segons la visió del professorat; es preguntava sobre la seva utilitat per a l'aprenentatge de la història; o sobre l'aplicació per part de l'alumnat de les habilitats adquirides durant la unitat, entre d'altres.

- **Aspectes relacionats amb el mètode.** Un dels altres blocs de preguntes que es treballaven en els qüestionaris eren els que feien referència al mètode. Fins a quin punt les explicacions del material eren suficients per poder dur a terme el mètode a l'aula, quins canvis s'havien aplicat en el transcurs de la classe o si era un mètode adequat per aconseguir els objectius que es proposaven, eren algunes de la tipologia de preguntes que es feien en aquest bloc.
- **Aspectes relacionats amb els alumnes.** L'últim dels blocs que apareixien en alguns qüestionaris era el que anava relacionat amb els alumnes. Es preguntava principalment pel grau d'acceptació de l'alumnat, brindant la oportunitat de poder afegir totes les observacions que s'haguessin fet i que es consideressin oportunes assenyalar.

D'acord amb aquests aspectes, van emetre els següents judicis d'algunes de les unitats que es treballaven inicialment:

“La humanidad en el pasado”

La novetat del mètode i les possibilitats de treball que oferia és el que van poder constatar el grup en la seva primera unitat avaluada. Ho creien així tant per la part dedicada a entendre què és la història, com per la part que tracta els problemes de datació i la periodització. Consideraven que “los alumnos se ven a si mismos como experimentadores en nuestro país, lo que también les incita a trabajar, así como a perfeccionar mediante sus críticas el método mismo”¹⁹³.

En relació a la segona part de la unitat, l'anomenada “La Historia trata del tiempo pasado”, consideraven molt positiu l'ús del mètode inductiu, que invocava l'experiència familiar, és a dir, del vessant concret, cap al concepte de la humanitat en abstracte.

¹⁹³ Memoria: Schools Council. Proyecto de Historia 13-16. Barcelona, 30 de junio de 1978

Tanmateix, van fer unes consideracions per a futures modificacions respecte al material britànic. A la primera part es tractava principalment d'acomodar els personatges que apareixen a la portada per a l'alumnat del nostre país. Per altra banda, també van estar discutint, sense arribar a una conclusió definitiva, sobre la conveniència de canviar el missatge iconogràfic de les il·lustracions a la fi de restar importància a la personalitat. Tot i que pel que fa a altres imatges, sí que van considerar que seria convenient fer alguns canvis. També volien modificar alguna de les activitats per tal de fer una referència més concreta al que els éssers humans han pensat.

Pel que fa a les modificacions de la segona part de la unitat es va considerar el següent: en primer lloc, van veure que les qüestions que es plantejaven en els exercicis finals eren molt senzilles, especialment per als cursos que estaven més experimentats, com era el cas del 3r de BUP. Així doncs, volien pensar altres exercicis que augmentessin la dificultat però que en cap cas variessin els continguts. En segon lloc, tots els membres del grup van considerar que el tipus de periodització històrica presentada en el projecte era poc clara i per tant, que s'hauria de modificar. I en tercer lloc, es va veure que la concepció històrica que es desprenia de la unitat, i que en conseqüència volien mirar d'arreglar-ho, tenia un caràcter excessivament "occidentalista".

"Trabajo de detective"

La ratificació de les condicions pedagògiques i didàctiques que feien que es conduís l'alumnat a un treball d'investigació propi molt atractiu i instructiu era el que el grup 13-16 havia determinat després de l'experimentació de la segona unitat del mètode, segons la memòria que van elaborar. Els agradava especialment el fet que el cas no plantejava les solucions¹⁹⁴, cosa que permetia fomentar la imaginació de l'alumnat a la vegada que trencava la visió massa esquemàtica i irreal que ofereixen les pel·lícules o sèries de televisió.

¹⁹⁴ Recordem que aquesta unitat tractava que l'alumnat, a partir d'una sèrie de documents i pistes, resolgués un assassinat a fi de poder fer entendre que la història implica el treball de detectiu del passat. El cas però, queda sense resoldre perquè s'assimila amb la història en el fet que senzillament es fan hipòtesis i interpretacions.

“El misterio del hombre de Tollund” i “El misterio de la Tumba vacia”

Arran de l'experimentació per part del grup d'investigació Història 13-16 d'aquestes dues unitats, van constatar que tenien una gran riquesa metodològica. A més, van considerar que eren molt amenes per a la gran majoria d'alumnat. No obstant això, van seguir assenyalant que per als cursos de 3r de BUP i els nocturns calia un grau una mica més elevat de dificultat.

Centrant-nos en “El misterio de la Tumba vacia”, van considerar que potser es podien suprimir algunes de les diapositives que es passaven per la manca o escassa informació que proporcionaven. Tanmateix, en conjunt, el fet d'ensenyar aquest material ho van percebre com a una cosa positiva i valuosa pel fet que havia aconseguit despertar l'interès de l'alumnat.

Un altre dels aspectes que van considerar que s'havia de modificar era el tema de la bibliografia complementària de documentació i aprofundiment del tema per al professorat. Estava tota en anglès, dificultant així que es pogués trobar el que es buscava i que molts professors hi poguessin accedir. A més, van considerar que les referències que apareixen en el text –en especial els reis– resultaven massa allunyats per l'alumnat d'aquí. Aquest doncs, seria un altre aspecte que caldria veure com es podia modificar.

Això sí, un dels elements que van considerar molt interessant d'aquesta unitat, va ser la pauta de treball per a l'informe arqueològic. Pauta que seguirien incloent al llarg dels anys i modificacions i versions de les unitats.

“Cómo conocemos la Grecia Clásica” (Analizar las pruebas)

El primer que va assenyalar el grup d'investigació història 13-16 era que s'havien de traduir els títols dels llibres d'algunes de les il·lustracions que apareixen a la unitat. També proposarien la supressió d'algunes fotografies i diapositives amb la finalitat de poder-ne introduir altres que fessin una referència més clara a l'esclavisme.

Pel que fa referència a l'apartat de les qüestions de la unitat van considerar que la primera que hi havia donava moltes possibilitats per a la discussió a classe sobre els criteris de classificació de les fonts. La segona van voler especificar que seria convenient que no es limités al treball de les fonts a què es referia, sinó que s'emprés per a totes les fonts que hi havia. La tercera pensaven que calia buscar altres frases de Pericles que fessin més al·lusió a la vida real, amb els seus problemes socials, les tensions que es patien, etc. Finalment, el grup feia esment que el text que oferien com a font secundària era massa ideal i per tant, que s'hauria de refer.

“El caso de Ricardo III y los principes desaparecidos”

Aquesta unitat es va considerar que tal vegada era massa llarga, complexa i fins i tot exhaustiva per l'alumnat d'EGB. Pel que fa a la proximitat dels continguts, que era un tema que anava sorgint a diverses sessions, es va considerar, que s'abordaria a nivell global quan es finalitzés tota l'experimentació del projecte.

El resultat global de l'experimentació

Per tot el que havien anat indagant i observant, el grup d'investigació història 13-16 considerava que el projecte era important. Partia de la realitat d'un altre país, amb una procés d'elaboració llarg que implicava força feina i que s'intentava posar en pràctica a l'Estat espanyol. Pensaven que en el cas de tenir èxit amb la seva posada en pràctica al país, implicaria la necessitat d'un canvi de paradigma en la concepció dels temaris d'història de Batxillerat, i que permetrien la suficient llibertat als centres per triar entre varies possibles alternatives.

Malgrat la bona impressió que els va causar, ja veurem que no es va aconseguir s'instaurés de forma sistemàtica als instituts i centres d'ensenyament secundari. El mètode va tenir més incidència en els aspectes més formals de l'educació que no pas en la seva realitat del dia a dia a les aules.

5.4.11. Reticències, discrepàncies i adeptes

Aquest material publicat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB suposava d'entrada un canvi radical amb els models anteriors. Com ja hem dit però, més que el trencament ideològic, el que realment impossibilitava la seva difusió i èxit del professorat de casa nostra era la renúncia de tractar tota la història i per tant el fet d'emprar a la pràctica escolar el que en deien una història no cronològica. Per aquest motiu hi va haver una segona versió de les unitats que responia una mica més a una cronologia tot i que no era la major predilecció del grup. Tal com assenyala Pitocco (1988, 64 a Calaf 1994, 86-87) “des del meu parer no es pot practicar un ensenyament de la història imposant exclusivament la seva cronologia: la cronologia pot i ha de ser utilitzada, de no ser així seria el caos, l'èxit final serà una complexa i articulada didàctica de la Història, on tingui cabuda la duració i el temps viscut.”

Les reticències que tenia el professorat envers la cronologia impossibilitaven l'adopció per part de la majoria de docents d'aquest material com a base del seu ensenyament. Per altra banda, el desconeixement fonamental que la majoria de professors i professores tenia sobre el mètode d'anàlisi de la història, feia difícil implementar un sistema que es basava justament amb la pràctica del mètode. El mateix procés de formulació d'hipòtesis als ulls d'una bona part del professorat era que la història era “opinable” i que s'establia un relativisme sobre els fets que era perjudicial per a l'ensenyament. Acostumats a històries dogmàtiques i seqüencials el professorat no entenia ni podia admetre plantejaments que fonamentaven el dubte que admetien l'existència de visions diverses del passat i que en definitiva posaven en qüestió tota una forma d'ensenyar història que arrencava del segle XIX.

A més d'aquests atacs n'hi havia d'altres procedents del camp ideològic els quals consideraven que la renúncia als plantejaments marxistes de molts del autors del material era com una mena de traïció a les arrels de la història i es negaven a ensenyar una història que afirmaven que no servia per a res.

Exercicis com el del treball del detectiu s'entien sovint com una pèrdua de temps o una concessió que el professorat havia de fer a uns alumnes que consideraven que perdien el temps jugant a detectius en lloc del que realment importava que eren les revolucions burgeses i els camins que conduïen al món contemporani. A més, el fet que aquesta introducció a la història dediqués pràcticament les seves unitats a la història antiga i medieval i sols una tractés de la història contemporània i encara en aquest cas es referís a l'anarquisme, provocava reaccions molt dures per part dels sectors més marxistes del professorat, que veien com un anarquista, és a dir, un enemic, protagonitzava tota la història que referida al segle XX.

La segona fase del mètode en aquests primers anys, pretenia ser un estudi al llarg del temps. Ve a ser l'equivalent a l'estudi que es va traduir al castellà, que en el model britànic feia referència a la història de la medicina, que tractava de la seva història social, que incloïa una bona part d'història de la ciència i que per altra banda, estava molt centrada en elements britànics i en especial, en les escoles de medicina de Edimburg tan reputades i significatives per l'evolució de la ciència mèdica contemporània. El professorat de l'Estat i en especial l'alumnat no semblava gaire preparat per a digerir una història de la medicina ja que, per una banda, hi havia un profund desconeixement de la ciència mèdica i ensenyar història mèdica requeria conèixer elements fonamentals de química, biologia, anatomia i fins i tot de física.

Per tant, semblava massa complicat tant per al professorat com per a l'alumnat i potser per aquest motiu es va elegir un tema més suau referit a la història del vestit. En els models britànics aquest estudi al llarg del temps volia anar des del món antic al modern i estava pensat com una línia en el temps amb l'objectiu de veure canvis i continuïtats. En el model espanyol aquest principi també es tractava ja que en el material que es va publicar, anomenat "Cómo se vestia Europa", especificava que anava des del segle XV al XIX. La causa d'aquesta motivació era el problema que ja hem esmentat de respectar un fil cronològic, és a dir, si la primera fase ens portava a estudiar Joana I de Castella, una dona que va viure a cavall entre els segles XV i XVI, ara es començava justament en

aquest segle XV fins al segle XIX de manera que Ferrer i Guàrdia agafava el relleu per cobrir el segle XX. D'aquesta forma, subtil si es vol o ingènua si es prefereix, es pretenia justificar davant dels organismes de la inspecció tècnica que l'ensenyament de la història anava des de la prehistòria fins al segle XX, encara que en realitat no era pas així.

El perquè es començava al segle XV queda ben clar però calia justificar el motiu pel qual s'elegia el vestit com a fil conductor. Els motius quedaven reflectits de manera clarivident al llarg de les dues pàgines que introduïen el material:

“La razón fundamental por la que hemos elegido este estudio en desarrollo es por la cantidad de cosas que, a través de la historia del vestido podemos conocer. [...]:

En primer lugar, podemos conocer, los grupos sociales tanto por su poder económico como por el papel que desempeñan en la sociedad [...].

En segundo lugar, podemos conocer la ideología de cada época o, matizando más, la ideología de los grupos pensantes [...]

En tercer lugar, como todo producto pre-industrial, su elaboración recibe la influencia de los avances científicos [...].

Por último, citaremos lo que muchos de vosotros seguramente hubierais indicado en primer lugar [...], nos estamos refiriendo a la moda. [...].”

El material pretenia ser una història social del vestit en el qual cada canvi i modificació de la indumentària s'havia de relacionar amb esdeveniment significatius i amb canvis socials i econòmics. Així el pas del vestit curt al llarg de la edat mitjana es relacionava amb l'ascens de la burgesia de les ciutats europees. El predomini de la moda espanyola del segle XVI es justificava amb

l'hegemonia de l'Imperi hispànic, de la mateixa manera que la revolució industrial britànica anava a posar de moda les panes de Manchester.

Un parell de factors més feien trontollar la possibilitat de la seva implementació a la pràctica escolar. En primer lloc, la integració d'estudis d'aquesta mena en la farcida programació escolar era una tasca que complicava i es feia més difícil en els cursos propers a la selectivitat. En segon lloc, a mesura que s'estudien períodes de la història més recents, es tornen més complexos per la quantitat de fonts i variables que cal tenir en compte. Tal com ho expressa la Sra. Lose¹⁹⁵ “la història cada vegada és més complexa, per tant necessita més fonts i es torna més complicada per als alumnes. I els estudis que vam elaborar poca gent els va usar. Jo vaig fer el de Ferrer i Guàrdia però eren fonts molt complexes i als nois els va costar molt, no era com a primer en què el treball d'estudi era el mateix generalment i els alumnes agafaven l'hàbit d'estudi, sinó que eren diferents i a més, si no havien fet el primer curs es perdien”

També és evident que el grup 13-16 no va tenir temps de “polir” aquests tipus d'estudis perquè tal com explica Gonzalo Zaragoza¹⁹⁶, en aquells moments ja va començar a davallar l'activitat del grup i no ens va donar temps a acabar la idea ni a provar-la tranquil·lament.

La segona etapa del desenvolupament del grup espanyol del 13-16 es correspon amb el canvi de materials que s'introdueixen en les edicions de l'editorial Cymys el 1983. En efecte, fruit de l'experimentació anterior, s'havien posat de manifest no sols els problemes didàctics d'aquests materials, sinó també la complexa problemàtica de l'acceptació del professorat de l'Estat. Malgrat que el material no era discutit de forma pública i evident i no apareixien crítiques rellevants, resultava evident que el mètode no s'introduïa amb la mateixa rapidesa i acceptació que els materials del “Grup Germania-75” o dels editats per l'editorial Akal. Calia doncs, introduir casos nous més atractius i anar eliminant aquells que amb tota seguretat fracassaven en la pràctica diària.

¹⁹⁵ Entrevista duta a terme 4.03.2008

¹⁹⁶ Entrevista duta a terme 3.09.2009

Així mateix, calia diversificar molt més les unitats didàctiques ja que el seu sistema –que es basava el descobriment– la repetició de les unitats any rere any, portava que l'alumnat –on sempre hi havia un repetidor o espia– sabia moltes vegades amb antelació quin era el resultat de la recerca i per tant, inutilitzava el valor del “descobriment”. Per aquest motiu els materials de l'editorial Cymys, van ser més variats i també més complexos. Per altra banda, es va editar en una versió més luxosa la història del vestit i es va introduir una guia del professorat molt més detallada i complexa que les breus instruccions que es proporcionaven en les edicions anteriors. Finalment, els materials de l'editorial Cymys volien combatre la suposada manca d'una estructura lògica amb un seguit d'unitats complementàries que servien d'enllaç en les unitats fonamentals o metodològiques. D'aquesta manera s'esperava obtenir una major acceptació per part dels educadors i de l'alumnat respecte el mètode, ja que es neutralitzava una de les crítiques més importants. Amb tot, com veurem, el problema era més profund.

No es tractava de introduir simplement uns materials al mercat d'uns materials més o menys útils, sinó de la reformulació de l'ensenyament de la història, passar, doncs, d'una concepció didàctica basada en el cos de coneixements per aprendre a fer un ensenyament que servís com a mitjà per analitzar el passat mitjançant l'aplicació d'habilitats i continguts específics (Pozo, 1998 a Bardavio; González, 2003,18); o tal com comentava el Grup Eina (1980: 46) "no és l'alternativa a una didàctica de la història, sinó una contribució més a la necessària i urgent tasca de renovació de l'ensenyament de la història". Però el fet que estigués basat en el descobriment ja comportava unes crítiques que no es superaven amb facilitat. Per exemple, com a crítica Ausubel (1982: 550) comentava que alguns entusiastes del descobriment admeten de mala gana que no hi ha temps suficient per tal que els alumnes descobreixin tot el que necessiten saber de les diverses disciplines i, per tant, concedeixen que el bon ensenyament expositiu té lloc també en les escoles; però a la pràctica, aquesta concessió és casi nul·la, ja que després estan proclamant que l'adquisició de coneixements reals és menys important que la capacitat per a descobrir

coneixements automàticament, i proposen que la pedagogia i el currículum siguin reorganitzats d'acord amb aquesta suposició; per consegüent, tot i el reconeixement formal que li concedeixen a l'exposició didàctica, consideren que l'adquisició de la capacitat per resoldre problemes és més primordial que l'adquisició del contingut de la matèria.

A la última de les edicions elaborades, duta a terme per Ediciones de la Torre, es va eliminar la diferenciació de les unitats complementàries. Aquest cop havien fet que les unitats estiguessin barrejades, sense fer tant d'èmfasi inicial en el procediment o habilitat que treballava cadascuna d'elles i amb una clara intenció que anessin abraçant tots els períodes històrics, com a mínim un tast de cadascun d'ells. Tanmateix, a banda del pes de la tradició del professorat en les maneres d'ensenyar, tradició molt arrelada que provenia de l'escola franquista, també calia pensar en la seva formació i amb el que representava dur-ho a l'aula. El professorat, en la posada en funcionament d'aquesta mena d'activitats, necessitava una bona dosi de coneixements en la matèria i sobretot en la metodologia de recerca de la història i no sempre era així. Lògicament aquest fet comportava una gran inseguretats per part del professorat que s'aventurava a aplicar-lo i una reticència per part dels que d'entrada ja no ho veien clar.

A més, a banda de la inseguretats que els podia provocar, la falta de domini dels procediments els situava en una posició més vulnerable en el rànquing per fer unes bones classes. El professor era una de les variables més cabdals i el vertebrador més important per tal que l'alumnat dominés el mètode i li permetés accedir a concepcions científiques més avançades (Pozo, et al, 1989, 28), tot i que el mateix Pozo admet que encara que els alumnes dominin els mètodes i la lògica de l'historiador són majoritàriament incapaços d'oferir explicacions més bones dels fenòmens històrics que se'ls presenten, perquè el pensament històric requereix no solament una metodologia rigorosa, sinó també un marc conceptual que permet explicar els esdeveniments analitzats (idib, 28).

No hem de perdre de vista, però, que no arribar al grau més alt d'anàlisi no vol dir que les capacitats adquirides no siguin suficientment significatives per tenir-les en compte. Perquè es desenvolupa la formació del pensament historicosocial a través de les capacitats que l'alumnat posa en funcionament quan s'enfronta a un repte o a un problema històric (Pagès;1998: 10); que alhora són atributs vitals per a les persones en una societat democràtica, atès que pot ser transferit a altres àrees d'interès intel·lectual i pot ser aplicat a la vida diària (Kinght, 1669: 20). I també perquè s'adquireix un coneixement que no és simple, sinó que ajuda a la recerca de noves solucions davant condicions insatisfactòries experimentades, envoltant-lo en un procés de canvi organitzat que tracta de generar coneixements potencialment aplicables (hipòtesi científica) a altres situacions i contextos (Jiménez, 1996b, 165). Seran per tant, les habilitats bàsiques del raonament per a la resolució de problemes (Nickerson y perkins a González, 2002; 28):

1. Trobar alternatives
2. Estimacions i aproximacions
3. Assignació i adquisició de significats
4. Reunir informació
5. Classificació
6. Trobar patrons
7. Generalització
8. Ordenació seqüencial i catalogació
9. Ús de criteris.
10. Reorganització de la informació
11. Comunicació eficaç
12. Solució de problemes.

Si el professorat havia investigat en història sempre era més senzill. El testimoni d'una de les professores que va impartir les classes d'història amb el 13-16 ens remet a aquesta idea i ens permet pensar en la dificultat que els suposava a alguns mestres: "els professors posàvem molt d'entusiasme i molt de temps i resultava bé, però amb el temps te n'adonaves que necessites uns

dots, que depèn de qui vingués no li era fàcil. Per exemple, va venir algun professor que va ser incapaç de fer-ho. Com a mètode era molt interessant, però no era per a tothom, a més tenia l'inconvenient que tu t'ho havies de saber molt bé"¹⁹⁷. El Sr. Zaragoza¹⁹⁸ també explica que algunes persones no se n'en sortien perquè intentaven fer-ho de la manera tradicional. Per descomptat, els membres del grup, tal com ens comenta la Sra. Loste¹⁹⁹ no els feia falta tornar-ho a treballar abans de classe perquè el procés d'elaboració havia estat suficient per conèixer bé les unitats i després el tarannà del professorat, els seus coneixements i la seva creativitat farien que s'acabés d'adoptar una forma o una altra durant la classe. Per exemple, ella mateixa explica que sabia que en el judici a Joana I de Castella, alguns companys docents feien que els alumnes es vestissin d'època, en canvi, ella reconeix que no en sabia i que per tant, no ho havia fet mai.

Sigui per quin sigui dels motius o reticències que hem anat desgranant que feien que el professorat no acabés d'adoptar el mètode, provocaven confrontacions dins dels seminaris que impartien la història. Si no es posaven d'acord costava poder-lo dur a la pràctica. En aquest sentit, el testimoni d'Eugènia Vázquez és prou significatiu: "el problema era quan un professor no ho volia fer i al final una classe ho feia d'una manera i l'altre de l'altra i això no es pot fer en un institut. Al final hi havia molta oposició al seminari. Durant els primers anys que ho vaig deixar de fer ho enyorava, però després veus que és més còmode i també els pots fer despertar interès".²⁰⁰

Les crítiques que se li poden fer a la metodologia, doncs, vindrien a ser les mateixes que reberen el projecte britànic "History 13-16" atès que la concepció i fins i tot, part del material era mimètic, i el que s'havia fet a posteriori, en respectar la filosofia inicial, seguien tenint els mateixos punts dèbils que tant criticats havien estat. Tot i que posteriorment analitzarem l'ensenyament de la història a partir d'aquests paràmetres en altres capítols, Prats (1989: 208-209)

¹⁹⁷ Entrevista a Eugènia Vázquez 26.03.2009

¹⁹⁸ Entrevista duta a terme 03.09.2009

¹⁹⁹ Entrevista duta a terme 04.03.2008

²⁰⁰ Entrevista a duta a terme el 26.03.2009

sintetitza els problemes principals que presentava el projecte “Historia 13-16” a l'estat espanyol:

1. Era de difícil adaptació en relació als plans d'estudis del moment, ja que l'estructura estava pensada per a tres anys més un curs introductori, i en aquells moments, sinó s'emprava en l'assignatura de Geografia de 2n no es podria realitzar completament²⁰¹. A banda que realment fos entès i adoptat per tot el professorat d'ensenyament secundari.
2. No es veia amb bons ulls que durant el primer any s'hagués de dedicar cinc mesos a un curs purament metodològic, ja que molts professors temien oblidar els continguts del programa i els alumnes no tindrien la oportunitat de tornar a estudiar Història Universal.
3. Els estudis en profunditat també suposaven una dificultat ja que s'havia de trobar una metodologia especial. Requeria unificar i sistematitzar els recursos i la dinàmica del grup-classe.
4. La complexitat i riquesa de la didàctica del mètode també constituïa una dificultat, tot i que en principi hauria d'haver estat una virtut. Requeria una preparació del professorat tant pel que fa a la concepció del mètode com per la seva manera d'aplicació.

Es podria afegir a més, que aquesta mena d'aprenentatges, i tal com apunta l'experiència de Fernando Molina són molt més lents i per tant, deixes de fer altres coses, però com ell mateix expressa “i jo els deia, aquests alumnes tenen una esperança de vida de 80 anys, imagina't si tenen temps per aprendre tot allò que nosaltres no els ensenyem! I així ja tindran les eines per a fer-ho”.

O afegir l'opinió del Sr. Zaragoza en què es mostra crític amb el mètode: “penso que això no és la història, és el pensament crític. Però és que jo estic

²⁰¹ O el fet de fer una història d'Espanya a tercer, com ens apunta el mateix autor a l'entrevista duta a terme el 30.01.2008, tampoc no en permetia una continuïtat.

totalment en contra de l'ensenyament de la història. Una assignatura que en principi és una formació de l'esperit nacional i del patriotisme no s'hauria d'ensenyar mai, si de cas una antropologia cultural. Però això és una crítica d'ara no d'aquells anys." I de fet, també podem veure que no es va implantar, com ens mostra el Sr. Prats²⁰², perquè mai no es van fer versions del material, només es van fer de les parts menys innovadores, com podria ser el cas de la crítica de fonts.

Per descomptat el mètode també tenia una sèrie d'avantatges i especialment als membres del grup, com és lògic, els funcionava i n'estaven convençuts de la seva efectivitat. Per exemple, podem veure els comentaris següents:

És el més innovador que s'ha fet a Espanya i encara avui dia és massa revolucionari. Tinc una convicció absoluta que els alumnes que van fer això saben més història que els que no ho van fer. I ho sé perquè això es va fer a primer de BUP, i després reprenien a 3r, i a COU i no els hi feia falta estudiar tant i tenien molta més disposició per entendre els fets històrics; l'actitud davant la història és molt diferent al que normalment passa quan la fan estudiar a partir de la memòria pura de dades i erudició.

Com a professor que estava amb ells era la sensació, però no ho vam avaluar i per tat no es pot demostrar.

El que es feia com a "progre" era més com el de Germania... i era el que més tirava, a més el 13-16 teia el problema que no era marxista, i feia que molts tampoc no el fessin. Per a molts professors era com anar a jugar. Jo feia això amb en Domínguez però els altres feien un estil de Germania. I per tant a COU tenies dels dos grups i es notava molt. Era un sistema potentíssim però inacabat un cop tens la concepció de com es construeix un fet històric, llavors has d'estudiar canvi, continuïtat, complexitat, profunditat, conseqüències, història

²⁰² Entrevista duta a terme 06.05.2008

*local. Fet a mig gas. Llavors realment haguéssim vist si amb tot el procés acabat realment les persones tenen una millor noció de la comprensió històrica de l'evolució històrica...*²⁰³

*Venían de una enseñanza primaria muy teórica y pasaban a este método y uno de los líderes me decía, pero yo lo que quiero es saber historia, la segunda guerra mundial! Quiero saber... historia, y yo le decía pero tienes que pensar, razonar, no te pueden engañar y tienes esta fuente la otra, entonces tu aprendes, pero como era el líder "yo no quiero hacer esto" y arrastraba al grupo, por eso lo debías trabajar con ellos. Con el afán de ser críticos y que la historia no es lo que te cuentan y luego muy contentos.*²⁰⁴

*Los chicos trabajan mucho y tenían buenos resultados.*²⁰⁵

Els avantatges eren que la història canviava d'un aprenentatge memorístic a ser un aprenentatge crític, i d'un aprenentatge passiu a un constructiu. Però és clar, els elements per construir aquest aprenentatge els els donàvem nosaltres. Són investigacions controladíssimes. Evidentment! Ara, tot i això era molt positiu. I els ha quedat l'esperit crític, comprovar, a preguntar-se per què.

Sí que sé que s'aplicava, els semblava interessant era un cosa interessant i nova, però el problema és que ho fas però de quina manera passes després a explicar l'edat mitjana? i es pot, però és difícil llavors, has de fer rollo, o hi hauria d'haver un material diferent.

I de fet la crítica als continguts... què són els continguts... no sé , són falsos... Es parla del que diuen els currículums, no de la realitat. I

²⁰³ Joaquim Prats. Entrevista duta a terme el 30.01.2008

²⁰⁴ M. Antonia Loste. Entrevista duta a terme 04.03.2008

²⁰⁵ Camino García. Entrevista duta a terme 04.03.2008

*diuen que no saben idiomes, no, no saben res de res, però és el que es pot comprovar. No és tant greu, la gent es pensa que perquè ho posa al currículum ja ho justifica. I en el cas del 13-16 s'ha de fer en el seu context, un tardofranquisme, en el qual a les escoles va entrar de seguida i en bons llocs, persones molt joves, antifranquisme amb moltes ganes de canviar-ho i van tenir de seguida càrrecs molt alts sense controls i teníem la possibilitat d'innovar. Ara no es podria, hi hauria molts entrebancs, programacions, ara són els grans que ho controlen, hi ha molta gent... es creia més en la renovació i no hi havia immigrants., que també afecta molt.*²⁰⁶

En aquest sentit, i pensant que passaria avui dia hi ha més opinions que expressen que tampoc no fructificaria. Joaquim Prats²⁰⁷ considera que fins i tot per a avui dia és massa innovador. Eugènia Vázquez²⁰⁸ expressa que en part va sorgir perquè era una època de molta il·lusió per canviar les coses. Fernando Molina²⁰⁹ també encamina la seva opinió en la mateixa direcció. La Sra. Vázquez a més, prossegueix dient que “abans era diferent perquè el 55% passava a FP i per tant deixaven els vagos els que no tenien ganes de fer res, el més dolents, ara no, ara tenim el 100%. I a més són més petits així que ens arriben nens que en prou feines saben llegir i escriure”.

En part el que era interessant era el fet d'haver de reunir-se com a grup i mirar de millorar la seva pràctica educativa. A més, encara que el mètode es deixés d'aplicar, persones com Loste, Vázquez o Santacana expressen que ja quedava com a manera de fer les classes, i seguien aplicant la idea del mètode a tot el que feien.

En qualsevol cas, aquests materials, així com d'altres realitzats a meitat dels setanta, encara que alguns comptessin amb poca experiència acumulada varen significar un salt qualitatiu, i varen crear un precedent, tant en la seva

²⁰⁶ Gonzalo Zaragoza. Entrevista duta a terme el 03.09.2009

²⁰⁷ Joaquim Prats. Entrevista duta a terme el 30.01.2008

²⁰⁸ Eugènia Vázquez. Entrevista duta a terme el 26.03.2009

²⁰⁹ Fernando Molina. Entrevista duta a terme el 23.03.2003

concepció de les característiques i de les funcions socials del coneixements i de la cultura escolars como en la seva consideració de les peculiaritats de tot tipus que condicionen el conjunt de components de la comunitat escolar (Valls, 2008, 66).

En un context més ampli, segons l'opinió de Pozo (1989, 28) tal vegada sigui necessari plantejar una estratègia expositiva, que conjugui el caràcter constructiu de l'aprenentatge cognitiu i la transmissió d'un corpus organitzat de coneixement que sigui molt difícil que l'alumne el descobreixi per si sol, perquè no es caigui en l'elitisme que els coneixements arribin només a les persones que siguin capaces d'aconseguir mitjançant aquestes habilitats.

Però sigui com sigui, el mètode de les diferents ciències i disciplines que incideixen en l'àrea de coneixement del medi social i cultura sempre serà l'ànima del seu procés d'ensenyament i aprenentatge. Cal un sistema educatiu mitjançant el qual es puguin conèixer continguts, però sobretot s'apregui a fer a més de saber ser, i per tant, la formació procedimental és essencial (Hernández, 2002, 39 -40). A més, cal que l'escola ensenyi racionalitat i la formació científica és la garantia de la racionalitat i la democràcia, perquè observaran críticament, jutjaran racionalment, relativitzaran i compararan, i s'allunyan de les situacions basades en la superstició (Hernández 2002: 40). I això si no es perverteix quan el procediment es tradueix en una proliferació d'activitats manipulatives, carents de rigor metodològic, lluny dels propis supòsits d'aprenentatge cognitiu, per la qual cosa es manifesta que existeix una confusió entre l'estratègia d'ensenyament i els processos psicològics d'aprenentatge constructiu, que són els que han de ser veritablement actius. (Jiménez, 1996b, 139).

5.5. Els materials publicats: edicions públiques i privades

Potser la filosofia que imperava darrere la metodologia del projecte Història 13-16 no era nova ja que no deixava de ser l'aplicació del mètode d'anàlisi de la història, tanmateix aquest plantejament sí que ho era en un context educatiu. El mètode podia gaudir de preceptes manejables i coneguts per a les persones que es dedicaven a la història, no obstant això, la seva conversió per a formar part del procés d'ensenyament-aprenentatge sí que requeria un esforç per al professorat per dos motius: El primer, perquè la creació d'unitats d'aprenentatge exigeixen el maneig i desimboltura amb del mètode d'anàlisi de la història. El segon, perquè demana un gran coneixement de les fonts primàries principals que tracten el tema que es vulgui treballar a classe, tot i que sempre es pot substituir, evidentment, per moltes hores dedicades a la seva cerca. Però a més dels dos motius, cal sumar-li la fita d'aconseguir estructurar-lo en una unitat que aconsegueixi els objectius que ens hem marcat. I afegir que tota aquesta àrdua tasca s'hauria de realitzar fora de l'horari pròpiament escolar.

En definitiva, doncs, una de les característiques del mètode aplicat a l'àmbit educatiu era la complexitat a l'hora d'elaborar les unitats. Al capdavall, per transformar-se en un mètode operatiu i, sobretot, ser factible de ser dut a la pràctica escolar diària, caldria que el professorat se'l trobés fet o bé, que s'elaboressin unitats en grups formats per diversos professors actius. Per tant, el projecte Història 13-16 no estava exempt de l'edició de llibrets o quadernets amb els materials per a l'aula si realment es pretenia que s'estengués.

5.5.1. Un projecte, un format

El projecte tenia diferents blocs, i cadascun d'ells era compost per diferents unitats. Cada unitat es treballava independentment de les altres. Els temps i les sessions que s'havien de dedicar a cadascuna variava. Algunes d'elles

requerien una temporalització més aviat llarga²¹⁰. En la majoria de casos, l'alumnat necessitava el material per poder treballar les unitats, ja que havien de poder consultar, classificar, etc. les fonts que se'ls proporcionaven. Normalment s'emprava una dinàmica de classe que podia combinar moments de treball individual amb el de petits grups. En conseqüència, un material òptim per a aquest tipus de projecte era a base de quadernets²¹¹ que continguessin una unitat cada un d'ells²¹². D'aquesta manera permetien a l'alumnat portar només la que corresponia en cada moment i no tot el conjunt. Estaven pensats per ser manejats i transportats amb facilitat i fins i tot, ser fotocopiats o retallats per a poder treballar millor les fonts. El format a base de quadernets, tenia un altre avantatge, ja que defugia el clàssic llibre de text, la qual cosa permetia transmetre millor la idea al professorat que aquest material estava basat en una metodologia diferent i que no podia emprar-se com es feia tradicionalment.

Moltes de les edicions, com ja anirem detallant més endavant, anaven acompanyades de les corresponents guies per al professorat, que van adoptar diverses formes en funció de cada edició.

Les característiques i la tipologia del projecte, per tant, condicionaven i impulsaven els materials a adoptar un format diferent, més específic i adequat a les necessitats de l'alumnat i del professorat que resultarien diferents als que es podien trobar habitualment a les aules.

²¹⁰ El curs introductori "Qué es historia" tenia força unitats, que en algunes edicions podien arribar a ser 14 i malgrat que no estigués pensat perquè es fessin totes, seguir el ritme per tractar els diferents blocs podia comportar haver de dedicar un temps limitat a cada una d'elles, això podria ser entre dos i quatre sessions. Tanmateix, a la segona part del mètode les unitats que es van crear sí que requerien molt més temps d'estudi i treball. No obstant això, aquestes no es van acabar de desenvolupar mai en la totalitat de la seva dimensió.

²¹¹ Més endavant veurem que només en un cas el format no va ser el de quadernets i es va adoptar en forma de llibre. En la edició posterior que es faria del material, però, es tornaria a la idea original de petits quadernets per a cada una de les unitats.

²¹² L'excepció en aquest cas la trobem a la primera edició del material a càrrec de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, que reproduint el model britànic, adjuntava en un mateix quadernet les unitats d'un mateix bloc. Seria el cas, per exemple, del bloc que treballava el problema de les proves que inclouria les unitats "El caso de Ricardo III y los príncipes desaparecidos" i "El derby de las Sufragistas de 1913" o en el cas del bloc "Analizar las pruebas" s'inclouia "¿Cómo conocemos Grecia Clásica", "¿Cómo conocemos a los Caballeros medievales" i "¿Cómo conocemos la España actual?". Per descomptat, no cal dir que l'altra excepció és el llibre que hem mencionat a l'anterior nota.

5.5.2. L'inici de l'edició experimental

Ja s'ha esmentat en diverses ocasions la participació de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB especialment en els orígens de l'experiència. Joaquim Prats no dubta en afirmar que l'ICE va tenir un paper molt important²¹³. I és que no solament va donar suport al projecte de manera estructural, sinó que va finançar les primeres edicions que es van elaborar del material.

Concretament, la primera edició que es va materialitzar va ser amb caràcter "experimental" l'any 1977. És a dir, s'editava per poder-lo provar a les escoles i estudiar els seus resultats. Ho especificava en la portada i quedava palès l'autorització i copyright del *Schools Council*²¹⁴. S'editava i s'imprimia al servei d'edicions de la Universitat Autònoma de Barcelona amb una tirada de 350 exemplars. Era una edició senzilla, en blanc i negre, en un format apaïsat que combinava les cartolines de les portades amb els fulls a l'interior. Malgrat el seu caràcter humil, l'edició permetia complir l'objectiu de poder ésser experimentada a un relatiu baix cost. Tal vegada, però, el que més dificultós devia resultar era la consulta detallada de les imatges, que impreses en aquesta qualitat, no quedaven gaire definides ni clares.

El material editat estava destinat a l'alumnat, i en aquest cas, no existia una guia per al professorat. Com que era el seu primer any d'experimentació, el que va fer el grup d'investigació Història 13-16 va ser anar redactant un document en el qual explicaven les orientacions didàctiques de cada unitat. Cal entendre que en un primer moment aquest document els servia més aviat per a assentar les bases de la manera que duïen el projecte a la pràctica, més que no pas com a "guia del professorat", és a dir, seria una manera d'escriure i plasmar en paper allò que anaven veient i experimentant o anaven considerant que era més adequat per a cada unitat. En part, aquesta afirmació pot ser avalada per

²¹³ Entrevista realitzada el 30 de gener de 2008.

²¹⁴ Vegeu apartat 5.4

la constatació que el grup en els seus orígens estava compost per les mateixes persones que treballaven les unitats i les experimentaven i, per tant, no necessitaven la guia perquè a les reunions ja anaven comentant les maneres de fer-ho. En qualsevol cas, aquesta tasca inicial els serviria per a la l'edició que es faria molt poc temps després.

5.5.3. El pas endavant

L'inici del "Seminario permanente de didáctica de la historia del ICE de la UAB", que tenia l'objectiu de seguir amb l'experimentació del mètode, precipitava la necessitat de fer com a mínim la reedició del material per tal que poguessin ser emprades a les classes del professorat que participava en el seminari. Així, al començament del curs 1978-1979 s'havia tornat a demanar el permís al *Schools Council* i l'editorial Holmes McDougall per fer-ne una nova tirada. La concessió va ser de 200 exemplars més, i en voler introduir algunes petites modificacions a les unitats, haurien de passar pel *Schools Council* per tal que en donés el consentiment.

Però el grup d'investigació durant aquell curs escolar va voler fer un salt endavant en el projecte. En farien la correcció dels aspectes que consideraven que es podien adaptar més al país o que havien detectat com a més fluixos en la seva edició experimental, en farien les modificacions que consideressin oportunes i, sobretot, començarien a crear unitats pel seu compte, que finalment acabarien sent la majoria que publicarien deixant-ne molt poques de la versió britànica, però seguint de manera fidedigne la filosofia de cada una de les unitats. És a dir, es buscarien temes més propers a l'alumnat, però que responguessin als mateixos criteris que establien cada una de les unitats britàniques.

Així doncs, la segona edició del material es va fer l'any 1979 sota la marca de "Fem Història. Primera fase de la investigació" i signant aquesta vegada com a "Grup Eina. Seminario permanente de didáctica de la historia del ICE de la

UAB". Era la primera vegada que es desvinculava del projecte inicial: a l'edició no s'esmentava ni l'autorització, ni cap referència al projecte del *Schools Council*, ja que la majoria d'unitats havien canviat.

Sortint del terreny del primer contacte i experimentació del projecte, amb unes unitats creades pels membres del grup, es va fer una edició senzilla però clarament més completa que l'edició purament experimental. La primera diferència clara que trobem és que la nova versió es va fer en un format DIN-A5 vertical²¹⁵, mentre que l'anterior era horitzontal i tenia un format més gran. El segon gran tret era l'intent de fer una mica més atractiva la portada, amb la introducció d'un color i la creació d'un disseny un xic més modern. El tercer que podem observar és que la composició i contingut de les pàgines interiors, particularment les primeres o últimes pàgines, tenien un format més "professional", allunyant-se una mica del que seria un material més "casolà". En aquest sentit, doncs, s'havia creat una anteportada, en què es tornava a mostrar el títol del material, el del quadern, el del grup que n'era autor i es mencionava el bloc al qual pertanyia la unitat. En el seu anvers apareixien els noms de les persones que componien el grup i altres dades sobre la publicació –com és el cas del dipòsit legal i el lloc d'impressió–. I a partir de la següent pàgina ja començava pròpiament la unitat, amb una introducció –si n'hi havia–, amb alguna explicació de la unitat o directament amb les fonts primàries. L'última pàgina del quadernet és la que es reservaria per incloure l'índex detallat.

Pel que sembla, tampoc no hi havia una guia per al professorat que estigués inclosa en el material, a pesar que el més probable és que, de la mateixa manera que el primer any van anar escrivint les orientacions didàctiques en un informe, també es fes una memòria o informe similar amb les noves unitats que s'havien creat.

²¹⁵ Trobem una excepció al format que mencionem i és amb la unitat "Ferrer Guàrdia". El seu format era també vertical, però la mida no era DIN-A5 sinó d'un DIN-A4. Suposem que el motiu era per fer-lo més lleuger atenent la quantitat de fonts i informació que tenia aquesta unitat.

5.5.4. L'última edició des de l'ICE de la UAB

L'activitat del grup feia que el projecte seguís una constant dinàmica de millora de les unitats. A més, també permetia crear-ne de noves. Així doncs, el 1981 s'editava una nova tongada dels materials amb algunes novetats ben visibles. Seguiria sent, però, sota l'auspici de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, tot i que ja seria l'última nova edició que farien. Signarien com a "Seminario de didáctica de la historia" però el grup el continuarien component les mateixes persones que fins llavors. A pesar dels canvis que hi hauria, el material continuaria rebent el nom de "Hacer historia. Primera fase de investigación".

La primera gran novetat que trobem en la nova edició és de tipus conceptual: s'hi havien introduït les unitats complementàries per tal de calmar el neguit de professors i professores que creien que amb el mètode quedava coix l'aprenentatge de continguts pròpiament dits²¹⁶. "Los objetivos de esta unidad complementaria son de adquisición de contenidos" (Seminario de Didáctica de la Historia, 1981, 69), s'explicava en una de les unitats de la guia del professorat i en cada una de les diferents unitats complementàries hi trobem missatges similars. Concretament eren tres les unitats complementàries que s'haurien elaborat: "Interrogando mundos sepultados", "De la aldea al Imperio" i "En Europa hace 800 años".

A nivell formal, la segona evidència que trobem a diferència de l'edició anterior, és la contínua evolució cap a un producte més formal i "professional". Les portades passen a tenir més color, amb dissenys més comercials. Les primeres pàgines també s'acaben de reorganitzar i canvia l'índex del final a l'inici de la publicació. La resta de format (mida, estructura, etc.) però, seguiria sent pràcticament igual.

²¹⁶ Antonia Loste comentava a l'entrevista realitzada el 04 de març de 2008 que el professorat es queixava que hi havia continguts que l'alumnat no aprenia i que per aquest motiu van fer unes activitats complementàries que tractessin alguns períodes en concret.

Quant a les fonts, a banda de la modificació d'alguna d'elles en comparació amb l'edició anterior, també gaudiran d'un tractament gràfic que les farà més fàcils d'observar: per una banda, perquè es suprimiran els fons de les fotografies quan només interressi fer ressaltar l'objecte. Per altra, perquè la qualitat de la impressió serà més bona, i permetrà que les imatges es vegin amb molt més detall que anteriorment.

La tercera diferència que tenia aquesta edició seria la creació formal de la guia per al professorat. Seria un sol llibre que recolliria totes les unitats amb l'explicació detallada de cadascuna d'elles. S'iniciaria amb una presentació del projecte, per passar a explicar les unitats. Aquestes constaven de diversos apartats: l'inicial, en el qual es feia una petita introducció de la unitat en qüestió; el següent apartat es referiria als objectius centrals que es perseguien i tot seguit, un altre apartat en el qual s'explicaven els objectius específics o secundaris. A continuació venia l'apartat que segurament gaudiria de més importància, és a dir, el que explicava com s'havia d'utilitzar el material. En ell s'explicaven els diversos passos que s'havien de fer per treballar correctament la unitat així com les dinàmiques de classe que es proposaven. En funció de la unitat, aquest apartat podia acabar sent més o menys complet, fins al punt de donar fins i tot, algunes propostes de preguntes per fer a l'alumnat. Els següents apartats ja no eren fixos a cada unitat i variaven segons la informació que poguessin aportar. Així, trobem que en ocasions es presentava un apartat amb el títol de "Recursos adicionales", en el qual s'oferien idees d'altres activitats relacionades amb el tema treballat com podria ser la visita a un museu o jaciment arqueològic, la recomanació d'una pel·lícula o el treball amb notícies de diaris, entre d'altres. O es presentava un apartat amb el nom de "Información suplementaria" que en ocasions se li afegia el "y bibliografica" en què, com el seu nom indica, proporcionava informació especialment sobre llibres o algun altre recurs que servís a l'alumnat per a ampliar alguns aspectes del tema tractat. Finalment, algunes unitats acabaven amb l'apartat referit a la bibliografia que s'havia emprat per fer aquella unitat i que podia servir per a l'ampliació dels coneixements del professorat sobre el tema.

5.5.5. El canvi a l'edició privada

Si volien que el projecte es pogués anar estenent pel professorat, a banda de les actuacions que feien per divulgar el projecte –principalment cursos, xerrades i alguna publicació en revistes d'educació– calia posar el material a l'abast de tot el professorat. I el canals de distribució d'una universitat normalment no són mai prou àmplies per a arribar a aquests objectius. Era clar, doncs, que calia trobar una editorial que s'interessés pel projecte i que en fes la seva edició.

Les actes de 1982 reflecteixen com el grup estava duent a terme accions per a publicar-lo. Inicialment, però, els esforços es centrarien en l'editorial Vicens-Vives; tanmateix aquest contacte no seria fructífer i per contra, la primera edició privada es faria amb Cymys, una editorial de Barcelona.

Prenent com a símbol, que apareixeria a totes les portades, les pintures de color vermell i en forma triangular que van aparèixer en l'abric rocós dels Oreganos (Despeñaperros; Jaén), la primera edició de Cymys tenia un format pràcticament idèntic que l'última que havia fet l'ICE de la UAB. El que en part sí que canviaria seria el nom del material, que tornaria a adoptar les arrels del projecte: es diria doncs, "13-16. Hacer historia", i signarien també com a "Grup 13-16", tot i que de nou, seguirien sent les mateixes persones les que eren al darrere.

En aquesta versió s'inclouria una nova unitat que estaria en el bloc del treball del detectiu. Es diria "El tesoro escondido". La resta d'unitats serien exactament les mateixes que l'edició anterior sense perjudici que es poguessin haver modificat algunes de les fonts. De la mateixa manera passava amb l'edició de la guia per al professorat.

El material que va fer l'editorial Cymys no va quedar limitat a la primera part del projecte 13-16, sinó que va fer un pas més enllà: va editar un dels estudis

inclosos a la segona part del projecte. Concretament seria el que classificaríem com a “estudios en desarrollo” i seria la versió que s'hauria fet aquí del dossier britànic “Medicine through Time”. Era el que anomenaven “Cómo se vestía Europa”. Seria l'única vegada, emperò, que aquesta unitat seria editada per a fins comercials, ja que a banda d'algunes petites edicions que es van fer des de la universitat i que servien per al mateix cercle de professors i professores que estaven experimentant el projecte, no en trobem cap altra edició posterior. No és estrany que fos així, perquè la implementació del projecte va quedar reduïda a la seva primera part, atès que els plans d'estudi exigien més en continguts, i sobretot, perquè entre el primer any, en què es duia a terme el “Què és història” i per tant, havia de servir per ensenyar com es treballava amb el mètode d'anàlisi de la història, i el segon curs, en què pròpiament s'havia de treballar realment els continguts amb el mètode après, i això no s'esdevenia perquè hi havia un curs entremig, en el qual no es feia l'assignatura d'història, sinó la de geografia. El resultat era, doncs, que quan s'arribava a tercer i es tornava a reprendre l'assignatura d'història la gran majoria del professorat ja no seguia amb el projecte i l'alumnat havia de recordar els coneixements i habilitats apresos²¹⁷.

L'edició de 1983 no seria l'única que faria aquesta editorial, ja que dos anys més tard apareixeria una nova edició. Seguiria adoptant el mateix nom que l'anterior “13-16. Hacer historia”, signarien igualment amb el nom de “Grup 13-16” i continuarien amb les pintures de l'abric dels Oreganos com emblema per a la portada del material. Però una gran diferència imperaria en aquesta nova edició: es deixaria el model de quadernets per a cada tema per passar a fer un llibre que aglutinés tot el material. Potser el perill més gran que podia comportar aquest nou format era l'associació del llibre amb els tradicionals llibres de text, i podria ser que per compensar-ho decidissin seguir amb el format DIN-A5 vertical.

²¹⁷ De fet, bona part del professorat que realment entenia i compartia la filosofia del 13-16, emprava aquesta metodologia per fer les seves classes encara que no hi haguessin materials específicament creats i dissenyats per a això. D'aquesta manera ho comenta Antonia Loste, a l'entrevista duta a terme el 4 de març de 2008 i també ho veiem amb els materials i formes de fer les classes de Joan Santacana, no solament a història, sinó també a l'assignatura d'història de l'art.

Segurament un motiu per provar la fórmula del llibre era la que apuntava Antonia Loste²¹⁸: “A mi la que más me gustaba fue la de los cuadernillos, pero luego cuando hacíamos cursos para profesores nos decían que era un lío, que luego no los traen, y cuando hicimos el libro para mi fue un fracaso. Por dos motivos: el primero porque el libro lo tienen que llevar todo el año, y el segundo, porque en ciertas unidades se tienen que arrancar partes del libro y el resultado es peor”. Tanmateix, sembla que avui dia no tots comparteixen la mateixa opinió. Un exemple és Camino García que a la mateixa entrevista que Antonia Loste declara que ella no havia tingut mai problemes amb el llibre, tot i que no el va emprar gaire.

A una escala menor, també s'introduïrien altres petits canvis en aquesta nova edició. Per un costat, destaca veure a la portada una anotació que diu “versió A” o “versió B”. Els motius eren clars, es trobaren que els alumnes que repetien curs i havien de tornar a fer les unitats del mètode 13-16 s'avorrien perquè ja sabien “les respostes”, especialment en les unitats referides al treball del detectiu on part de la gràcia radicava en descobrir el misteri o enigma que se'ls plantejava. Les dues versions, amb diferents unitats a cadascuna d'elles era, doncs, una bona solució. A més, el grup ja tenia diverses unitats pel primer bloc, cosa que permetia fer les dues versions sense cap mena de dificultat o feina afegida.

La resta d'unitats seguirien sent les mateixes que ja hi havia i es mantindrien també les unitats complementàries. Dins d'aquestes, però, se n'hi inclouria una més, que de fet, no era de nova creació. La unitat “El tiempo historico” no era res més que una part de la unitat “Los hombres en el tiempo” que s'havia ampliat per tal de poder-se treballar el concepte de temps històric de manera separada i donar-li una mica més de rellevància.

Per altre costat, trobaríem un canvi pel que respecte a la guia del professorat. A diferència del que s'havia anat fent, veiem que en aquesta edició desapareix

²¹⁸ Entrevista duta a terme el 4 de març de 2008.

com a concepte. Així doncs, no es va fer un llibret a banda per explicar les orientacions didàctiques. No obstant això, no significa que es descuidés aquest aspecte a l'edició. El que farien seria introduir-lo en certa manera al llibre on hi havia tota la resta de material. Es dedicaria un primer apartat del llibre –que ja portaria per nom “A los profesores”– en el qual s'explicaria de manera general les bases teòriques i pràctiques del mètode 13-16, que de fet seria un fragment de la guia que s'havia fet en l'edició anterior. A partir d'aquí el que farien és introduir les orientacions específiques a cada unitat. I com que el material estava pensat per a l'alumnat, en conseqüència les orientacions s'havien reformulat des del seu punt de vista. Les unitats, per tant, podien iniciar-se amb introduccions més llargues o tenir més explicacions en punts concrets de la unitat.

5.5.6. L'última de les edicions

L'última de les edicions la va fer Ediciones de la Torre. Molts van ser els canvis que es van fer del projecte 13-16. Possiblement es van produir per les particularitats de l'editorial, que per començar era molt més gran que no pas Cymys.

L'editorial madrilenya va incloure el projecte Història 13-16 a la col·lecció que anomenava “Proyecto Didáctico Quirón”, que com ella mateixa explica “presenta materials educatius, crítics i actius, capaços de desenvolupar mecanismes d'autoformació en els subjectes del procés educatiu (...). Aquest projecte pretén publicar textos que fomentin les iniciatives i la capacitat crítica aplicades a l'entorn natural i social, partint dels coneixements previs. A més es busca desenvolupar l'activitat individual i de grup que incita a la investigació”²¹⁹. Dins del projecte didàctic Quirón es treballarien diverses àrees d'interès entre les quals, per descomptat, hi haurien les ciències socials i és on s'emmarcaria el projecte 13-16.

²¹⁹ Ediciones de la Torre <http://www.edicionesdelatorre.com/cgi-local/frame.pl?pcoleccionest.html>
(7/08/09)

El disseny general del material tornava a l'antiga idea dels quadernets de manera que cada un d'ells contingués una unitat, però aquesta vegada entraria en joc un nou element: una capça de cartró que aglutinava tots els quadernets junts. Era una manera més fàcil que l'alumnat pogués tenir tot el material recollit mentre no el fes servir, evitant que els quadernets es poguessin perdre, cosa que en aquesta edició era molt més fàcil respecte a les anteriors, perquè el nombre de dossiers era superior. Si bé la majoria d'edicions anteriors tenien onze unitats, en aquest cas arribaven a catorze i tenien a més, algun material extra, tal com explicarem més endavant.

Però centrant-nos de nou en el format, el que no tindria gaires variacions serien els aspectes d'estructura interior del material, només el disseny exterior seria molt diferenciat, utilitzant, a més, una cartolina més consistent a la portada de les que s'havien anat editant. En aquesta ocasió el material s'anomenaria "Taller de Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales" i el signaria el "Grupo 13-16"²²⁰.

Quant als aspectes més conceptuals, també hi hauria molt de biaix respecte de les edicions anteriors. S'introduirien moltes unitats noves de recent creació. És el cas, per exemple "Cuando sobrevivir era un problema"; "De la farga al alto horno" o "El mundo en guerra. Las causas de la II guerra mundial" entre d'altres. Les unitats es redactarien perquè l'alumnat tingués una mínima autonomia en el treball que se li proposava a cadascuna d'elles sens perjudici que aquesta vegada tornava a aparèixer la guia per al professorat. I sobretot, desapareixerien la classificació d'unitats complementàries, i en conseqüència, aquestes quedarien integrades en la resta d'unitats. Aquest canvi, aparentment insignificant, donava lloc a una concepció del projecte un tant dissemblant del que s'havia fet fins llavors. El motiu principal era perquè el centre i eix vertebrador de les unitats passava de recaure en els procediments i per tant, en

²²⁰ Si bé els components del grup que havien anat signant fins al moment sempre eren els mateixos, en aquesta edició podem veure que algunes de les persones ja no formarien part del grup. És el cas de Antonia del Baño i Jesús Domínguez. Per tant, passaven de ser nou persones a ser-ne set.

els diferents blocs que s'havien anat tractant des dels seus inicis fins al moment, per basar-se en d'una estructura cronològica. No significa, però, que no seguís mínimament la mateixa estructura, i per tant, comencés amb la unitat "La extraña muerte de Marta" per seguir amb les altres que serien del bloc de la feina del detectiu. Tanmateix, no era el que es destaqués, no es percebia d'entrada, només es podia trobar dins de les orientacions didàctiques de la guia del professorat, i es trobaven barrejades amb les unitats que s'havien creat per treballar contingut conceptual. Suposem que aquest canvi fou producte de l'intent d'introduir de forma més massiva el material, ja que la història ensenyada des d'un punt de vista cronològic i en la qual s'hi barrejava una bona dosi de contingut, solucionava un dels més grans arguments que tenia bona part del professorat per desestimar o no tenir en consideració el projecte Història 13-16 per a les seves classes.

Un altre dels elements que es van introduir en aquesta edició, va ser afegir-hi els recursos que anteriorment mencionàvem. Per un cantó, la documentació necessària per a treballar el cas de la mort de la Marta. A diferència de les anteriors unitats introductòries, en què la documentació estava inclosa en els fulls del quadernet i per tant, o es miraven a partir d'allà o es retallaven, en aquesta edició, el quadernet només tenia un parell de fulls amb les instruccions del que s'havia de fer. La llista de la documentació que suposadament portava la Marta a la bossa i la documentació la trobaves en un sobre a banda. La gràcia és que a més estava impresa acostant-se més al que seria una reproducció i no pas una simple fotocòpia. El benefici del canvi era força clar: la semblança de la documentació amb una que podria ser real, ajudava els nois i noies a ficar-se ràpidament en el cas. És a dir, encara que conscientment sapiguem que allò que tenim a les mans no és de veritat, l'inconscient és més propens a treballar com si ho fos²²¹. En el fons recuperaven una mica la idea britànica que ja es basava en la documentació retallada i separada, però potser

²²¹ En un altre capítol veurem com una de les experiències que es van fer posteriorment als arxius de districte de la ciutat de Barcelona, que portava per nom Arxiu Obert, es basava en la reproducció mimètica dels documents per provocar a l'alumnat la sensació que realment estaven treballant amb documents de l'arxiu.

en aquest cas es va fer un intent per anar més enllà i començar a fer una edició que s'assemblés més a la reproducció.

El segon dels recursos de què disposava el material d'Ediciones de la Torre es trobava a la unitat 6 que portava per nom "Los esclavos en el mundo antiguo". Era una unitat nova que ensenyava a crear un sistema d'emmagatzematge i classificació de la informació. Els seus antecedents eren unitats com la de "Cómo conocemos a los artesanos" en les quals s'havia de fer l'anàlisi del tema a partir d'unes fonts principalment primàries i en les quals, com a qüestions a realitzar, es demanava als alumnes que fessin les seves pròpies classificacions del material proporcionat. En opinió de Joan Santacana, la feina solia resultar feixuga a l'alumnat exceptuant aquells a qui realment agradava molt l'anàlisi. Per tant, la nova unitat s'endinsava directament a treballar aquest aspecte d'una manera més dinàmica i tot ensenyant, a més, un sistema de classificació que podrien utilitzar en endavant.

El material que s'adjuntava a la unitat era doncs, el clàssic sistema de fitxes, mètode molt emprat per les persones historiadores. En total se'ls proporcionava una trentena de fitxes perforades, que anaven numerades en el seu angle inferior esquerre. En aquest cas, les fitxes ja contenien –cadascuna d'elles– especialment fonts primàries per treballar el tema de l'esclavitud al món antic. Però a banda s'adjuntaven unes quantes fitxes més en blanc perquè es poguessin aportar les fonts que consideressin pertinents i seguir treballant així aquest sistema de classificació.

En aquesta edició va tornar a aparèixer la desapareguda guia del professorat. Es venia a banda de la caixa amb tots els quadernets per a l'alumnat. Després d'una breu introducció, en el qual es posa en antecedents al professorat sobre la filosofia i metodologia del material, la guia passa a donar les orientacions didàctiques per a cada una de les catorze unitats que es presenten. No cal dir que aquesta versió de la guia és la més completa i extensa de totes les que es van fer, suposadament perquè anava en sintonia amb la magnitud de la resta del projecte.

L'estructura dins de cada unitat era força similar: s'iniciava amb una descripció en la qual s'explicava de què constava concretament o quins materials complementaris se li associaven. El següent apartat seria el que dedicarien per establir els objectius que es perseguien amb el treball de la unitat, ja fossin els principals o els secundaris. En aquest punt veiem una diferència respecte a versions anteriors, en aquesta els trobàvem explicats de forma separada. Posteriorment als objectius, trobaríem l'apartat dels continguts. En ell s'explicarien de forma general el contingut conceptuals en què es basa la unitat, però a més, es detallarien també els procedimentals i no s'oblidarien de fer esment en els actitudinals. L'apartat que vindria a continuació és el d'estratègies, o sigui el que recolliria pròpiament les orientacions per treballar la unitat a l'aula. Essent generalment l'apartat més extens, introduïa força detalls sobre la planificació de la unitat, la dinàmica a l'aula, el procediment a seguir, els aspectes a tenir en compte, altres informacions relacionades amb les fonts que s'aportaven o amb el material de què es disposava i en algunes ocasions fins i tot presentava activitats alternatives a algunes de les pràctiques de la unitat en qüestió. Si bé en edicions anteriors, després de l'apartat que es dedicava a les estratègies canviava segons la unitat, en aquesta adquiria una major regularitat i trobaríem sempre el que s'anomenaria "Información adicional". Amb més o menys extensió aportaria referències conceptuals sobre el tema de la unitat, sent una eina força útil per a donar una base al professorat que no el conegués gaire. L'estructura de les unitats s'acabaria amb l'apartat de bibliografia. Es proporcionaven unes poques obres seleccionades i a poder ser de caràcter divulgador, que permetessin ampliar la informació del tema. Les obres anaven acompanyades moltes vegades de petites explicacions que ajudaven a saber què s'hi trobaria.

A banda de les unitats, la guia del professorat tindria un apartat que no s'hauria inclòs en cap de les versions anteriors: el de l'avaluació. S'establí així un sistema per a determinar especialment els coneixements procedimentals adquirits a partir del mètode, feta poc treballada pel grup 13-16 fins al moment. S'inclourien idees per a fer una avaluació contínua a partir de la feina que

l'alumnat fa a classe, amb el suggeriment de com puntuar i valorar els seus treballs, i fent propostes i adjuntant models de proves per a valorar tant la part conceptual com la procedimental²²².

En un primer moment, Ediciones de la Torre va fer una tirada de 1.200 exemplars dels quadernets de l'alumnat, i posteriorment en va fer una reedició amb 1.800 exemplars més. Pel que fa a la guia didàctica del professorat se'n van fer un total de 2.000 exemplars i segons el seu editor, d'aquests en van sobrar bastants.

5.5.7. L'evolució de les unitats

El grup Història 13-16, va anar creant al llarg dels diferents anys tota una sèrie d'unitats, que com hem dit, quedarien principalment centrades en la primera part del projecte. En moltes ocasions la creació d'una unitat que treballés un bloc concret no tenia perquè suposar l'eliminació de l'anterior. Normalment el que succeïa era que es sumava a les que ja hi havia. Així ho veiem a les diferents versions del material, que es combinen com es creu més oportú. Per descomptat, això no significa que totes donessin el mateix resultat o que fossin d'igual qualitat. Com que el grup es reunia després de l'experimentació, anaven veient el que funcionava i el que no, i per tant, podien anar triant aquelles unitats que els eren més efectives.

Anem a veure, doncs, com estava plantejada cada una de les unitats i l'evolució que seguien algunes d'elles a través de les diferents versions que es van anar fent. Per explicar les unitats, hem cregut convenient emprar uns criteris que no basessin únicament la seva classificació en els blocs de treball, ja que algunes unitats tenien algunes particularitats que cal destacar a l'hora de fer la seva anàlisi. Així doncs, en primer lloc, hem buscat les unitats del projecte del *Schools Council* que han perdurat al llarg de les diverses edicions. És interessant veure quines són les que perduren, amb quins canvis i a poder ser,

²²² Vegeu apartat 5.4

esbrinar el perquè. En segon lloc, és interessant veure quina o quines unitats de les que va crear el grup de l'Estat són les que més s'han mantingut al llarg de les diferents versions que s'han fet. Finalment, passàriem a analitzar la resta de les unitats, ara sí que per blocs, fent especial incidència en aquelles que s'han mantingut en diverses edicions.

Cal tenir en compte, però, que el factor de permanència al llarg de les edicions, és un ítem vàlid per a poder veure unitats que han tingut una bona acollida o que no s'havia trobat un altre tema que pogués donar millor resultat. Això no implica que sigui un criteri que ens serveixi per mesurar el contrari, és a dir, que ens sigui vàlid per definir que les que no han perdurat no fossin bones. Hem de tenir en compte que la creació de noves unitats va ser constant i que per tant, com més tard es creaven, menys possibilitats de permanència tenien. Especialment, ho veiem a l'última edició que es realitza. Es fan moltes unitats noves, que no es poden valorar segons aquest criteri.

5.5.7.1. Unitats del projecte britànic que han perdurat al llarg de les diferents versions

Dins d'aquesta primera categoria podem trobar que tres de les deu unitats que es van crear per a la primera part del projecte han seguit emprant-se en les diferents edicions del material del Grup 13-16. Més concretament, dues d'elles seran presents en totes les edicions que es facin, i la tercera, només es deixaria de banda en l'última edició del material. Les modificacions o adaptacions que es duen a terme en cada una d'elles no són sempre les mateixes, com veurem en analitzar-les.

Les unitats, doncs, són les següents:

- Los hombres en el tiempo
- El motivo de los Descubrimientos Geográficos
- La primera unitat del "trabajo del detective"

Los hombres en el tiempo

És una de les dues unitats del projecte britànic que amb les modificacions pertinents, perdurarà pràcticament al llarg de totes les diferents versions que es facin del material²²³, fet que ens indica que era una unitat que els servia i que aconseguiria els seus objectius i de fet, pel que es pot veure, és força clara i entenedora per al que es vol transmetre.

Servia d'introducció del projecte, entrant dins del bloc que s'anomenava "Qué es la historia", a excepció en l'edició que Cymys va fer el 1985, en la qual apareixia al final de les unitats del mètode i abans d'iniciar les complementàries i per tant, s'emprava com a colofó. S'endinsava en la idea que la història tracta de la humanitat, tant pel que fa al que han dit o han fet els éssers humans. Es treballava el concepte de temps, així com l'escala cronològica. Tal i com s'explica a la primera memòria del grup l'any 1977, perseguia els següents objectius:

- Apreciar l'àmplia gamma d'activitats humanes que podem estudiar en la història.
- Entendre les convencions que utilitzen els historiadors en referir-se als períodes del passat.
- Apreciar l'escala del temps històric.
- Obtenir experiència en fixar els successos en un eix cronològic i que els alumnes s'adonin del valor que té.

La unitat es componia de dues parts, que eren les idees de la història que es volia transmetre en aquesta unitat. A la primera part, doncs, es treballaria el concepte "la historia trata de todos los hombres" "trata de como han vivido". Es faria a partir d'imatges de diferents personatges i de fets que servissin per a il·lustrar aquests conceptes. En l'edició britànica la quantitat d'imatges seria reduïda i no es plantejarien preguntes ni exercicis a contestar en el mateix

²²³ Només veiem que a l'última versió que es va fer, la d'Ediciones de la Torre, és l'única en la qual no s'inclou aquesta unitat.

dossier, quedarien al terreny del professorat perquè ho enfoqués de la manera que cregués més convenient a banda dels possibles suggeriments que es poguessin fer des del mateix projecte. En les edicions posteriors s'aniria per una banda, incrementant les imatges proporcionades, i per altra, canviant-ne d'altres, tot i que seguiria una estructura pràcticament idèntica a la del model original. Pel que fa a les preguntes o qüestions a treballar, les versions que farien el grup 13-16, sí que estarien especificades en el mateix material al final de la unitat²²⁴. S'introduirien doncs, algunes activitats que ajudarien a fixar-se en les imatges o a treballar el concepte d'història. En l'edició de Cymys del 1985 trobaríem activitats per a cada grup d'imatges, per tant, canviaria la fórmula d'estar totes juntes al final de la unitat, per passar a estar barrejades amb les imatges. Les activitats del final serien les que es reservarien per treballar el resum de la unitat.

La segona part de la unitat és la que es treballaria el concepte del temps i l'escala cronològica. L'estratègia que van crear els britànics, i que es seguir molt fidelment el grup 13-16, va ser simple: escriurien uns textos en els quals s'expliquessin aquests conceptes, amb alguns exemples i mostres, per plantejar posteriorment algunes qüestions que l'alumnat havia de resoldre. Tant els textos com les activitats van ser molt similars en totes les versions que es van fer del llibret. Només es canviaria algun redactat i s'introduiria algun exemple. Fins i tot serien pràcticament els mateixos quan a l'edició de Cymys de 1985 es transformaria en una unitat separada, que portaria per nom "El tiempo historico" i que estaria inclosa a l'apartat de les unitats complementàries.

5.5.7.1.1. El motivo de los Descubrimientos Geográficos

La unitat que estaria dins del bloc de "hacer preguntas" –i de fet seria l'única unitat que es faria dins del bloc– seria l'altra unitat que es repetiria al llarg de les diferents versions, i aquesta vegada, estant present a totes elles. Canviarien

²²⁴ Això no treu que a la guia del professorat es fessin més propostes i suggeriments –que a més, eren força àmplies– per treballar tota la iconografia que tenia aquesta unitat així com tot el concepte de temps històric i escala cronològica.

però, diferents elements, en funció de l'edició, però el primer que salta a la vista és el seu títol. En el material britànic no té un nom específic, ja que adopta el del bloc. En les següents, passarà a dir-se “El motivo de los Descubrimientos Geográficos” i es quedarà finalment amb “Los descubrimientos geográficos”.

Per poder comprendre el comportament dels éssers humans al llarg de la història cal que ens plantejem algunes preguntes bàsiques²²⁵, que al final ens permetran interpretar “què va succeir” i “per què ho van fer”. Això és justament el que pretenia aquesta unitat, treballar la causació, el treball de la qual, s'iniciava amb exemples propers que ajudaven a donar un sentit a les preguntes, per desembocar a aplicar-ho en un tema del passat, que com es pot imaginar era el de les expedicions descobridores. I es duria a terme a través d'unes qüestions a realitzar a partir de diferents fonts històriques. Per ajudar a comprendre l'altre, una de les qüestions que es plantejaria seria la d'elaborar una entrevista imaginària a un dels exploradors. Fet que obligava a entendre els seus motius per poder-lo “fer parlar”.

Les versions creades pel grup Història 13-16, a banda de canviar els exemples de la introducció de l'activitat per tal que fossin més pròxims als nois i noies, geogràficament parlant, de la resta només van modificar alguna font o van canviar l'ordre, però es pot dir que eren pràcticament idèntiques. Només es canviaria a l'última versió que se'n faria, és a dir, la de l'edició “Taller de historia” d'Ediciones de la Torre.

Van suprimir els exemples inicials, per fer tan sols una breu introducció i passar seguidament a treballar el tema. Però en comptes de tractar en primer lloc les mateixes expedicions que s'havien fet a les edicions anteriors, es començaria per parlar de les espacials del segle XX. Era una manera que el tema tampoc no els fos completament desconegut i l'activitat consistiria en ordenar i fer un resum dels fets a partir de notícies del diari que se'ls proporcionaven per

²²⁵ Les preguntes principals serien: quina va ser la causa immediata d'aquest fet? Quines persones van estar relacionades amb aquest fet? Quins van ser els seus motius: econòmics, polítics, socials, ideològics? Quins factors o circumstàncies van ajudar o van impedir l'actuació d'aquestes persones?

després preguntar a l'alumnat si li hauria agradat estar en aquell esdeveniment i indagar sobre els motius que l'haurien impulsat a ser-hi. Així doncs, el tema s'entraria per la vessant de la pròpia persona, d'explorar els motius d'un mateix, per poder fer el pas per veure el mateix cas, però des del punt de vista de les persones que realment sí que van protagonitzar l'esdeveniment. Acabat el treball de la primera part, es proposaria, ara sí, treballar les expedicions del segle XV amb la mateixa dinàmica que s'havia fet l'episodi espacial. De totes maneres, atès que se li havia afegit una primera part considerable, les fonts proporcionades i la magnitud del treball de la segona seria molt menor que en les edicions anteriors.

5.5.7.1.2. La primera unitat del “trabajo del detective”

És una constant en tot el projecte i en les seves diferents versions que s'iniciï el treball del mètode d'anàlisi de la història amb una unitat que reflecteixi la feina de detectiu. Una activitat molt coneguda per l'alumnat atesa la literatura, les pel·lícules i sèries de televisió que hi ha sobre el tema. I aquesta activitat permet fer una comparació excel·lent amb la feina que fa la persona historiadora. Això sí, un detectiu del passat.

Però aquesta unitat, pràcticament en cada edició, prendrà “formes” diferents, i sempre serà fictícia, evidentment. Primer serà “El misterio de Mark Smith”, després “La extraña muerte de Luis Puig”, per passar a una desaparició “La desaparición de Gurutxe Mendieta” o tornar a una altra mort, en aquest cas la d'una noia anomenada Marta “La extraña muerte de Marta”. No obstant això, malgrat que el malaurat protagonista anés canviant de nom i que les proves en cada cas, també fossin lleugerament diferents, el seu contingut de fons sempre era idèntic.

En qualsevol cas, des de la seva primera traducció de la versió britànica, ja van establir que aquesta unitat servia per²²⁶:

²²⁶ Segons informe “¿Qué es la historia?” (Proyecto Historia 13-16 del *Schools Council*) 1977

- Comprendre el concepte de les proves o evidències com un material important per a una investigació.
- Adquirir experiència en analitzar o interpretar les proves per poder establir la identitat i interessos d'una persona, elaborar una narració dels fets i donar una explicació possible d'un esdeveniment.
- Comprendre la naturalesa provisional de moltes conclusions que s'obtenen mitjançant les proves.

I més endavant acabarien de matisar que entre els objectius també hi seria el d'aprendre a utilitzar la capacitat d'inferència per formular hipòtesis basades en proves.

5.5.7.2. Unitat creada pel grup Història 13-16 i que perdura al llarg de totes les edicions

Sota el segon criteri de classificació de les unitats, només en trobem una amb aquestes característiques. Des que es va fer, es convertiria ràpidament en una unitat molt singular que tindria molt bona acollida. Pertanyia al bloc “el problema de las pruebas” i tenia com a protagonista una noia molt jove:

5.5.7.2.1. El caso de Juana I de Castilla

Es crea en la primera versió del material que es fa posteriorment a la traducció del projecte britànic, tot substituint les dues unitats que tenia el projecte inicial. Com hem comentat, serà una unitat que no deixarà de formar part de totes les diferents edicions del material que es facin.

La unitat serveix clarament per veure com és de complexa la interpretació de fets del passat, ja que depèn de les fonts, i aquestes poden ser incompletes, contradictòries, poden ser fruit d'una visió subjectiva o maliciosament manipulada pel seu autor, etc. Aborda directament la formulació de judicis

crítics, fomenta l'ús i recerca de proves i informació per avalar les pròpies teories, així com incentiva la participació del debat històric, tot havent d'escoltar tots els arguments tant a favor i en en contra del tema que s'estigui parlant.

Consistia en la celebració d'un judici en el qual s'havia de decidir si Joana I de Castella era o no boja. Per poder-lo dur a terme, el dossier proporcionava primerament de tot, una mica d'informació sobre els fets del cas. Després s'oferia diverses fonts que servien com a testimonis sobre Joana, en les quals es pot apreciar que depenent de la font que escollim veurem una visió o una altra de la protagonista de la unitat. Un cop vistos els testimonis, es passa a mostrar diferents proves a favor i en contra de la seva suposada bogeria. L'última informació que proporcionava el material és la que etiquetaven com a "addicional". Era un apartat que tenia la informació sobre qui eren les diverses persones o testimonis dels quals s'havien presentat fonts o sortien citats a les fonts, que ajudaria a l'alumnat a poder emetre la corresponent crítica de la font en qüestió.

La unitat acabava plantejant la guia d'investigació i sobretot, el plantejament de com s'havia de desenvolupar el judici, que havia de tenir tots els seus elements: les persones que fessin de fiscals i per tant, sostinguessin que Joana sí que era boja; les persones que feien de defensores i per tant eren partidàries del fet que no ho era pas; la persona que actués com a jutge²²⁷, la que fes de secretària; i tampoc no podia faltar un jurat que emetria el veredict format per dotze persones, entre les quals, es suggeria que a banda d'alumnat fins i tot hi haguessin pares o mares o persones de l'equip docent.

Si bé l'estratègia emprada a la unitat seguia la filosofia del projecte britànic, segurament aquesta era molt més encertada que l'original. Per començar,

²²⁷ Tal com es pot veure en les gravacions i d'acord amb la informació proporcionada pels membres del 13-16, la figura de jutge podria ser coberta per alumnat o bé per professorat. Tot i que era preferible optar per la primera opció, no sempre resultava possible i fàcil, atès que era la figura que havia d'establir les dinàmiques de debat i havia de mantenir l'ordre, i a l'alumne en qüestió no sempre li era possible. En el cas que el lloc fos ocupat pel professorat aquestes incidències estaven cobertes, tanmateix es trobaven amb el perill de voler intervenir i per tant, agafar un protagonisme no desitjat per la tipologia d'activitat que es perseguia..

perquè es centrava molt més en el tema del judici, fet que permetia a l'alumnat involucrar-se emocionalment per tal de defensar la seva posició i els permetia, alhora, fer una projecció de sí mateixos amb més facilitat que no pas estudiant senzillament un personatge. I l'efecte seria més gran gràcies al fet que la protagonista era molt propera en referència a l'edat. Per altra, seria més encertat perquè sobretot la unitat britànica "El caso de Ricardo III y los príncipes desaparecidos" resultava molt llarga, per la qual cosa es podia fer feixuga i al professorat li era més difícil mantenir la motivació i l'atenció pel tema en qüestió.

Segurament podríem afirmar que és de les unitats més emblemàtiques de tot el projecte perquè involucrava de manera extrema la participació de l'alumnat. I de fet, si analitzem les diferents edicions d'aquesta unitat, ens adonarem ràpidament que són pràcticament iguals. Canvia alguna imatge o la seva maquetació general, però els textos i les fonts aportades són gairebé les mateixes a totes les versions. L'únic punt en el qual, més que canviar la unitat el que fa és millorar, el trobem a la part d'explicació de com s'ha de posar en marxa el judici. En les primeres edicions pràcticament no s'explica més que la feina de l'advocat fiscal i l'encarregat de la defensa, i a més, es fa de forma molt resumida. I ni tant sols s'aporta gaire més informació a la guia del professorat. Per contra, en les darreres versions veiem com s'introdueixen les explicacions del seu òptim desenvolupament de forma detallada, amb tot el procediment que ha de seguir el judici. A més, es descriu la tasca que han de dur a terme els diferents rols que hi intervenen. Les explicacions de la guia del professorat també seran molt més extenses, fent notar els punts interessants del cas per conduir bé les sessions de treball amb l'alumnat.

5.5.7.3. Les altres unitats per blocs

Un cop vistes les unitats britàniques que han perdurat al llarg de l'edició del material a l'Estat, així com les que es van crear pel grup i que han tingut més permanència en el temps, passarem a detallar la resta d'unitats, classificades

pels blocs de treball. La incidència doncs, no serà un factor clau, tot i que entre elles en trobarem dues que també ens apareixeran a força edicions. Les dues pertanyen al bloc d'analitzar les proves i s'anomenen "Cómo conocemos el imperio de Augusto" i "Cómo conocemos a los artesanos". Començarem, però, els blocs per ordre i per tant, en primer lloc parlarem de les unitats que es treballen dins de "trabajo del detective", per passar al bloc "Analizar las pruebas", al de "El problema de las pruebas" i acabarem amb l'apartat de les unitats complementàries. Els dos blocs que falten, és a dir, "Hacer preguntas" i "Hombres en el tiempo", ja no els tornarem a tractar perquè no hi havia més unitats de les que hem tractat anteriorment.

5.5.7.3.1. Trabajo del detective

Dins d'aquest bloc i a banda de la unitat que treballa pròpiament el paper del detectiu, de la qual ja se n'ha parlat, trobarem set unitats més. La constant en totes elles serà que pretenen fer la similitud amb el cas detectivesc que se'ls ha presentat inicialment, però amb un tema real i històric (o arqueològic). Per tant, hauran de treballar la construcció d'unes conclusions i hipòtesis a través de l'anàlisi i interpretació de les evidències que se'ls presenten. I caldrà que s'adonin de la provisionalitat que tenen en general les conclusions d'aquesta mena.

Les set unitats són les següents:

- El Hombre de Morín
- El misterio del Cerro de la Cruz
- El secreto de la momia de Vic
- El tesoro escondido
- El caso de los elefantes
- El misterio de los pozos
- El enigma de Aldovesta

5.5.7.3.1.1. El hombre de Morín

El cas que es proposa investigar és el d'un cadàver trobat l'estiu de 1969 en una cova anomenada "Morín" a Villanueva de Villaescusa. Per resoldre'l, s'aporten fragments de l'informe científic del cos i algunes pistes relacionades amb la vida i els costums de l'època en què s'havia datat el cadàver. Els alumens, a partir d'unes preguntes que se'ls plantejaven a fi d'orientar-los en la recerca, haurien de formular les seves hipòtesis sobre la causes que li van produir la mort, de la manera com va ser enterrat i caldria que en traguessin unes conclusions diferenciant allò que sembla indubtable de les coses que podrien ser discutibles.

El treball d'aquesta unitat, acabaria sent una mica més complet a la versió que es va editar el 1985. Principalment perquè s'introduirien més pistes i les preguntes que es plantejarien a l'alumnat anirien més encaminades a formular més hipòtesis, aportant, en algunes d'elles, elements i orientacions per facilitar-los la tasca.

5.5.7.3.1.2. El misterio del Cerro de la Cruz

D'un cadàver passem, en aquesta ocasió, a estudiar un poblat. És el jaciment arqueològic del "Cerro de la Cruz" situat a Cortes de Navarra. Per estudiar-lo, al dossier s'hi presenten les troballes del jaciment i es donen algunes pistes que permetran a l'alumnat que redacti un l'informe arqueològic. Naturalment, per fer-ho també es proporciona una pauta de treball.

En les següents edicions es canviaria o s'incrementaria alguna font o pista de les que es donaven, però en el seu conjunt es mantindria idèntic.

5.5.7.3.1.3. El secreto de la momia de Vic

La protagonista de la unitat era la mòmia que va ingressar al museu de Vic l'any 1897²²⁸. En aquesta ocasió, a partir del mateix mètode emprat per

²²⁸ Algunes escoles de Catalunya aprofitaven aquesta unitat per fer una visita al museu de Vic. Era una manera de motivar més l'alumnat i d'adquirir una vivència la unitat.

resoldre els anteriors casos, s'hauria de descobrir qui era el personatge, les causes de la mort, els motius que explicarien per què va ser enterrada d'aquella manera i sobretot, s'hauria de formular la hipòtesi per la qual els ossos de la mòmia estaven en una disposició anòmala.

5.5.7.3.1.4. El tesoro escondido

El tresor de Villena era l'escollit per fer una altra unitat del detectiu. Era un tresor amagat intencionadament que es va trobar el 1963. Calia doncs, fer la hipòtesi sobre les possibles persones que en van ser propietàries, els motius que les van portar a amagar-lo i la cronologia de la troballa. La unitat, tanmateix, era complexa i com explica en Joan Santacana, generalment no arribaven al nivell de deducció que calia per a plantejar bé la hipòtesi sobre aquest últim punt.

5.5.7.3.1.5. El caso de los elefantes / El misterio de los pozos / El enigma de Aldovesta

Aquestes tres unitats les tractem conjuntament ja que totes elles van ser creades a l'última edició del material. L'estructura és la mateixa que les que hem comentat fins al moment, tot i que, com a tret diferencial, podríem dir que a "El enigma de Aldovesta" apareixen alguns textos que ajuden a tractar més a fons el tema de les hipòtesis. A més, a la part final de la unitat, es proporcionava la planta de l'assentament i diferents retallables que permetrien fer-ne la maqueta en paper.

Pel que fa als temes, el primer cas, es centrava amb la troballa de restes òssies que van considerar "estranyes" a prop de Torralba; el segon es treballava el tema dels pous trobats al barri de Can Tintorer de Gavà i el tercer es tractava un assentament localitzat a Aldovesta.

5.5.7.3.2. Analizar las pruebas

Dins del bloc per a aprendre a analitzar les fonts, podem trobar que es van elaborar tres unitats, dues de les quals, tindrien un tarannà similar i per contra, la tercera canviaria els plantejaments buscant una nova estratègia didàctica. Les primeres a les quals fem referència són concretament “Cómo conocemos a los artesanos” i “Cómo conocemos el imperio de Augusto”. Com veurem, aquestes són unitats són força presents a la majoria d'edicions del material, exceptuant a l'última que se'n farà, que és quan s'introdueix la unitat “Los esclavos en el mundo antiguo”.

5.5.7.3.2.1. Cómo conocemos el imperio de Augusto

La unitat, que tenia com eix central l'imperi romà, substituïa la britànica que portava per títol “Cómo conocemos la Grecia clasica”. Tractava d'analitzar les proves, tot fent un treball de selecció i classificació, veient la diferència entre les fonts primàries i les secundàries, comprovant la diversitat de fonts que es poden arribar a tenir per estudiar la història i estimulants la observació per extreure tota la informació que tenen les fonts. A més, el tema era especialment indicat per a aquesta mena d'activitats, ja que sempre és més fàcil pensar que es pot extreure informació de textos que no pas de fonts gràfiques o materials, i és clar, per treballar el tema, abunden més les segones fonts que hem comentat, que no pas les primeres.

Un cop s'haguessin presentat gairebé una vintena de fonts sobre el tema, es plantejaria a l'alumnat una sèrie d'exercicis que el conduiria a fixar-se i analitzar les fonts. En acabat, la unitat mostraria un text com el que es pot trobar en un llibre de text de BUP en el qual caldria identificar allò que s'afirma amb alguna de les fonts que s'han mostrat prèviament.

A l'edició de Cymys del 1985 trobaríem una lleugera modificació respecte a les anteriors edicions. De forma intercalada amb les fonts, tal i com s'havia fet en la unitat “Los hombres en el tiempo” i com veurem que passa en alguna altra ocasió, es redactaven petites activitats que anaven dirigides a una font

concreta. El benefici de l'estratègia era, per tant, que portaven l'alumnat a fixar-se en la informació que podien proporcionar les fonts de manera esglaonada.

Malgrat que els exercicis convidaven a ordenar les fonts segons la informació que aportessin i a classificar-les d'acord amb els ítems que es proporcionaven, la unitat realment no ensenyava a crear un sistema de classificació eficaç, tal i com succeirà més endavant²²⁹.

5.5.7.3.2.2. Cómo conocemos a los artesanos

Molt similar serà el cas de la unitat dels artesans amb la de l'imperi Romà. Dues unitats que pertanyien al bloc d'anàlisi de les proves, que van aparèixer substituint les del projecte britànic, que es mantindrien a diverses edicions fins a arribar a l'última, la d'Ediciones de la Torre, en la qual serien canviades per una que es centrés en l'ensenyament i pràctica d'un sistema de classificació a partir de fitxes.

Així doncs, la unitat presentaria de nou tot una sèrie de fonts primàries i secundàries i al final se'ls indicaria quina seria la guia d'investigació. En algunes ocasions, i a diferència de la unitat "Cómo conocemos el imperio de Augusto", es trobarien petits textos entremig de les fonts. N'hi havia que explicaven algun aspecte d'una font concreta o bé, n'hi havia que parlaven del tema de manera més general per ajudar a comprendre o interpretar millor les fonts, tot explicant aspectes que no es podien extreure amb les fonts proporcionades.

Entre les activitats, també molt similars a l'altra unitat, trobaríem, tanmateix, que ara els feia fer redaccions d'aspectes concrets dins del tema general a partir de les fonts proporcionades, cosa que els obligava a un grau d'anàlisi més acurat i extens. Per ajudar-los, però, estaven indicades les fonts en les quals podien basar el seu relat. En el seu transcurs de la redacció es podrien

²²⁹ Concretament ens referim a la unitat "Los esclavos en el mundo antiguo" que es va publicar a la versió que es fa fer per Ediciones de la Torre.

trobar amb les dificultats afegides de vocabulari, ja que alguns dels oficis que es presenten ja no existeixen. S'instava al professorat, doncs, que no fes de "diccionari vivent" sinó que orientés l'alumnat a cercar la informació i encarrillar-los per tal que compreguessin el seu significat.

Com no podia ser d'una altra manera, l'edició que es va fer en format de llibre el 1985 tornaria a tenir algun aspecte diferent a les edicions anteriors. Tornava, a intercalar activitats al llarg de la unitat que permetien dur a terme treballs centrats en una font concreta. Una bona mostra podia ser l'activitat de localitzar en un mapa de la població on vivia l'alumnat –si la població era antiga, és clar– carrers que duguessin el nom de gremis. Seria una activitat que es faria després de presentar una il·lustració de Barcelona en el segle XIII. Un altre exemple podria ser l'exercici de classificació d'oficis tradicionals a partir d'un gravat del segle XVIII, tot fixant-se en els que han desaparegut i indicant els motius pels qual podia haver succeït.

5.5.7.3.2.3. Los esclavos en el mundo antiguo

Si bé les dues primeres unitats havien fet més èmfasi en l'anàlisi pròpiament de les fonts i en segon terme quedava la feina de selecció i la classificació que se li demanava a l'alumnat; en aquesta ocasió la prioritat estaria enfocada en el mètode per ordenar la informació. Per tant, per un costat, calia evidenciar que s'han d'establir uns criteris per ordenar la informació, atès que si no aquesta no es pot recuperar ni processar adequadament. Per l'altre costat, es volia transmetre a l'alumnat que quan es comença una recerca cal triar un mètode per classificar i guardar la informació.

El mètode que s'ensenyava era el de fitxes perforades²³⁰, però en el fons, no deixava de ser una manera d'ensenyar el funcionament d'un sistema de classificació. És a dir, la informàtica ha facilitat moltes eines que permeten fer aquesta classificació i després recuperar la informació per a ser treballada o processada. Però conèixer el funcionament real d'un sistema de classificació

²³⁰ Vegeu apartat 5.5.6

ajudava els nois i noies a adquirir "hàbits i mètodes científics de treball"²³¹
(Grup 13-16, 1990, 42).

El treball es duia a terme basant-se en l'anàlisi i descripció de les societats esclavistes de l'antiguitat clàssica; s'estudiaven les relacions de l'ésser humà en el món greco-llatí. Començava amb una introducció als continguts conceptuals, proposant a l'alumnat investigar el que els escriptors de l'època van dir sobre l'esclavitud. Seguidament, se'ls explicaria que per facilitar la tasca, els ensenyarien a ordenar la informació que se'ls proporcionava. La informació detallada del mètode contindria fins i tot el codi que tenien les fitxes per tal de buscar les que es necessiten a cada moment. La unitat acabaria, per un costat, amb la pauta que haurien de seguir per fer l'informe de la recerca, que constaria de quatre parts: la que feia referència a l'estudi de les fonts, la que treballava l'esclavitud en termes més generals, la part comparativa entre l'esclavitud en el món grec i en el llatí, i un últim punt, la que els faria explicar-ne l'evolució que ha seguit. Per un altre costat, la unitat constaria d'un apèndix en el qual es donaria la informació sobre qui són els diferents personatges que escriuen les diverses fonts proporcionades a les fitxes.

Les fonts i, per tant, el material que haurien de treballar es trobaria en un sobre a part que serien les fitxes ja codificades segons el seu contingut. A més, se'ls afegia alguna fitxa en blanc per donar la idea que era un treball obert, que no s'acabava amb les fonts que se'ls proporcionava, i que la investigació podia seguir a partir de la cerca i classificació de més fonts.

5.5.7.3.3. El problema de las pruebas

El bloc buscava sempre temes que estiguessin subjectes a controvèrsia i discussió perquè permetia fer veure als alumnes, nois i noies, els problemes

²³¹ De fet, l'aprenentatge d'un sistema de classificació, en aquesta ocasió el de les fitxes perforades, els serviria en posterioritat per a altres unitats. Entre elles, caldria destacar el servei a la unitat de Joana de Castella, que al haver de manejar un gran nombre de fonts per fer les defenses o les acusacions mentre durava el judici, resultava un mètode molt pràctic.

que a vegades es tenen quan es manegen les fonts de la història. Dins d'aquest bloc, la unitat estrella per excel·lència era la de "Juana I de Castilla" que ja s'ha descrit anteriorment a conseqüència de la seva perdurabilitat en les diferents versions del material. A banda, però, es van arribar a elaborar dues unitats més que compartien el mateix objectiu, tot i que mai van arribar a tenir l'èxit que tindria la de Joana: la de "Ferrer Guardia y la semana trágica de 1909" i la de "Drake, ¿pirata o héroe?"

5.5.7.3.3.1. Ferrer Guardia y la semana trágica de 1909

La innocència o culpabilitat de l'anarquista Francesc Ferrer Guardia acusat d'haver dirigit la revolta del juliol de 1909 anomenada "la setmana tràgica" és el debat que es planteja en aquesta unitat. Amb el personatge, a més a més, s'intentava "entendre com era la trama de la societat industrial de principis del segle XX, amb les seves guerres colonials, les organitzacions obreres, etc." (Grup 13-16, 1990, 82) tal com ho explicava la guia del professorat de l'edició Taller de Historia.

La unitat, tot i que compartiria l'objectiu principal del bloc que era que l'alumnat formulés judicis crítics en relació a un tema subjecte a controvèrsia, introduiria un element més específic: els judicis es formularien emprant la premsa com a font principal. Aquesta tipologia de fonts també seria útil per fer veure a l'alumnat com un mateixa notícia pot ser donada a conèixer maneres molt diferents segons la ideologia que hi ha al darrere del mitjà de comunicació o de la persona que l'escriu.

Així, després d'una breu introducció del tema i dels continguts procedimentals que es treballarien, es passaria a presentar tota una sèrie de fonts, que tal i com hem dit provindrien en bona mesura de la premsa, ja fossin en format article o fins i tot, en vinyetes. Tanmateix, per poder donar una visió més completa, també es proporcionaria altres tipus de fonts, com és el cas d'alguns fragments de l'acta del consell de guerra que li van fer o de la sentència que es va dictar finalment. En aquest cas, la majoria de les fonts, solien estar presentades per un breu escrit, que tant podia situar els fets succeïts, com la

persona que hauria estat autora de l'escrit, com la tipologia de fonts que oferien a continuació o en quin sentit anaven.

Un cop presentades totes les fonts primàries seria el torn de plantejar unes quantes preguntes i qüestions per treballar el material proporcionat. Seguidament, es passaria a un altre apartat en el qual es presentarien les fonts secundàries, i per tant, les interpretacions que se li ha fet al cas. La unitat acabaria amb noves qüestions que es plantegen a l'alumnat un cop té totes les fonts per treballar.

La diferència que s'establiria amb la unitat de Joana és, però, que l'estratègia estaria enfocada senzillament cap al raonament i discussió de les diferents posicions en respecte al cas, i en cap moment s'arribaria a plantejar l'escenificació d'un judici pròpiament dit com passava amb l'altra unitat. Així doncs, en el cas de Ferrer Guardia es proposaria, a les orientacions didàctiques, l'estratègia en la qual el professorat hauria de fer un relat absolutament parcial i convidar l'alumnat a que ho discutissin amb el material del qual disposen. De totes maneres, la unitat contenia força material que no solament servia per a la finalitat per a la qual se l'havia creat, sinó que es podia emprar com un dels estudis en profunditat, i per tant, pertanyent a la segona part del mètode.

Les dues edicions que es van fer, una l'any 1979, i l'altra el 1990, eren pràcticament idèntiques. Només es pot trobar que s'ha canviat alguna font proporcionada i alguna modificació en la redacció de les explicacions introductòries de les fonts, així com de les activitats que se'ls planteja quan s'acaba presentació de les fonts, tant les primàries, com les secundàries o activitats finals. Tanmateix, el que sí que trobem com a tret diferencial és el format del material, que en la seva primera edició és especialment diferent fins i tot a la resta d'unitats del mateix any. Suposadament aquest fet respon a la necessitat, per treballar correctament el tema, d'incloure molt de material documental, sumat al fet que, com que majoritàriament es treballa amb fonts

extretes de diaris, perquè siguin llegibles no es poden reproduir en format molt petits.

5.5.7.3.3.2. Drake ¿pirata o héroe?

La tercera unitat que servia per poder veure el problema de les fonts tractava de la vida del mariner Sir Francis Drake i es debatia entre si va ser un pirata sanguinari o bé un patriota, que podia interpretar-se a més, com un fanàtic religiós o com un personatge que era manipulats a causa d'interessos polítics i presentat al poble com un heroi. El cas servia a més, per explicar un important episodi de la història moderna: la lluita entre el rei d'Espanya i la Monarquia britànica per l'hegemonia i el control dels mars.

Molt semblant a les altres unitats d'aquest bloc, s'iniciaria amb un text que introduiria l'alumnat en el problema de les proves. Fins i tot, abans d'entrar pròpiament en matèria, però per entendre millor el concepte que es vol transmetre, se'ls proposaria fer una dramatització en què es posés de manifest alguna situació en la qual es produeixi un error d'observació, com seria el cas d'un partit de futbol.

Un cop feta la introducció, seria el torn d'endinsar-se en el cas que es planteja. Al professorat se li recomanaria la possibilitat d'aprofundir el seu alumnat a l'estudi al món dels pirates a través de la visita a algun museu marítim. Mentre, al material de l'alumnat el següent apartat estaria dedicat al relat dels fets del cas en qüestió. En aquest relat, ja s'introdueixen algunes fonts i material que especialment són iconogràfiques i que serveixen per poder anar completant la informació que se li proporciona a l'alumnat. En el següent apartat es presenten diverses opinions de la manera com mostren alguns historiadors la figura de Drake, per passar a l'apartat que tractaria plenament de les proves a favor i en contra que justifiquin les seves accions. En aquest cas, també es proporcionaria un apartat posterior al de les proves, en el qual es donaria informació addicional respecte alguns dels personatges que emetrien les fonts presentades.

La unitat s'acabaria amb els apartats referits al treball que hauria de fer l'alumnat: en primer lloc, la guia d'investigació del cas per tal que analitzessin una mica les fonts que se'ls ha proporcionat. En segon lloc, el que anomenaren "joc de simulació històrica" i que era la posada en escena del judici que li podrien fer al personatge protagonista del cas, tal i com es feia amb la unitat de "Juana I de Castilla". La dinàmica, doncs, s'establiria igual, però en el dossier per a l'alumnat s'adaptaria per poder donar pistes sobre el cas concret que s'estava treballant.

5.5.7.3.4. "Las unidades complementarias" i "hacer preguntas"

Després del bloc en el qual es treballava la problemàtica que ens podem trobar amb les fonts, vindria el dedicat a fer preguntes. Aquest, com hem vist, però, només tenia una unitat²³² que va apareixent més o menys de manera similar en totes les edicions i que, conseqüentment, ja n'hem parlat en una secció anterior.

L'últim dels blocs que queden, doncs, és el dedicat a unitats complementàries, que com hem vist, són les següents: "Interrogando mundos sepultados"; "De la aldea al Imperio" i "En Europa hace 800 años..."²³³. Són unitats que perduraran al llarg de diverses edicions encara que no sempre tots els membres del grup d'investigació estaven plenament satisfets del seu contingut i resultats que donaven²³⁴.

Però a més, també trobarem altres unitats que es van crear en l'última edició i que les hem inclòs en aquesta categoria, perquè segurament estaven fetes amb la mateixa filosofia, tot i que el que realment pretenien era emplenar els

²³² Recordem que era "El motivo de los descubrimientos geográficos".

²³³ En algunes edicions la unitat "Los hombres en el tiempo" també està inclosa a la secció de unitats complementàries.

²³⁴ Vegeu apartat 5.4

buits per completar una sèrie d'unitats que cobriessin tot el període cronològic²³⁵. Són unitats que, a més, tenen cadascuna d'elles un valor procedimental diferent, però que igualment incideixen en el mètode d'anàlisi de la història.

Eren les següents:

- De la aldea al castillo.
- Egipto en imágenes. Cómo descifrar los mensajes de los faraones.
Cuando sobrevivir era un problema.
- De la farga al alto horno.
- El mundo en guerra. Las causas de la II guerra mundial.

5.5.7.3.4.1. Interrogando mundos sepultados

La primera de les unitats complementàries perduraria des de l'edició que faria el grup el 1981 sota l'auspici de l'ICE de l'UAB, fins a la que s'editaria amb Cymys el 1985.

El seu objectiu principal era l'adquisició de continguts en relació al pas de les societats paleolítiques a les neolítiques. Com a secundari, trobaríem que s'hauria organitzat el dossier per operar amb la mateixa filosofia que les unitats del bloc del treball del detectiu, i per tant, l'alumnat hauria de fer observacions i deduccions.

Consta de dues parts. La primera, que l'anomenen "Cuando el hombre era cazador", proporciona una sèrie de troballes i pistes acompanyades de breus apartats, en els quals s'exposarien algunes de les deduccions que en podem extreure d'elles. Amb aquests elements, l'alumnat el que havia de fer era buscar les coses que els sorprenien, o com en la guia del professorat explicaven "buscar les pegues"; com podria ser el cas de les pintures que

²³⁵ Cal recordar que en l'última edició les unitats no estaven ordenades per blocs sinó per cronologia, i per tant, se'n van crear algunes per tal de tenir-ne per a tots els períodes més rellevants que calia treballar amb l'alumnat.

mostren dones amb pals per plantar en societats que teòricament són “caçadores”.

La segona part de la unitat és anomenada “El hombre agricultor y ganadero”. En ella es presenten tres casos en forma de relat: un pertanyent a un nucli agrícola, concretament la ciutat de Jericó. El següent relat parlaria de comerciants, i es prendria per exemple el monticle de Chatal Huyuk. I l'últim dels casos estaria dedicat a un poble de pescadors del Danubi, el jaciment de Lepenski Vir. Tres casos que portarien a fer tres relats diferents: en el primer s'explicarien per separat les restes trobades en el jaciment de les deduccions que se'n fan, en el segon els dos vessants començarien a estar més integrats, fins arribar al tercer, en què la conjunció seria completa tenint com a resultat només un relat. Es deixava a mans del professorat que els relats anessin acompanyats de diapositives dels diferents jaciments. Era un element que ajudaria l'alumnat a discutir millor les diverses qüestions que se'ls plantejaven a l'apartat final de la unitat, és a dir, a la guia d'investigació.

Com a activitats addicionals, es plantejava la possibilitat de fer un debat en què es discutís si els primitius caçadors eren societats salvatges amb vides difícils o al contrari vivien en un mitjà molt més segur que el nostre.

5.5.7.3.4.2. De la aldea al imperio

La segona de les unitats complementàries també persistiria en les mateixes edicions que la que acabem de comentar. L'objectiu, també de caire conceptual, pretenia fer entendre a l'alumnat la lògica que precedia el creixement i expansió que va tenir la ciutat de Roma. Un tipus de canvi així, forçosament implicava un canvi de mentalitat, i és el que també es volia fer veure amb la unitat.

Si bé a “Interrogando mundos sepultados” l'objectiu secundari era similar al bloc de la feina del detectiu, en aquest cas s'assimilava al bloc d'analitzar les proves, i per tant, s'oferirien els continguts a través de l'anàlisi de diferents fonts primàries i secundàries.

La informació que arribava a tenir aquesta unitat era força important pel que fa a quantitat. A la mateixa guia del professorat de l'edició del 1981 ja s'advertia i s'aconsellaven les parts que es considerava convenient que es passessin relativament ràpides.

Així doncs, la unitat s'iniciava amb una introducció d'un historiador actual, Shtajerman, que parlava de les ciutats del Mediterrani. La introducció donaria pas a l'apartat que explicaria en cinc blocs el creixement de Roma i les seves causes. Era un apartat que aniria acompanyat de mapes. Era el que recomanaven que no calia entretenir-se massa i que, a més, podia servir per preparar la unitat "Cómo conocemos el Imperio de Augusto".

El següent apartat de la unitat s'aconsellava prendre-se'l amb més calma i es recomanava que hi hagués la intervenció constant del professorat. Caldria que es fes la lectura i es comentessin les diapositives que il·lustraven el tema. L'apartat tenia tota una sèrie de textos que conduïen l'alumnat a veure els canvis que s'havien produït. Amb els diferents textos es compararia la vida i idees d'un home representatiu de l'època republicana amb la de la Roma dels primers anys de l'Imperi. L'explicació de la Roma del segle III aC vindria donada segon Plutarco i farien referència a un romà "auster" anomenat Marco Catón. Per contra, la vida de Roma durant primer segle de la nostra era estaria explicada per Tàcit, un escriptor i orador llatí, que va escriure el que es conegut amb el nom de "Els Annals".

Per facilitar la tasca de l'alumnat, cada fragment de la part de Plutarco era introduït amb una frase que podia resumir, en certa manera, el contingut que s'hi exposava. I amb petits textos explicatius es faria la part de Tàcit. Amb tots aquests fragments es proposava que es debatés amb el grup-classe sobre els aspectes que els sorprenguessin més, tot i que s'havia de vigilar que no es produïssin lectures errònies de la part dels Annals.

Com no podia ser d'una altra manera, al final del dossier es proporcionava un full de treball que permetia marcar unes pautes pel treball que realitzaria l'alumnat, tant per fer-lo de manera més autònoma o sota la direcció del professorat.

En les diferents versions del material que es faria, només es modificaria lleugerament la unitat en passar de l'edició primera a la segona que es va fer amb l'editorial Cymys. Es va considerar retallar o resumir alguns textos que es proporcionaven. Però la resta –inclosa el full de treball– es conservaria tal qual s'havia redactat la primera vegada.

5.5.7.3.4.3. En Europa hace 800 años...

És la tercera de les unitats complementàries que es va introduir amb l'edició elaborada el 1981 –encara amb l'ICE– i es mantindria fins a l'última que es faria amb Cymys.

Tanmateix, era una unitat molt diferent de totes les que s'havien fet fins llavors perquè l'estratègia que emprarien no es basaria en textos o fonts, sinó estaria construïda a partir d'un còmic. Amb el recurs es pretenia acostar l'alumnat a la vida de l'Europa occidental del segle XI i XII. I el còmic mostraria la vida imaginària d'un servent del senyor de Angangón anomenat Gilberto. Un personatge molt representatiu del món feudal.

El seu objectiu principal era l'adquisició de contingut conceptual, que en aquest cas com s'ha vist, tractava de la vida de les persones a l'època medieval. I en un segon terme es volia que l'alumnat compregués:

- quines eren les activitats econòmiques i els seus límits;
- com era l'estructura de la vida econòmica;
- els tipus de relacions socials,
- i la relació entre la situació econòmica i estatus social²³⁶.

²³⁶ Guía del profesor. Hacer historia. Pàg. 76-77

Com a objectius secundaris trobaríem que es volia ensenyar a treure informació a partir d'una font com era el còmic i, per tant, ensenyar a emprar nous mètodes d'anàlisi i de síntesi. I per altra, es pretenia fomentar la capacitat per a construir un relat històric que fos coherent a partir de les fonts treballades.

La unitat s'iniciava amb una petita explicació en la qual situava l'alumnat en el que s'anava a treballar, i en què ja es donava a conèixer que, gràcies a la vida del personatge protagonista del còmic, en Gilaberto, podrien descobrir com vivia la gran majoria de gent en els segles XI i XII. A partir de la següent doble pàgina, i amb la frase "hace 800 años..." començava la part del còmic. Un total de 24 pàgines que combinaven dibuixos, amb textos i bafarades pròpies d'aquest registre i algun plànol, com és el cas d'un castell o del monestir de Saint Gall de Suïssa. En acabar el còmic, hi hauria l'apartat habitual dedicat a la guia d'investigació.

La proposta didàctica que hi havia al darrere era en primer lloc llegir-lo com un simple còmic i després anar desgranant cada una de les vinyetes per veure tant allò que s'explica, com el que s'intenta mostrar. Per descomptat, els dos nivells podien tenir un estudi amb més detall. Amb posterioritat a aquesta primera aproximació, es proposava que es treballés de manera individual o per grups la guia d'investigació final, que es podria acabar amb una posada en comú de les conclusions a les quals haguessin arribat.

A les tres edicions en què s'inclouria aquesta unitat complementària no s'hi faria cap modificació. La unitat, doncs, es reproduiria exactament igual que s'havia elaborat la primera vegada.

5.5.7.3.4.4. De la aldea al castillo

Tot i que el títol és molt similar a una altra unitat complementària que havia estat present a les edicions anteriors a la De la Torre²³⁷, el seu objectiu i

²³⁷ Ens referim a la unitat "De la aldea al Imperio".

sobretot el seu contingut divergien completament, fins al punt de poder assegurar que no són derivacions de la primera.

“De la aldea al castillo” abordava directament la comprensió dels problemes del canvi i de la continuïtat en història, i permetia mostrar als adolescents formes de vida molt diferents a les actuals. Per tant, un dels elements que tindrà més força a la unitat és la comparació –a banda de la formulació d’hipòtesis i l’ús de pistes, que són procediments que ja van apareixent més habitualment–. D’altra banda, com que la unitat s’estructurava a partir d’un castell com a forma d’aproximar-se i comprendre el passat, en mostrar el valor que té, també es volia que servís per aprendre a respectar el patrimoni històrico-monumental.

Quant a contingut conceptual, tal com explica la mateixa guia del professorat, es mostren dos moments principals: amb la primera part es treballava l’Alta Edat Mitjana, fent especial èmfasi a la pobresa de la cultura material, en la importància que tenien els factors religiosos per a aquesta societat. Però també en les característiques físiques de les persones, així com alguns dels aspectes relatius a la dieta alimentària que portaven.

El segon moment que treballa el contingut conceptual és el procés de feudalització que es va desenvolupar cap al segle XII, i per tant, com va canviar tota la cultura material respecte a això i va provocar un reforç de l’autoritat senyorial.

La unitat començava doncs, amb la situació de l’indret on és ubicat el castell de Santa Creu de Calafell. Prosseguia amb l’explicació de les excavacions dutes a terme, en les qual es va poder veure que en el subsòl del castell hi havia restes d’un poblat més antic. La següent informació que es donaria a l’alumnat serien les troballes fetes en relació a aquest poblat. A partir d’aquí s’anirien donant una sèrie de pistes, de paral·lels històrics i arqueològics que li haurien de permetre poder desenvolupar la investigació que se li proposa.

La metodologia que la guia del professorat recomanava emprar és la que es seguiria per elaborar l'estudi d'història local, en la qual es miraria la geografia física, la urbana, els elements arquitectònics significatius i es plantejaria una hipòtesi sobre l'evolució històrica que caldria validar a través del material que es presentava. La guia no es deixava detall quant a orientacions per poder desenvolupar aquesta recerca amb eficàcia, tot fent que s'analitzessin la primera i la segona fase per separat i posteriorment es fes una anàlisi comparativa per arribar a unes conclusions que podrien sotmetre's a debat sobre el canvi a la història.

Per descomptat, la guia del professorat també oferiria una sèrie d'informacions addicionals i de bibliografia per poder ampliar els estudis que s'estaven duent a terme.

5.5.7.3.4.5. Egipto en imágenes. Cómo descifrar los mensajes de los faraones.

Es una altra unitat que tindria uns objectius que es diferenciarien de la línia principal que es seguia del mètode, tot i que estaven dins de les habilitats d'anàlisi de la història. El seu objectiu principal era familiaritzar l'alumne en la lectura d'imatges. Serviria perquè l'alumnat descobrís que les imatges poden aportar més informació de la que es pot imaginar a primer cop de vista. I el tema era d'allò més indicat per treballar iconografia: el món egipci, pintures i baixos-relleus.

A banda, la iconografia permetria acostar-se a diversos aspectes de caire conceptual del món egipci. Principalment se centrava en la presència dels elements simbòlics a la iconografia, en el coneixement del sistema de representació egipci, de com era la societat egípcia i dels seus principis religiosos.

Era un tema que a més, tenia l'avantatge que podia servir per treballar les actituds respecte a les valoracions artístiques d'altres cultures, així com sentir curiositat per les manifestacions de la cultura egípcia.

Per ensenyar l'alumnat a desxifrar els missatges, se'ls proporcionaria un petit "diccionari" que contindria les principals claus simbòliques elementals. Posteriorment tindrien alguns exemples amb la manera que s'ha de fer per desxifrar els missatges amb algunes propostes per practicar. Finalment, tot una sèrie de mostres permetran a l'alumnat fer el procediment habitual d'investigació que se'ls demana al final de la unitat.

5.5.7.3.4.6. Cuando sobrevivir era un problema

De la cultura egípcia passem a l'antic règim demogràfic com a tema central d'aquesta unitat. "Cuando sobrevivir era un problema" retrata especialment la mortalitat infantil en el segle XVII i en el XX i la mortalitat epidèmica en el segle XVII a partir de diferents testimonis, conjunts de dades i de fonts literàries tant de l'època com posteriors.

En aquest cas, la informació estadística tindrà una especial rellevància i es conformarà com a objectiu principal de la unitat. Així doncs, es pretén fer veure a l'alumnat que en història a vegades no es poden treure conclusions a partir de fets aïllats, sinó que cal manejar dades, tabular grans sèries i analitzar estadístiques per poder explicar els fets i relacionar-los amb les circumstàncies que en poden ser la causa. Un contingut procedimental, en conseqüència, que obligarà a treballar les operacions de càlcul numèric, que si bé no són específiques de la història, com hem vist, en alguns casos són imprescindibles per a la informació que es vol obtenir. I si es treballa el càlcul i l'estadística, un altre contingut procedimental que inevitablement s'acabarà treballant és la interpretació dels gràfics i de les dades estadístiques.

A banda, el grup 13-16 es plantejava que la unitat tingués com a continguts actitudinals "la comprensió empàtica dels grups socials marginats i dels problemes que pateixen"²³⁸, que s'aconseguiria a través de l'estudi de les dificultats que els va tocar viure.

²³⁸ Guía del profesor. Hacer historia. Pàg . 78

La introducció a la unitat es faria, en aquest cas, a través del plantejament de dues preguntes, que fessin qüestionar els motius de la mortalitat infantil al segle XVII i en el moment actual. El raonament de les respostes de l'alumnat serviria per a fer la introducció al tema que seguiria immediatament amb l'aportació de diferents documents que ja contindrien principalment informació estadística. El primer bloc d'informació, dedicat, com havíem comentat, a la mortalitat infantil en el segle XVII i en el XX, seria breu. Només s'aportarien dos documents i es proposaria un problema a resoldre. El segon bloc, centrat en la mortalitat epidèmica en el segle XVII seria una mica més extens, amb un total de sis documents i una guia de treball que proposaria l'anàlisi de les dades i la cerca d'una resposta a les causes de la mortalitat catastròfica. El tercer i el quart bloc treballaria el tema des de fonts literàries. Se servirien com a base textos de Francisco de Quevedo i de Marguerite Yourcenar.

5.5.7.3.4.7. De la farga al alto horno

La penúltima de les unitats que tenia l'edició feta a De la Torre, era una que volia aportar continguts referents a la siderúrgia tradicional fins arribar a l'emprada a la Segona Revolució Industrial. Per tant, permetrà endinsar-se en els processos siderúrgics, en el sistema d'una farga i estudiar una "Reial Fàbrica" i en definitiva, en el món de la tècnica, imprescindible per entendre una part dels canvis en la història. En aquest context, en el camp procedimental guanyaran força de nou els continguts que permetin establir diferències i similituds per tal de comparar i adonar-se dels canvis que s'han produït en fets estudiats.

L'objectiu principal seria adonar-se de la naturalesa dels canvis en la història i com aquests canvis poden tenir diferents ritmes en funció dels diferents períodes. La familiarització amb la història de la tècnica seria un objectiu secundari.

En el dossier que s'ofereix a l'alumnat, els textos que expliquen la temàtica, les imatges i els gràfics adquiriran molt de protagonisme. Fins i tot es mostraran uns esquemes d'un alt forn del segle XVIII i un convertidor Bessemer que, a

partir d'uns retallables, permetran veure les diferents parts i "capes" de l'aparell. No faltaran, però, els exercicis que ajudin a fer l'observació del material exposat, així com la guia d'investigació per anar trobant i detectant aquestes similituds i diferències que comentàvem.

A la guia del professorat, a més, es proposa anar més enllà del propi treball de la unitat i suggereix la realització de petits treballs de recerca emprant materials locals i a partir de tècniques ja apreses, com és el cas del sistema de fitxes perforades.

5.5.7.3.4.8. El mundo en guerra. Las causas de la II Guerra Mundial

És l'última de les unitats que es podrien catalogar com a complementàries, tot i que recordem-ho, que en la versió que es va publicar amb Ediciones de la Torre, aquesta tipologia d'unitats anava integrada amb la resta d'unitats, predominant així un eix cronològic com a vertebrador del contingut per sobre del que seria procedimental.

Com es fa evident, el tema central de la unitat serà la II Guerra Mundial, però també es treballaria la situació en la qual es trobava Alemanya, la crisi del 29 i l'aparició dels feixismes a Europa.

Es pretenia per una banda, fer entendre a l'alumnat la multicausalitat en els fets històrics. Per altra, tindria com a finalitat fer anàlisi crític de les fonts. Aquest segon objectiu era molt idoni per les característiques de la temàtica treballada: testimonis que intenten justificar les seves pròpies accions, produint-se grans contradiccions. Un motiu que mostra la clarividència que cal que les fonts passin una rigorosa anàlisi crítica.

Era una unitat que es proposava iniciar-la amb el visionat d'un reportatge de la II Guerra Mundial, per passar, tot seguit, a treballar i analitzar els diferents testimonis en grups. El material del qual disposava l'alumnat contenia una cronologia dels inicis de la guerra; l'explicació de les causes de la guerra segons Alemanya i Itàlia a partir dels testimonis de Joachim von Ribbentrop,

Adolf Hitler i el Conde Galeazzo Ciano; i les causes vistes des del bàndol dels aliats, amb les veus de Sir Winston S. Churchill; Edouard Deladier i Charles de Gaulle. En acabat l'apartat dels testimonis, es proposava una guia de treball que orientaria a fer l'anàlisi del material presentat i finalment es suggeriria escriure un informe en el qual que quedessin paleses les contradiccions entre les diferents visions i s'animava a fer un dictamen sobre les causes que van provocar aquesta guerra. Naturalment, la unitat comptava amb força material fotogràfic que documentava i complementava la temàtica que s'estava treballant.

5.5.7.4. La segona part del projecte

Un cop vista la radiografia de la primera part del projecte, és a dir, de les unitats que conformaven els curs introductoris del mètode d'anàlisi de la història en les seves diferents edicions, que en els seus orígens s'anomenava "Què és la història", caldria veure com es va desenvolupar la segona part 13-16. Era la que corresponia als estudis històrics.

Com hem pogut anar veient a través de la revisió històrica del projecte, així com la primera part estava força treballada, i en van sorgir diferents edicions i constantment noves unitats, els estudis històrics de la segona part no segueixen la mateixa dinàmica.

Si bé es cert que es devien crear unes 6 unitats²³⁹, la majoria no van ser mai editades. El professorat que treballava amb aquestes unitats ho feia a partir de fotocòpies dels muntatges que havia elaborat el grup d'investigació 13-16. L'única unitat que es va editar va ser "Como vestía Europa. Los cambios a través del tiempo (del siglo XV al XIX)". En conseqüència, també va ser l'estudi històric que es va emprar més amb l'alumnat.

²³⁹ Vegeu Capítol 4, on es fa la llista de les unitats creades

5.5.7.4.1. “Como vestía Europa”

La primera edició que se'n va fer era senzilla, i es va elaborar quan el grup, que en aquell moment van signar com a Grup 14-17²⁴⁰, estaven amb el “Seminario Permanente de Didáctica de la Historia del ICE de la UAB”. Era una edició a base de fotocòpies en blanc i negre –per la qual cosa, algunes de les imatges no es podien apreciar gaire bé– i d'un enquadernat simple. S'editava en dos volums i es va optar per un format de foli per tal de tenir més espai per incloure les imatges i fonts amb una dimensió mínima atesa la qualitat que proporcionaven les fotocòpies.

La segona, es va fer amb l'editorial Cymys l'any 1983. Tornarien a signar com a Grup 13-16 i seguia la mateixa línia que les altres unitats publicades per l'editorial. Evidentment, com que era un material amb moltes més fonts i recursos deixava de ser un quadernet per ser un petit llibre²⁴¹, això sí, amb les mateixes dimensions que tota la resta de la col·lecció. La qualitat de la impressió i el paper permetia, a diferència de la primera edició, que tingués aquesta mida més petita. Algunes de les fonts, fins i tot, es mostrarien a color. L'emblema de la portada seria diferent del curs introductori, essent un símbol més característic per a aquesta unitat: una sabata de senyora del segle XVIII. Aquesta edició anava acompanyada d'un annex amb 16 retallables que comentarem més endavant.

Pertanyia a la tipologia d'estudis diacrònics, és a dir, aquells que tractaven un tema al llarg del temps, que seria l'equivalent dels estudis en desenvolupament dels *Schools Council*. Un tipus d'estudi que el que pretenia era veure els canvis i les continuïtats d'un mateix element, fet o tema; a més, que volia fomentar que l'alumnat percebés les complexitats de les causes que solen ocórrer en els diferents fets.

²⁴⁰ Un cop més, malgrat el canvi de nom del grup, seguien constant les mateixes persones com a components del grup: Antonia del Baño, Jesús Domínguez, Camino García, Maria Antonia Lose, Milágras Martínez de Sas, Joaquim Prats, Joan Santacana i Imma Socías.

²⁴¹ A diferència de la primera edició, no calia que es dividís en dos volums, ja que passava a estar editat com un llibre més.

Si bé en el sistema britànic el tema que s'havia triat era el de la història de la medicina, en el cas del grup 13-16 s'inclinarien, després d'haver estudiat la temàtica elegida pel *Schools Council*, per la història del vestit. Ho centrarien entre el segle XV i XIX i a Europa tal i com es pot veure que definia el subtítol de l'estudi.

L'elecció de la temàtica era, segons justificava el mateix grup a la introducció de la unitat²⁴², perquè la història del vestit permetia aproximar-se a molts coneixements diferents:

- En primer lloc permetia veure el paper dels diferents grups socials i el seu poder econòmic.
- En segon lloc permetia conèixer la ideologia de cada època especialment per part dels grups “pensants”.
- En el tercer, ajudava a endinsar-se en l'estudi dels avenços científics i tota l'organització productiva que va provocar la revolució tèxtil, l'inici de la Revolució Industrial.
- En últim lloc, la història del vestit permetia estudiar la moda pròpiament dita, aspecte que segurament és el primer que a l'alumnat li venia al cap quan es deia que es treballaria aquest tema.

La dinàmica de treball consistia a aplicar el mètode de l'historiador, és a dir, el mètode que s'havia après i treballat a la primera part del projecte per acostar-se i aprendre sobre la temàtica tractada a cada moment, i en aquest cas, a la història del vestit. Per tant, la unitat proporcionaria un seguit de fonts principalment gràfiques, tot i que alguna també escrita per poder estudiar el tema. Aquestes fonts anirien acompanyades per la seva referència, que

²⁴² Grup 13-16 (1983): *Como se vestía Europa. Los cambios a través del tiempo (del siglo XV al XIX)*. Barcelona: Cymys.

constaria d'un títol explicatiu de l'obra o gràfic posat majoritàriament pel grup 13-16 –per tant, no tenia perquè correspondre amb el títol de l'obra atès que en ocasions interessava remarcar-ne algun aspecte, ja sigui de la seva ubicació, especialment pel que fa referència als quadres i altres peces d'art o bé de l'any o segle i autor en algunes ocasions. Totes les fonts proporcionades, a més, tenien una petita explicació en la qual es tractaven els diferents aspectes que tenia el vestit que es mostrava a la il·lustració.

La unitat doncs, tenia una introducció sobre l'objecte d'estudi i seguidament es passava a treballar cada segle d'història del vestit que comprenia l'estudi en un capítol diferent, i per tant, en total n'hi hauria cinc. Cada capítol, alhora, es subdividiria en diferents apartats. Cada un d'aquests tenia les fonts que permetien l'estudi del segle en qüestió, i s'enllaçaven a partir d'un breu text que anava explicant els principals aspectes a tenir en compte. A l'edició de 1983, a més, s'havia afegit, a l'inici de cada capítol dues pàgines amb una sèrie de petites vinyetes independents entre elles, que contextualitzaven el segle que s'anava a estudiar a partir d'alguns fets o formes de pensar significatives de l'època.

Els capítols que es tractaven concretament eren els següents:

- a) Con las ciudades una nueva forma de vestir
- b) Europa, un mosaico de vestidos
- c) El siglo XVII: un siglo de crisis²⁴³
- d) El siglo XVIII: de las medias a los pantalones
- e) El siglo XIX: gorras y sombreros

a) Con las ciudades una nueva forma de vestir

Al segle XV hi haurà una gradual recuperació de les ciutats. La situació ajudarà a activar l'activitat artesanal que acabarà constituint-se en gremis.

²⁴³ A la segona edició del material, aquest capítol es va anomenar "El siglo XVII: la corte y los mendigos". Posteriorment tenia els mateixos apartats interiors.

Diversos factors provoquen transformacions d'alguns patrons socials. Entre altres, la progressiva incorporació de les rutes pel comerç ajuden a enriquir una part de la població que fa sorgir la classe burgesa. És una època de molts canvis i les maneres de vestir no en podien quedar al marge. Una dels principals modificacions serà l'abandonament del vestit llarg tan emprat fins llavors i que no mostrava grans diferències entre homes i dones.

Aquest era doncs, el contingut que es treballava a la primera part de la unitat. I "El abandono del traje largo" era el títol que havien posat a l'únic apartat que tindria aquest capítol, a banda, per descomptat, de la corresponent introducció.

Les fonts que s'haurien seleccionat serien alguna imatge de ciutats, un mapa d'itineraris comercials entre Orient i Occident, il·lustracions en les quals es podria constatar la incorporació de la figura del banquer i de l'activitat comercial, del gust al luxe que imperava, d'altres aspectes de la vida d'aquella època i del canvi de model ideal d'home i de dona. Naturalment, no podia faltar una mostra del que eren els vestits llargs i com es van anar canviant, marcant les diferències entre classes i grups socials.

b) Europa, un mosaico de vestidos

El segon capítol de la unitat estaria dedicat a veure els esdeveniments que transformarien l'Europa del segle XVI. El descobriment d'Amèrica proporcionarà grans riqueses. Serà el moment de la creació de molts països, fet que comportarà l'inici de la posada en marxa de la maquinària burocràtica i tota una sèrie d'òrgans de govern. L'evolució en la pintura, en l'estudi de l'anatomia o la introducció de la raó o l'experiència a la ciència també seran fites a tenir en compte. En aquest context, el segon capítol tractarà de quatre aspectes relacionats amb el vestit, que correspondran als següents apartats:

- “El lujo en la indumentaria” retratarà una societat tan apassionada pel luxe extrem com no ho havia estat mai en cap altra època, marcant fortes diferències entre classes socials. Però a més, també es podria veure la diversitat que s'imposaria en la moda que es faria evident especialment entre nacions.
- “El predominio de las modas españolas” mostrava quina era aquesta moda, com es podia caracteritzar i els factors que motivaren aquesta gradual introducció.
- “El desarrollo de la fabricación del tejido” seria un breu apartat que posaria de manifest la demanda creixent de productes tèxtils, tot i que no eren moltes persones les que en podien gaudir; així com la fabricació que es duia a terme als diferents estats. Les lleis sumptuàries que afectarien la burgesia perquè li impedirien vestir-se com la nobles, encara que els diners li ho permetés, també s'exposarien en aquest apartat.
- “La indumentaria de guerra y el uniforme” era l'últim apartat del capítol, i encara seria més breu que l'anterior. Exposava la creació dels exèrcits i la necessitat que se'n derivaria d'introduir l'uniforme. Es feia evident que sortia més a compte fer un vestit igual per a tothom que no haver-los de vestir de forma individual. En aquest apartat també es parlaria dels motius que conduïen la influència del vestit militar al vestit civil.

Les fonts que es proporcionaven en el capítol anirien en la mateixa línia que el primer: il·lustracions, mapes i pintures que mostrarien els aspectes conceptuals que s'haurien anat explicant i que permetrien fer-ne un treball d'anàlisi més acurat.

c) El siglo XVII: un siglo de crisis

El tercer capítol de la unitat estarà dedicat a treballar un segle en el qual la majestuositat i sumptuositat serà tan present com les misèries i guerres que arrossegaran molta gent a un estat de pobresa. Els carrers es veuran envaïts per grans quantitats de captaires accentuant, un cop més, les diferències entre els diferents estrats socials. Seran temps en què sorgiran les colònies, les manufactures, i en el qual s'esdevindrà l'anomenat "segle de la revolució científica" amb els descobriments de científics com Kepler, Galileo i Newton.

Un cop feta l'explicació del context, el capítol desenvoluparia els apartats que detallem a continuació:

- "El vestido en el barroco" ens mostra com sota el predomini francès es van uniformitzant a poc a poc els gustos en el vestit i en tots els seus complements. I com també, l'alta burgesia gaudeix d'un moment en què els augmenten les riqueses i poden viure i vestir com l'aristocràcia.
- "La corte francesa centro de la moda europea" és un capítol que se situa en el moment d'esplendor francesa. Aquest país esdevé la primera potència europea, fet que no deixarà de reflectir-se en la indumentària. L'exageració i sobrecàrrega barroca quedarà palesa en moltes peces de roba. Aquesta sobrecàrrega disminuirà considerablement a mesura que anem baixant el rang social. El vestit popular, va continuar sent molt senzill.
- "Los burgueses del traje largo" és un breu capítol dedicat a la moda que sorgeix a Holanda i Anglaterra –que es caracteritzava per ser molt fosca i amb pocs encaixos– conseqüència del rebuig a la ociositat i corrupció que suposava la moda masculina tant lligada al luxe i la frivolitat.

- “El traje en España” ens mostra com era en aquells moments, que a diferència de la francesa, tenia un gran predomini pels colors foscos i amb poques floritures. El “guardainfant” que prové de Flandes s’adoptarà com a part de la indumentària habitual, tenint un ús ben diferent per al qual s’havia creat.
- “El traje militar uniformado” és un apunt en el qual s’explica la regularitat d’aquests uniformes, deixant endarrere les armadures i que poc a poc s’anirà imposant a tots els països europeus.
- “Los materiales del traje” és l’últim dels apartats del capítol. Comença l’explicació parlant de la tipologia més habitual de teles que s’empraven, tals com les de llana i seda principalment, però també vellut i encaixos. Posteriorment l’arribada de les teles de cotó, anomenades “indianes” per la seva procedència, guanyarien molt de protagonisme.

d) El siglo XVIII: de las medias a los pantalones

En el període de la Il·lustració i de la revolució francesa la burgesia adquiriria un gran poder i es faria evident des de les construccions al comerç. És un període de transformacions que tindria una de les revolucions més importants: la industrial. I s’introduiria una fibra procedent d’Amèrica que competiria fortament amb les emprades fins al moment: el cotó. En aquest marc es treballaven els següents apartats:

- “La moda china y los petimetres” era un apartat que parlava de la manera com es va imposar la moda francesa, que trencava la rigidesa i l’austeritat anteriors i que tenia influència oriental.
- A “Los clásicos y... los ingleses” es feia una breu menció als valors que adoptaren alguns cercles erudits que sorgiren amarats

pel món clàssic, diferenciats de la que proclamava la França aristocràtica i alhora, molt diferent a la que imperava a Anglaterra.

- A “La revolución y la moda” es feia un reflex del que suposà la Revolució francesa quant a valors i indumentària.

e) El siglo XIX: gorras y sombreros

L'últim dels capítols de la unitat estaria dedicat al segle XIX en què la societat es transforma en industrial i la burgesia puja al poder. Estaria tractat en quatre apartats i s'acabaria amb un epíleg:

- “La moda de los románticos” és un apartat dedicat a veure la moda que sorgia de la imitació greco-romana anomenada romàntica amb la contraposició de l'estil anglès.
- “Los años de la crinolina” explica els anys que ressorgí el mirinyac i la moda més incòmode del segle XVIII.
- A “Las dudas del fin de siglo” s'explica de quina manera va condicionar la indumentària, especialment de les dones, l'inici de la Primera Guerra Mundial.
- “Campesinos y proletarios” repassa la moda que adoptava la classe obrera i la que treballava al camp.
- Finalment, el capítol acabaria amb un apartat que era, en el fons, el colofó de tota la unitat. Una reflexió de tot allò que s'havia après a través de l'estudi de la indumentària: la història d'uns segles.

El material d'aquesta unitat anava dirigida a l'alumnat i en cap cas contenia cap mena d'instrucció sobre les passes que s'havien de seguir per estudiar la temàtica. Es tractava, doncs, d'aplicar el sistema d'aprenentatge après en el curs introductori i que s'havia anat treballant a fragments. Només a l'edició de Cymys s'inclouria al final del llibre quatre referències bibliogràfiques i un apartat que contenia el vocabulari bàsic d'indumentària. Tampoc no hi havia una guia oficial per al professorat amb les pautes i orientacions didàctiques a seguir, tot i que de ben segur que el mateix grup 13-16 devia tenir les seves notes fetes sobre les dinàmiques de classe que els funcionaven millor.

La unitat es complementava amb unes fitxes retallables. Concretament n'eren 16 i mostraven la indumentària femenina o masculina de diferents segles o modes. Estaven pensades perquè l'alumnat les retallés i jugués a fi de veure amb més detall com es vestien. Cada làmina indicava els noms de les peces de vestir que hi havia dibuixades, així com l'any i l'estil del vestit, si era el cas²⁴⁴.

5.5.7.4.2. Una unitat a cavall entre les dues parts del projecte

Després que el grup de recerca 13-16 s'anés desfent a poc a poc, l'elaboració d'unitats amb la filosofia del mètode d'anàlisi de la història va quedar a un terreny més individual o de petit grup. Professors que encara seguien aplicant el mètode a les seves classes, com és el cas del Dr. Joan Santacana, havien seguit inventant-se unitats que ja no s'editaven de forma oficial, però que continuaven tenint una bona incidència entre el seu alumnat.

Deixava de ser un projecte o experiència amb uns materials acotats, per passar a ser una manera de treballar, de fer les classes i d'enfocar o d'acostar-se a les diferents temàtiques que es treballaven. En aquest sentit, doncs, era més difícil classificar les unitats, i trobem exemples, com l'anomenat "Olivares: un

²⁴⁴ Ens referim, per exemple, a la diferenciació dins del segle XV del vestit masculí llarg, curt o els dels camperols.

insensat o un reformador?”²⁴⁵ que podien considerar-se com una unitat que es plantejava el dilema de les fonts, però també podria ser considerat com a un estudi en profunditat.

5.5.7.4.2.1. Olivares: un insensat o un reformador?

La unitat debatia sobre el compte-duc d'Olivares i s'intentava considerar, tal i com es mostra a la unitat, si era un espieta insensat, que va abocar la monarquia a un estat de guerres contínues i va fomentar la revolta dels catalans amb provocacions, o bé, pel contrari, va ser un reformador que volia transformar l'antiquada monarquia en un estat realment modern, se li van oposar forces importants, com la gran noblesa i els dirigents catalans i per això va fracassar. Per descomptat, també caldria dir si no hi havia suficients proves per emetre un judici en ferm.

Segons la unitat, el cas girava al voltant de les següent acusacions:

- Era un foll insensat.
- Pretenia imposar un sistema d'impostos injustos per als catalans i que, a més, anava en contra de les lleis del país.
- Va fomentar aldarulls per poder després reprimir amb duresa els catalans.
- Va maquinat el desencadenament de cruels guerres i un estratagema que obligaria els catalans a entrar a la guerra.
- Era un home sense visió política.

A partir d'aquests eixos, la unitat presentava un seguit de proves tant a favor com en contra per poder iniciar la investigació de l'alumnat que ha d'acabar amb l'emissió de la sentència de culpabilitat o innocència. Són diverses

²⁴⁵ De la mateixa manera que aquesta unitat per la quantitat d'informació i fonts que contenia, podria estar a cavall entre la primera i la segona part del projecte, Joan Santacana considerava que podia rebre el mateix tractament la unitat de Ferrer i Guardia, ja que complia amb la mateixa característica d'abundància de fonts.

pàgines que, com que aporten una allau d'informació per analitzar, faran que es pugui tractar d'un treball en profunditat. Les fonts proporcionades van precedides d'una breu introducció i una cronologia amb els fets més rellevants per poder-se situar en el cas tractat.

La diferència que té aquesta unitat amb la de la història del vestit, és que en aquest cas sí que es donen pistes per a la investigació que ha de dur a terme l'alumnat. Al final de cada eix, i un cop vistes les proves a favor i en contra, es donaran unes quantes qüestions que ajudarien a orientar la recerca a fer.

Malgrat la inclusió de pautes de treball per a l'alumnat a la mateixa unitat, es de suposar que no hi va haver una guia d'orientacions didàctiques que servís per al professorat, atesa la individualitat que havia pres el mètode.

5.5.7.4.3. Altres materials

Comentàvem que hi va haver una sèrie d'unitats que es van fer al marge de les col·leccions que s'havien editat. Alguns professors i professores s'ho havien pres com una filosofia de treball, per la qual cosa l'aplicaven a totes les seves classes. En aquest sentit, doncs, s'havien fet unitats que no van sortir mai a la llum editorial o bé se'n feien per treballar altres assignatures, com és el cas d'un crèdit variable de "com llegir l'art". Era un material creat per Joan Santacana i Joaquim Prats, resultat del que feien a les seves classes. Partien de la mateixa idea que el 13-16 i amb conseqüència, tal i com ho expressaven, pretenien "oferir un mètode de lectura en relació a les creences i idees, els temes, l'època determinada, l'ambient geogràfic i la condició de l'artista. Es tracta de veure l'obra d'art com una font de coneixement històric" (Santacana; Prats, 1998, 7).

La proposta didàctica girava a l'entorn de quatre temes: aprendre a copiar la realitat; expressar allò que sentim; recuperar la tradició i els trencaments en l'art. Cada tema començava amb un mapa conceptual que serviria per discutir-

ne el contingut i estaria lligat a les imatges de la unitat. En total, no se'n proporcionarien gaires, d'imatges d'art, només 15. El motiu era clar, de la mateixa manera que al 13-16 s'estudiaven a fons les fonts, aquí caldria treballar-les detingudament per extreure'n tota la informació, i per tant, era preferible centrar-se en un nombre més reduït però que fossin significatives.

El llibre de l'alumne, amb la guia pel professorat, es complementava amb les imatges en transparències o diapositives que s'havien de treballar a classe.

5.6. La pervivència en els llibres de text

Si bé des del punt de vista metodològic el mètode 13-16 va ser aplicat en un nombre molt reduït de centres escolars i en conseqüència va afectar molt pocs estudiants, els materials editats per aquest grup van tenir repercussions diverses en el camp estrictament escolar i especialment editorial.

5.6.1. Les repercussions al món escolar

És evident que per a molts ensenyants aplicar el mètode resultava molt complicat si se'n desconeixien coses tan fonamentals com els principis i la filosofia pedagògica que hi havia al darrere. Per a bona part d'aquest personal docent, acostumat a la tradició del llibre de text en què els temes estan ordenats en funció dels continguts conceptuals i segueixen una seqüència cronològica, iniciar un curs parlant d'un assassinat, després saltar a estudiar un cadàver del segle I de Dinamarca tot passant per un judici a Joana I de Castella i l'estudi d'un vell mestre anarquista resultava extraordinàriament confús i fora de lloc. Desenvolupar el mètode significava haver adquirit prèviament un seguit de coneixements, tenir la convicció que allò que més importava eren els continguts metodològic i admetre que la història no es podia ensenyar tota i se n'havien de fer talls. Per tant, es pot ben dir que la massa del professorat

d'història de l'ensenyament secundari mai no va mostrar mai un interès especial per a l'aplicació d'uns materials que semblaven venir d'un altre món.

Amb tot, l'existència d'uns materials complementaris que intentaven omplir els "buits" deixats per les unitats metodològiques del 13-16 permetien utilitzar alguns quadernets sense que això impliqués conèixer a fons els principis que informaven de tot el sistema. Per consegüent, alguns professors i professores, quan els queia a les mans el mètode, feien algunes unitats, aïlladament, com si es tractés d'exercicis. I de forma fragmentada no era estrany veure com diferents docents feien només alguna unitat del treball del detectiu, ja sigui la de "El secreto de la Momia de Vic" o "Interrogando mundos sepultados"²⁴⁶. Es tractava d'aplicacions parcials que en ser utilitzades com a simples exercicis, els servien com a complement del que havien fet a classe o del propi llibre de text. Aquestes aplicacions parcials del mètode, probablement van ser més extenses del que sovint es pot arribar a pensar. De fet, una bona part dels ensenyants que es movien al voltant dels Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) de les dècades dels 80 i 90 manifestaven conèixer el mètode i fins i tot, n'admetien haver-ne emprat alguna unitat, encara que es mostraven crítics amb el conjunt²⁴⁷.

El fet que aquestes unitats aïllades s'editessin de forma clandestina emprant sistemes de reproducció com les fotocòpies, en fa difícil el seu estudi. Amb tot, les unitats més copiades eren aquelles que reunien dues característiques: per una banda, se semblaven més a un llibre de text i per altra, eren d'uns temes específics. Podria ser el cas de l'ús de les pintures de l'art llevantí com a font primària; l'ús del jaciment arqueològic de Chatal Huyuk, Lepenski Vir, els Balcans o la unitat de "Egipto en imágenes. Cómo descifrar el mensaje de los faraones". Totes elles van gaudir d'una important difusió gràcies a la fotocòpia.

²⁴⁶ Ambdues unitats estan publicades per l'editorial Cymys.

²⁴⁷ Les opinions crítics del mètode sovint no es reflectien en articles publicats a les revistes especialitzades, ja que en molts casos no passaven dels claustres de professors.

5.6.2. Les repercussions al món editorial

La propagació més important del mètode a l'Estat espanyol no va venir de la mà dels materials editats pel grup, ni tan sols dels molts intents d'usos il·legals mitjançant sistemes de reproducció autònoms; sinó que va venir de la mà dels llibres de text. En efecte, és ben sabut que el sistema educatiu espanyol es basava i es basa en l'ús gairebé exclusiu del llibre de text. Qualsevol reforma del sistema és impossible sense intervenir-hi aquest instrument, ja que el llibre de text és en definitiva el darrer nivell de concreció del sistema. A més, en un sistema educatiu en el qual el professorat no està necessàriament especialitzat en allò que ensenya, en què els sistemes de formació permanent són inexistents o burocratitzats i en el qual la formació inicial pedagògica no s'exigeix en l'ensenyament secundari sinó en títols específics de mestre, el professorat de secundària i en gran part el de primària en el seu cicle superior basen la seva acció docent en el llibre de text. Així doncs, la llibertat del mestre o professor es limita sovint a triar l'editorial, la qual li marca el contingut, els hi estructura, li prepara exercicis, els hi corregeix i fins i tot, li dóna taules de valoració. Per tot això, qualsevol concepte que fos introduït als llibres de text a les dècades dels 80 i 90 significava en part la seva consagració en el camp reglat. Aquesta situació es manté fins entrar el segle XXI, tot i que no significa que la millora o la introducció d'elements en els llibres de text equivalgui a una renovació real de l'ensenyament, ja que és molt diferent allò que s'escriu del que s'estudia després i encara és més diferent allò que s'estudia d'allò que al final realment s'acaba aprenent.

La introducció de conceptes del mètode del 13-16 en els llibres de ciències socials i d'història va ser possible per la confluència, principalment, de tres factors :

- En primer lloc, cal plantejar que la reforma del sistema educatiu espanyol va incidir fortament en els continguts de la història i va fer necessari introduir nous mètodes, alguns dels quals s'inspiraven en models anglosaxons i britànics.

- En segon lloc, també cal considerar el fet que alguns dels promotors del 13-16 espanyol ocupessin temporalment alguns càrrecs en organismes del “Ministerio de Educación y Ciencia” d'aquells anys, com és el cas de Joaquim Prats i Jesús Domínguez.
- En tercer lloc, cal tenir en compte que alguns dels membres del 13-16 participessin activament en l'edició dels llibres de text en bona part dels grups editorials més potents del país, com és el cas de Joaquim Prats, Camino García i Antònia Loste que van treballar sobretot a l'editorial Anaya; i en Joan Santacana i en Gonzalo Zaragoza, que van treballar per a l'editorial SM.

Com a resultat d'aquests factors, a partir dels anys 80 hi ha una introducció progressiva de fonts primàries en els llibres de text. Si consultem les editorials principals que comencen a introduir elements innovadors en el camp del llibre de text, observem un canvi molt important a partir de finals dels anys 70. Editorials com Teide publiquen a la seva àrea de ciències socials i naturals un seguit de llibres per als diferents nivells de la EGB que, malgrat ser concebuts amb l'estructura tradicional de lliçons formades fonamentalment per continguts històrics i una cronologia, tenen més de 40 pàgines al final del llibre dedicades a exercicis, a banda dels que habitualment s'inclouen dins del text. Els exercicis de les pàgines finals consisteixen sobretot en comentaris de textos i de mapes, i en general de fonts primàries²⁴⁸. Així doncs, podem veure en el llibre “Món i pobles” com (es) descriu que un dels elements de treball són les lectures de textos i que “no han de ser en general considerats un *document* com és el cas dels textos d'història, sinó com una manera d'acostar-se indirectament a un dels temes de la lliçó.” (pàg. 225). O bé, en el llibre “Països i Nacions” veiem exercicis com ara “assenyala les mines principals de carbó. En quines zones es concentren?” (pàg. 227); o preguntes relacionades amb un text de Lluís IX de

²⁴⁸ Vegeu per ex J. Ballbé; L. Gassiot; O. Vergés; J. Soler (1974): *Països i nacions. Temes de geografia i d'història 7^e EGB*. Barcelona: Editorial Teide.

O bé, J. Ballbé; L. Gassiot; O. Vergés; J. Soler (1974): *Món i pobles Temes de geografia i d'història 6^e EGB*. Barcelona: Editorial Teide.

França explicant als nobles del regne les causes del fracàs de la primera de les seves croades (pàg. 239).

La introducció de fonts primàries en els llibres de text es va produir, doncs, simultàniament en els primers anys de la reforma, en part gràcies al caràcter genèric i poc detallat del programa curricular de mínims (Valls, 2008, 66) i de la mà de sectors de professorat especialment dinàmics catalans. Com és el cas, en el sector de l'edició de llibres de ciències socials, dels autors que treballen en equip a la Secció de Ciències Socials de l'Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB de la Universitat Autònoma de Barcelona, tals com Roser Batllori, Pilar Benejam Montserrat Casas, Esteve Deu, Joan Pagès, Àngels Torrents i Maria Villanueva, que a través dels llibres de l'editorial Casals introdueixen una metodologia que, encara que no té cap contacte amb el grup 13-16, en reflectia moltes analogies²⁴⁹.

En el mateix moment, a l'editorial Barcanova també hi havia grups d'autors que introduïen documents –com per exemple, un escrit de Tocqueville (pàg. 34)– i fonts gràfiques –que podien ser des d'una fotografia de quan les tropes alemanyes ocuparen París o un gravat que mostra una acció carlina a Hernani (pàg. 30)– en els materials d'EGB²⁵⁰.

Un dels altres llibres destinats a l'EGB que introduïa elements significatius van ser els elaborats per A. Fernández, M. Llorens, R. Ortega, J. Pons, J. Roig i A. Miguel. En un d'aquests manuals podem veure que s'introdueixen activitats d'observació com la que podem veure a la pàgina 144²⁵¹ “Objetos que puedes observar en un museo arqueológico” o a la pàgina 154 “Vamos a hacer un museo con utensilios neolíticos”. I en altres manuals, com el de Ciències Socials de 8è i 7è d'EGB²⁵², cada tema tenia una doble pàgina d'activitats

²⁴⁹ P. Batllori; P. Benejam; M. Casas; E. Deu; J. Pagès; A. Torrents i M. Villanueva (1984): *Ciències socials*. Barcelona: Editorial Casals.

²⁵⁰ Vegeu com exemple, M. Fernández.(1983): *Etnos. Ciències socials 8è EGB*. Barcelona: Barcanova.

²⁵¹ A. Fernández, M. Llorens, R. Ortega, J. Pons, J. Roig i A. Miguel (1983): *Ciencias sociales. Nuevo País*. Barcelona: Vicens Vives.

²⁵² A. Fernández, M. Llorens, R. Ortega, J. Pons, J. Roig i A. Miguel (1989): *Ciències Socials 7*. Barcelona: Vicens-Vives.

relacionades amb les fonts primàries, activitats en les quals s'introduïen documents i textos, com per exemple, la que està destinada a extreure informació del pobles indígenes a partir d'un fragment del diari de Colom i un del pilot Pigafetta (pàg. 213), o la que treballa l'observació de diferents il·lustracions (pàg. 286).

En el terreny dels llibres de text destinats al Batxillerat, els manuals publicats per l'editorial Vicens Vives també introdueixen moltes fonts primàries, així com en fan capítols sencers d'activitats. No és estrany que això succeís, ja que eren creats per autors tan significatius com eren Manuela Balanzá, Pilar Benejam, Montserrat Llorens, Rosa Ortega i Joan Roig, molts dels quals també feien els llibres de l'EGB i que a la dècada dels 80 eren tot un referent en la didàctica de la història en l'ensenyament secundari. Aquests autors que pertanyien a grups i col·lectius diversos²⁵³ no podien concebre una altra manera d'ensenyar història que no fos a través de les fonts, i sobretot fent èmfasi especialment en la metodologia documentària del text²⁵⁴. Un exemple el podem veure quan proposen una activitat per conèixer la conquesta de l'Al-Andalus a partir del relat d'Ajbar Machmua i del pacte de Teodomir, d'un mapa sobre la conquesta de la Península pels musulmans i d'un mapa mut. En aquest cas, d'acord amb allò que expliquen els autors, combinen "l'explicació amb preguntes i amb indicacions al mapa mut" (pàg. 64). Però aquest exemple no seria l'únic que trobaríem, ja que la majoria d'activitats segueixen la filosofia de treball amb les fonts. Per descomptat, dins del propi text, també feien referència a algunes fonts, com seria el cas del manifest de la CEDA publicat a ABC (pàg. 357) o bé la proclama aprovada en el míting de Terrassa el 21 de juliol de 1909 (pàg. 312).

A. Fernández, M. Llorens, R. Ortega, J. Pons, J. Roig i A. Miguel (1989): *Ciències Socials 8*. Barcelona: Vicens-Vives.

²⁵³ Balanzá formava part del grup "Germania-75", el "Grup Garbí Seminari" i era catedràtica de Geografia i Història de l'IB "Vicent Andrés Estellés" de Burjassot (València) centre d'on també eren catedràtics Ortega i Roig; Benejam estava vinculada a la Universitat Autònoma de Barcelona com a catedràtica del departament de Didàctica de les Ciències Socials i Llorens era catedràtica de Geografia i història d'Institut de Batxillerat.

²⁵⁴ Vegeu M. Balanzá; P. Benejam; M. Llorens; R. Ortega; J. Roig (1988): *Ibèria. Geografia i història. 3r BUP*. Vicens Vives. Tot i que aquest llibre es va editar la primera vegada en castellà cap a finals dels anys 70, amb el nom "Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos".

Altres col·lectius de professors que van introduir novetats en els llibres de text són els procedents de Rosa Sensat, que també van actuar a través d'editorials més petites com per exemple l'editorial ONDA²⁵⁵. Eren Araceli Vilarrassa, Antònia Hernández, Josep M. Valero i M. Neus Oliver. En els llibres es pot veure clarament que al darrere hi ha el recull de la filosofia que en aquell moment s'estava introduint en els processos de reforma, i per tant, que s'introduiria una part de procediments i metodològica en els seus continguts. Dos clars exemples els podem veure en el llibre "L'espai i el temps"²⁵⁶ en el qual, per una banda, es dediquen unes planes a parlar de l'ofici de l'historiador i a explicar de manera pràctica, com fer tots els passos elementals per dur a terme una recerca en el camp de la història (pàg. 8-12). I per l'altra banda, formula un apartat anomenat "Com sabem coses dels primers homes" en què dóna algunes pistes i explica la manera de fabricar una eina que usaven els ésser primitius per tal que els infants ho puguin experimentar personalment (pàg. 174-177).

Amb tot, la introducció de conceptes més o menys relacionats amb mètodes d'anàlisi com els d'"Història 13-16" els comencem a trobar en els manuals de l'editorial Anaya a partir de principis dels anys 80 i per tant, gairebé en paral·lel al desenvolupament del propi mètode. Es tracta de petites interpolacions que moltes vegades es descobreixen més a través dels conceptes que no pas del propi mètode d'anàlisi. Una mostra molt clara la podem veure en el llibre de 6è d'EGB de Ciències Socials²⁵⁷ (pàg. 124-125) en què en el tema d'agricultors, artesans i comerciants s'introdueix en un dels seus apartats l'assentament de Chatal Huyuk, el mateix exemple que trobem en la unitat del "Història 13-16" "Interrogando mundos sepultados".

En els llibres d'aquesta editorial que pertanyien als cursos de quart i cinquè d'EGB que havia fet el mateix equip de persones, moltes de les quals també

²⁵⁵ Vegis Vilarrassa, A.; Hernández, A; Valero JM.; Oliver, MN. (1988): *L'espai i el temps*. Col·lecció la Clau de Rosa Sensat.. Barcelona editorial ONDA.

²⁵⁶ Op cit.

²⁵⁷ Prats, J.; Castelló, J.E.; García, C.; Izuzquiza, I.; Loste, Ma A. (1983): *Ciencias Sociales 6º*. Madrid: Anaya. (pàg 124-125)

formaven part del grup “Història 13-16”, també es poden veure elements que recorden el mètode. Podria ser el cas del parell de pàgines que dedicava el llibre de “Ciencias Sociales 5^o”²⁵⁸ a obtenir informació, a través d’activitats que havien de fer els infants, sobre com vivien els primers pobladors de la península. Aquesta informació l’havien d’extreure amb l’ajuda de fotografies de fonts primàries.

En canvi, pel que fa al llibre de “Ciencias Sociales 4^o”²⁵⁹, la seva estructura era bàsicament d’un tema per cada dos pàgines, en el qual normalment a la banda dreta hi havia un gran dibuix del tema a tractar i a la part esquerra, hi havia les informacions i activitats del tema. L’estructura en aquest cas també era pràcticament igual a bona part del llibre de text i es componia d’un primer apartat anomenat “lee y observa”; un segon que es deia “Haz para saber”; un tercer, que portava per nom “Ahora ya puedes” i finalment, un petit requadre amb el títol “Para tu archivo”. El primer apartat servia perquè els infants pensessin a l’entorn del dibuix i del seus elements. Aquí es trobaven frases com “Mirad otra vez el dibujo y observad: ¿cuántos niños y niñas hay?” (pàg. 5) o bé petits discursos que introduïen el tema. En l’apartat “Haz para saber”, s’animava l’infant a fer activitats i exercicis per obtenir informació sobre el tema. Així es poden veure frases com “Sítuate junto a la entrada del parque donde vas a jugar. Durante diez minutos recoge los datos que hay en una hoja de observación” (pàg. 5) amb la pretensió d’estudiar el poble o ciutat de cada infant. O “Haz un pequeño plano de tu barrio o de tu pueblo. Señala en el mismo tres de los lugares más bonitos que haya en él” (pàg. 15) amb la intenció que els nens i nenes es fixin i valorin elements patrimonials del seu entorn més pròxim. Amb la informació que s’hagués obtingut en aquest segon apartat, és podria fer el tercer “Ahora ya puedes”. Un exemple seria que després d’haver demanat als infants en el segon apartat que busquessin les danses més importants de la seva terra, es demanés, en el tercer, el següent:

²⁵⁸ Prats, J.; Castelló, J.E.; García, C.; Izuzquiza, I.; Loste, Ma A. (1983): *Ciencias Sociales 5º*. Madrid: Anaya. (pàg 94-95)

²⁵⁹ Prats, J.; Castelló, J.E.; García, C.; Izuzquiza, I.; Loste, Ma A. (1983): *Ciencias Sociales 4º*. Madrid: Anaya. (pàg 94-95)

“Con tus compañeros de clase haréis un mural grande. En él dibujaréis y describiréis los trajes y bailes más importantes de tu tierra” (pàg. 107).

L'últim apartat, és a dir, el quadre “para tu archivo” és el que donava la pauta sobre els fulls o material que caldria guardar. Una mostra en serien els fulls que han fet d'observació del seu poble (pàg. 5); la classificació dels oficis dels pares i mares de la classe (pàg. 7), o bé un recull de paraules noves que s'han après en el tema en qüestió (pàg. 29, 33, 37...).

Un altre element significatiu d'aquest llibre eren les pàgines dedicades a preparar una visita a un museu (pàg. 48-49) o a preparar la visita a unes ruïnes històriques (pàg. 50-51) a partir d'una sèrie de qüestions a seguir pels infants per tal que, com els autors del llibre expressen, “te ayude a ver las cosas” (pàg. 48).

Naturalment en els llibres dels cursos més avançats, com seria el cas dels de COU, es van introduir amb molta més força les fonts primàries amb una certa estructuració. El fet, però, es devia a la circumstància que en els exàmens de selectivitat les proves sovint es basaven en textos, i per tant, els llibres de text n'incorporaven a fi de facilitar la tasca docent a classe. Exemples d'aquests manuals els veiem a “Historia del Mundo Contemporáneo” de l'editorial Bruño²⁶⁰ en el qual apareixen al final de cada tema sota la fórmula convencional de “pràctiques”. Principalment són textos escrits que al final s'acompanyen d'unes preguntes o qüestions per tal que l'alumnat pugui fer el seu comentari de text; a banda de la proposta d'altres “testimonis” literaris, cinematogràfics, documentals, auditiu o en forma de diapositives. Tanmateix, gairebé no s'empra la imatge o l'objecte com a font històrica i el seu paper resideix més en la mera il·lustració o acompanyament del que s'està explicant.

²⁶⁰ Cañabate, A.; Carmon, A.; de Manteo, E.; González, P (coord) (1989): *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Bruño.

Una altra mostra la podem veure en el llibre "Annals. Història del món Contemporani" de l'editorial Barcanova²⁶¹ en el qual trobem al final de cada tema l'apartat anomenat "Textos i exercicis" en què s'introdueixen els textos per treballar-los des del punt de vista procedimental i sobretot, un apartat que s'anomena "Dossier" que és on fan un èmfasi especial en el mètode ordenant les tasques precisament des del punt de vista metodològic. Tal i com ho expliquen en el pròleg del llibre, és un exercici principal que planteja un contingut procedimental en profunditat com podria ser el cas de "la lectura i comentari de documents gràfics i estadístics, la lectura i comentari del quadre d'història, el comentari de textos i el comentari del mapa històric" (pàg. 9). Per ensenyar, a més, com s'han de dur a terme aquests procediments, la primera vegada que els introdueix "presenta també la manera de dur a terme metodològicament la mena d'exercici proposat" (pàg. 9).

Així doncs, la presència de textos està molt estandarditzada en aquest model de llibre de text que acabem de veure, el qual els incorpora de manera força sistemàtica a l'estructura del llibre i repeteix les diferents pautes que hem anat esmentant. És el que es pot trobar a pràcticament tots els llibres de text de la dècada.²⁶²

Són, però, els materials publicats per Santacana i Zaragoza per l'editorial SM i en menor mesura per Edelvives, els que reproduïxen una bona part del mètode. Es tracta de llibres de text que cobreixen tot l'ensenyament secundari editat entre el 2002 i el 2003. L'estructura d'aquests llibres era sempre la mateixa: tots tenien una doble pàgina introductòria, quatre o cinc apartats de

²⁶¹ Freixenet, D.; Hernández, X.; Ribas, I.; Tatché, E., Trepal, C.-A. (1990): *Annals. Història del món Contemporani*. Barcelona: Barcanova

²⁶² Uns altres exemples més podrien ser:

Garcia, M.; Gatell, C. (1997): *Temps. Història Contemporània*. Barcelona: Vivens Vives. En aquest cas, la part metodològica s'introdueix en apartats anomenats "tècniques de treball" que es poden trobar especialment a les primeres unitats del llibre. Durant tot el llibre la presència de diferents fonts és molt notable tant de manera intercalada en l'apartat més teòric (que a més s'acompanyen de preguntes en molts casos per poder-les treballar), com en els apartats d'ampliació anomenats "Dossiers d'ampliació".

Tussell, X. (1996): *Historia de España Contemporánea*. Madrid: Editorial Santillana. En aquest manual també podem trobar textos i diverses fonts, tant al llarg dels continguts teòrics, com en les activitats, que tenen sempre una part anomenada "Anàlisi de documents".

doble pàgina en els quals a l'esquerra hi havia els conceptes i a la dreta el que se'n deia procediments, mentre que al final hi havia alguna doble pàgina de casos monogràfics seguits d'exercicis i d'altres curiositats. Els elements metodològics del 13-16 es desenvolupaven sobretot en els apartats monogràfics però les pàgines de la dreta de totes les unitats i per tant de tot el manual, eren sempre fonts primàries tractades segons un esquema invariable:

- Formulació d'hipòtesis.
- Anàlisis dels diversos tipus de fonts (fonts materials, fonts escrites periodístiques, arxivístiques, fotogràfiques, gràfiques, estadístiques, etc.).
- Crítica de fonts que implicava el contrast de documents, d'autors, de fonts primàries i secundàries.

Aquesta terminologia apareixia al llarg de tots els manuals, de manera que les il·lustracions no eren simples elements decoratius per completar la maqueta dels manuals sinó que formaven part del conjunt de fonts primàries del llibre de text.

Aquests manuals tenien una altra característica i és el seu caràcter regional. És a dir, a partir d'una maqueta única de llibres hi havia diversos capítols que variaven en funció de la zona de distribució²⁶³, de manera que les diverses fonts primàries estaven condicionades pel territori en el qual el llibre s'havia d'aplicar. D'aquesta manera, els elements metodològics del 13-16 es trobaven dissolts no sols en les unitats centrals del llibre sinó també en les unitats que podríem anomenar "autonòmiques". El fet que Catalunya tingués una editorial

²⁶³ El caràcter regional no era exclusiu d'aquesta editorial i la dedicació que en feien podia variar segons l'editorial. A Catalunya podem trobar un estudi que va ser dut a terme per Jordi Bruguera que ho va analitzar entre els anys 2000-2001 i establia que les que més pàgines hi dedicaven eren Claret i Santillana amb el 20,9 i 20,4% respectivament i les que menys, Teide amb un 7,7% i Vicens Vives amb un 7%. Cruïlla –que forma part del grup SM- en tenia un 14,2%. (Bruguera, 2008, 43).

diferenciada de SM encara que fos dins el mateix grup (edicions Cruïlla²⁶⁴) va fer que una bona part d'aquests manuals no es distribuïssin en territori català, ja que Barcanova tenia els seus propis autors. Per tant, la difusió del mètode a través dels llibres de text no es va fer a Catalunya a través d'aquesta editorial. Amb tot, els mateixos autors van actuar amb pseudònim per a l'editorial Baula²⁶⁵ en què, en els materials que pertanyen a l'ensenyament secundari, es descobreixen les mateixes pautes que hem esmentat del 13-16 aplicades a SM.

Es fa difícil valorar l'impacte que aquests manuals van tenir en la propagació del mètode que estem analitzant. Amb tot, és indubtable que molts dels materials escolars de finals de segle van començar a utilitzar de forma creixent exemples basats en el treball de detectiu, tot introduint els conceptes de formulació d'hipòtesis i no cal dir les diverses i variades formes d'anàlisi de les fonts. Una bona mostra d'aquesta propagació poden ser els materials elaborats per A. Bardavio i P. González; els dels grup Història i Ensenyament de la Universitat Autònoma de Barcelona o els de N. Armentano.

En el primer cas, és un material editat al suplement de la revista Guix, en el qual Antonio Bardavio i Paloma González tracen una unitat didàctica dirigida a l'ensenyament secundari obligatori sobre l'Home del Tirol. A la presentació ja s'emmarca la proposta dins de la línia general del mètode. Primer en fan referència i esmenten explícitament el grup, tal i com ens indiquen les paraules dels mateixos autors "una d'aquestes tendències –representades a l'Estat espanyol pel Grup 13-16– propugna una línia didàctica que tendeix més a educar a través de la història que no pas a ensenyar història" (pàg. 3). Després es posicionen considerant que aporta un aprenentatge important per a la formació de ciutadans i ciutadanes i que per tant, la unitat didàctica presentada treballa en aquesta direcció. Finalment ho fan explícit mencionant que, a més,

²⁶⁴ Tanmateix, de l'àmbit català, Cruïlla era l'editorial que més pàgines dedicava a continguts procedimentals entesos com a unitats didàctiques. Representaven el 68% del total. La resta en dedicaven la meitat o més de les dues terceres parts a tractar continguts de fets i conceptes (Bruguera, 2008, 46). Cal matisar, però, que en aquest estudi no està contemplada l'editorial Baula i per tant, no se'n poden treure conclusions comparatives.

²⁶⁵ Els pseudònims utilitzats era Gemma Zubiarre i Mariona Cervera.

en aquesta ocasió es treballa un tema actual: “Aquesta proposta de treball sobre l’”Home del Tirol” pren cos arran d’un seguit d’informacions, aparegudes en el transcurs dels darrers anys (...). Una notícia d’aquest tipus permetia de totes totes plantejar un tipus de treball similar al plantejat pel Grup 13-16 amb tot l’avantatge motivador que representa un fet noticiat ben conegut (pàg. 3).

En els objectius també s’especifica que es pretén aprofundir en el coneixement de les tècniques dels investigadors en història per adoptar una actitud crítica i creativa. L’estructura de la unitat encaixaria en les del Treball del detectiu, ja que s’iniciaria amb un misteri, el de la troballa d’un cos momificat a la glacera dels Alps del Tirol, s’anirien plantejant algunes incògnites i presentant diverses fonts primàries i secundàries i per acabar es demanaria que emetessin una valoració del cas. Tampoc no faltaria la fitxa arqueològica que resumiria tota la investigació.

El fet de ser una unitat sola, encaixava amb els estàndards que havia fet molt professorat: treballar una unitat del treball del detectiu, que permetria ensenyar a trets generals com era la feina de l’historiador, sense posteriorment entrar a aprofundir en cada un dels passos. De manera que feien una activitat que els podia resultar diferent sense perdre massa classes per a seguir amb el temari habitual.

El segon material que hem esmentat és el que oferia el Patronat la Flor de Maig de la Diputació de Barcelona²⁶⁶ i que havia elaborat el grup Arqueologia i Ensenyament de la Universitat Autònoma de Barcelona. De fet, el material, que s’anomenava “Arqueologia i prehistòria”, era el complement de suport de les activitats que es realitzaven a les instal·lacions d’arqueologia de la Flor. Per tant, era una proposta que s’emmarcava en l’arqueologia experimental. S’articulava a partir de tallers, estades de dos o tres dies i crèdits de síntesi; i

²⁶⁶ La Flor de Maig és un recinte situat al Parc de Collserola que disposa de diverses instal·lacions lúdico-educatives, entre les quals s’havien construït dos jaciments simulats (un de paleolític i un de neolític) a banda d’altres instal·lacions per a poder treballar l’arqueologia i la recerca prehistòrica. Tanmateix, actualment no s’hi ofereixen habitualment activitats relacionades amb aquesta pràctica.

estava pensat tant per a alumnes de Cicle Superior d'Educació Primària, com per als d'Educació Secundària Obligatòria.

Les activitats que es realitzaven podien ser diverses, des de les excavacions als jaciments simulats, a celebrar sopars prehistòrics o bé a sessions per veure com és tractada la prehistòria al cinema.

El material d'acompanyament tenia dues versions: la del professorat i la de l'alumnat. En la primera explicaven les diverses activitats i recomanava bibliografia per preparar-se l'estada –en què hi consta el material del grup 13-16–. La segona, la del alumnat, era especialment un breu compendi de la teoria sobre la pràctica arqueològica. Les activitats, doncs, es fonamentaven a partir l'estada i la dinamització que en feien els monitors.

El tercer material que comentàvem és l'elaborat per Núria Armentano i es publica el 1999 també al suplement de la revista Guix. S'anomena "L'arqueologia a l'aula" i a diferència de l'anterior no segueix tan exactament els models reproduïts pel grup 13-16. Tanmateix, la filosofia és la mateixa perquè entre els seus objectius trobem el d'"introduir l'alumne en les tasques i material de laboratori d'arqueologia", "conèixer i utilitzar diferents tipus de fonts bàsiques d'informació històrica", "elaborar hipòtesis argumentades sobre el passat a partir de dades arqueològiques concretes" (pàg. 4), entre d'altres objectius que ens fan pensar que és així.

El plantejament de les activitats, però, no és a partir d'un cas que s'ha de resoldre, sinó que està estructurat per seccions. Cada una d'elles treballa un aspecte determinat de l'arqueologia: entendre que l'arqueologia interpreta les restes que ens queden del passat; la naturalesa de les restes; el seu anàlisi i estudi; i l'elaboració de dades i la interpretació dels resultats.

Aquestes seccions contenen un sèrie d'activitats per a entendre i treballar el concepte de la secció. Són activitats que tenen un fil conductor, tot i que no totes estan vinculades entre elles. A més, en molts casos, per fer-les es

necessita treballar amb materials de debò, com per exemple estudiant els ossos de conill o a partir de restes de blat i ordi. La idea general, per tant, és ensenyar la prehistòria i com se'n produeix el coneixement amb l'arqueologia i es faria a partir d'explicar els passos que se segueixen amb l'exemplificació de l'estudi de restes vegetals i animals.

L'experiència, doncs, no deixava de ser molt pautaada i no entrava a treballar tan a fons en els diferents passos del procediment de manera que l'alumnat no podia ser autònom i per tant no servís com a mètode de treball de per si.

5.7. La seva influència a la reforma educativa: el fracàs del sistema.

5.7.1. Els inicis de la reforma educativa

Tot i que, per descomptat, en aquest treball no s'escau dur a terme un estudi exhaustiu de la reforma educativa i totes les seves posteriors contrareformes o modificacions que s'han efectuat en el país al llarg de gairebé dues dècades, no podem obviar fer-ne unes breus referències atès que l'ensenyament de la història a la Secundària²⁶⁷ està condicionat no solament pels discursos i filosofies que estableixen els continguts i la metodologia pròpiament dita de la matèria, sinó també per la llei que l'empara i en conseqüència, per tot el seu context, tot i que bona part del debat també se centra en els continguts a ensenyar. Tal com ho recull Pagès (1998, 3), en un treball de "Black i Macrauld (1997) afirmen, en parlar de les relacions entre la història i la ideologia, que els freqüents debats produïts en relació amb el seu contingut del currículum d'història indiquen la naturalesa ideològica del problema i la seva importància com a instrument al servei dels polítics. I assenyalen que les passions que aixequen aquests debats no es produeixen en altres disciplines escolars".

²⁶⁷ Parlem només de l'ensenyament de la història a Secundària perquè és l'etapa en la qual es centra el present treball, tanmateix, les altres etapes educatives, evidentment, que no queden exemptes d'estar lligades a la normativa pública.

Però deixant a banda el debats conceptuals per un moment, el que és cert, és que per al sistema educatiu espanyol la reforma era imprescindible i necessària a fi de poder-se integrar a poc a poc en el marc comunitari i amb això, intentar-se assegurar els llinars de competitivitat, mobilitat i formació que requeria la Comunitat Europea, a més d'intentar pal·liar algunes mancances estructurals i educatives existents amb el sistema tal com estava establert:

Per un costat, perquè es produïa un decalatge entre l'edat de finalització de l'etapa educativa obligatòria i l'edat d'entrada al món laboral, per la qual cosa, feia que hi hagués un interval de dos anys que permetia a l'alumnat deixar d'estudiar sense poder legalment ser contractat per treballar. L'escolarització obligatòria fins als 16 anys que va introduir la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 d'octubre de 1990 en el seu article 5 del Títol Preliminar, seria un pas per anar posant fi a tot aquells nois i noies que durant un temps "no feien res", amb els conseqüents perills de desenvolupament i convivència que comportava, així com els que acabaven treballant de manera il·legal. Hem de recordar que la mesura, a més, seria una manera de fomentar la igualtat d'oportunitats respecte a l'accés a l'educació, atès que en ser obligatòria s'establiria que fos gratuïta.

Tanmateix, aquesta mesura no estaria exempta de reptes educatius que condicionarien bona part de les assignatures. D'acord amb Esteve (2003, 53), "l'inqüestionable èxit social que suposa l'escolarització plena del cent per cent suposa donar cabuda a les nostres aules el cent per cent dels infants més *torpes*, el cent per cent dels més agressius, el cent per cent dels infants que pateixen maltractaments o sobreviuen en precari, en circumstàncies personals i socials molt difícils" i en conseqüència l'efectivitat es redueix, perquè no és el mateix poder treballar amb els infants que "superen un esglaó selectiu", un percentatge reduït de la població que amb el cent per cent. Però a més, com prossegueix Esteve (2003, 59), que l'educació sigui obligatòria fins als 16 anys "suposa una ruptura de la relació educativa, en la qual ja no entren en contacte uns alumnes que volen aprendre i un professor que els guia en el seu

desenvolupament intel·lectual, sinó un professor amb un grup heterogeni d'alumnes entre els quals s'inclouen alguns amb més estatura que els seus professors que declaren explícitament que no volen ser en classe i que hi acudeixen obligats per la llei. Això suposa que hi ha professors que han de jugar el paper de carceller, com a representants de la institució a la qual l'alumne està obligat a assistir". I a banda, es constitueix així "l'únic camí d'accés de la vida adulta" que era la primera vegada que s'esdevenia en aquesta forma.

Per un altre costat, perquè existia una doble titulació al acabar els estudis bàsics que resultava discriminatòria i dividia els ensenyaments entre els de Batxillerat i els de la Formació Professional. Aquesta concepció no afavoria que la Formació Professional estigués prestigiada, essent en realitat la via secundària "per a les persones que sortien del sistema", que se li sumava la poca dedicació política durant anys per aconseguir uns estudis de més qualitat. I el resultat fou que els centres tenien menys dotacions econòmiques i impartien uns estudis massa acadèmics, allunyats de la realitat, que acabaven transformant-se en "pàrquings" juvenils. Però aquests problemes de la Formació Professional (FP) no venien de nou, ja que en el "Libro Blanco de la Formación Profesional" ²⁶⁸ del 1969 antecedent de la "Ley General de Educación", quedava reflectit l'escàs valor que posseïa la Formació Professional del moment, la crisi per la qual passa la terminologia implantada per la llei anterior, que la titllava d'obsoleta i la consegüent necessitat d'establir una major atenció cap a les "altres formacions professionals", generant-ne infraestructures adequades i establint programes concrets. A més, es donava èmfasi en la consideració de la FP com a una modalitat dirigida al món laboral que permetia la sortida a la vida activa, de manera que perdia el seu caràcter individual com a branca purament educativa; se la concebia com a una formació d'iniciació que possibilitava l'immediata incorporació a treballs no específicament qualificats; a banda que s'entenia que la FP no havia de comprendre els ensenyaments de formació general, de manera que solament inclouria matèries teòrico-pràctiques i científiques aplicades. (Martínez, 2002,

²⁶⁸ MEC (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.

30-31). Amb tot, el batxillerat també patia les conseqüències de ser uns cursos més pensats per orientar a l'alumnat cap a l'etapa universitària que educativa en si mateixa.

I finalment, per un altre costat, perquè des del Govern es considerava que calia reformular jurídicament altres aspectes que serien cabdals per a la reforma. Aquests aspectes, que inclouen entre d'altres els que acabem de tractar, s'esmentarien en el preàmbul de la LOGSE de la següent manera:

“La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo da forma jurídica a la propuesta y se convierte en el instrumento esencial de la reforma. Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; con la reordenación del sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria -que comprende la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio-, la formación Profesional de grado superior y la educación universitaria; con la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; con la reforma profunda de la formación profesional y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente, sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro.”

5.7.2. Allò que va suposar la reforma

Després d'uns anys d'implementació de la “Ley de Ordenación General del Sistema”, han començat a sorgir breus estudis que intenten valorar-la. Una de les persones que ha estat primer al capdavant de la reforma i després en la seva avaluació és Álvaro Marchesi, catedràtic de Psicologia Evolutiva de la

Universitat Complutense de Madrid i que va ser Secretari d'Estat d'Educació quan es va impulsar la LOGSE.

D'acord amb la seva valoració, la reforma educativa no va anar acompanyada del creixement de la inversió pública destinada a educació tal com estava prevista inicialment. A la revisió que Marchesi fa al 2001²⁶⁹, mostrava que el PIB_{pm} el 1992 era de 4,8 i el 1998, de 4,6 (Marchesi, 2001, 63). D'acord amb "Education at a Glance"²⁷⁰, comparant la despesa proporcional a tots els nivells educatius, considerant els costos directes i indirectes, i públic i privats entre 1995 i 2004 en relació al PIB, en resulta una proporció més baixa²⁷¹. Si atenem a les dades que facilita el MEC²⁷², l'evolució de la despesa en el conjunt de totes les administracions públiques de l'estat Espanyol la despesa en el sector públic en relació amb el PIB també és menor el 2005 que en el 1992. En un primer moment, aquesta davallada, podien suposar un increment de la despesa atès que també es va produir una davallada en el creixement demogràfic. La tendència però, s'ha invertit en els últims anys amb l'aparició del fenomen de la immigració que ha fet créixer la demanda dels serveis educatius.

En canvi, amb l'aplicació de la mesura d'obligatorietat de l'ensenyament fins als 16 anys, ha fet incrementar la taxa d'escolarització entre els 14 i els 18 anys. D'acord amb les dades que aporta Marchesi (2001, 65), la taxa d'escolarització dels nois i noies entre 16 i 17 anys va passar de ser el 70,3 en el curs 1991-1992, a 85,4 en el curs 2001-2002. I la tendència ha seguit igual, essent en el curs 2005-2006 de 87,9 segons les dades proporcionades a l'edició del 2008 per la "Oficina de estadística" del "Ministerio de Educación y Ciencia".

Amb la lectura de les dades, tot i que assenyalen proporcions similars a la taxa mitjana de la Unió Europea, no significa que aquesta proporció es faci

²⁶⁹ Presente y futuro de la reforma educativa española.

²⁷⁰ *Education at a Glance 2007* <http://www.oecd.org/> (06/06/08)

²⁷¹ A banda, la despesa en educació a l'Estat espanyol ve donada principalment des del sector públic com es pot veure en les gràfiques que ofereix l'informe "Education at a Glance" o les dades que es poden consultar al Ministerio de Educación y Ciencia.

²⁷² MEC. Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas> (27/03/08)

extensiva en el conjunt de la població. “Molt al contrari, el nivell educatiu i cultural de la societat espanyola és baix. D'acord amb les xifres proporcionades per Eurostat en l'enquesta sobre les forces de treball al 1999, només el 34,9% de les persones entre el 25 i 65 anys havien aconseguit el nivell d'educació secundària superior” (Marchesi, 2001, 66).

Una altra dada que es té en compte és el nombre d'estudiants de secundària corresponents a cada professorat. Marchesi assenyalava en el seu estudi (2001, 66) un increment de professorat que, en coincidir amb una davallada demogràfica, afavoria en gran mesura la situació. A més a més, aquest factor va estretament lligat amb la situació laboral del professorat. Les conclusions que n'extreu l'autor és que les seves condicions de treball han millorat en els últims anys, tant pel que fa a les retribucions que estan per sobre de la mitjana dels països de la UE; com pel nombre d'alumnes que ha d'atendre a l'aula, com per l'augment del nombre de professorat als centres educatius. Tanmateix, aquestes característiques favorables, topen amb les dificultats que es troben a l'hora d'ensenyar, amb les expectatives que l'alumnat té del seu aprenentatge i amb la valoració que en fa la societat. Tot una sèrie d'elements que han generat un cert malestar en els últims anys entre el col·lectiu del professorat.

La valoració dels resultats de l'alumnat, un altre punt clau dins la reforma, està duta a terme pel “Instituto de Evaluación y calidad del sistema educativo” del Ministerio que té les competències en Educació. En la seva última avaluació realitzada al 2003 titulada “Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000” es poden observar els diferents resultats de les assignatures, comparativament amb les preses al 1997. No obstant això, de les referents a l'aprenentatge de les ciències socials geografia i història, en ser la primera vegada que les prenen no tenen les dades comparatives. D'altra banda, el sistema de preguntes establert tampoc no ens permet analitzar l'avaluació de les competències basades en el sistema de l'aprenentatge per descobriment. Les dades més rellevants envers la història pròpiament dita que podem destacar són les següents (INESCE, 2003, 40):

“Es capaz de: interpretar situaciones relacionadas con problemas sociales a partir de un texto histórico; comprender conceptos básicos de los regímenes democráticos; identificar el objetivo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; ordenar las categorías laborales de una empresa según la responsabilidad; reconocer y localizar los elementos y las características de un espacio urbano medieval; leer e interpretar una gráfica sobre tendencias demográficas y reconocer diversas actividades económicas y su relación espacio-temporal.

Comienza a tener dificultades para: comprender conceptos fundamentales de un período de la historia del arte; identificar la idea fundamental de un texto histórico y conocer hechos relevantes de la historia actual.

Aumenta la dificultad cuando tiene que identificar secuencias-tipo de las crisis demográficas; comprender y diferenciar los caracteres de una civilización antigua e identificar y relacionar las causas de conflictos bélicos recientes.

Por último, le resulta muy difícil asociar artistas con su estilo correspondiente.”

Finalment, la valoració dels pares i mares, alumnat i el conjunt de la societat, segons l'informe de Marchesi (2001, 71), en relació a l'objectiu principal de la LOGSE és de satisfacció. Consideren beneficiosa l'ampliació de l'educació obligatòria per al desenvolupament del país i per a aconseguir una major cohesió social.

5.7.3. La normativa del currículum

La reforma s'acompanyava, a més, de les diverses ordres i decrets que regulaven i anaven modificant els currículums de l'educació secundària obligatòria. Concretament eren els següents:

- **Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 26/06/1991)**

REAL DECRETO 1007/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

El primer dels decrets, que sorgia després de l'ordenació del sistema educatiu, fixava uns continguts mínims comuns a tot l'Estat. En els objectius generals que estableix, en podem trobar tres que encaixarien amb la metodologia del 13-16:

- Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes apropiadas disponibles, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla de manera organizada e inteligible.
- Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.
- Formarse una imagen ajustada de si mismo, teniendo en cuenta sus capacidades, necesidades e intereses para tomar decisiones, valorando el esfuerzo necesario para superar las dificultades.

Els decrets estatals que segueixen corresponen al desenvolupament del currículum pels àmbits de competència del Ministerio de Educación y Ciencia. Concretament són:

- **Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 13/09/1991)**

REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria.

- **Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 05/02/1992)**
CORRECCION DE ERRORES DEL REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria.
- **Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 16/11/1994)**
RESOLUCION de 2 de noviembre de 1994, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueba el currículum de la materia cultura clásica para su impartición en el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria.
- **Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 19/09/1995)**
REAL DECRETO 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se modifica y amplía el real decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria.
- **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE de 07/09/2001)**
REAL DECRETO 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria.
- **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE de 10/02/2004)**
REAL DECRETO 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria.

El 2006 es modificaria de nou l'educació amb la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establint de nou l'ensenyament de mínims al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre i el seu desenvolupament per als àmbits en els quals té competència a l'ordre ECI/2220/2007, de 12 de julio.

A Catalunya el Decret 75/1992, de 9 de març, estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria i el Decret 96/1992, de 28 d'abril ordena els ensenyaments d'educació secundària obligatòria establint-ne el currículum. Ambdós seran modificats posteriorment.

5.7.4. La història a la reforma

Després de la reforma de 1991, i per tant de la introducció d'un currículum obert i flexible que les escoles podien adaptar segons les seves necessitats, es continuaven confeccionant llibres amb els "continguts historiogràfics preexistents a la reforma educativa" (Valls, 199, 228). Tanmateix, el paper de la història a poc a poc aniria adoptant nous enfocaments. El canvi es veuria produït per diversos motius, però principalment es veuria modificada per la introducció dels continguts actitudinals, però sobretot, amb els procedimentals, els quals obririen una nova etapa en la que els vells continguts s'haurien de modificar per adaptar-se adequadament.

Els continguts procedimentals, obligaven a introduir "l'acció", tal i com requeria la seva pròpia definició. Díaz de la Guardia (1997, 165-166) fa referència a Coll i Valls (1992) per explicar que la introducció d'aquesta tipologia de continguts, no era producte d'una moda o un fet causal, sinó que al contrari responia a una nova via per treballar als centres escolars, pel fet que s'introdueix el vessant pràctic, i per tant, és una fórmula per acostar el món del coneixement, el saber, la ciència pura i el treball intel·lectual al treball manual, la pràctica i la ciència aplicada. En definitiva, aprendre maneres d'actuar, utilitzar aquest coneixement i emprar les tècniques per adquirir nous coneixements.

No obstant això, i com ja anirem veient més endavant, la introducció dels continguts procedimentals i actitudinals no va significar que automàticament tots els processos d'ensenyament-aprenentatge haguessin respectat les "normes del joc", perquè tal com ho explicava Esteve (2003, 154) el problema

no és que les lleis educatives estiguin mal fetes, sinó que el problema és que les lleis educatives no modifiquen les tendències socials.

Així doncs, la introducció d'aquesta tipologia de continguts determinava una filosofia de l'aprenentatge que propiciés les tècniques, recursos, habilitats, i coneixements instrumentals necessaris per tal que l'alumne aprengués com es construeix el coneixement en ciències socials i pogués fonamentar i ampliar els seus coneixements durant tota la seva vida; i d'aquesta manera poder donar resposta adequada a problemes nous (Benajam, 1989, 48). I per tant, una filosofia que responia en gran mesura al constructivisme.

El sistema britànic de l'ensenyament de la història, en un primer moment, seria un aliat perfecte per a dur a terme aquest constructivisme que se'n derivava del currículum que s'estava engendrant. En part, gràcies al fet que bona part del professorat més actiu estava apuntat als grups de treballs per a l'elaboració de la reforma, i gràcies també que dins del Ministerio de Educación hi havia professors i pedagogs que havien participat en l'experiència del 13-16 de l'Estat espanyol. Una d'aquestes persones era Jesús Domínguez, integrant del grup 13-16 que va acabar ocupant un lloc de responsabilitat al Ministerio de Educación.

L'experiència de l'aprenentatge per descobriment serviria doncs per a canviar els objectius i intencions de l'ensenyament de la història. Si anteriorment les intencions eren l'acumulació de sabers; posteriorment va ser l'esperit científic; és a dir, que l'alumnat pogués utilitzar els seus coneixements per descobrir la realitat històrica del seu entorn habitual i analitzar les seves implicacions en el moment present (Jimenez, 1996B, 127).

Els canvis, però, també vindrien donats per l'aparició de les denominades Ciències Socials com a objecte d'estudi. Era una opció per afrontar la problemàtica generada a partir de la LOGSE, tot diluint el seu contingut en un magma molt més caòtic i difícil, "com si tinguessin por que l'ensenyament de la història genuïna ja no tingués sentit i per tant hauria de ser substituïda per una

disciplina nova que desvirtués els seus vetustos continguts. Buròcrates i picaplets del passat, l'han camuflat sota un vestuari ridícul de “sociologia”, “economia” o “antropologia”. No és que aquestes tres disciplines siguin inconscients; tampoc no es tracta d'afirmar que el seu aprenentatge i estudi no seria útil en adolescents, tot el contrari. La ridiculesa consisteix en camuflar la història sota etiquetes buides de matèries que el seu mètode d'anàlisi i els seus objectius són totalment diferents als de la història” (Santacana, 2002, 34).

Per Hernández i Santacana, aquesta demolició de la història s'explica per factors endògens i exògens: “Els endògens perquè la història com a matèria escolar no ha sabut superar els tics arcaics ni adaptar el seu discurs al temps actuals, mantenint a més, un aparell didàctic obsolet que allunyava la matèria de l'alumnat” (Hernández; Santacana; 1992, 37). En el cas dels factors exògens, els autors consideren que són diversos, i emfatitzen en el fet que s'ha posat a la disposició un material més funcional o instrumental que s'ha considerat més útil per a un normal desenvolupament de la vida quotidiana. En qualsevol cas, els dos autors prossegueixen afirmant que “amb la reforma educativa la Història ha experimentat un retrocés dramàtic. A primària queda totalment diluïda al camp de les experiències socials i naturals i a la secundària amb prou feines s'han mantingut sota mínims”. (Hernández; Santacana; 1992: 37).

En una investigació duta a terme per Galindo (1997, 241-243) exposa en les seves conclusions en relació al procés de reforma de l'ensenyament de secundària i especialment en el que fa referència a la posada en marxa de nous plans d'estudi de l'àrea de Ciències Socials, Geografia i Història, les següents consideracions:

1. El caràcter interdisciplinari de l'àrea xoca frontalment amb el que és la trajectòria del professorat de Secundària.

2. Atès que en el currículum s'introdueixen els tres tipus de continguts a ensenyar, es considera que està desequilibrat el tractament entre ells, sent el menys treballat el dels actitudinals.
3. Els temes transversals que tanta importància li dóna el currículum, compliquen més la situació d'una àrea que de per si ja és interdisciplinar.
4. En el currículum, el "com" adopta una postura de filosofia constructivista que està allunyada de la realitat escolar.
5. Els nivells de concreció atorguen un grau important de planificació que ha d'assumir el docent, però que amb el seu caràcter individualista quan planifica, posa poca atenció en el treball en equip o en la planificació anual.
6. Finalment, segons Galindo, una última situació problemàtica és la de l'avaluació. Amb la introducció de nous tipus de continguts, també s'assumeix la seva avaluació, però amb un professorat acostumat a valorar només els continguts factuais, els procedimentals i actitudinals, que requereixen noves estratègies i instruments, suposen una dificultat afegida.

Però els canvis de l'aprenentatge de la història, especialment basats en el mètode d'aprenentatge per descobriment, aviat es trobarien amb alguns entrebancs:

1. El sistema d'aprenentatge que es volia establir xocava amb la tradició acadèmica espanyola, perquè sempre s'havia explicat que la història era com un *corpus* i per tant no es concebia que pogués a ser per parts.

2. El segon problema era la mateixa estructura del currículum anglès que no encaixava amb uns sistemes on el currículum no existia pròpiament i venia de programes tancats.
3. I l'obertura que tenia el currículum, com que permetia que les diferents comunitats autònomes amb competències compartides poguessin fer adaptacions, creava fortes reticències en els sectors que defensaven el punt de vista de la història espanyola més centrada i arcaica.
4. Finalment, perquè es va aplicar per primera vegada en una societat que estava en profundes transformacions polítiques, i per tant, la història estava al centre de l'huracà polític.

Tots aquests entrebancs van ser els que van provocar, que per una banda es provés de tirar endavant un decret per regular les humanitats i per altra, la contrareforma.

El decret de les humanitats va ser impulsat per la Ministra Esperanza Aguirre, del Partit Popular (PP). Aquest decret va aixecar molta controvèrsia entre tota la classe política. La intenció era la modificació dels continguts especialment de la història, per tornar a ensenyar una història d'Espanya que exaltava els valors més tradicionals. Tal i com ho explica Valentí Puig²⁷³ en declaracions al diari ABC "su pretensión era nada menos en que en todas las aulas de España se enseñara quienes son Garcilaso, Rosalía de Castro, Espriu o Gabriel Aresti, como contenidos mínimos en común, al igual que los trazos y biografías de la Historia" (Puig, 2007), o en paraules de la ministra, volia una història que permetés "el estudio de las grandes personalidades históricas" ja que considerava que aquesta història "se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratando bajo la óptica de metodológica, no de la Historia, sino de las ciencias sociales... con el resultado de un pavoroso empobrecimiento del

²⁷³ Valentí Puig és llicenciat en filosofia i lletres i exerceix de periodista col·laborant en diferents mitjans de comunicació, entre ells, el "diario ABC" o el setmanari "el Temps", a més de ser narrador, assagista i novel·lista. Com a polític ha estat Director General de Educació i Cultura en el Consell General d'Inteinsular de les Illes Balears.

mensaje que se transmite al alumno”²⁷⁴. Així es considerava que “retrocés o la pèrdua de protagonisme de la història d’Espanya en favor d’opcions més metodològiques o vertebrades per les històries de les autonomies, era un desatre. Òbviament, des d’aquesta òptica s’entenia que la història d’Espanya havia de ser un estri per aconseguir la cohesió nacional i ideologia, és a dir, la història havia de ser un instrument nacionalitzador. Això vol dir que la història no s’havia de contemplar com a ciència, camí que s’havia obert amb la reforma, sinó com un relat ideològic destinat a formar ciutadans i ciutadanes en uns suposats valors patriòtics espanyols” (Hernández; Colomer; Zabala, 1998, 51).

Però a més a més, la ministra considerava que “desaparecidos o deformados los puntos de referencia históricos de los ciudadanos, éstos se someten con mucha mayor facilidad a la manipulación y son menos libres”²⁷⁵, cosa que era el que perseguia el sistema britànic. Per acabar-ho d’adobar, la comissió d’experts que hauria de reformular els continguts “va incloure exclusivament historiadors i geògrafs, no els especialistes en didàctica de la història i de la geografia, tot i la condició acadèmica d’ambdues disciplines ” (Valls, 1998, 224).

En definitiva, si en el Reial decret de 1991 es recollia l’opció d’establir un currículum obert que permetés a les comunitats autònomes concretar els seus propis dissenys, en el decret d’humanitats, publicat per primera vegada el 1997, es ratllaria la frontera d’establir-ne un de tancat. I la incorporació dels continguts procedimentals i la metodologia històrica inclosa a partir de 1991 s’intentaria ignorar en el decret d’humanitats i s’intentaria convertir en una relació de continguts factuais per ordre cronològic, excessius i al mateix temps insuficients (Gavaldà; Santisteban, 1998, 5). El decret, però, no va arribar mai a aprovar-se ja que el Partit Popular no governava amb majoria absoluta i la oposició va ser majoritària.

²⁷⁴ Comunidad escolar, 23 de octubre de 1996: “Discurso de E. Aguirre en la Real Academia de la Historia” (222 de Valls 1998)

²⁷⁵ Op Cit (223-224 Valls 1998)

Uns anys més tard, aquesta vegada amb la majoria absoluta que tenia el Partit Popular, va tirar endavant una contrareforma de la mà de la Ministra Pilar de Castillo. Era la “Ley Orgánica de Calidad de la Educación”²⁷⁶, coneguda com la LOCE. Però va tenir una vida molt limitada perquè es va aprovar cap al final de la legislatura i en el procés d'implantació hi van haver les eleccions generals, i el Partit Socialista Obrer Espanyol (PSOE), que va resultar guanyador, la va fer aturar immediatament.

El PSOE també va iniciar una altra llei educativa, en aquest cas seria la “Ley orgánica de la Educación” (LOE)²⁷⁷, publicada el maig de 2006. Estaria fonamentada sobre tres principis generals. Tal i com ho explica a en el seu preàmbul, serien els següents:

“El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. (...). Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. (...)

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese

²⁷⁶ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 307 de 24/12/2002

²⁷⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada el 4 de mayo (BOE núm. 106)

objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. (...)

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.”

La seva implantació s'aniria realitzant paulativament. A Catalunya es donaria publicitat del conveni de col·laboració que s'havia establert amb el Ministeri d'Educació i Ciència per al desenvolupament d'un pla de suport i implantació de la LOE²⁷⁸ l'any 2008.

En qualsevol cas, les autèntiques reformes en l'àmbit de la història s'havien anat fent anteriorment i sobretot, s'havien dut a terme des de les editorials. I com que aquestes eren principalment dominades per ordes era difícil poder canviar la tendència que marcaven. En definitiva, doncs, amb totes aquestes circumstàncies i reformes els principals canvis en el camp de l'ensenyament de la història va ser principalment:

1. La introducció de les fonts, tant primàries com secundàries. Aquesta introducció no significaria tanmateix que es basés l'aprenentatge a l'entorn d'elles, sinó que suposarien sobretot un complement, il·lustració o fins i tot “decoració” tal i com s'ha pogut veure en el capítol anterior.
2. La introducció del concepte procediment, que fomentaria la creació d'activitats en les quals l'alumnat pogués adoptar un paper més actiu en la seva formació, tot treballant la part del “saber fer” a més del tradicional “saber”.

²⁷⁸ RESOLUCIÓ EDU/1313/2008, de 23 d'abril, per la qual es dóna publicitat al Conveni de col·laboració entre el Ministeri d'Educació i Ciència i la Comunitat Autònoma de Catalunya, per al Pla de Suport a la Implantació de la LOE. DOGC núm. 5124 de 5.05.2005

3. I també va suposar un increment de l'aparell gràfic especialment en els llibres de text, que intentaven reforçar tots els continguts que es donaven mitjançant el text.

Però en cap cas, mai no es va arribar a aplicar una estructura similar al projecte Història 13-16. Hernández (1990, 38) explica que “alguns treballs recents publicats a l'Estat espanyol (I. Pozo, M. Carretero, M. Asensio, etc.) han intentat amb molt bona voluntat i encert palesar les grans dificultats que troben els nens a l'hora d'iniciar-se en l'estudi de la Història. Però, a la meua manera d'entendre, la majoria dels psicòlegs que han abordat el tema ho han fet precisament amb molt poca reflexió sobre el que és la Història i les seves múltiples possibilitats (cosa certament difícil, com pot deduir-se a partir dels debats historiogràfics recents). En aquests estudis s'ha considerat la Història amb una visió clàssica arcaica, és a dir, com una successió de fets polític-militars amb algunes pinzellades d'economia, art o societat (que és, d'altra banda, la que s'aplica majoritàriament a Pescóla). Les conclusions òbvies són que el nen no té capacitat d'abstracció suficient per entendre aquests processos i que, per tant, l'estudi de la disciplina està *predestinat al fracàs escolar* o bé al seu manteniment per meres raons de tradició de política educativa.” Potser en part, les explicacions d'Hernández en fan pensar que aquests són alguns dels motius pels qual no s'ha fet una aposta real pel canvi de paradigma educatiu.

5.8. La pervivència del 13-16 en els materials dels arxius Administratius de Barcelona

Transcorregut un temps de l'arribada de la LOGSE i de la vaga incorporació del mètode d'anàlisi de la història en l'ensenyament de la disciplina dins l'educació reglada, que va quedar més en el substrat de la teorització i currículum, que no pas en la pràctica diària del professorat, sorgí una nova iniciativa que tenia com a epicentre la recuperació del mètode, aquest cop però, la base es trobaria en els arxius.

El projecte començà el 2002 arran de la petició de l'arxiu del districte de Sant Martí pertanyent a l'Ajuntament de Barcelona al "Taller de Projectes", grup de recerca vinculat al Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona. La finalitat que l'Administració volia aconseguir amb el projecte era dinamitzar els arxius i, sobretot, tenia la intenció d'acostar els nois i noies de secundària als Arxius Municipals de Districte²⁷⁹. Atès que els materials arxivístics sempre han estat la base per a construir el relat històric, és evident que el projecte ràpidament es va poder enfocar cap a l'aplicació del mètode d'anàlisi a fi d'elaborar el material per als arxius. Aquests materials s'englobaren en el projecte que s'anomenà "Arxiu Obert".

A banda, cal mencionar que amb el projecte es trencava la línia de publicacions que s'havia anat creant des dels arxius i que bàsicament consta de les següents:

- La col·lecció "Guies", que són monogràfics de cadascun dels centres d'arxiu de l'Ajuntament. Són sempre elaborades d'acord amb les característiques del districte corresponent, però que mantenen una certa uniformitat.

²⁷⁹ D'acord amb Hernández i Serrat (2002, 5) una de les problemàtiques dels arxius és que com a institució pateixen "llacunes importants quant a l'orientació i funcions didàctiques".

- Tot una sèrie de col·leccions que tracten de divulgar la història, com són “Quaderns de l'Arxiu” que se centra en monografies d'història local de cada arxiu; “Quaderns d'estudi” que segueix en gran part la línia de la col·lecció anterior i “Memòria de Barcelona” que se situa en un terreny més general de ciutat.
- “Normes i Reglaments” és una col·lecció de l'Arxiu Municipal de Barcelona que recull textos normatius en matèria arxivística municipal i altres assajos sobre la matèria.
- A banda, també es poden trobar inventaris, catàlegs o memòries d'allò que es fa als arxius i altres publicacions que ens mostren imatges o itineraris històrics i culturals per la ciutat.
- Per descomptat, l'Arxiu també compta amb un butlletí general anomenat “Arxivar”.

5.8.1. Els precedents de l'experiència

El projecte “Arxiu Obert” era el primer d'aquesta naturalesa en els arxius de l'Estat. Tanmateix, l'experiència gaudia de precedents similars arreu del món, tal i com va analitzar el Taller de Projectes, que permetia veure'n la seva conceptualització, el desenvolupament, la posada en marxa i els resultats que s'havien obtingut en fer l'avaluació, si es donava el cas.

Els models en què es basaven eren els següents:

Els “Archives Nationales du Québec” tenien sota el títol de “S'instruire et s'amuser” un seguit de programes formatius, amb formats interactius i força originals com es el cas de “Aidez-nous à identifier nos photos”, el joc “Archi-Quiz” o bé “Ton portefeuille archivistique”.

“The National Archives of Scotland” centra la seva tasca a fomentar l'estudi de la documentació arxivística a les escoles del país. I així, elaboren materials de suport al currículum emmarcats en el “Primary Resources in the Classroom”.

Un altre cas és el del “National Archives of Australia” que construeix un elaborat programa per acostar l'ús de fonts primàries a l'ensenyament de les escoles del país, que ells anomenen “Classroom Ideas”. Concretament editen kits per als docents, seleccions de temes i desenvolupen programes *on line* dirigits a l'educació nacional.

El cas dels “Archives Nationales du Canada” és similar a l'anterior, i construeix el discurs a partir de temàtiques pensades en gran mesura per a la divulgació infantil i juvenil, com és el cas de “Explorez la mémoire du Canada” o bé, “Mémoire vivante”.

No obstant això, els programes educatius més complets els elabora els “National Archives” dels Estats Units a partir del seu “The Digital Classroom”²⁸⁰ que es basa en l'ús de fonts primàries i les seves tècniques d'anàlisi a les classes d'història. En aquest sentit, doncs, es proporcionen reproduccions de documents relacionats amb els objectius del currículum nacional a l'apartat “Primary Sources and Activities” o es crea un programa anomenat “General and National History Day Research”. Per tant, fan ús de les fonts primàries per a l'elaboració i construcció dels coneixements.

Amb tot, aquestes experiències recollides al projecte “Arxiu Obert” no han estat les úniques que existien. Per exemple, al Regne Unit atesa la tradició amb aquests sistemes, el seu “National Archives” presenta el programa “Learning Curve” destinat a ensenyar la història nacional a partir de les fonts primàries que alberga el propi arxiu.²⁸¹

²⁸⁰ Vegeu *The National Archives (USA)* <http://www.archives.gov/education/> (25/10/07)

²⁸¹ Vegeu *The National Archives (UK)* <http://www.learningcurve.gov.uk/> (25/10/07)

A França moltes escoles també utilitzen fonts primàries per fer comentaris de dissertació²⁸². Consideren molt bo utilitzar-los perquè fomenta la motivació i sobretot, perquè aporta molta més informació que una simple transcripció (Saly, 1997, 11). De fet, des de la creació de la xarxa de serveis educatius d'arxius cap al 1950 han estat treballant per oferir activitats adreçades al públic escolar. Concretament els Centres de Documentació Pedagògica s'han encarregat d'editar dossiers didàctics integrats per fonts documentals seleccionades, els quals es poden trobar també a Internet (Tribó, 2005, 98).

Actualment, podríem afegir més arxius que a poc a poc han anat incorporant materials ja siguin virtuals, o en formats més tradicionals en els seus serveis. Aquest podria ser el cas de la "British Library" que en el seu apartat anomenat "Learning"²⁸³ disposa de diverses seccions en les qual es treballa amb fonts de l'arxiu a fi que els infants utilitzin el mètode d'anàlisi de la història en diversos nivells de complexitat.

També més recentment s'ha creat des del Virginia Center for Digital History²⁸⁴ pertanyent a la Universitat de Virginia, algunes unitats per a treballar diferents aspectes de la seva història a través dels arxius i més concretament en aquest cas, a través de plataformes digitals, atès que consideren que "els espais virtuals tenen un potencial de recerca il·limitat" (Galvano, 1999, 20).

5.8.2. Els arxius i l'ensenyament de la història

Els arxius són dipositaris naturals de moltes de les fonts primàries²⁸⁵ que ens permeten acostar-nos a la història o al que en queda d'ella, perquè tal i com ho expressa Santacana (1995, 81) "la història no és el passat, sinó el que queda del passat; i el passat és sempre un imaginari fet de retalls. Aquests retalls són

²⁸² Ja s'ha comentat en capítols anteriors que a França és un dels primers llocs en el qual apareixen materials que utilitzen com a base les fonts primàries.

²⁸³ Vegis <http://www.bl.uk/learning/index.html> (7.11.07)

²⁸⁴ Vegis <http://www.vcdh.virginia.edu/> (23/12/2007)

²⁸⁵ Sense oblidar, és clar, que n'hi ha d'altres com les hemeroteques, museus, etc.

les fonts primàries”. Per consegüent, l’arxiu es conforma com un bon aliat per a l’ensenyament de la història. I amb la història, altres disciplines auxiliars com és el cas de la paleografia i la diplomàtica²⁸⁶.

Així doncs, hauria de resultar natural que els arxius fossin aliats clau per a l’ensenyament de la història a l’etapa secundària gràcies a tota la documentació i fonts primàries que posseeixen, tot i que com hem anat veient al llarg del present treball, i tal i com ho expressa Hernández i Serrat (2002, 5) “des dels temps de Rafael Altamira s’ha insistit de manera recurrent sobre la necessitat i l’interès del treball amb fonts primàries a l’aula, no obstant això, continuem amb un desenvolupament raquític en aquests aspectes”. A més, els arxius a poc a poc han anat ampliant les seves funcions tradicionals, assumint la tasca de la difusió i la divulgació cultural (Tribó, 2005, 92). El projecte “Arxiu Obert”, doncs, es plantejava per poder-ne fer ús, malgrat que no s’oblidava que el treball amb els documents pot comportar una sèrie de dificultats si no es prenen les mesures pertinents:

- En primer lloc, comporta una dificultat important accedir de forma directa a les fonts arxivístiques sense un treball didàctic previ per part del col·lectiu docent. Els arxius posseeixen sistemes classificadors, de catalogació i d’estudi que naturalment no coincideixen amb l’organització curricular de l’escola. Dur a la pràctica un estudi o realitzar un treball utilitzant fonts d’arxius implica un important treball previ per part dels docents per a conèixer la documentació.

²⁸⁶ Si bé la paleografia i la diplomàtica són les dues disciplines auxiliars de la història que més es necessitarien per a la història que es pot investigar en un arxiu, cal tenir en compte que en general n’hi ha d’altres com és el cas de l’arqueologia i l’epigrafia. Per la seva banda, la paleografia és la “ciència de la escriptura antiga” i comprèn l’estudi de les vicissituds i canvis experimentats per l’escriptura al llarg del temps, sigui quin sigui el material o suport. Pel que fa a la seva finalitat són dues: per una banda, adquirir uns coneixements necessaris per a la lectura i la interpretació de la història, i per altra, deduir a partir de l’estudi de l’escriptura de cada període elements de judici que permetin determinar l’autenticitat o falsedat dels documents que s’analitzen, assignant-los data. Pel que fa a la diplomàtica és la disciplina que, mitjançant l’anàlisi dels caràcters interns i externs dels documents, en determina la seva autenticitat o falsedat.

- En segon lloc, treballar la didàctica de la història mitjançant l'ús de les fonts primàries requereix que el professorat posseeixi una certa pràctica respecte als mètodes d'anàlisi de la història. Certament no es pot ensenyar allò que no es coneix, i per tant, sense saber treballar la història és impossible ensenyar-la.
- En tercer lloc, hi ha períodes de la història que no poden ser coberts mitjançant documentació arxivística. El professorat ha de saber molt bé què és el que es pot ensenyar a través d'un arxiu o el que ha d'ensenyar mitjançant una hemeroteca o a través d'altres fonts. Cal tenir present que els arxius són una base important però no l'única. Els arxius no són la història en sí mateixa, sinó que posseeixen algunes fonts per compondre el trencaclosques, tot i que evidentment li manquin peces com les que podem trobar a museus, monuments, hemeroteques, etc.
- En el quart lloc, cal tenir en compte el llenguatge que utilitzen els documents del passat. Tot i suposant que estiguin escrits en la llengua pròpia de l'alumnat –cosa que no sol passar perquè molta documentació està en llatí– és fàcil trobar paraules pròpies del llenguatge jurídic en els testaments, actes, nomenaments, contractes, etc., que resulten força difícils de comprendre.
- En cinquè lloc, el desconeixement dels rudiments de la paleografia impedeix al professorat i a l'alumnat introduir-se en els arxius, ja que molts documents ni tan sols els poden llegir. Es requereixen transcripcions o dotar-se dels instruments metodològics necessaris.
- I en últim lloc, cal dir que l'alumnat, menors d'edat en la majoria dels casos i sense cap pràctica en el maneig de documents, no estan autoritzats a manejar les fonts primàries originals. Fins i tot quan aquests documents, pels enigmes que amaguen, poden ser objecte

d'interès per part de la comunitat educativa, no sempre estan autoritzats a manipular-los.

Les dificultats aquí exposades eren i són les que solen frenar el professorat a emprar les fonts primàries per a l'ensenyament de la història a l'etapa secundària. I en el cas dels docents que sí que estan convençuts en la necessitat d'emprar fonts, la falta d'una política per part dels arxius que estigui estandarditzada o consensuada que pugui oferir serveis didàctics, ja sigui en espais formals o no formals, o promocionar les seves fonts en una perspectiva educativa (Hernández; Serrat, 2002, 5) acaba de declinar la bàscula negativament. Hem vist que la pervivència del projecte 13-16 de l'Estat es va anar diluint entre els plans institucionals, i que això no ha provocat consegüentment la introducció d'aquestes metodologies a l'escola. A Catalunya, la història encara s'ensenyava en gran mesura d'una forma bastant memorística i poc estimulante. L'ensenyament es fonamenta especialment en el llibre de text, que servirà per subratllar-lo, fer alguns exercicis mecànics i per fomentar la repetició de conceptes. S'emmarca principalment en el paradigma magistocèntric, sense unes definicions clares sobre el que realment es vol que l'alumnat aconseguís amb la disciplina, cosa que provoca, en gran mesura, un malestar de la comunitat educativa i una desafecció per part de l'alumnat.

En canvi, en els objectius generals que es proposen per a l'ensenyament secundari²⁸⁷ referit a les ciències socials podem trobar algunes fites com:

- Localitzar, classificar, interpretar i criticar documents o fonts orals d'informació directes i indirectes aplicant-los a l'estudi d'una determinada temàtica o a la resolució de problemes referits a l'àrea.
- Explorar reculls d'informació estructurada (arxius, bases de dades, taules estadístiques) que puguin ser objecte d'accés i interrogació per mitjans informàtics.

²⁸⁷ Prenent com a referència el currículum de Catalunya atès que és el de referència en el projecte d'Arxius de Barcelona.

- Sistematitzar i ordenar, mitjançant diferents tipus de registre (gràfics, estadístiques, quadres, fitxes, àudios), les dades obtingudes mitjançant diferents fonts d'informació.
- Identificar algunes de les causes i conseqüències que poden derivar-se d'una situació, acció o fet històric.
- Entendre punts de vista, formes de vida, codis morals diferents dels comuns de l'àrea cultural occidental, tot relativitzant-ne les diferències i valorant les aportacions d'altres àrees culturals i, igualment, de situar-se en el punt de vista de persones d'altres temps o llocs.

Aquests objectius es poden veure delimitats en els objectius terminals fent referència bàsicament al maneig de les diverses fonts de la Història o de la Geografia, al tractament i recerca de la informació social, a la descripció d'algunes de les característiques que es consideren fonamentals per comprendre el món i alguns dels elements centrals de l'anàlisi crítica del present o del passat. I són els que justifiquen la necessitat de l'elaboració del projecte d'Arxiu. Concretament, en aquesta línia es plantejaven uns objectius generals de l'ensenyament de la història i unes finalitats educatives concretes.

Els objectius eren els següents²⁸⁸:

- Comprendre els fets ocorreguts en el passat i saber-los situar en el seu context.
- Comprendre que en l'anàlisi del passat hi ha molts punts de vista diferents.

²⁸⁸ Extret del projecte Arxiu Obert.

- Comprendre que hi ha formes molt diverses d'adquirir, obtenir i avaluar informacions sobre el passat.
- Ser capaços de transmetre de forma organitzada allò que sobre el passat s'ha estudiat o s'ha obtingut.

I pel que fa les finalitats, des del projecte entenien que l'ensenyament de la història, entre les múltiples possibilitats havia d'aportar les següents²⁸⁹:

- Facilitar la comprensió del present, ja que no hi ha res en el present que no pugui ser comprès millor a través del coneixement del passat.
- Preparar els alumnes per a la vida adulta. La Història ofereix un marc de referència per entendre els problemes socials, per situar la importància dels esdeveniments diaris, per utilitzar críticament la informació i, en definitiva, per viure amb plena consciència ciutadana.
- Despertar l'interès pel passat, fet que indica que la Història no és sinònim de passat. El passat és el que succeí, la Història és la investigació que explica i dona coherència a aquest passat.
- Potenciar en nens i adolescents un sentit d'identitat. Tenir una consciència dels orígens significa que, quan aquests siguin adults, podran compartir valors, costums, idees, etc. Aquesta qüestió és fàcilment manipulable des d'òptiques i exageracions nacionalistes. La nostra concepció de l'educació no pot arribar a l'exclusió o al sectarisme, de manera que la pròpia identitat sempre cobrarà una dimensió positiva en la mesura que permeti treballar valors de tolerància i de valoració d'allò diferent.

²⁸⁹ Ídem

- Ajudar els alumnes en la comprensió de les seves pròpies arrels culturals i de l'herència comuna. No es pot imposar una cultura estàndard i uniforme als joves d'una societat tan diversa culturalment com l'actual. Tot i així, és ben cert que compartim una gran part de la cultura comuna.
- Contribuir al coneixement i comprensió d'altres països i cultures del món d'avui. La Història ha de ser un instrument per ajudar a valorar "els altres". Països com els nostres, que han viscut aïllats per raons històriques i polítiques, han de contrarestar aquesta situació fomentant la comprensió vers altres societats veïnes.
- Contribuir a desenvolupar les facultats de la ment mitjançant un estudi disciplinari, ja que la Història depèn en gran mesura de la recerca rigorosa i sistemàtica. El coneixement històric és una disciplina per a la formació d'idees sobre els fets humans, fet que permet la formulació d'opinions i anàlisis sobre les coses molt més estrictes i racionals. Aquest procés és un excel·lent exercici intel·lectual.
- Introduir els alumnes en el coneixement i domini d'una metodologia rigorosa pròpia dels historiadors. El mètode històric pot ser simulat en l'àmbit didàctic, fet que suposa un cert entrenament en la capacitat d'anàlisi, inferència, formulació d'hipòtesis, etc.
- Enriquir altres àrees del currículum, ja que l'abast de la Història és immens; tracta d'organitzar "tot" el passat i, per tant, el seu estudi serveix per enfortir altres branques del coneixement; és útil per a la literatura, per a la filosofia, per al coneixement del progrés científic, per a la música, etc.

En aquest marc, doncs, el projecte gaudia de diverses raons didàctiques que avalaven el seu plantejament basat en les fonts i objectes²⁹⁰:

- Els objectes són elements concrets, que poden ser observats des de tots els angles possibles; per tant, una classe presidida per l'objecte permet relacionar la imatge d'aquest objecte amb el concepte que es vol explicar o treballar. Per tant, l'objecte fixa la imatge del concepte; per altra banda, l'alumnat, que té dificultats per comprendre el passat, pren l'objecte com a element de referència.
- Els objectes atrauen l'atenció dels alumnes amb molta més facilitat ja que es converteixen en un suport material; entre els adolescents i els infants, sempre resulta més fàcil treballar a partir d'un objecte que no pas d'una idea abstracta. A més, cal dir que molts dels objectes del passat són avui màquines obsoletes, de difícil identificació, per la qual cosa és fàcil plantejar incògnites i enigmes sobre elles, del tipus *què és?*; o bé, *per què es podia fer servir?* i també *com funcionava?*. És a dir, l'objecte pot ser la clau de l'enigma.
- Els objectes poden fer avançar els alumnes mitjançant el plantejament del mètode inductiu; aquest fet no és irrellevant, ja que gràcies als objectes podem anar d'allò que és particular a allò que és general.
- Els objectes actuen no sols com a referent sinó també com a suport de la memòria dels infants, i tot això sense perdre de vista que constitueixen l'element més valuós per a provocar situacions empàtiques.

²⁹⁰ Extret del projecte Arxiu Obert

5.8.3. La concreció del projecte

El projecte es va iniciar en un arxiu de districte de Barcelona, concretament el de Sant Martí, però estava pensat perquè pogués créixer a mesura que altres arxius es volguessin afegir a la iniciativa. Es realitzarien unes sis unitats o dossiers de treball relacionats amb els temes més destacats de cada arxiu, però sempre pensat no des del punt de vista local, sinó que es realitzés el treball de microhistòria.

La seva materialització constava de diversos materials: s'havia elaborat un document marc anomenat "Arxiu Obert", que articulava el discurs del projecte, que era un de sol, comú per a tots els arxius que s'incorporessin al projecte i que assentava les bases que regirien la feina posterior.

Es va crear un dossier genèric que seria pràcticament igual als diferents arxius, al qual anomenaven "Algunes idees per treballar amb documents" i que pretenia donar orientacions i pistes al professorat que no havia treballat amb fonts documentals a l'aula. En aquest dossier es feia un repàs de l'evolució de l'escriptura, del valor històric de les fotografies o per exemple, dels segells, tot explicant les formes de treballar les fonts.

Es va desenvolupar un dossier específic per a cada arxiu, en el qual s'explicaven i s'emmarcaven totes les temàtiques treballades en aquell arxiu, i en què es podia trobar la graella general d'objectius, amb els seus diferents nivells de complexitats, amb els dossiers o unitats que els treballaven. El títol del dossier es titularia amb el nom de l'arxiu en qüestió seguit de la frase "Una proposta didàctica".

Es van elaborar les unitats o dossiers per treballar a classe, dels quals generalment n'hi havia uns sis. En els dossiers s'explicaven els continguts a treballar; els objectius generals i els que es perseguien amb les diferents activitats que es desenvoluparien; els suggeriments i pautes de treball per al

professorat que establien les dinàmiques d'ensenyament-aprenentatge²⁹¹, i finalment, la relació de la documentació arxivística que tenia associada per poder fer la recerca. Així que a banda del dossier que és exclusivament per al professorat, cada un d'ells tenia el seu material associat: constava de totes les reproduccions mimètiques dels documents que es necessitaven per a fer la recerca²⁹², així com altres de complementaris; i les transcripcions de tots ells, a fi que el professorat el pogués emprar en el moment que es requerís en les pautes de treball o en el que creies convenient.

Els materials, per a cada arxiu, s'acompanyaven amb alguns instruments per escriure, com seria el cas d'una ploma estilogràfica i plomes d'aus, amb la seva corresponent tinta, i algun tampó extret directament de les fonts que es proporciona als alumnes. Aquests materials permeten a l'alumnat fer simulacions, comprovar les diferències en l'escriptura de documents, lacrar cartes, etc., activitats que acosten als nois i noies a situacions empàtiques del passat.

Finalment, es completava tot el paquet de materials –que posteriorment els arxius li dirien “maletes didàctiques”– amb alguna petita activitat complementària en suport informàtic, com podria ser el cas d'un programa de classificació de fotografies o bé, una activitat a l'entorn de les fonts orals.

5.8.4. La selecció dels temes

Els temes, triats en primer lloc en funció de l'arxiu que es trobés, havien de gaudir de certes condicions, segons el projecte Arxiu Obert:

²⁹¹ Cal dir que la ideologia del dossier, que es podria assimilar a una guia didàctica, era concebuda de la mateixa manera que el Grup Eina ho va fer en el seu moment amb les guies per al professorat que havien elaborat. En paraules del grup (1980, 44) la guia “és un conjunt de pautes no dogmàtiques obertes a tots els suggeriments”.

²⁹² Les reproduccions mimètiques o facsímils dels documents són imprescindibles a l'hora de treballar amb la documentació amb la població escolar, ja que la llei d'arxius exigeix una edat mínima per al seu ús establerta als 18 anys.

- En primer lloc, han de ser temes concrets, que es puguin delimitar clarament.
- Han de ser temes que requereixin l'ús de poca documentació.
- Han de ser temes amb certa gràcia i, si pot ser, un tema sobre el qual els alumnes tinguin un referent actual (control de malalties abans i ara, servei militar abans i ara, un viatge abans i ara, l'escola abans i ara, etc.).
- Han de permetre reconstruir alguna petita història.
- S'ha de procurar triar temes en els quals la documentació sigui clara, és a dir, llegible.

Posteriorment, la selecció dels documents s'havia de fer en funció de les capacitats dels adolescents i dels infants, i també en funció de les seves necessitats, tal i com s'havia determinat també en el projecte 13-16. Les fonts arxivístiques, un cop seleccionades, es tractaven convenientment, ja que calia fer rèpliques creïbles de les fonts de tal forma que l'alumnat, tot i sabent que té a les mans una rèplica, acabi dubtant sobre la seva autenticitat.

5.8.5. La concreció dels objectius

Els objectius generals encaixaven amb els objectius generals de l'ensenyament de la Història esmentats anteriorment. Així, els objectius que des del mateix projecte mare marcaven eren els següents²⁹³:

- Comprendre que la Història es construeix mitjançant fonts primàries.

²⁹³ Extret del projecte Arxiu Obert

- Adquirir i avaluar informació històrica a partir de les fonts documentals.
- Comprendre que la recerca històrica es basa en la formulació d'hipòtesis sobre els fets.
- Comprendre que el procés històric està subjecte a canvis constants que només poden ser estudiats mitjançant la comparació.
- Ser conscient que per a treballar els documents del passat cal aprendre un sistema de classificació i anàlisi de tot tipus de fonts.

Aquests objectius generals, com que havien de ser treballats pels alumnes a partir de les seves pròpies capacitats i considerant que els mateixos temes servien per a diversos cursos, obligava a graduar els esmentats objectius en diferents nivells²⁹⁴ que, a títol indicatiu, els tres nivells es corresponen de la següent manera:

Primer nivell : Primer cicle ESO

Segon nivell : Segon cicle ESO

Tercer nivell : Batxillerat

OBJECTIU 1. Comprendre que la història es construeix mitjançant fonts primàries.

NIVELL 1. Reconèixer que cada document conté informació sobre un fet concret.

NIVELL 2. Aprendre a extraure informació de documents diversos i que aquesta informació no és igual de rellevant.

²⁹⁴ Recordeu que el projecte, que també es basava en l'aprenentatge per descobriment, tenia com unes de les bases el currículum en espiral de Bruner, i que és el motiu pel qual els mateixos temes poden ser treballats als diferents cursos en diferents nivells de complexitat, i per tant, objectius diferents.

NIVELL 3. Aprendre a ordenar i classificar la informació proporcionada per les diverses fonts documentals, atenent a la finalitat de reconstruir algun aspecte del passat.

OBJECTIU 2. Adquisició i avaluació d'informació històrica a partir de les fonts documentals.

NIVELL 1. Adquirir informació a partir d'una font històrica seleccionada prèviament.

NIVELL 2. Adquirir informació a partir d'una font gràfica de la Història.

NIVELL 3. Adquirir informació d'una font gràfica i contextualitzar-la en el seu moment històric.

OBJECTIU 2. Adquisició i avaluació d'informació històrica a partir de les fonts documentals.

NIVELL 1. Adquirir informació a partir d'una font històrica seleccionada prèviament.

NIVELL 2. Adquirir informació històrica a partir de fonts diverses que contenen més informació de la que es necessita per a realitzar una tasca específica i seleccionar tipus de fonts que podrien ser útils per a proporcionar informació en una investigació històrica.

NIVELL 3. Demostrar una consciència creixent del caràcter de les fonts i llurs diversos usos i limitacions, les circumstàncies que varen conduir a la seva creació i si es poden emprar dades que siguin millors.

OBJECTIU 3. Comprendre que la recerca històrica es basa en la formulació d'hipòtesis sobre els fets.

NIVELL 1. Ordenar les fonts amb la finalitat d'obtenir una conclusió provisional lògica. A l'hora d'explicar problemes històrics, situar alguns fets, causes i conseqüències en un ordre lògic d'importància.

NIVELL 2. Comprendre que per examinar els fets poden ser necessàries diverses hipòtesis de treball.

NIVELL 3. Intentar contextualitzar amb els fets històrics de cada moment, una hipòtesi concreta.

OBJECTIU 4. Comprendre que el procés històric està subjecte a canvis constants que només poden ser estudiats mitjançant la comparació.

NIVELL 1. Establir comparacions entre l'abans i el després.

NIVELL 2. Verificar i jerarquitzar els canvis ocorreguts en un espai temporal.

NIVELL 3. Aprendre que hi ha elements més resistents al canvi que d'altres, i que en les nostres societats, moltes de les nostres certeses i creences també estan destinades a canviar.

OBJECTIU 5. Ser conscient que per tal de treballar els documents del passat cal aprendre un sistema de classificació i anàlisi de tot tipus de fonts.

NIVELL 1. Aprendre a classificar fonts gràfiques en funció de les seves informacions.

NIVELL 2. Aprendre a classificar fonts gràfiques i textuais entenent que cada font pot proporcionar, simultàniament, moltes informacions de naturalesa variada.

NIVELL 3. Aprendre a relacionar diverses informacions d'un conjunt de fonts variades.

Aquests grans objectius s'entenen de la següent manera:

Objectiu general 1 . Comprendre que la Història es construeix mitjançant fonts primàries.

Els nostres alumnes han d'aprendre que per construir relats del passat, per interpretar el que va ocórrer i per poder valorar-lo els investigadors utilitzen les fonts. El concepte de font és molt important, ja que es tracta del lloc del qual sorgeix la informació. De les fonts procedeix el nostre coneixement del passat.

Ara bé, no totes les fonts són iguals; cal que reconeguim que les fonts més importants són les denominades "primàries". Entenem per font primària aquella que s'ha generat de forma coetània als fets que es narren. De fet, les fonts primàries són el que podríem denominar els testimonis presencials, és a dir les que de forma directa o indirecta es relacionen amb els fets que s'explica. Les fonts primàries no són més verídiques que les altres; poden mentir o distorsionar la informació de la mateixa manera que les altres; però el que té de bo és que el testimoni "era allà".

Naturalment, una bona part de les fonts denominades arqueològiques són primàries, ja que es formen o es destrueixen al moment dels fets. Les restes d'un edifici, les trinxeres en un camp de batalla o una moneda són fonts primàries, igual que ho és un diari. També les il·lustracions fotogràfiques solen ser fonts primàries ja que una fotografia d'un fet o d'un personatge cal fer-la quan el fet es produeix o quan el personatge viu. En canvi un quadre de pintura històrica sol ser una font secundària, segons qui ho va pintar i segons fos la seva posició pel que fa als fets que il·lustra.

El primer nivell dins d'aquest objectiu és el de reconèixer el concepte de font primària; el segon nivell és saber diferenciar font primària de font secundària. Una font secundària és aquella que ha requerit d'altres fonts, normalment primàries. Naturalment el tercer nivell és que l'alumnat se n'adoni que per reconstruir el passat els historiadors i historiadores necessiten més d'una font; és el conjunt de fonts primàries el que ens permet conèixer la Història.

Objectiu general 2. Aprendre a adquirir i avaluar la informació històrica a partir de fonts diverses.

Les fonts històriques són portadores d'informacions sobre el passat; cal saber reconèixer aquesta informació, saber adquirir-la, saber extreure-la. Moltes vegades aquesta informació no és directa, sinó indirecta. Així, per exemple, a través d'una carta privada d'un soldat a la seva xicota, l'historiador pot adonar-se de les condicions del front, tot i que ell explícitament no ho digui. Però una

cosa és saber adquirir informació i un altre és saber avaluar-la. També és important per aquest objectiu saber descodificar la informació que ens proporcionen els objectes. Els objectes són fonts de la Història de la mateixa forma que ho són els documents.

Per arribar a aquest objectiu plantejem diversos nivells: un primer nivell és aprendre a adquirir informació d'una font, bé sigui textual o objectual. Es tracta de saber "llegir" un objecte o descodificar un text. Lògicament, cal proporcionar pautes concretes per a aconseguir-ho. El segon nivell és adquirir informació utilitzant fonts diverses, tot i que aquestes hagin estat seleccionades prèviament. Finalment, el tercer nivell és ensenyar a buscar fonts diverses per conèixer un tema.

Objectiu general 3. Comprendre que la investigació històrica es basa en la formulació d'hipòtesis.

El concepte d'hipòtesi, com ja s'ha comentat en diverses ocasions, és fonamental per al treball científic. Es tracta de suposicions raonades i lògiques sobre un fet o una cosa. Una hipòtesi de treball és una suposició raonada amb la finalitat de resoldre un problema. Evidentment, sobre un problema qualsevol poden existir diverses hipòtesis raonables i lògiques. La formulació d'hipòtesis de treball sempre es basa en l'existència d'indicis que apunten cap a elles i tan sols l'existència o no de proves – en història fonts– poden fer que es rebutgi o s'accepti una hipòtesi per sobre de les altres. Normalment l'establiment dels fets històrics requereix l'ús contrastat de fonts d'acord amb les hipòtesis o relats previs; no obstant això, és la interpretació dels fets, és la recerca dels factors causals o l'anàlisi de les conseqüències el que provoca el sorgiment d'hipòtesis diverses. Per altra banda, disciplines com l'arqueologia requereixen l'ús continu d'hipòtesis que responen a qüestions del tipus: Què era? Per a què servia? Quan es va construir? Qui i quan es va destruir? etc.

Les fonts primàries de tipus objectual requereixen sovint formular hipòtesis sobre els seus usos, funcions, eficàcia, etc. Podem, per tant afirmar que la

formulació d'hipòtesis és el primer pas per a qualsevol tipus d'investigació històrica i no es pot pretendre conèixer o ensenyar la història sense estar familiaritzat en això.

Per aprendre a formular hipòtesis cal establir també nivells: el primer nivell és el de pretendre que l'alumnat reconegui el concepte d'hipòtesis com una suposició raonada i ho diferenciï de "fet". Es tracta d'ensenyar a plantejar-se alguna hipòtesis diferenciant una suposició d'una evidència o d'un fet provat.

El segon nivell exigeix més esforç, ja que es tracta que l'alumnat elabori algunes hipòtesis de treball sobre fets històrics. Si en el nivell primer tan sols es requereix la comprensió del concepte, ara es requereix el seva aplicació a casos concrets.

El tercer nivell és el que planteja no solament l'elaboració pròpia de la hipòtesi sinó el reconeixement d'hipòtesis diverses sobre un mateix fet i que, a pesar d'això, siguin compatibles.

Objectiu general 4 . Comprendre que el procés històric està el subjecte a canvis constants que només poden ser estudiats mitjançant la comparació.

En efecte, l'alumnat ha de comprendre que sense l'existència de canvis no hi ha evolució històrica. La història és l'evidència del canvi. I estudiar els canvis és impossible sense establir comparances entre l'abans i el després. El moll de la història humana és l'existència de canvis i el que estudia la Història és precisament la naturalesa, les causes i les conseqüències d'aquests canvis. Per poder conèixer l'envergadura i abast històric dels canvis cal estudiar quins elements concrets canvien, mitjançant quins ritmes canvien, quins elements són menys avesats als canvis, quins sectors o individus hi són més proclius, etc. Els canvis es produeixen per innovació i invents, per descobriments, per l'establiment de nous contactes, per enfrontaments o contradiccions i per modificació de factors externs o interns a la pròpia societat que canvia. Tot això constitueix l'aparell causal dels canvis històrics i aquestes causes són

susceptibles de ser agrupades en grans conjunts: causes econòmiques, socials, polítiques, ideològiques, etc.

Per arribar a aquest objectiu cal graduar-lo també en nivells; en el primer nivell és important que es compregui el propi concepte de canvi; saber que hi ha coses que canvien i altres que canvien poc o fins i tot no canvien al llarg de molt temps. Relacionar el concepte de canvi amb el de temps és important en aquest primer nivell.

El segon nivell és aprendre a comparar coses, objectes o situacions establint semblances i diferències. En aquest nivell és important adonar-se que hi ha canvis més rellevants que d'altres.

Finalment, el tercer nivell és el que fa referències a les causes i conseqüències dels fets històrics. Saber reconèixer que tot canvi té conseqüències i és el resultat d'uns factors determinats. Saber establir el mapa conceptual de factors és de gran importància.

Objectiu general 5. Ser conscients que per treballar amb fonts històriques és necessari aprendre un sistema de classificació.

En efecte, i tal com s'ha descrit en capítols anteriors, els historiadors i historiadores utilitzen molts tipus de fonts i molt variades. És impossible realitzar treballs sòlids sense saber classificar les fonts. Quan el professorat assigna un treball a l'alumnat i no li proporciona els mitjans metodològics adequats per realitzar-lo, els alumnes es troben abocats a copiar el treball d'altres preexistents, amb la qual cosa l'únic mètode que aprenen és el de copiar i enganxar. Sense ensenyar a classificar fonts no és fàcil realitzar treballs en història.

És obvi que hi ha moltes maneres de classificar les fonts del passat. Ensenyar algun sistema universal de classificació és molt important i aquest podria ser el primer nivell d'aquest objectiu general.

El segon nivell consistia en el fet d'aprendre a crear un sistema utilitzant ítems propis, mentre que el tercer nivell és crear un sistema en funció del tipus de treball. El sistema de classificació proposat pot ser manual o pot ser mitjançant un programa informàtic. En aquest cas es requereixen els instruments adequats per a això, però el problema conceptual que l'alumnat ha de resoldre és exactament el mateix.

Objectiu general 6. Ser conscient que els documents sobre el passat cal analitzar-los críticament.

En efecte, les fonts històriques estan subjectes a múltiples manipulacions. Qualsevol fet o situació és percebut per nosaltres de formes diferents; afortunadament els éssers humans tenim filtres davant la informació o davant els impactes exteriors que la nostra ment rep. Això fa que un mateix succés o una mateixa persona o una mateixa frase no sigui percebuda de la mateixa forma per totes els testimonis. Cadascú ho percep en funció de la seva pròpia visió, dels seus conceptes previs, de la seva situació i de la seva estructura mental. Si tots tinguéssim la mateixa percepció de les coses, tots recordaríem el mateix i ho explicaríem exactament igual. Però això no és així; som diferents i percebem les coses de forma diferent, personalitzada. A més, no tots recordem el mateix. El nostre cervell arxiva unes dades segons cada cas; hi ha "fitxers" que queden en llocs perduts de la ment i que solament apareixen en situacions traumàtiques o especials; uns altres en canvi, es renoven contínuament i ens resulten sempre familiars.

Si els éssers humans no fóssim diferents no hi hauria visions diferents del present ni del passat. Per tant, el que enriqueix la història és la diferència de percepció d'aquesta. No obstant això, en analitzar històricament el passat, l'historiador ha de tenir present el màxim nombre de testimonis presents i ha de poder diferenciar entre el que realment va ocórrer i les diferents formes que va ser percebut; una cosa és el que realment va ocórrer i una altra molt diferent és com ho ha viscut cada persona.

L'historiador ha de ser capaç de comprendre les causes per les quals cada persona veu les coses diferent; hi ha ocasions en les quals la causa és la nostra posició davant els fets; és a dir, no estem en situació de poder veure el que realment va ocórrer, tot i que volem entendre'l i veure'l. En altres ocasions és la nostra posició ideològica que orienta la nostra ment que ens fixem en unes coses i oblidem altres que també van esdevenir.

Hi ha altres motius pels quals les fonts difereixen entre sí; es tracta de quan el testimoni no és lliure de dir o escriure el que sent, veu o pensa. En aquests casos, es falsifiquen els fets. La falta de llibertat pot ser a causa d'una repressió feroç o simplement pel fet que la ploma de qui ho escriu està a sou i no pot referir tota la veritat. Per això és molt important saber qui és el testimoni, en quina situació es troba i per què o per a qui escriu.

Per descomptat, la història disposa d'instruments suficients per a la crítica de textos i d'això ja n'hem fet menció. En tot cas, el primer nivell d'aquest objectiu és que l'alumnat se n'adoni que les fonts del passat no sempre són coincidents; per tant, ha de ser capaç d'adonar-se que existeixen contradiccions. El segon nivell resulta més complicat ja que s'haurien de plantejar els autors, lloc i circumstàncies en què es van elaborar les fonts que manegem. Això suposa un pas molt important en l'anàlisi de fonts. Finalment, el maneig de les regles de la crítica interna de textos seria propi d'un tercer nivell.

Objectiu general 7. Ensenyar a transmetre de forma ordenada els conceptes històrics estudiats.

En efecte, res no és ben sabut fins que no som capaços d'explicar-ho de forma raonada i lògica. I en la Història passa el mateix. L'alumnat hauria de ser capaç d'explicar el que s'ha treballat, investigat o après de forma oral o per escrit. El desitjable és que, en l'últim nivell, l'alumnat fos capaç de comentar les llacunes que té la investigació pròpia, realitzada en el marc escolar. És a dir, explicar allò que coneixem amb seguretat, diferenciar-lo d'allò que tan solament és una

hipòtesi i reconèixer el que tan sols és una probabilitat. No és fàcil distingir entre el probable, la veritat, el possible o el desitjable.

5.8.6. La proposta didàctica dels materials

Per tal d'assolir aquests objectius es va establir una metodologia en diferents passos. En un primer moment, es convidava el docent a concertar una visita a l'arxiu en la qual els alumnes podien conèixer què és un arxiu, quines tasques s'hi duen a terme i quin tipus de documents poden trobar-hi. Aquesta primera visita serviria com a aproximació al món dels arxius, i els mostraria com les fonts que poden trobar-hi són testimonis del passat. Alhora, es pretenia que se n'adonessin que l'arxiu és un servei a partir del qual poden obtenir informació diversa sobre el passat, però que, alhora, recull informació del present per a transmetre-la al futur. I amb tot, servir perquè, a banda del projecte Arxiu Obert, l'alumnat s'animés a consultar els arxius en altres treballs o projectes de recerca. Es recomanava que la visita es realitzés amb living history a fi d'ajudar a reviure el passat, és a dir, que la visita estigués protagonitzada per un personatge de la història que té a veure amb l'arxiu que es visita. I un cop s'havia rebut els alumnes i s'havia fet una breu introducció, el projecte recomanava fer un taller en el mateix arxiu per tal que els alumnes comencessin a familiaritzar-se amb la recerca històrica i l'estudi de diferents fonts de caràcter textual i gràfic. Proposaven que l'alumnat pogués manipular documents reproduïts del mateix arxiu i duguessin a terme algunes primeres activitats com l'ordenació cronològica dels documents trobats en una carpeta d'un determinat tema, practicar amb alguns dels diferents instruments d'escriptura i diferents tipus de paper, etc. Un cop s'acabés la visita, el següent pas proposat era que s'emportessin un o més dossiers per a treballar-los a l'aula.

Els dossiers, d'acord amb el projecte, es podien escollir tot inclinar-se per dues alternatives:

En funció del moment

- Com a introducció i/o motivació d'un tema.
- Durant el desenvolupament d'un tema com a il·lustració.
- Com a cloenda d'un tema.
- Per introduir-se en el treball de recerca sobre un moment o tema històric.

En funció del tipus d'objectiu que es vol treballar:

- Comprendre que la Història es construeix mitjançant fonts primàries.
- Adquisició i avaluació d'informació històrica a partir de les fonts documentals.
- Comprendre que la recerca històrica es basa en la formulació d'hipòtesis sobre els fets.
- Comprendre que el procés històric està subjecte a canvis constants que només poden ser estudiats mitjançant la comparació.
- Ser conscient que per a treballar els documents del passat cal aprendre un sistema de classificació i anàlisi de tot tipus de fonts.

Un cop a l'aula, calia que el treball fos concebut com un treball d'introducció a la recerca històrica de tipus col·lectiu. Per tant, calia que tingués molt clares les fases de desenvolupament d'aquesta recerca, que concretament eren tres:

- **El plantejament del problema.** Cal que el problema sigui el més concret i acotat possible, reservant per a fases posteriors els problemes derivats de les qüestions inicials. Sempre que es pugui, s'han de cercar problemes que es puguin relacionar amb alguna referència propera. Així per exemple, si es tracta d'investigar una epidèmia és bo relacionar-ho amb processos epidemiològics actuals; si es tracta d'investigar els problemes relatius a la guerra o al servei militar, s'hauria d'actuar semblantment; etc.
- **El treball amb les fonts.** Aquesta fase del treball pot ser molt variada i depèn dels objectius, però en tot cas sempre hi ha un procés inicial de

familiarització amb la documentació que no pot ser ràpid; s'ha de deixar que l'alumnat es "distregui" amb els anuncis si l'objecte d'anàlisi és la premsa, o amb elements anecdòtics del document (tipus de lletra, llenguatge, etc.) si es tracta de fonts manuscrites. En tot cas, el resultat sempre és un intent de classificació de la informació que pot ser més o menys complex. En molts casos, aquesta tasca de classificació comporta establir comparacions, interrelacionar informació i, fins i tot, plantejar-se críticament la veracitat del document. No cal dir que aquesta és la tasca més complexa, però que compta amb la predisposició dels adolescents a exercir i posar en marxa el seu pensament crític.

- **Formalització de la investigació.** Tota investigació ha de tenir conclusions que poden ser positives o negatives, és a dir, tant és una conclusió dir que determinat fet va succeir d'una determinada manera com concloure que no hi ha informació suficient. En ambdós casos, la investigació pot ser vàlida. La redacció de l'informe científic final ha d'incloure el problema inicial plantejat, la metodologia emprada i els passos seguits, així com els resultats als quals s'ha arribat. Els resultats s'han d'expressar de totes les formes possibles i utilitzant mitjans diferents (gràfiques, il·lustracions, etc.).

5.8.7. Els materials avui

El projecte Arxiu obert, com hem comentat anteriorment, estava pensat per tal que es pogués implementar ja sigui a un sol arxiu com en tots. Finalment van ser tres els arxius que es van sumar a la iniciativa: Sant Martí, posteriorment les Corts i l'últim, Gràcia.

Un cop elaborats, l'ús i dinamització que en fan els arxius és divers. La pàgina web general, corresponent a l'Arxiu Municipal de Barcelona, els anuncien com a "maletes pedagògiques" i en parlen com un material en préstec i situen els arxius de cada districte com a centres organitzadors. Tanmateix, a les pàgines

pròpies dels arxius el tractament és diferent: mentre que Sant Martí sembla que la inclouen a la secció de Serveis als centres educatius, en els altres dos arxius ni tan sols se'n fa cap tipus d'esment.

El fet que els arxius gairebé no anunciïn els materials, sumat que dels deu arxius que formen part de l'Arxiu Municipal de Barcelona només han volgut tirar el projecte en tres d'ells, pot fer evident que no ha estat un projecte que s'hagi desmarcat per la seva gran incidència i repercussió, tot i que no tenim eines, i tampoc és l'objecte d'estudi, per interpretar les causes reals d'aquest fet, que poden ser moltes: des de la proposta en si mateixa fins en la manera com se l'ha donat a conèixer.

CAPÍTOL 6

AVALUAR EL PASSAT DES DEL PRESENT

6.1.El mètode de recerca

6.1.1. Ciència, recerca i les Ciències Socials

Prenent les paraules d'un gran pensador i epistemòleg de la ciència, Mario Bunge (1981, 9) podríem dir que "la ciència és un coneixement racional sistemàtic, exacte i verificable, o d'altra forma "l'ideal de racionalitat, el saber, la sistematització coherent d'enunciats fundats i contrastables, s'aconsegueix mitjançant teories, i aquestes són el nucli de la ciència, més que el coneixement comú, acumulació de peces d'informació laxament vinculades" (Bunge, 1989, 20). Així doncs, les bases metodològiques se sustentaran per uns criteris que puguin permetre aquestes qualitats de sistematització, d'exactitud i de verificació.

Cal pensar que, a través de la investigació científica, l'ésser humà “ha arribat a una reconstrucció conceptual del món que és cada vegada més àmplia, profunda i exacta” (Bunge, 1981, 9) i és per aquest motiu que cal regir-se per uns criteris a fi que pugui ser un coneixement que pugui entrar a formar part del coneixement general. En el cas que ens ocupa, justament veiem la diferenciació entre el coneixement que s’ha generat a partir de l’experiència dels docents duent a terme el projecte Història 13-16 i el que aquí és pretén realitzar a partir d’un procediment metodològic, perquè tornant a fer referència a Bunge (1989, 22) “la peculiaritat de la ciència ha de consistir en la manera com opera per aconseguir algun objectiu determinat, o sigui, en el mètode científic i en la finalitat per la qual s’aplica aquest mètode.”

Per aconseguir aquest coneixement i en conseqüència, la veritat, Cohen i Manion (1990, 23-29) exposen que cal emprar l’experiència –entesa com a fonts d’informació–, la raó –a partir del mètode inductiu o inductiu-deductiu, sabent que la raó “consisteix a trobar mitjans per a aconseguir els objectius proposats en cada cas” (Horkheimer, 1973, 7; a Beltrán, 1996, 29)– i la investigació –sempre que sigui sistemàtica i controlada, amb els models inductius-deductius, empírica i autocorrectora, de manera que s’adoptin mecanismes per evitar l’error i que posteriorment, pugui ser revisada per la comunitat científica–.

Així, si la ciència la prenem com a cultura, d’acord amb Bunge (1981, 9) “és un sistema d’idees establertes provisionalment (coneixement científic) i com una activitat productora de noves idees (investigació científica)”.

Cal matisar, però, que d’acord amb alguns autors, no sempre es pot definir un mètode com el vàlid, i menys si prenem com a base els temes més socials, que els experts opinen que solen ser més complexos. En aquest sentit, doncs, Beltrán (1996, 19) afirma les següents paraules: “em sembla summament problemàtic que existeixi quelcom que pugui ser anomenat inequívocament el mètode científic: no solament perquè la filosofia de la ciència no ha arribat a un

grau suficient d'acord respecte a això, sinó perquè la pràctica de la ciència és molt lluny de ser unànime"; o bé García F.; Ibáñez; Alvira (1996, 17) en la introducció a la part del disseny de la investigació social, exposen que la realitat social "és complexa, multivariada i difícil de comprendre" tot considerant que es poden presentar múltiples realitats. Pensen, doncs, que el seu estudi no pot ser, per tant, ni senzill, ni realitzar-se solament mitjançant una sola metodologia o perspectiva científica.

Centrant-nos en l'àmbit de les ciències socials, moltes són les discussions sobre la naturalesa de la seva recerca, tal com argumenta Beltrán (1996, 20) "els objectes de coneixement d'unes i les altres són tan radicalment diferents, per què entestar-se a configurar les ciències socials prenent com a model a les ciències de la naturalesa? S'explica aquesta obstinació per l'anhel de respectabilitat dels científics socials, però la seva acceptació com a membres de la comunitat constituïda pels científics de la naturalesa s'aconsegueix a l'immens cost de traïr l'objecte de les ciències socials".

No obstant això, sense entrar en la discussió epistemològica pròpiament dita, sí que ens és interessant pensar en les característiques i particularitats de la disciplina i el seu objecte d'estudi. Tal i com ho explica Prats (2003, 2): "sóc conscient que no és l'objectiu de la recerca en Didàctica de les Ciències Socials establir lleis universals, ni tan sols generals, però sí que és possible establir normes que, delimitant i expressant el camp de les seves condicions contextuais, poden tenir un cert grau de valor de generalització". I això esdevindria gràcies a que, com ell mateix expressa més endavant, s'aplica un mètode, el mètode científic. A més considera d'una banda que la disciplina posseeix uns trets i característiques determinats (Prats, 2003, 3-5) que es tracta en termes d'instabilitat, provisionalitat, relativitat i actualitat. I per altra, en detallaria les següents:

1. "El caràcter de ciència aplicada que té la didàctica en general i que és perfectament aplicable a les ciències socials."

2. “El seu caràcter tecnològic”, entès com l'aplicació sistemàtica del coneixement científic.

Si els mètodes, d'acord amb Cohen i Manion (1990, 71-72), fan referència a les tècniques i procediments emprats en el procés d'obtenció de dades, la metodologia, segons Kaplan²⁹⁵, significa descriure i analitzar aquests mètodes, mirant les seves limitacions i recursos, “aclarint els seus pretexts i conseqüències, relacionant les seves potencialitats amb la zona crepuscular en les fronteres del coneixement”. I en conseqüència, el fet d'utilitzar aquest mètode és el que caracteritza que el coneixement obtingut pugui ésser considerat científic (Latorre; Del Rincón; Arnal, 1996, 4). D'entre les maneres que distingeix Popper (2002, 9) de provar una teoria, la present podríem encaixar-la en la que és duu a terme una comparació lògica de les conclusions sobre ells mateixos. En certa manera, un treball que té dues parts amb dues metodologies, permet intercomunicar els seus resultats per oferir un coneixement global gràcies a la consistència interna provada.

Per altra banda, “les unitats d'observació són les realitats que es pretenen observar. Com a tals, constitueixen la recerca de l'objecte global d'estudi i d'elles s'obtenen les dades empíriques necessàries per a contrarestar les hipòtesis amb la realitat.” (Sierra Bravo, 1995, 96). Per tant, tornem de bell nou a establir dues realitats a observar i, com matisa Sierra Bravo (1995, 96), això és fa a “través de l'anàlisi de les característiques determinades d'aquestes realitats, o sigui de variables”.

Les variables presenten, agafades separatament, dues característiques fonamentals: primer, ser característiques observables d'alguna cosa, i segon, ser susceptibles de canvi o variació en relació al mateix o diferents objectes. Però si es consideren no aïlladament, ofereixen a més la particularitat de presentar-se a l'observació vinculada a la seva variació unes amb les altres, segons molt diversos tipus de relacions.” (Sierra Bravo, 1995, 99).

²⁹⁵ Autor recollit per Cohen i Manion (1990, 71-72).

En funció del seu objecte, l'observació es pot classificar, d'acord amb Sierra Bravo (1995, 241) en:

- Observació directa, per mitjà dels sentits de fets i realitats socials presents; que pot ser a la vegada simple, si esdevé de manera espontània o bé, experimental en el cas que sigui l'investigador que la provoqui de manera artificial.
- Observació documental, ja sigui de documents històrics o actuals.
- Observació mitjançant enquesta, per tant, fruit d'una interrogació als subjecte que pot ser en forma d'entrevista, qüestionari, escrit, etc.

En la present recerca es combinen les tres observacions, perquè es fa una observació directa del procés de record i percepció del mètode amb les entrevistes a l'alumnat; una documental, que a banda de la pròpia part teòrica es materialitza amb l'anàlisi documental d'enregistraments d'algunes classes del mètode; i la pròpia observació mitjançant les entrevistes a fi d'aprofundir en el tema i avaluar-ne la percepció que en té l'alumnat.

En definitiva, tots aquests paràmetres ens fan plantejar-nos una concepció de la recerca, tenint en compte que, com ja hem comentat, és una investigació que té dos objectius diferenciats, que necessitaran una metodologia específica i adequada per a cadascun d'ells.

6.1.2. L'aproximació històrica

El primer objectiu que ens plantejàvem en la recerca era conèixer i caracteritzar els grups que en el marc de la renovació didàctica de l'últim terç del segle XX treballaven el mètode d'aprenentatge per descobriment en el camp de la història. Veiem, doncs, que eminentment és un objectiu que per aconseguir-lo cal emprar la metodologia pròpia de l'anàlisi de la història, per tant, a trets

generals caldrà cercar fonts d'informació, verificar-les, extreure'n informació, analitzar-la i formar-ne la causalitat i finalment extrapolar unes conclusions.

6.1.2.1. Cerca de fonts documentals

La primera tasca serà fer un petit estat de la qüestió a partir de la cerca de bibliografia del tema. Ens caldrà veure d'on partim i quina és la literatura que s'ha escrit en relació al projecte història 13-16 o de les repercussions que hagi pogut tenir després en l'ensenyament de la història. Un cop haguem analitzat què és el que hi ha sobre el tema, caldrà cercar fonts primàries o secundàries que ens proporcionin informació per traçar la història del grup.

Per cercar-ne, caldrà veure si els membres d'història 13-16 conserven documentació, tal com actes, informes, projectes, graelles o apunts d'observació, esborranys de les unitats, etc. A més, serà necessari veure si hi ha arxius de la Universitat de Barcelona o de la Universitat Autònoma de Barcelona –on es va originar el grup– en les quals se'n conservin.

També caldrà cercar fonts documentals que puguin reconstruir el panorama de l'ensenyament de la història al tardo-franquisme, l'evolució dels grups emergents de renovació didàctica en aquesta matèria i les pertinents per poder analitzar l'impacte que va tenir el mètode en els llibres de text, currículums i altres materials destinats a l'ensenyament de la història.

Dins d'aquesta cerca, serà important recopilar totes les unitats o guies per al professorat que va elaborar el grup. Caldrà buscar-les a la biblioteca de la Universitat o la Biblioteca de Catalunya, però sobretot, caldrà veure si el professorat i els membres del grup encara els conserven. També es podrà recórrer als arxius del departament de Didàctica de les Ciències Socials.

Una altra tipologia de fonts que consultarem seran les pròpies de la història oral. L'instrument seran les entrevistes en profunditat i distingirem dos perfils

d'entrevistats: els membres del grup i el professorat que va impartir les classes amb aquesta metodologia.

Els perfils dels entrevistats són els següents:

- **El perfil dels autors.** Són una molt bona font d'informació per a clarificar les bases del mètode i per a relatar la història viscuda. Són les persones que a banda d'exercir de docents tot treballant el mètode, foren pioners en experimentar el "Schools History Project 13-16" i crearen noves unitats a partir de les existents i de la seva filosofia. Posteriorment també intentarien difondre'l a altres escoles tant a Catalunya com en altres comunitats autònomes, fins i tot després que el grup "Història 13-16" s'hagués disgregat. La seva aportació pot ser fonamental per a poder reconstruir aspectes del procés que actualment són incògnites atès els pocs escrits que hi ha sobre el tema. La seva intervenció també és vital per a poder trobar alumnes a fi d'avaluar el mètode.
- **El perfil del professorat que no va participar en l'autoria del treball.** Ens referim a les persones que van exercir la docència en el camp de l'ensenyament de la història i que en algun moment, pels motius que siguin, van aplicar la metodologia del 13-16. Seria convenient trobar no solament persones que van aplicar el mètode perquè es trobaven a la mateixa escola que alguna de les persones que van impulsar el mètode, sinó també aquelles que havent-lo conegut en altres circumstàncies van decidir de posar-lo en pràctica amb el seu alumnat de secundària.

D'aquest grup ens interessa especialment poder veure quina era la concepció i l'aplicació del projecte des de la perspectiva d'aquell que no el crea. És una visió que permet que es posin de manifest, més fàcilment, les dificultats o els avantatges de la seva

implementació, com també veure si costava o no entendre el seu funcionament.

6.1.2.2. L'instrument per a la història oral

L'instrument més adequat per a obtenir informació del professorat i dels membres del 13-16 és l'entrevista en profunditat. Situada dins de l'aproximació històrica perquè el seu principal objectiu és obtenir informació per a reconstruir la història del grup i del projecte, cal tenir present que l'entrevista també servirà per a la segona part de la recerca, en què es fa l'avaluació del mètode. Per un costat, perquè vesteix les bases del mètode, element imprescindible de conèixer per a poder entrevistar alumnes i després fer-ne una bona anàlisi. Per un altre costat, perquè pot actuar en certa manera com a entrevista exploratòria per acabar de definir els procediments de la segona part.

Però centrant-nos en l'entrevista en profunditat, podem definir-la com una situació oberta, en la qual l'entrevistador té una flexibilitat i llibertat, i en què la finalitat domina els continguts i les preguntes, tot i que, per descomptat, és una entrevista que està perfectament planificada (Cohen; Manion, 1990, 380).

A l'entrevista en profunditat l'entrevistador compta amb un esquema fix de qüestions tot i que les preguntes no es trobin pròpiament estandarditzades. Tanmateix, sí que es troben ordenades i formulades. Amb tot, la persona que fa l'entrevista pot formular alguna pregunta addicional si considera que pot ser útil per als propòsits de la recerca (García Ferrando, 1996, 158). Aquests mateixos autors alerten, però, que perquè una entrevista en profunditat pugui ser profitosa les persones que hi participen han d'estar motivades. Així mateix també recorden que està especialment recomanada quan es vol ampliar sistemàticament el coneixement sobre un problema mínimament estructurat.

A més, es formularien preguntes obertes perquè fomenten que les persones a qui se'ls fa l'entrevista puguin respondre amb més llibertat. La tria de les

preguntes, no obstant això, ha de ser acurada i treballada. Lazarsfeld establí uns motius per fer aquesta selecció (a García Ferrando 1996, 163):

- 1.L'objectiu de l'entrevista.
- 2.El grau de coneixement o el nivell d'informació que la població posseeix sobre el tema de la pregunta.
- 3.El grau en què el tema ha estat pensat prèviament pels entrevistats.
- 4.El grau en què la població està motivada a comunicar sobre aquest tema.
- 5.El grau en què la situació de la població que es va a entrevistar en relació amb els quatre aspectes anteriors és coneguda prèviament per la persona que fa l'entrevista.

Pel que fa a la realització de l'entrevista, cal tenir present una sèrie d'aspectes: En primer lloc, i seguint les recomanacions de (Losada, López-Feal, 2003, 118) l'entrevista en profunditat ha de ser d'una duració aproximada d'entre 60 i 90 minuts.

En segon lloc, cal preveure que, per planificar les entrevistes, el primer que es farà és posar-nos en contacte amb les diferents persones que li volem fer l'entrevista, per explicar els objectius, i demanar-li la seva col·laboració. Aquest pas és important, per situar la persona, fer-li entendre què volem, i sobretot, aconseguir la seva predisposició, ja que, tal com s'ha dit, si no està motivada una entrevista en profunditat no serveix de gaire.

Posteriorment, convindrem el dia per dur-la a terme. Preferentment serà l'entrevistadora que es desplaçarà al lloc on la persona entrevistada li vagi millor, a no ser que indiqui el contrari, i sempre es procurarà que es realitzi en un lloc tranquil i, si pot ser, agradable, de manera que es pugui mantenir una conversa tranquil·la i amb total llibertat d'expressió; això és, per tant, que la persona entrevistada no es pugui sentir cohibida davant de tercers.

En tercer lloc, caldrà tenir present les recomanacions habituals sobre el desenvolupament de l'entrevista: Cal que la persona que farà l'entrevista causi una primera impressió agradable i es mostri educada i simpàtica. A més, a fi que l'entrevistat cooperi adequadament cal que conegui bé l'objectiu i finalitat de l'entrevista, i per tant, caldrà que l'entrevistadora expliqui bé els motius de l'entrevista, el que volem d'ell, i l'interès dins del context de la recerca (Sierra Bravo, 1995, 357). A més, cal que es demani la seva conformitat per a poder enregistrar la sessió. En cas contrari, s'hauran de prendre apunts.

L'entrevista s'iniciarà procurant de no llegir les preguntes, i en el cas que s'hagi de fer, s'intentarà de llegir-les de la manera més natural possible, i sobretot evitant que sembli un interrogatori. Es procurarà que es segueixi l'ordre establert, tanmateix, en ser una entrevista amb profunditat, si l'entrevistat aporta informació que considerem important, encara que no estigui pròpiament en el guió, deixarem que parli del tema, tot deixant la llibertat a l'entrevistadora per a formular noves preguntes que cregui que poden ser d'interès.

Cal tenir present, a més, d'acord amb Sierra Bravo (1995, 357), ja sigui en les preguntes com en les respostes que dona l'entrevistat, cal evitar els comentaris que impliquin crítica, sorpresa, aprovació o desaprovació amb paraules o gestos.

En principi, l'entrevista està pensada perquè es realitzi en una sola sessió, tanmateix, en funció de la informació que tingui la persona entrevistada, es podrà seguir l'entrevista un altre dia, per evitar el cansament que podria comportar fer-la tota seguida. A més, d'aquesta manera donem l'oportunitat, si tenen material relacionat i el primer dia no hi han pensat, que el puguin aportar posteriorment.

6.1.2.3. Quina informació ens proporcionen les fonts?

Havent aconseguit les fonts necessàries caldrà fer diversos procediments per a obtenir la informació. Un dels passos serà l'ordenació i classificació de les fonts aconseguides. En funció de la tipologia de les fonts –tot i que majoritàriament les fonts primàries amb les quals treballem estaran generades pel mateix grup “Història 13-16”– es veuran sotmeses als procediments habituals de verificació i crítica externa i interna de les fonts.

Extreure la informació adequada de les fonts serà un altre pas. A mesura que l'obtinguem caldrà anar-la complementant i contrastant amb les diferents fonts ja siguin escrites o orals. Amb el panorama que ens dibuixin els fets serà el moment de d'establir-ne les causalitats perquè com deia Marrou (a Salmon, 1972, 138) és tan important comprendre un element del passat, com ho és esbrinar què ha pogut ocasionar-lo, o com saber quina causa n'ha resultat. Amb la qual cosa, segons Prats i Santacana (2001, 23), es forma un complex entramat de preguntes, que no tenen perquè tenir respostes, però que són el que constitueixen el final del treball.

6.1.2.4. Una història que es va iniciar fa trenta anys

El resultat i com a últim pas, el trobarem amb l'elaboració de les conclusions de l'aproximació històrica. Per tant, caldrà descriure de forma ordenada el treball que s'ha extret del procés d'aquesta part de la investigació, tot aportant dades i proves per a donar el rigor al text ofert.

6.1.3. La percepció del mètode

6.1.3.1. Vers una recerca qualitativa

Les tècniques qualitatives són una forma de producció del coneixement científic que té el seu fonament en principis epistemològics que es pregunten més el *per què* dels fenòmens que no pas el *com* (Losada, López-Feal, 2003, 114). Així doncs, un cop extretes unes dades que ens permeten analitzar què n'ha quedat de la metodologia del 13-16 des d'una perspectiva històrica passarem a articular la segona part de la recerca amb una sèrie de tècniques qualitatives. De la mateixa manera que aclaríem en alguns dels passos de l'anàlisi històrica, aquests també ens proporcionarien informació beneficiosa per a la segona part de la recerca, a banda d'obtenir informació per a completar i contrarestar l'aproximació històrica.

Amb les tècniques qualitatives es recull la informació d'accions o de les paraules de diferents persones i es dona una explicació o significat a aquesta informació (Losada, López-Feal, 2003, 115). El mètode emprat en aquest cas, és l'inductiu. Més concretament, les tècniques que s'han plantejat consistiran principalment en l'observació simple de trucades, en la realització d'entrevistes a l'alumnat i en l'observació sistemàtica i estructurada del material audiovisual enregistrat d'algunes sessions del mètode.

Totes aquestes tècniques han de servir per a arribar a conèixer i valorar la percepció que els implicats van tenir i la que avui tenen respecte al mètode d'aprenentatge per descobriment que és, per tant, el segon objectiu general que establíem en la present tesi.

6.1.3.2. Observació simple: primers contactes amb els informants i impressions

La primera tècnica emprada seria l'observació simple que es generarà a partir de les primeres impressions que tenen els alumnes i les alumnes quan se'ls truca per saber si volen col·laborar.

Perquè aquesta informació, que s'aconsegueix a través de l'observació directa, pugui ser vàlida per a l'estudi cal que compleixi, d'acord amb Sierra Bravo, (1995, 253-254) les següents condicions:

- Que serveixi per a un estudi ja formulat d'investigació.
- Que sigui planificada i que es realitzi sistemàticament.
- Que estigui relacionada amb proposicions científiques més generals.
- Que utilitzi tècniques objectives, és a dir, que aspiri a observar, registrar e interpretar els fets de manera que altres investigacions puguin verificar els seus descobriments.
- Que estigui subjecta a algun control per a la comprovació de la seva validesa i fiabilitat.

En aquest sentit, doncs, es tindran en compte els diferents punts esmentats i a partir del petit guió de conversa que establirem amb les persones amb les quals ens posem en contacte, anirem anotant tots els comentaris espontanis que facin referència a les seves vivències i records del mètode d'aprenentatge per descobriment.

El guió de la conversa serà el següent:

- Presentació personal i dades que permetin a la persona a la qual truqui situar-me: nom; institució en la qual s'inscriu la tesi (Universitat de Barcelona); anunciació que estic realitzant la tesi doctoral i explicació el tema que desenvolupo (comentar breument la tesi; i ampliar, en el cas que la persona ho demani expressament).

- Informar de la manera com s'ha arribat a la persona o de com s'ha obtingut el seu telèfon, si s'escau.
- Motius de la trucada: la persona havia estat alumne d'algun professor que havia impartit classes amb el mètode i ens interessa el seu testimoni.
- Explicació del que suposarà la col·laboració, però recordar que aquest és un primer pas, i que més endavant ja ens posarem en contacte per concretar la col·laboració.
- Petició formal sobre si vol col·laborar. En cas afirmatiu, que em faciliti la manera amb la qual es vol posar en contacte, disponibilitat i ubicació territorial per fer-nos una situació d'on estan els testimonis.
- Recordar que tenim un vídeo d'unes classes amb el mètode i que si fóra el cas que hi surten, els el passaria.
- Demanar si tenen contacte amb altres companys o companyes de classe per poder fer de testimonis, ja que la seva recerca és difícil atenenent el anys que han passat des que van estudiar.
- Agrair la col·laboració i acomiadar-se.

Cal que la trucada es dugui a terme en un moment que la persona pugui estar atenta, així que si notem que hi ha circumstàncies adverses que impedeixen que puguem parlar uns minuts, se li comentarà que intentarem posar-nos en contacte amb ella en un altre moment.

També cal recordar, que cal emprar un to amable i amistós, i en el moment que comentin els records i vivències de manera espontània s'anirà donant *feedback*

perquè s'expressi lliurement i s'anirà anotant a un full per poder-ho analitzar posteriorment.

6.1.3.3. L'entrevista

L'entrevista seria un dels instruments per a poder obtenir informació de la realitat a partir d'un diàleg iniciat per la persona que la realitza. És un dels instruments segurament més usat en l'àmbit de les ciències socials i que permet aprofundir en els temes o qüestions que s'estan parlant. En contrapartida, les entrevistes tenen una sèrie de limitacions que cal tenir present. En primer lloc, assenyalar que té la particularitat de ser un mecanisme en què es produeix una relació social, per tant, implica una interacció entre l'entrevistador i l'entrevistat que pot comportar alguna alteració o modificació a la puresa necessària de l'observació científica (Sierra Bravo, 1995, 350). En segon lloc, cal pensar que si l'entrevista es dirigeix a persones amb un alt coneixement d'un tema, l'entrevistador cal que tingui una gran preparació per a poder formular preguntes que siguin corteses i alhora que aconseguixin extreure de l'entrevistat la informació que es perseguia d'acord amb l'objectiu fixat²⁹⁶. En tercer lloc, haurem de tenir en compte la possible distorsió que es pot esdevenir ja sigui per part de l'entrevistador o per part de l'entrevistat²⁹⁷ (Pardinas, 1989, 115).

A banda de les seves potencialitats i limitacions com a instrument de recerca, que cal tenir present alhora d'establir la metodologia, també hem de tenir en compte les finalitats per a les quals l'usarem. Cohen i Manion (1990: 378) han identificat tres finalitats:

²⁹⁶ Els entrevistats en aquest cas, podríem dir que no és tant que en tinguin coneixement obtingut a partir d'un estudi intel·lectual, sinó que s'ha generat fruit de les seves experiències.

²⁹⁷ Cal pensar, per exemple, que es poden produir interferències de la memòria, que la persona que és entrevistada pot mentir en les seves respostes, o que sigui l'entrevistador, que si no adopta mesures per registrar adequadament les respostes pugui distorsionar el seu contingut.

- Utilitzar-se com a mitjà principal de recollida d'informació relativa als objectius de la recerca.
- Emprar-se per provar hipòtesis o suggerir-ne de noves.
- O bé, usar-se en conjunció amb altres mètodes a la fi d'emprendre una recerca.

Atenent la recerca que ens ocupa, les entrevistes ens han de servir clarament per poder recollir informació relativa als objectius de la recerca, això és doncs, la primera finalitat esmentada.

Centrant-nos en la tipologia de les entrevistes, veient l'objectiu general que volem aconseguir en aquest segon apartat emprarem l'entrevista en profunditat²⁹⁸, tenint en compte, però, que la seva durada dependrà molt dels records que tingui la persona en qüestió. També es podria arribar a pensar que la tècnica més adequada per fer l'entrevista seria la focalitzada²⁹⁹, ja que és una entrevista que té la particularitat d'estar centrada en experiències objectives, actituds o respostes emocionals a situacions particulars. Ha estat aplicada generalment a persones que han participat en una situació concreta o que han observat una situació social definida; l'entrevistador ha d'analitzar detingudament la situació abans de l'entrevista i ha de dissenyar una guia en la qual es determinen els punts més importants de l'enquesta i la hipòtesi relacionada amb les dades que s'han d'obtenir amb l'entrevista (Pardinas, 1989, 114). Tal vegada aplicar-la resultaria complicat i segurament no és factible si tenim en compte les particularitats de la recerca. No obstant això, es pot tenir en compte la idea per ajudar a definir l'entrevista que farem.

El perfil de les persones que busquem per a les entrevistes són alumnes que van tenir el projecte Història 13-16 com a mètode per a l'aprenentatge de l'assignatura d'història entre els anys 1977 i aproximadament el 1992.

²⁹⁸ Vegeu l'apartat de l'entrevista en profunditat de l'apartat de l'aproximació històrica.

²⁹⁹ Tècnica presentada per Merton i Kendall al 1956 a la revista *American Journal of Sociology*.

El procediment serà principalment el mateix que hem establert a l'apartat de l'entrevista en profunditat de l'aproximació històrica. Afegirem, però, una petita fitxa³⁰⁰ d'observació que emplenarem quan s'hagi acabat l'entrevista i sense la presència de la persona entrevistada. En aquesta fitxa es recolliran algunes dades que permetin contextualitzar la persona en aquells moments i a l'entorn de la trajectòria que ha seguit posteriorment i s'hi anotaran els possibles detalls de l'actitud que mostri al llarg de l'entrevista que ens permetin fer una anàlisi més acurada de les seves respostes. En el cas que sigui una persona que pel fet que recordi poc no s'allargui gaire en les respostes ni, per tant, en l'entrevista en general, no es farà una fitxa per manca de dades. Senzillament s'anotará si hi ha algun element que haguem de tenir en compte.

6.1.3.4. Observació sistemàtica i estructurada del material audiovisual

Normalment no s'acostumaven a gravar les sessions que es feien de les diferents unitats. Tanmateix, en algunes ocasions es va fer, com és el cas de la unitat "Joana I de Castella" que treballa la formulació de judicis crítics. Les intencions eren diverses i anaven des d'enregistrar-les per poder tornar a veure les argumentacions de l'alumnat si no es tenia clara l'avaluació que li esqueia, a tenir un material audiovisual per a analitzar la dinàmica posteriorment o emprar-se com a exemplificació per a altres docents. Les cintes, però, normalment després no s'utilitzaven més que en l'últim dels casos que hem comentat.

Així doncs, amb aquests enregistraments es durà a terme una observació sistemàtica i estructurada, que ens permetrà mesurar la forma, la duració, la freqüència, els antecedents i les conseqüències del comportament individual i d'estructures socials, i també de les relacions que s'estableixen entre comportaments, actituds i estructures socials (Smith, 1975, 201). En aquest sentit, doncs, s'exposaran les dades formals dels enregistraments en primer lloc, l'organització general de la sessió en segon lloc i l'anàlisi acurada del

³⁰⁰ Vegeu-la a l'annex de la tesi doctoral.

desenvolupament del judici a partir de l'observació del comportament de l'alumnat, del material que duen, del temps d'actuació, etc., en últim lloc.

6.1.3.5. Cap a una interpretació didàctica i perceptiva

Per a poder analitzar la informació obtinguda a través de les entrevistes cal en primer terme el domini del mètode i de les unitats que el componien, i en segon terme, el coneixement dels processos cognitius de la memòria i el record. Les entrevistes que s'havien dut a terme al professorat i als membres del 13-16 també seran unes bones aliades per a completar-lo perquè ajudaran a contrastar i ampliar la informació que expressi l'alumnat.

L'anàlisi resultant es relacionarà amb l'obtingut per les observacions simples que s'han fet de les primeres impressions de l'alumnat i de l'efectuat amb el material audiovisual. Tot plegat, perquè es puguin elaborar unes conclusions que ajudin a formular una opinió vers les teories de l'aprenentatge per descobriment i més concretament, que permetin reflexionar sobre la percepció i la valoració del mètode en l'ensenyament de la història a l'etapa secundària.

6.2. El treball de camp

6.2.1. Les complicacions de la recerca

D'acord amb la metodologia plantejada el treball de camp principal ha consistit en les entrevistes a l'alumnat que va aprendre història amb el 13-16, i en un segon pla, les entrevistes al professorat i a alguns dels membres del grup.

Ha estat una tasca una mica difícil atesa la particularitat més essencial de la recerca: necessitàvem trobar persones que han ensenyat i han après a partir

del mètode, que si recordem es va iniciar a finals dels anys 70 i ha perdurat fins a principis dels 90, considerant que el seu punt àlgid va ser a la dècada dels 80. Si l'empresa és difícil pels anys que fa que es va dur a terme el projecte a les aules, s'accentua amb les limitacions horàries tant per part meva com per part de les persones entrevistades, ja que cal compaginar feina i en molts casos família. Això fa augmentar també el nombre de vegades que es necessiten per concretar una data de celebració de l'entrevista i les possibilitats que hi havia després que s'hagués de canviar el dia. A més a més, cal tenir en compte que els testimonis no han d'estar forçosament en una àrea geogràfica pròxima.

6.2.2. La localització de l'alumnat

Com acabem d'apuntar, considerant que majoritàriament fa més de vint anys que van fer 1r de BUP, la seva localització ha estat molt complicada.

Per començar era necessari identificar escoles en les quals s'hagués impartit el mètode. Com que no hi ha literatura científica escrita, l'única manera d'identificar-les era veure si els membres del grup en recordaven algun nom o detall que ho permetés, a banda d'aquelles en què havien estat ells mateixos. Després de comprovar que era l'escola o institut que buscàvem calia veure fins a quin punt es feia el mètode de manera íntegra o si senzillament s'aplicava de forma parcial, perquè ens interessava veure el resultat del projecte dut a terme en el seu conjunt i no aplicant unitats de forma aïllada. La millor manera de saber-ho era fent l'entrevista també al professor o professora que l'emprava. Però han passat molts anys i el més probable era que el professor ja no estigués al mateix centre educatiu, o bé, estigués jubilat. Per tant, si ha estat difícil localitzar escoles, ho ha estat més trobar les adequades per buscar-hi alumnes. En total, se n'han localitzat onze de les quals només tres en reunien les condicions.

Un cop trobades, el segon pas era veure si tenien alguna manera de contactar amb els alumnes que van fer l'assignatura d'història amb el mètode. Després de fer la petició formal, de les tres escoles que complien els requisits tan sols una tenia guardada unes llistes d'alumnes, una de les quals contenia la majoria de telèfons particulars. Aquesta escola és la Sedeta situada al barri de Gràcia de Barcelona.

Amb aquestes llistes i amb les llibretes de notes que va trobar el professor JS que impartia l'assignatura aplicant el mètode³⁰¹ es va començar el procés de cerca. Si es tenia el telèfon es provava de trucar-lo a veure si encara el conservaven ni que fos la família. En el cas que no n'hi hagués es passava a buscar-lo en un primer terme, a llistats telefònics. Es descartaven d'entrada tots els noms que fossin excessivament corrents³⁰² pel nombre d'entrades que poguessin donar. Amb la resta, si n'hi havia poques es trucava un per un per comprovar si era la persona que buscàvem³⁰³. Si això fallava es provava de fer una cerca per internet i a través de la xarxa social de Facebook³⁰⁴. En aquest segon cas, la comunicació calia que fos a través de l'opció de correu que et permet la xarxa.

Quan es localitzava una persona que havia cursat l'assignatura demanàvem si tenia possibles contactes amb antics companys o companyes de classe. Han passat molts anys i molta gent ha perdut el contacte, però de tant en tant sí que tenien alguns contactes i resultava ser una altra bona manera d'anar estirant el fil. També se seguia el mateix procediment quan es duia a terme una entrevista amb un professor al qual se li preguntava si tenia alguna manera de contactar amb els seus ex-alumnes. Com era de preveure, aquesta acció va tenir pocs resultats, perquè majoritàriament no es guardaven llistes d'alumnes i només en alguna ocasió tenien algun contacte directe.

³⁰¹ Malauradament, tan les llistes com les llibretes pertanyien a la mateixa escola, per la qual cosa es va derivar involuntàriament a una recerca molt centrada en un context concret.

³⁰² La majoria de llistes només contenien el nom i el primer cognom, cosa que dificulta poder localitzar la persona amb qui exactament volem parlar.

³⁰³ Totes les trucades s'han fet segons el protocol de trucades a fi de poder registrar possibles comentaris que fessin del mètode en el cas que parléssim amb la persona indicada.

³⁰⁴ www.facebook.com

A través de les xarxes socials també es va intentar buscar grups de persones de les tres escoles que sabíem segur que havien impartit el mètode. Es tractava, doncs, de cercar-los i d'entre els que hi podia haver³⁰⁵, seleccionar-ne els que tinguessin més probabilitat de tenir les persones que buscàvem i d'allà enviar un missatge a una petita mostra de persones preguntant si havien cursat l'assignatura d'història amb el professor que tenim de referència o si coneixien companys que sí que l'haguessin fet.

Total, només en 118 casos es va poder fer un contacte en ferm³⁰⁶, però molts d'ells, tot i ser persones que havien estudiat a la Sedeta, no havien cursat l'assignatura d'història amb el mètode, perquè els havia tocat l'altre professor que impartia l'assignatura o bé perquè no estaven matriculats a l'escola el curs que els tocava fer 1r de BUP.

6.2.3. La redefinició de l'enfocament de la metodologia

Un cop començat el procés de cerca de testimonis es va haver de redefinir l'enfocament que havia plantejat inicialment. El primer motiu és perquè, tot i la gran inversió de temps en dur a terme aquesta cerca, es va poder comprovar la dificultat de poder aconseguir testimonis. Per tant, s'acabava de descartar la idea de poder combinar l'estudi amb una part quantitativa. El nombre de persones que s'aconseguien no arribava a uns mínims per a poder obtenir dades significatives. El segon motiu és perquè només en un cas es va poder aconseguir un testimoni que no fos de la Sedeta, i que en conseqüència, que no fossin alumnes del professor JS.

Inicialment no era el que es pretenia perquè es considerava que era millor parlar alumnes que havien tingut diferents professors perquè era la manera de

³⁰⁵ Com que tothom pot crear un grup i si no es restringeix, la gent s'hi pot afegir lliurement, normalment se n'acaben formant diversos si la institució és gran, que es poden articular per generacions, per interessos, per activitats que van compartir, etc.

³⁰⁶ Per aconseguir-ho habitualment es necessitava més d'una trucada.

donar menys pes al tarannà del professor i més a la metodologia. Tanmateix, també oferia alguns avantatges:

1. Teníem la completa seguretat que havia desenvolupat el mètode amb tot el seu esplendor, per tant, es minimitzava el risc si en sortia un impacte molt baix d'atribuir-ho a la manera que s'havia dut a la pràctica.
2. Disposàvem de les llibretes d'avaluació que feia servir el professor JS, la qual cosa aportava informació extra sobre les unitats treballades i el rendiment que seria de gran informació per a l'anàlisi posterior.
3. en ser persones d'una mateixa escola, podríem controlar les característiques socio-culturals dels seus alumnes.

A banda, ja es tenia a priori previst d'acabar de definir la metodologia de la segona part en el moment que s'avancés la recerca perquè per fer-ho, calia bona part de la informació que ens proporcionarien les entrevistes amb el professorat i de l'aproximació històrica.

6.2.4. La concertació d'entrevistes

Un cop es va acabar de definir la metodologia i el guió d'entrevista que s'havia de fer a l'alumnat es va procedir a fer les trucades corresponents per intentar trobar una data i un lloc en la qual es pogués dur a terme. Generalment totes les persones contactades van mostrar-se amb molt bona predisposició a col·laborar amb la recerca. Tanmateix, les limitacions es troben perquè justament és una franja d'edat en la qual els horaris laborals són fàcilment extensos i en la que s'afegeix que se sol tenir fills petits i fins i tot acabats de néixer, cosa que limita encara més el temps de què disposen. Així doncs, tot i la bona predisposició, no va ser infreqüent que a banda de costar aconseguir fer el contacte per telèfon, posteriorment costés concretar un dia i hora i que,

fins i tot, un cop concretada, s'anul·lés en més d'una ocasió perquè sorgien imprevistos diversos.

Les entrevistes s'efectuaven en un indret tranquil on la persona entrevistada li anés millor pel lloc on treballa o viu. En el cas que ambdues zones geogràfiques estiguessin lluny de l'àrea metropolitana de Barcelona, s'optava per fer l'entrevista per telèfon, establint, això sí, un dia i hora en què la persona pogués parlar tranquil·lament. En el cas que a la persona li fos molt difícil trobar un dia pels seus horaris també s'adoptava aquesta solució.

6.2.5. Les entrevistes

Tal com hem comentat, les entrevistes s'han dut a terme en la zona i lloc on millor li anava a la persona entrevistada, es demanava, però, que fos un indret tranquil per poder parlar calmosament. Així s'han fet en bars, restaurants, cases o sales de la empresa en la qual treballaven.

S'iniciava la conversa recordant de nou el motiu de l'entrevista i clarificant que no s'amoïnessin si recordaven poc, que també era una informació que servia. A partir d'aquí es començava amb la primera pregunta i es desenvolupava tota l'entrevista a partir del guió previst. D'acord amb la metodologia plantejada, però, el guió era orientatiu i en funció del que la persona explicava, l'entrevistador podia afegir, modificar o canviar l'ordre de les preguntes establertes.

En alguns casos va resultar que, per lapsus en la memòria, les persones s'havien pensat que havien cursat l'assignatura d'història de primer de BUP amb el professor JS i realment estaven parlant d'altres assignatures, com història de l'art o història contemporània. Si això ocorria, es centrava l'entrevista en veure quin era el funcionament d'aquestes classes i quin tipus de records els queda i quina percepció en tenen al llarg dels anys, així com si havien sentit

a parlar de les classes de 1r de BUP³⁰⁷. Tot i que, evidentment, les altres classes no eren el nostre objecte d'anàlisi, la informació que ens proporcionaven aquestes entrevistes ens era vàlida i significativa per a poder fer un anàlisi posterior més complet. El motiu rau en el fet que la metodologia didàctica que s'emprava en aquestes classes era la mateixa que articulava el 13-16. Si bé les unitats que es donaven a 1r de BUP representaven el curs introductori del mètode, la manera com en JS treballava després, encara que no fossin les unitats preparades com a continuació perquè la temàtica del currículum exigia uns altres continguts, representarien els estudis del mètode que s'haurien hagut de fer a continuació.

Un cop finalitzades les preguntes o qüestions que es volien formular a l'entrevista, es responien els dubtes sobre la tesi doctoral o sobre el mètode que la persona hagués pogut expressar durant el seu decurs o bé, en funció del que havia anat sorgint es feia algun aclariment que donés peu que la persona, si volia, fes alguna mena de comentari o continués parlant de l'època a l'institut o de la trajectòria que ha fet posteriorment. Aquesta conversa ja no s'enregistrava i en funció de la persona podia durar més o menys.

La part central de l'entrevista podia durar aproximadament entre 10 minuts i mitja hora en els casos que recordaven més detalls. Amb la conversa posterior, tot plegat se'n podia anar fins a un parell d'hores. Un cop s'havia agraït la col·laboració de la persona i ens havíem acomiadat, era el moment d'omplir la fitxa de l'entrevista si era necessari per recordar aquells aspectes interessants que consideréssim que podien servir per a fer una anàlisi més acurada.

6.2.6. Els entrevistats

Com que el mètode no es va desenvolupar gaire més enllà del primer curs introductori i aquest es feia el primer any de BUP, es buscaven persones que

³⁰⁷ Per tal que la persona sabés les classes a què ens referíem, s'explicaven exemples, com és el cas del judici de Joana I de Castella, unitat molt popular entre l'alumnat.

haguessin cursat aquest curs. Tanmateix, les dificultats en general per trobar testimonis gairebé trenta anys després i els únics materials de què he disposat, han fet que majoritàriament fossin de la Sedeta. Cosa que permet controlar en certa mesura el context socio-cultural de l'institut i del seu alumnat.

La Sedeta es troba situada en el barri de Gràcia de Barcelona. Un barri de tradició obrera i amb un teixit industrial i popular marcat. L'actual centre d'ensenyament, antigament havia estat una fàbrica de teixits de llana que es va acabar convertint en escola per reivindicació popular. Per tant, era un centre d'ensenyament reflex d'aquesta lluita. Es podria classificar com a centre petit, ja que devia tenir uns 300 o 400 alumnes, per tant, era una escola força controlada. El perfil de les famílies es situava en la classe mitjana urbana, majoritàriament catalanoparlant. Hi havia poca incidència d'immigració. Les famílies estaven molt vinculades al centre.

Contràriament a altres centres, els docents no hi arribaven per sorteig, sinó que el demanaven com a destinació. Aquest fet va provocar que es reunissin diversos bons professors i professores que van impulsar projectes educatius nous. Els sectors més innovadors van ser el seminari de física i química, el de ciències naturals, el d'història –en el qual es porta a terme el projecte Història 13-16– i, com estranyament passava en els centres d'ensenyament, el seminari de clàssiques també va promoure la innovació. A banda, es podria dir que el de català també es mostrava força actiu. Tot aquest impuls docent provocava en general un grau d'exigència en els resultats de l'alumnat una mica més gran del que podia ser habitual. Molts dels alumnes d'aquest centre d'ensenyament, en conseqüència, han seguit estudiant³⁰⁸.

Per altra banda, hem pogut parlar amb una testimoni de l'institut Mercè Rodoreda de L'Hospitalet de Llobregat. Era un centre d'ensenyament amb els fills i filles de persones vinculades als sindicats que tenien una línia molt nacionalista. Majoritàriament eren obrers de la SEAT, que en aquells temps es podria dir que era la classe aristocràtica obrera. Un sector molt gran de

³⁰⁸ Vegeu les fitxes a l'annex

castellanoparlants, però les classes es feien en català i no protestaven. Els pares i mares no tenien gaires estudis, però la cultura era molt respectada.

Tot i les diferències paleses amb l'escola de Gràcia, ambdues es podrien considerar que estaven a la perifèria de Barcelona i en certa manera no eren tant diferents quant a tarannà de l'alumnat.

6.2.7. Les transcripcions, la graella d'extracció d'informació i les llibretes de notes

Les gravacions de les entrevistes es guardaven amb la seva corresponent codificació a fi de poder identificar les persones a qui corresponien. El següent pas era transcriure-les i anar col·locant la informació obtinguda en una graella en la qual se separa per blocs de contingut les qüestions principals amb la finalitat de poder classificar-la per a l'anàlisi. En aquesta graella també s'apuntava les anàlisis provisionals que podien sorgir de l'entrevista en concret i de la relació d'aquesta amb la fitxa d'observació i les notes que constaven a les llibretes del professor JS.

Concretament, les llibretes de notes a les quals ens referim són amb les que s'avaluava l'alumnat al llarg del curs. És una per cada any escolar i conté tots els cursos que va impartir el professor. Com és habitual, estaven valorats, classificats per cursos educatius i posteriorment, la llista d'alumnes majoritàriament amb foto inclosa, per ordre alfabètic. Les notes que hi consten no sembla que es regeixin per avaluacions rigoroses, sinó més aviat són de caràcter intuïtiu. A més, hi ha poques anotacions, per la qual cosa no fa pensar que sigui un sistema d'avaluació gaire precís. Malgrat el que hem comentat i que en molts casos costa distingir a què fan referència les anotacions que hi consten, ens serveixen per a poder contrastar els possibles comentaris que hagi fet la persona entrevistada, tant pel que fa al seu rendiment a classe, com pels records de les unitats que varen fer.

6.3. Els guions de les entrevistes

6.3.1. Entrevistes d'història oral i de psicologia educativa

D'acord amb el que hem plantejat en el mètode de treball, s'establiran tres tipologies d'entrevistes que ens aportaran informació per als diferents apartats de la recerca. Per un costat caldrà fer una entrevista específica i a fons a les persones que van ser membres del grup 13-16. La utilització de la qual ens resultarà de gran interès per a completar els ciments de la història del grup i per a fonamentar la base de com s'ensenyava a fi de acabar de dissenyar i perfilar l'entrevista dirigida a l'alumnat.

Per un altre costat, caldrà fer les entrevistes a aquelles persones que com a docents han treballat el mètode d'història 13-16 però que no van formar part en cap moment del grup que el va crear. És una entrevista que tindrà finalitats similars a la dels membres, però com a tret diferencial, ens permetrà tenir-ne una opinió des de la distància que es pren quan un no és partícip d'un projecte. La senzillesa de familiaritzar-se amb el mètode com a docent és un dels punts que se'n poden extreure, però també veure les valoracions del funcionament dels materials a classe sense la implicació de l'orgull o la desídia de la persona que ho ha ideat i elaborat.

Finalment hi haurà l'entrevista, els destinataris de la qual són els nois i noies, avui dia, persones adultes, que van aprendre la història amb aquest mètode. És evident que bona part de la informació que se n'obtingui va destinada a obtenir la resposta per al segon objectiu general que ens plantejàvem. I només de forma minoritària servirà per a completar el retrat complet del projecte Història 13-16.

6.3.2. L'entrevista als membres del grup 13-16³⁰⁹

6.3.2.1. Objectius de l'entrevista

Els objectius de l'entrevista als autors del projecte són principalment tres, que com veurem, després lligarem amb els diferents blocs de preguntes de la pròpia entrevista:

- Obtenir informació a fi de reconstruir els fets que van passar en tot el procés de posada en pràctica del projecte Història 13-16.
- Obtenir dades per a poder analitzar amb posterioritat el mètode des del punt de vista de la seva eficàcia considerant que no es va aconseguir una clara implementació massiva a les escoles de l'Estat.
- Aconseguir informació que ens ajudarà a preparar les entrevistes de l'alumnat o altres accions necessàries per a aconseguir els objectius de la present tesi.

6.3.2.2. Les preguntes de l'entrevista

A l'entrevista destinada als membres del grup 13-16 s'han formulat diferents tipus de preguntes en funció de la informació que volem obtenir, que es podrien agrupar en tres grans blocs:

Bloc A

Per un costat, hi ha les que busquen aconseguir informació que no es poden trobar als llibres, ni articles de revistes i que només ens poden proporcionar els propis membres del grup 13-16. És informació que

³⁰⁹ El model d'entrevista es pot trobar a l'annex del present document.

bàsicament intenta reconstruir els fets que van succeir en tot el procés quan es va engegar del projecte Història 13-16, des que s'iniciaren els primers intents d'experimentació del material del *Schools Council* a Catalunya, fins al procés de disgregació del grup i del que quedarà anys més tard del material o de la seva filosofia.

Bloc B

Per un altre costat, s'han formulat preguntes que incideixen més directament en les vivències de caràcter més sentimental dels propis membres del grup a l'hora de dur a terme el projecte amb el seu alumnat, així com de les seves valoracions de les diferents unitats que es van elaborar. Estan pensades, principalment, per poder analitzar en posterioritat el mètode des del punt de vista de la seva eficàcia considerant que no es va aconseguir una clara implementació massiva a les escoles de l'Estat. Aquestes preguntes també ens poden donar informació a l'entorn del funcionament a l'aula del projecte en qüestió, per poder tenir més dades en el procés d'anàlisi de la metodologia.

Bloc C

Finalment, tenim un altre grup de preguntes, que van destinades a preparar les futures accions de la present tesi, i en conseqüència, es demanen referències per a poder trobar testimonis a fi de fer l'avaluació del mètode, així com generar idees per enfocar les entrevistes de l'alumnat amb la major precisió possible.

Cal tenir present que les preguntes que es formulen segueixen un ordre determinat que en el fons respon a criteris cronològics. A banda, també es començarà per les preguntes amb menys càrrega d'opinió personal, i a poc a poc s'aniran introduint les que en demanen més. També cal fer esment que no s'han formulat preguntes de caire comparatiu amb altres possibles assignatures que impartís el docent o conegué, ja que, en la línia del present treball, s'ha

considerat que seria massa complex comparar-ho amb una metodologia indeterminada.

BLOC A

Dins del primer bloc amb el qual ens interessa acabar de reconstruir part dels fets que succeïren, podem trobar les següents preguntes:

En quin moment passen d'anomenar-se grup Eina a Grup 13-16? En aquest canvi, hi ha algun membre que s'incorpori de nou o que abandoni el grup?

És una qüestió amb la qual es pretén conèixer per un cantó, les persones que exactament formaven part del grup al llarg de tota la seva trajectòria, ja que en els materials es pot comprovar que, tot i que és bastant estable, es poden comptabilitzar algunes altes i baixes. Per un altre cantó es vol aclarir els motius pels quals trobem que el grup canvia en diverses ocasions de nom.

A nivell intern del grup, quan us assabenteu de l'existència del material del Schools Council Britànic i com procediu per organitzar-vos? (es feien reunions setmanals? Vau estar molt de temps per poder fer les traduccions i comprendre el procediment? s'experimentava a classe i després en parlàveu? etc.)

Amb aquesta pregunta es busca extreure la informació relacionada amb l'organització del grup en els seus inicis i a més a més, conèixer els precedents i orígens de l'experiència.

En quin moment decidiu que volíeu començar a crear unitats elaborades per vosaltres? Com us vau organitzar per crear-les?

En aquest cas, la primera pregunta va dirigida no tant a buscar una data exacta d'inici, que segurament serà poc provable que els testimonis recordin atès el temps que ha transcorregut des que va succeir, sinó a veure quin va ser el punt d'inflexió en el grup i en les seves experiències, que va propiciar que

comencessin a elaborar unitats pròpies. Cal matisar, que quan parlem d'aquestes unitats noves, no ens referim a les possibles variacions i adaptacions que es van fer del material britànic, com seria el cas de la unitat del detectiu, sinó de les unitats que s'ideaven i s'elaboraven completament de nou.

Quina era la dinàmica que establíeu a l'aula amb l'alumnat?

La raó d'aquesta pregunta és tenir elements que ens permetin contrastar la informació reflectida a la literatura que s'ha escrit sobre el tema. Però sobretot, és una pregunta el valor de la qual no està en tractar-la de forma aïllada sinó en el context de les posteriors. Així, ens servirà per induir el testimoni a recordar la dinàmica de l'aula i consegüentment, estarà en situació de poder contestar una sèrie de preguntes que venen seguides i pertanyen al bloc B. Són qüestions força interessants per a formar la base per a l'avaluació del mètode de la segona part.

*Ara llegiré la llista de les diferents unitats que es van fer, recordes qui va crear cadascuna d'elles?*³¹⁰

Volem extreure i contrastar l'autoria de cadascuna de les unitats, independentment que després s'acabessin de vestir en grup. Aquesta dada ens ajudarà, a banda de reconstruir la història, a analitzar algunes de les respostes de les entrevistes.

Per què s'introdueixen les unitats complementàries? i per què després desapareixen?

Les unitats complementàries no segueixen forçosament la filosofia del mètode. Volem saber la raó que va motivar al grup introduir-les. A la vegada, i de la mateixa manera que en desconeixem el motiu de la seva introducció, a les últimes versions que es van fer, les unitats van desaparèixer. També en

³¹⁰ Per consultar la llista d'unitat, vegeu l'entrevista que es troba a l'annex del present treball.

aquesta ocasió seria interessant saber els motius pels quals això succeí, i veure la opinió que en té cadascun dels membres.

La primera edició de Cymys tenia dos versions la A i la B. En recordes el motiu?

Es pot veure que en el llibre de Cymys consta “versió A” i “versió B”; volem saber per què es va prendre aquesta decisió i quins arguments s’amaguen al darrera.

Per què es va passar a fer una segona versió de tot el material (l’editat per ediciones De la Torre)?

Hi ha unitats que perviuen al llarg de les diferents versions que es fan del material, majoritàriament eren molt similars les unes amb les altres, exceptuant les que es fan sota el segell del Projecte Quirón d’“Ediciones De la Torre”, en la qual trobem diferències notables. Amb aquesta pregunta volem, doncs, saber quins motius van impulsar aquests canvis i quin va ser el procés fins arribar a la nova versió.

Com avaluaves els aprenentatges de l’alumnat?

Les poques coses que hi ha escrites del mètode, pràcticament no parlen de com s’avaluaven els coneixements adquirits. En part és de suposar que el motiu rau en la dificultat clara d’establir una avaluació òptima en aquest tipus de processos i que en moltes ocasions es basa, sobretot, en una avaluació contínua, en la qual es va veient la progressió de raonament i treball que manté l’alumnat. Tanmateix, hem considerat, que podria ser interessant que, ni que sigui de forma breu, puguem dedicar-li dos minuts al tema i saber-ne l’opinió del professorat.

Com us vau organitzar per fer la difusió del projecte a altres escoles? Quines accions dúieu a terme? Es van engrescar altres escoles? Quines?

El procés de difusió de l'experiència no queda reflectit enlloc, no obstant això, és sabut que sí que destinaren grans esforços a difondre'l. És per aquest motiu que es considera interessant formular-los aquesta pregunta a fi que entre tots puguem reconstruir les tasques que emprengueren. A més a més, també és una pregunta destinada a intentar veure si es pot mesurar l'impacte del projecte arreu de l'Estat quant al nombre d'escoles.

Quan es va disgregar el grup? Per què?

En la línia de la pregunta anterior, es formula la present, no solament per veure quan es disgrega el grup, sinó per poder descobrir els canvis i fets que ho propiciaren.

Posteriorment de la disgregació del grup, vau seguir amb aquesta línia de treball ja sigui de manera individual o amb la col·laboració d'algun altre membre del grup? Què vau fer?

En l'anàlisi històrica hem pogut comprovar que el mètode ha seguit en part en els llibres de text, en la filosofia que impera el currículum destinat a aquesta matèria i fins i tot en altres materials destinats a secundària i a projectes educatius com el dels Arxius de districte de l'Ajuntament de Barcelona³¹¹. Ens interessa, per una banda, acabar d'extreure si hi ha altres derivacions del projecte, i què es va fer exactament. Però per l'altra banda, ens interessa, si tenim la oportunitat d'entrevistar a Jesús Domínguez, membre del 13-16 que posteriorment va anar a treballar al Ministerio de Educación y Ciencia, poder preguntar-li pel procés d'incorporació de la filosofia del projecte a la matèria d'història al currículum estatal relatiu a Secundària.

³¹¹ Vegeu l'últim apartat de l'aproximació històrica.

BLOC B

La majoria de preguntes d'aquest bloc van precedides de la següent pregunta del bloc A: *Quina era la dinàmica que establíeu a l'aula amb l'alumnat?* El motiu és perquè, com s'ha explicat amb anterioritat, el bloc tenia la intenció de conduir el testimoni en situació de recordar les dinàmiques de treball. D'aquesta manera facilitem que la persona pugui respondre amb més precisió. A més a més, busquen, principalment, treure informació que ens ajudi a avaluar el mètode.

Notàveu si a l'alumnat li costava agafar aquest estil d'ensenyament-aprenentatge?

Aquesta pregunta, com es pot veure, va enfocada a veure si hi havia dificultats en la iniciació del mètode amb l'alumnat, ja que la facilitat o no de la introducció d'un mètode pot condicionar la seva implementació de manera més o menys massiva. Seria pertinent, que també es formulés aquesta pregunta a l'alumnat per tal que es pogués contrastar la informació des dels dos rols diferenciats.

Et senties còmode amb el projecte? Per què? Quins avantatges o dificultats li trobaves quan el posaves en pràctica?

La primera part d'aquesta pregunta, pretén aflorar els sentiments de les persones del grup quan es trobaven davant de l'alumnat duent a la pràctica el projecte. La seva contesta pot ser en part la resposta de la pregunta que fem a continuació sobre els avantatges o dificultats que li troben. En qualsevol cas, incideixen especialment en motius a favor i en contra que serviran d'argumentació a la posterior avaluació el mètode des del punt de vista del professorat.

A l'hora de treballar el mètode amb l'alumnat, vas introduir-hi algunes variacions o el vas seguir tal qual estava plantejat?

Seguint amb la línia de la pregunta anterior, es pretén buscar si el mètode tal com estava establert acomplia perfectament la seva funció i adaptació a tots els professors. Podria ser que trobéssim que, segons el tarannà de cadascun, es requerís fer petites variacions personals en el mètode. El tipus de variacions, si és que n'hi ha, també ens poden donar pistes significatives per a la seva avaluació.

Necessitaves molt de temps previ per a preparar les classes?

De la mateixa manera que la pregunta l'anterior, s'intenta mirar punt positius o negatius quan es vol portar a la pràctica el projecte, fent referència especialment en els passos previs a les sessions.

Com en qualsevol mètode sempre hi ha alumnes que s'adapten millor que altres. Estaries d'acord si afirmem que amb aquest mètode molts dels alumnes considerats com a "dolents" sortien bons? Per què creus que passava o no succeïa?

De les primeres visualitzacions del material audiovisual s'entreveu una implicació força gran de bona part de l'alumnat, cosa que fa pensar que alumnes que amb altres mètodes se'ls acaba penjant l'etiqueta de "dolents", amb una metodologia més participativa es podia acabar involucrant-los molt més. D'acord amb aquesta premissa, volem saber si el professorat comparteix aquesta opinió o si, pel contrari, les seves experiències no són tant positives com es pot esperar. En el cas que la resposta fos negativa, caldria interessar-se pels motius pels quals creu que no aconseguia motivar una part de l'alumnat. En el cas que fos positiva, també intentaríem cercar-ne les raons.

Quina de les diferents versions que es van arribar a crear va ser la que vas utilitzar a classe?

La pregunta està formulada amb la intenció de saber d'entrada quina de les diferents versions que es van fer del material va utilitzar el professor; ja que a partir d'aquesta pregunta se'n formulen una bateria que se centren en les unitats. Si no tinguéssim clar de quines parlem podria comportar posteriors confusions en la seva anàlisi.

Si haguessis de refer el mètode, quines unitats hi posaries i quines no, o dit d'una altra manera, quines et van funcionar sempre i quines mai?

Amb aquesta pregunta volem veure les unitats que, com bé diu la pregunta, funcionaven millor i les que funcionaven pitjor, segons la opinió de cadascú. Quan tinguem la informació de totes les persones entrevistades, si es detecten unitats que majoritàriament han estat considerades com a bones, es podrà analitzar en detall el motiu del seu èxit. De la mateixa manera, si es troben unitats en què de forma generalitzada es pensa que són negatives es podran mirar les causes que feien que fallés. Pel contrari, si les opinions queden molt dividides caldran altres dades per a poder analitzar el fonament de la suposada diversitat.

Què en penses de les unitats complementàries? (El tiempo historico; Interrogando mundos sepultados; De la aldea al Imperio; En Europa hace 800 años)

Les unitats complementàries pel que sembla, intentaven ser una mesura per solucionar en certa manera les reticències del professorat que li costava deixar el mètode més tradicional. La idea era que amb elles es podia fer una part d'explicació històrica que la resta d'unitats no permetien. En aquest sentit, doncs, volem veure per una banda què en pensa el professorat de les unitats complementàries en general; i posteriorment, de cadascuna d'elles en concret. L'opinió que en tinguin també ens servirà, com passa en alguna altra pregunta,

per comprendre una mica la manera de pensar del professor o professora en concret i després poder analitzar les respostes d'altres preguntes.

Feies totes les unitats o te'n saltaves algunes? Quines?

En consonància amb la pregunta en la qual li demanàvem quines eren les unitats que considerava millor i pitjor, en aquest cas volem veure si per qüestions de temps, principalment, es saltaven alguna unitat. En cas afirmatiu, volem conèixer quina o quines eren. Les respostes d'aquesta en relació a la que hem comentat poden tenir matisos diferents, ja que es pot considerar que les unitats estaven bé, però que per manca de temps, en tenir-ne de semblants, s'hagués decidit no dur-les a la pràctica.

El mètode tenia sis blocs. Ara els llegiré i indica'm si us plau, si en prescindies d'algun.

- *El Trabajo del detective*
- *Análisis de pruebas*
- *El problema de las pruebas*
- *Hacer preguntas*
- *Hombres en el tiempo*
- *Unidades complementarias*

En aquest cas, mirem l'estructura més general del mètode, més que no pas les unitats concretes.

Parlem dels estudis en profunditat. Recordes si en vas arribar a passar? Quins? I quin resultat et va donar?

Els estudis en profunditat era la segona part del mètode, que malauradament es va poder implementar amb menys mesura que no pas la primera referida a la introducció del mètode d'anàlisi de la història. És per aquest motiu que en primer lloc voldrem saber si la persona va poder passar o no aquestes unitats.

En el cas que la resposta sigui negativa, caldria saber-ne els motius, per a determinar si era a causa del propi mètode o per causes alienes.

Pel contrari, si la resposta és afirmativa, serà el moment de preguntar quins estudis van passar concretament. Posteriorment, caldrà veure quins resultats van donar o quines impressions els va quedar de l'experiència. També es pot relacionar amb la diferència de fer les unitats de la primera part amb les de la segona.

Vas tenir dificultats (per reticència de l'escola o pares, etc.) per dur-lo a la pràctica?

Si fins ara hem intentat formular preguntes que analitzaven el mètode des del punt de vista de l'alumnat o del professorat, amb aquesta pregunta el punt de vista que busquem és l'extern, és a dir, veure si el context social a l'entorn del professorat que volia dur a terme el projecte li ho posava fàcil o no. I en definitiva, veure en la mesura que sigui possible fins a quin punt les persones que no hi estaven directament implicades en comprenien o no la filosofia i sabien com s'havia de dur a la pràctica el projecte Història 13-16.

Del projecte, tinc entès que no es va fer cap avaluació exhaustiva, tanmateix, és de suposar que sí que observàveu com us funcionava amb el vostre alumnat i centre. A través d'aquestes observacions, quines coses positives creus que tenia? I negatives?

Les tres preguntes que venen a continuació, intenten reflectir la visió més global del projecte per poder-ne fer l'avaluació. Aquesta primera, dedicada a l'anàlisi que es va poder fer mentre es duia el projecte a la pràctica pot coincidir en certa mesura a la pregunta que ja es realitzava anteriorment sobre els avantatges i desavantatges, tot i que en aquest cas es busca una anàlisi més general i no centrada en un mateix. Això sí, cal que es centri en l'anàlisi es feia en el grup en aquells temps, i és important que aquest fet es remarqui a

l'entrevistat amb l'objectiu que la resposta a la pregunta següent no l'acabi confonent.

I si l'avaluació la fas avui dia, amb la perspectiva que dóna el temps i l'experiència que has tingut posteriorment; pensaries el mateix? L'enfocaries diferent, el projecte?

Seguint la línia de l'anterior pregunta, però en l'extrem contrari, ara es pretén que es faci el mateix anàlisi però a través del filtre que proporciona l'experiència i vivències que han tingut posteriorment. És possible que la reflexió sobre l'avaluació del projecte sigui en gran part fruit d'aquells temps, per això és necessari donar un temps perquè la persona pugui pensar i analitzar-ho en perspectiva. També es pot aprofitar per a parlar dels motius que en general han fet que no s'implementés de manera massiva a les escoles.

Creus que la metodologia podria funcionar avui dia? Per què?

En aquesta pregunta es demana que l'anàlisi es faci amb els elements del context socio-cultural que tenim actualment. Es pretén extreure raons que podrien fer que avui dia encara es dugués a terme tal qual o bé, pel contrari, la justificació que el punt àlgid es va donar durant un temps perquè diversos factors culturals, socials i contextuais ho van propiciar així. És possible però, que, atès que alguns membres del grup ja no estan en actiu, fer aquesta anàlisi pugui resultar més complex, la qual cosa reconduiria la pregunta a: *creus que el projecte podria haver seguit en funcionament durant més anys o que responia a una època determinada i quan va passar ja no tenia sentit posar-lo en pràctica?*

BLOC C

Quant de temps vas dur el mètode a la pràctica? A quines escoles?

Aquestes preguntes tenen un doble objectiu: per una banda, determinar una mica més la informació que tenim a partir dels articles i llibres a l'entorn del temps o el moment àlgid d'aplicació del projecte, així com la seva localització. La informació correspondria sobretot a la que es busca al bloc A. Per altra banda, pretenem conèixer exactament a quines escoles i èpoques es van impartir les classes amb el mètode per tal de poder anar-hi a cercar alumnes per fer-los les entrevistes.

Si haguessis de fer avui dia una avaluació del projecte Història 13-16 que vau posar en pràctica cap a finals dels anys 70, com la faries?

La pregunta intenta buscar pistes, criteris o indicadors sorgides gràcies a les seves experiències, per acabar de definir les fases posteriors de la present recerca.

Finalment, per acabar, coneixes altres professors que l'haguessin aplicat? I alumnes?

Pregunta destinada a trobar altres possibles testimonis que pertanyen al perfil del professorat que no va participar en l'autoria del treball i a trobar contactes més directes a alumnes per fer de testimonis.

6.3.3. L'entrevista al professorat que no va ser membre del grup 13-16³¹²

6.3.3.1. Objectius de l'entrevista

Els objectius de l'entrevista que va dirigida al perfil de professorat que no va participar en l'autoria del treball als autors del projecte, són els següents:

- Obtenir la visió de les persones que no van ser partícips de la creació del projecte i per tant, són persones que poden tenir una visió menys influenciada per l'entusiasme que es posa quan crees i impulses algun tipus de material i metodologia, especialment quan és tan innovadora com la 13-16. En conseqüència, el testimoni d'aquestes persones permet veure el mètode des d'una altra perspectiva, sense recança a valorar més positivament o negativament allò que considerin oportú encara que sigui perquè no s'hagi entès realment el projecte.
- Com a segon objectiu més secundari, es pretén aconseguir una informació que ens permeti complementar i contrastar la que han generat les persones del grup 13-16.
- I finalment, i tal com succeeix amb les entrevistes del grup 13-16, l'últim objectiu és poder obtenir informació a fi de preparar les futures actuacions del present treball.

6.3.3.2. Les preguntes de l'entrevista

Seguint l'estructura que s'ha elaborat per a les entrevistes dels membres del 13-16, en aquesta entrevista també s'han formulat preguntes que responguin als tres objectius, tot dividint-los en tres blocs:

³¹² El model d'entrevista es troba a l'annex del present treball.

Bloc A

Són les preguntes que aniran destinades a poder avaluar el mètode, tot extraient un punt de vista menys influenciat que les persones que en tenen l'autoria. És un punt de vista interessant, perquè pot mostrar les dificultats reals d'aprendre'l, d'implementar-lo a classe, o tot el contrari, els beneficis que comportava de cara a la resta de professorat. És el bloc que té més pes de l'entrevista.

Bloc B

Amb menys pes el bloc B formula alguna pregunta que ens facilitarà la possibilitat de completar o contrarestar la informació que ja hem pogut extreure de l'anterior entrevista. Algunes de les preguntes a més, formen part d'un dels altres blocs.

Bloc C

Com en el cas de l'entrevista als membres del grup 13-16, hi ha, per finalitzar, un altre grup de preguntes destinades a preparar els propers passos de la present tesi. Per tant, es demanen referències per a poder trobar testimonis i es demanen opinions per generar idees a fi d'enfocar les properes entrevistes i qüestionaris amb la major precisió possible.

En aquesta ocasió, també s'ha procurat que les preguntes estiguin ordenades en un sentit lògic i que s'iniciï amb preguntes que impliquen menys càrrega d'opinió personal per augmentar-la en les següents. També cal recordar que, de la mateixa manera que en l'entrevista als membres del grup 13-16, no s'han formulat preguntes de caire comparatiu amb altres formes d'ensenyar atenent la complexitat que en resultaria si les introduíssim.

BLOC A

Com l'aprens? Et va resultar fàcil o difícil aprendre'l i posar-lo en pràctica? Per què?

Tot i que la primera part d'aquesta pregunta tal vegada ens servirà per al bloc B; es pretén veure quin era el grau de comprensió del mètode per part del professorat que no hi estava involucrat, ja que un dels factors que pot ajudar a implementar-se de manera més massiva és la facilitat de comprendre'l i dominar-lo per part del professorat.

Com el fas servir a l'aula? Vas introduir alguna variació a l'hora de dur-lo a la pràctica respecte a la idea original?

En la mateixa línia que la pregunta formulada anteriorment, la seva primera part aniria destinada al bloc B a fi de poder comparar les dinàmiques que s'establien a l'aula i fins i tot, poder-ne detectar diferències si és el cas. La segona part de la pregunta, pot servir per veure si el plantejament del mètode ja servia tal i com estava plantejat inicialment, o pel contrari, es detecta que hi havia elements que no acabaven de funcionar. En aquest sentit, i veient que la pregunta es formula igual a l'anterior perfil, es pot veure, si les respostes ho permeten, si el fet de no haver-lo creat condicionava o no la seva aplicació a l'aula. Alhora, la pregunta, en funció de quina sigui la resposta, es pot reconduir per plantejar en quins elements l'haurien millorat.

Necessitaves molt de temps previ per a preparar les classes?

Amb la pregunta es busca trobar elements positius o negatius quan es posava en pràctica el projecte. A la vegada que es pot intentar veure si el professorat que no va elaborar el material li costava més temps de preparació de les classes o el material que hi havia li facilitava molt la tasca. Seria interessant de veure, fins a quin punt necessitaven recórrer a les guies del professorat o bé, si

quan s'agafava la dinàmica del mètode, amb les unitats de l'alumnat n'hi havia prou.

Com en qualsevol mètode sempre hi ha alumnes que s'adapten millor que altres. Estaries d'acord amb l'afirmació que amb aquest mètode molts dels alumnes considerats com a "dolents" sortien bons? Tant si la resposta és afirmativa com negativa, per què creus que passava?

De la mateixa manera que en l'entrevista amb els membres del grup 13-16, volem veure, d'acord amb el seu punt de vista i experiència a classe, si comparteixen la impressió que l'alumnat que generalment es titlla de "dolent" funcionava millor amb aquest mètode. És d'especial interès si pensen en alumnes en concret, conèixer si els han tingut en altres classes a les quals aplicaven metodologies més clàssiques i quins comportaments i resultats tenien.

Quina de les diferents versions que es van arribar a crear va ser la que vas utilitzar a classe?

El primer que cal aclarir amb la pregunta és si coneix les diferents versions. Es pot ajudar portant-ne una mostra o bé la llista completa de les diferents edicions amb els noms de les unitats que les componien. La resposta ens ajudarà orientar l'anàlisi de les posteriors.

Quines unitats et van funcionar sempre i quines mai?

Amb la següent pregunta busquem veure les unitats que funcionaven i les que no, des de la perspectiva de les persones que no havien estat implicades en la seva creació. Serà d'especial interès comparar-les amb les de l'altre grup per determinar si són les mateixes o no ho són. I en qualsevol dels casos, intentar formular les hipòtesis que expliquin els motius.

Molts docents van aplicar el mètode de forma més parcial, omplien els seus temaris amb algunes unitats perquè vestia i trencaven les dinàmiques de classe. Així doncs, aquesta pregunta també va destinada a veure fins a quin punt l'aplicaven tot sencer o de forma parcial.

Què en penses de les unitats complementàries? (El tiempo historico; Interrogando mundos sepultados; De la aldea al Imperio; En Europa hace 800 años)

Òbviament, aquesta pregunta no es podrà formular si el professor en qüestió ha treballat amb les versions en les quals no es diferenciaven o senzillament no les ha emprat mai. En cas que sí que les haguessin treballat podrem veure si l'opinió és més favorable o desfavorable que les dels membres del grup.

Feies totes les unitats o te'n saltaves algunes? Quines?

En part enllaçaria amb una pregunta anterior, per acabar de veure si es saltaven unitats per la manca de temps, però a la vegada, es pot donar que els motius per saltar-se-les fossin altres, com la manca de comprensió, una major lentitud en la seva posada en pràctica a l'aula, o que senzillament, no les duien a terme perquè no feien el mètode complet. Aquesta informació pot ser essencial per a analitzar les respostes i postura de l'entrevistat, així com detectar problemes de comprensió o temporalització en l'organització i establiment del mètode.

El mètode tenia sis blocs. Ara te'ls llegiré i indica'm si us plau, si en prescindies d'algun?

- *El Trabajo del detective*
- *Análisis de pruebas*
- *El problema de las pruebas*
- *Hacer preguntas*
- *Hombres en el tiempo*

- *Unidades complementarias*

Com en l'entrevista anterior, es busca veure de manera genèrica els blocs que menys encaixaven.

Parlem dels estudis en profunditat. Recordes si en vas arribar a passar? Quins? I quin resultat et van donar?

Amb la pregunta busquem si el professorat va entendre que hi havia una segona part del mètode o si es pensen que senzillament es quedava en el curs introductori. En el cas que realment n'estiguessin assabentats i l'haguessin fet, serà interessant poder determinar què van fer exactament i com els va funcionar a classe.

Notaves si a l'alumnat li costava agafar aquest estil d'ensenyament-aprenentatge? Li agradava?

Com en l'entrevista del perfil dels membres del 13-16, la pregunta va dirigida a veure si hi havia dificultats en la iniciació del mètode amb l'alumnat, ja que la facilitat o no de la introducció d'un mètode pot condicionar la seva implementació de manera més o menys massiva. Si esdevingués el cas que el professorat no compregués bé el projecte, caldria veure què succeeix amb l'alumnat. En aquesta pregunta, a més, s'hi ha afegit una segona part, amb la finalitat que la persona que entrevistem tingui més marge per explicar la reacció del seu alumnat.

En algun moment vas pensar a crear unitats noves o no t'ho vas plantejar mai? Per què?

L'elaboració de material sempre és una tasca que requereix temps, tanmateix, hem considerat que era pertinent formular aquesta pregunta per veure fins a quin punt el professorat es va engrescar i implicar. En el cas que es respongui afirmativament la primera pregunta, després de contestar la segona, es pot

obrir la qüestió a fi que pugui respondre lliurement sobre la seva creació, desenvolupament, organització, etc. Una mostra podria ser saber quantes unitats va crear, si es va organitzar amb altres mestres, quant de temps estaven per fer-les, si seguien exactament la filosofia del mètode, etc.

Durant quant de temps el vas posar en pràctica? Una mica en funció de la resposta: Quins eren els motius per a seguir treballant amb aquest mètode a l'aula i quins els que van fer que ho deixessis estar?

La primera part d'aquesta pregunta, formaria part del bloc C ja que es determina els anys que va realitzar el projecte a l'aula i ens serviria per acotar el perfil d'alumnes que ho han passat. La segona part de la pregunta, va dirigida a veure els motius que van fer que el professorat seguís o deixés de treballar amb el mètode.

Quins avantatges opines que tenia el projecte? I inconvenients?

En la línia de la pregunta anterior, es busca que la persona pugui valorar el projecte, des de tots els vessants possibles (especialment quan es posava en pràctica), tot buscant-ne, si n'hi ha, els seus aspectes positius i els negatius. Recordem que la opinió que poden tenir aquestes persones, en no estar influenciades per la visió de les persones que el creen poden donar punts de vista interessants que es poden contrarestar amb les opinions dels membres del grup 13-16.

Vas tenir dificultats (per reticència de l'escola o pares, etc.) per posar-lo en pràctica?

La pregunta, com en l'entrevista als membres del 13-16 va dirigida a veure el punt de vista més extern al projecte. Això sí, la pregunta podrà servir per veure si el fet de no estar-hi implicat podria condicionar el context del professorat a l'hora de dur-lo a la pràctica.

Avaluaves d'alguna manera l'eficàcia del projecte? En el cas que la resposta sigui afirmativa, com ho feies?

Pregunta que incideix de ple en l'avaluació de la metodologia, intentant veure els components que de manera més o menys metòdica van poder extreure de la seva pròpia pràctica. És important que la resposta se centri en les impressions i avaluacions que es van fer en el moment, ja que ens interessa intentar conservar, en la mesura que sigui possible, l'opinió que en tenia llavors el professorat, que pot ser diferent després d'uns anys de tenir altres experiències.

I si l'avaluació la fessis avui dia, amb la perspectiva que dóna el temps i l'experiència que has tingut posteriorment; pensaries el mateix? L'enfocaries diferent?

Aquesta pregunta està formulada de la mateixa manera que ho està en l'entrevista dels membres del 13-16 i busca veure l'extrem contrari de la pregunta anterior, és a dir, fer l'anàlisi del mètode des del filtre que proporciona l'experiència i vivències que s'han tingut posteriorment. Com ja s'havia comentat, és fàcil que la reflexió sobre l'avaluació del projecte sigui en gran part fruit d'aquella època, per aquest motiu és necessari donar un temps perquè la persona pugui pensar i analitzar-ho en perspectiva. I així mateix, també es pot aprofitar per parlar dels motius que, segons la seva òptica, van fer que no s'implementés de manera massiva a les escoles, tot i que possiblement, ja hagi anat sortint amb les diferents preguntes de l'entrevista.

Creus que la metodologia podria funcionar avui dia? Per què?

Es formula aquesta pregunta perquè la persona des de la seva perspectiva pugui fer un petit anàlisi socio-cultural i determinar si creu que avui seria possible que el mètode funcionés a les escoles. Com ja passava en l'anterior entrevista, és possible que alguns dels professors que entrevistem, si fa temps que no estan en actiu, els costi més fer l'anàlisi demanat. En aquest cas, la

pregunta es reconduiria a: *creus que el projecte podria haver seguit en funcionament durant més anys o que responia a una època determinada i quan va passar ja no tenia sentit posar-lo en pràctica?*

BLOC B

Aquest bloc, com s'ha comentat amb anterioritat, té poques preguntes atès que el protagonisme el van tenir els membres del 13-16 i no la resta de professorat. A més a més, la majoria de les preguntes que formarien part d'aquest apartat, es troben integrades en el bloc A i com que ja s'han comentat, no es tornen a repetir.

Com se n'assabenta de l'existència projecte "Història 13-16"?

Si en l'entrevista dels membres del grup 13-16 es preguntava com en van fer difusió del projecte, en l'entrevista destinada a la resta de professorat, preguntem com se n'assabenten per contrastar si eren els canals comentats, o si pel contrari, hi ha haver una difusió que els propis membres del grup desconeixien.

BLOC C

A quina escola (o escoles) vas dur a terme el projecte?

En aquesta pregunta, no ens interessa veure escoles i àrees d'influència, ja que seria molt difícil poder controlar en realitat totes les escoles que el van passar, i per tant, falsejaríem la informació; sinó conèixer escoles per poder trobar alumnat per formar part del present estudi. Amb la pregunta integrada al bloc A en la qual es demanava els anys, quedaria més acotat el perfil dels nois i noies que busquem als centres.

Si haguessis de fer avui dia una avaluació del projecte Història 13-16 que vas posar en pràctica, com la faries?

La pregunta, també formulada en l'entrevista dels membres del grup 13-16, vol aconseguir gràcies a la seva experiència, pistes que ens orientin per acabar d'enforçar les fases posteriors de la present recerca.

Finalment per acabar, coneixes altres professors que van aplicar-lo també? I alumnes?

Amb aquesta pregunta es pretén trobar altres docents no membres del grup 13-16 però que sí que el van passar per poder-los fer l'entrevista; així com possibles alumnes que van estudiar amb aquesta metodologia.

6.3.4. L'entrevista a l'alumnat

6.3.4.1. Objectius de l'entrevista

L'entrevista que per a l'alumnat està destinada principalment a obtenir la informació per al segon objectiu general de la tesi doctoral, i en segon pla per a acabar de contrastar la informació obtinguda pel professorat i pels membres del grup 13-16. Per tant, com a objectius podríem formular els següents:

- Conèixer la percepció que els implicats van tenir i la que avui tenen respecte al mètode d'aprenentatge per descobriment.
- Obtenir informació que serveixi per a contrarestar l'obtinguda pel professorat a fi de completar l'aproximació històrica del mètode.

6.3.4.2. Les preguntes de l'entrevista

L'estructura d'aquesta entrevista divergeix completament les dues anteriors. Les finalitats són molt diferents i conseqüentment l'entrevista també. Podríem dir que està dividida en dos blocs: un de general i un d'específic.

Bloc general

El que es pretén amb aquest bloc de preguntes és contextualitzar la persona. No seran unes preguntes tancades, sinó que intentarem que surtin amb una conversa informal que pot abans del bloc específic de l'entrevista, durant el mateix o bé després. Procurarem que sigui una informació que es tingui en compte a l'anàlisi però que no quedi enregistrada per tal que puguin parlar lliurement sense córrer perill d'entrar en la confidencialitat en alguna de les dades. Per tant, a no ser que la persona ho expliqui espontàniament durant l'entrevista, intentarem que ho expliqui quan ja no estiguem gravant.

Dèiem que no eren unes preguntes tancades (i per descomptat hi ha informació que ja la tenim per altres vies), però principalment ens interessa saber les següents qüestions:

- Edat:
- Sexe:
- Amb quin professor/a van tenir la classe ?
- Material emprat:
- Quin any:
- A quina escola:
- Què has estudiat després?
- A què t'has dedicat?
- Quina actitud tenies en general a l'institut?

Així doncs, en acabat l'entrevista deixarem que la persona obertament comenti el que vulgui, es presta que segueixin parlant d'ells, de què feien llavors i què han fet després i serà el moment d'introduir-li alguna qüestió si no n'ha fet esment encara.

El bloc específic

Aquest bloc és el destinat a conèixer els records que tenen de les classes d'història realitzades amb el 13-16, així com les valoracions que en fan i la percepció que en tenen avui dia.

Parlem de les classes d'història. Sense més ni més, explica'm quines són les primeres coses que et venen al cap quan hi penses?

La primera pregunta del bloc específic és molt important perquè volem extreure els records lliures que tinguin. Es pot remarcar que ens interessa qualsevol tipus de record, des del conceptual, a les sensacions que tenen quan hi pensen o anècdotes que els quedessin gravades.

Podria ser que tingués molt pocs records que pugui recuperar de forma lliure, llavors es pot ajudar la persona fent comentaris i preguntes del projecte que li faciliti tenir records en condicions de reconeixement. Uns exemples serien preguntar si van celebrar un judici a classe o si van haver d'investigar un assassinat a partir de pistes que se'ls donava.

Naturalment, bona part de les informacions que es donin a la resposta, poden servir per a complementar l'aproximació històrica del mètode i contrarestar-la amb les visions del professorat i de les persones que van desenvolupar el projecte.

Abans de que et digués que volia treballar el tema a la tesi doctoral, tenies present aquestes classes? Per què?

Encara que a la primera pregunta cercàvem principalment el record lliure, com que prèviament se'ls havia enunciat que es volia fer l'entrevista és probable que les persones hagin anat pensant en el tema. Així doncs, amb aquesta pregunta volem saber –si en són conscients– fins a quin punt tenien present els records de les classes.

Per altra banda, els preguntem els motius. La pregunta està enfocada especialment si la resposta és afirmativa, perquè ens expliquin què ha fet que ho recordessin. Amb tot, pot ser que no sigui necessària formular-la perquè en certa manera la poden haver contestat amb la resposta que han donat a la pregunta anterior.

Tens la consciència d'haver après alguna cosa d'aquelles classes?

És una pregunta una mica difícil de contestar per la qual cosa, poden necessitar que se'ls formuli d'altres maneres o es facin certs aclariments i amb tot, pot ser que no tinguin resposta. Amb ella, però, volem veure fins a quin punt pensen que aprenien amb aquest mètode o si els semblava que no valia per a res. Una de les controvèrsies amb el mètode solia ser que els continguts conceptuals quedaven més camuflats que no pas els processuals i això comportava reticències en alguns professors perquè no impartien “el temari”. Volem veure, doncs, si l'alumnat comparteix o no la mateixa percepció.

Creus que t'han servit alguna cosa? Si la resposta és afirmativa, en què i per què t'han servit?

En la línia de la pregunta anterior, és una pregunta complicada de respondre perquè no sempre que s'esdevé un aprenentatge en som conscients i menys si després ens ha servit per a alguna cosa, perquè majoritàriament tots serveixen ni que sigui per a estimular el cervell. No obstant això, volem saber si en alguna ocasió han pensat que la manera com estaven fent les coses o aquell contingut que empraven era fruit de les classes d'història fetes amb 13-16.

Preguntar als alumnes de manera indirecta si s'assolien els objectius del projecte.

Més que una pregunta és una acció que es pot anar fent dins de les dues preguntes anteriors: veure si pensen que s'aconsegueixen o no els objectius del mètode.

Comparació amb altres assignatures

Serà el moment que parlin d'altres assignatures que tenien. No en busquem cap en concret, sinó les que els vingui al cap pel motiu que sigui. Volem que ens expliquin per què se'n recorden, quines eren les que els agradaven més o menys i per què, com s'impartien les classes, etc. És possible que si han tingut posteriorment classes d'història amb altres professors sorgeixin les comparacions, cosa que també ens serà benvingut.

En aquell moment et va suscitar interès per la història? I després, t'ha quedat interès per la història? (si havien vist pel·lícules o programes de televisió històrics, així com llibres o museus d'història, etc.)

Aquesta pregunta tindrà sentit especialment quan la persona hagi manifestat que el mètode el va motivar i li va agradar. Servirà per a mesurar fins a quin punt el va colpir. Pot ser que fins i tot manifestin si els va engrescar a fer la carrera d'història o altres estudis relacionats. Evidentment, també cal veure que, si és així, aquest neguit no estigui induït per altres factors com la família o que ja el tingués abans de fer l'assignatura. En aquests casos la pregunta seria si li va augmentar.

Recordes quina és la impressió que et feia quan eres estudiant (t'avorrien, t'agradaven, ...). En tens records agradables? i desagradables?

És possible que amb la primera pregunta del bloc específic ja ens hagin contestat aquesta pregunta, si no ha succeït així els la formularem tal qual i pel

contrari, si ja ens ho han dit es reconduirà la pregunta per remarcar si els ve al cap algun altre tipus de record agradable o desagradable, aprofitant que porten una estona parlant del tema i és més fàcil que aflorin més records a la memòria.

Per descomptat és una pregunta la resposta de la qual pot ser molt útil per a completar les opinions sobre el mètode que té el professorat i els membres del 13-16.

Et costava més d'aprendre amb aquest mètode o de les altres maneres?

Ens interessa conèixer la sensació que tenia l'alumnat quan van començar a treballar d'una manera que possiblement fóra diferent del que havien fet fins al moment. És una informació que a més serà útil per complementar les visions del professorat sobre la manera com es duia a la pràctica o la forma d'organització intrínseca del mateix mètode.

*Recordes si havíeu parlat de l'assignatura amb els companys i companyes?
Quina impressió en tenien?*

És conversa habitual entre estudiants les assignatures que tenen i els professors que les imparteixen. Per lògica, doncs, i més essent una assignatura que sortia dels canons freqüents, en devien parlar en més d'una ocasió. Volem saber si era així i si se'n recorden dels comentaris que en feien els companys i companyes. Tot i que és una informació que també es pot veure molt distorsionada amb el temps, ens ajudarà a fer-nos una idea de l'opinió general de la classe.

Llegir o ensenyar la llista de temes i veure quins se'n recorden.

Si no ho sabem amb antelació, abans de dur a terme aquesta acció, caldrà conèixer quina versió del material vam emprar. Seguidament, si el tenim i si l'entrevista es pot fer presencial se li passaran perquè els pugui mirar

tranquil·lament. Amb aquesta acció tenim dues finalitats: com element mnemotècnic i per veure les unitats que han tingut més impacte.

Volem que el material editat actui com un element mnemotècnic perquè invoqui una memòria en condicions de reconeixement. Volem veure quins records li sorgeixen i que no havia tingut fins al moment amb la seva ajuda. Igual que la primera pregunta de l'entrevista, ens interessa qualsevol mena de record que li pugui venir a la ment.

També interessarà veure quines unitats es recorden més i si coincideixen amb les que recorden les altres persones que se'ls faci l'entrevista. Tal vegada la mateixa resposta doni pistes dels motius pels quals fa que se'n recordin especialment, si no és així, es pot intentar preguntar-ho per si n'hi ha algun en concret.

En el cas que l'entrevista s'hagi de fer per telèfon, els llegirem la llista d'unitats que tenia l'edició que van tenir per tal que intenti fer el mateix servei. Es pot acabar d'ajudar explicant una mica de què va cada unitat per tal que ajudi a recordar-lo més.

També pot succeir que la persona no sigui capaç de descriure quina versió del material tenia. Si ocorre, en funció de l'any que va estudiar l'assignatura, mirarem quina és la més possible i la hi mencionarem. Si veiem que no en recorda cap anirem comentant edicions anteriors per intentar trobar-la.

I en concret dels temes, què en recordes? (fer preguntes concretes)

Aquesta acció es pot trobar pràcticament integrada en l'anterior. Es tracta que a mesura que vagin mirant les unitats aprofitem per fer-los alguna pregunta conceptual sobre el tema per veure si els ha quedat algun contingut en concret. És una part, però, en què no cal posar un especial èmfasi, només seria a tall de tast, perquè no és realment l'objecte d'estudi i perquè resultaria extremadament complicat fer-ho de forma significativa.

Quina opinió tens de les classes amb la visió del temps?

Què pensaven llavors del mètode, ha anat sortit al llarg de tota l'entrevista; així ara el que volem saber és quina opinió en tenen passat uns anys i com a persones adultes. És una valoració subjectiva que segurament anirà molt lligada a la impressió que en tenien en el moment que ho van fer. En el cas que la persona li costés respondre, se li pot formular de les següents maneres: l'implantaríes actualment a les escoles? T'agradaria que els teus fills estudiessin amb aquest mètode? Per què?

Jo ja he acabat l'entrevista, per part teva vols afegir-hi alguna cosa més o t'ha vingut alguna cosa al cap o vols fer alguna pregunta?

Acabades les preguntes, deixarem un torn obert perquè la persona pugui afegir alguna cosa que li hagi vingut al cap a última hora, que tingui ganes de comentar encara que no sigui estrictament de les classes o vulgui preguntar alguna cosa en referència a la tesi doctoral. És una manera, també, de donar peu a parlar en general de la persona o sobre què pensen de l'educació, etc. Serà el moment que es pot deixar de gravar la conversa per si la persona vol afegir algun aspecte que no volgués que quedés enregistrada. I serà una informació que pot ajudar a acabar d'extreure el seu perfil i opinions encara que sigui de forma breu.

6.4. Anàlisi dels vídeos

6.4.1. Una unitat singular

Una de les unitats més singulars del projecte Història 13-16 és “El caso de Juana I de Castilla”. El seu objectiu és que l'alumnat s'adoni de la dificultat que pot comportar la interpretació dels fet del passat, ja que poden haver-hi poques fonts que en parlin, poden ser contradictòries, subjectives, amb prejudicis, etc. Tot plegat fa que alhora sigui una unitat que serveixi per a veure les llacunes històriques que poden existir i que les conclusions que s'estableixen normalment solen tenir un caràcter provisional. En aquest sentit, doncs, i com ja s'ha vist de forma més detallada en altres apartats de la present tesi, després de la presentació del context històric del cas se celebra un judici en el qual els alumnes hauran d'argumentar si Joana I de Castella estava boja o no. Per a la qual cosa hi haurà persones que faran de fiscals, altres de defensors, hi haurà un jutge, el jurat i públic. Tots els papers els fan els mateixos alumnes, a excepció del jutge que el pot fer un alumne o un professor. El jutge és la persona que ha de conduir el judici i ha d'establir els ordres. Si el paper l'exerceix el professor serà més fàcil que domini la situació, però corre el perill de condicionar les opinions amb els comentaris que pugui fer conduint-lo. Si el fa l'alumne, passarà una mica el contrari, que no condiona però és perd aquesta conducció i és més fàcil que la classe es descontrolï. No obstant això, també pot designar algun altre alumne com a ajudant.

L'organització de les sessions i del treball recau en els alumnes, que poden establir, entre d'altres, si es distribueixen la defensa i la fiscalia per temes, en els quals intervindran diversos alumnes durant el judici o bé ho fan triant un portaveu. També està a les seves mans preparar elements externs per contextualitzar i ambientar el judici: mapes de l'època, entrada amb música, vestuari acord, decoració de la sala, etc.

Per a preparar les intervencions, l'alumnat disposa com a base els textos inclosos en el quadernet, i en principi el professor no aporta cap documentació o informació extra a no ser que es requereixi per algun motiu.

La temporalització del treball ha de comptar amb les sessions d'explicació, les de preparació de la documentació, i les de celebració del judici, que normalment demana un mínim de tres sessions. A banda, cal tenir present el treball que comporta a l'alumne fora de l'aula per cercar informació i treballar-la i per preparar la defensa o acusació.

6.4.2. Les filmacions dels judicis

No era habitual que es gravessin classes del projecte 13-16, tanmateix aquesta unitat va ser una excepció. Tot i que no es van dur a terme amb tots els grups-classe ni cada any.

Les gravacions a les quals hem tingut accés són impulsades pel professor JS. Les raons que les motivaren foren, en primer lloc, poder tenir un registre de tot el que s'havia dit durant el judici per poder acabar d'avaluar aquells alumnes amb els quals es tenia dubtes o no s'havia pogut copsar bé les seves intervencions. I en segon lloc, es pretenia tenir un material enregistrat amb la pretesa idea de poder-lo analitzar a fons posteriorment. Al final, però, pel que sembla mai no era de menester per al primer motiu, ja que amb les observacions a l'aula n'hi solia haver prou, ni tampoc no es va arribar a fer-ne cap anàlisi.

De totes les que es van fer, les úniques que s'han conservat i per tant, que en disposem són tres, filmades en anys diferents, la duració total és de sis hores. Totes corresponen al judici de Joana, però cap d'elles no està completa. Van ser enregistrades en VHS i actualment s'han pogut passar en format DVD, tanmateix, en dos dels casos, la imatge i el so està molt malmès.

6.4.3. Dades tècniques

Vídeo 1

Curs acadèmic: 1981-1982

Lloc: Mercè Rodoreda (L'Hospitalet de Llobregat)

Durada: 45 minuts

Fragment del judici: torn de l'acusació

Organització física de l'aula: És una aula de cadires amb braç col·locades pràcticament cara a cara amb el jutge al mig.

Ambientació: L'alumnat porta disfresses de roba, però l'aula no està decorada ni s'empra música. Només hi ha escrit el nom del cas a la pissarra.

Idioma: Català i castellà

Material del 13-16 emprat: Quadernet de Cymys.

Materials complementaris: Llibretes, fulls, fotocòpies i llibres

Breu descripció:

Després d'una breu introducció per part del professor, el jutge dóna pas a l'acusació. Una noia va fent la introducció i presentació de les persones que aportaran proves. Mentre la fiscalia exposa, la defensa va apuntant i comentant alguns aspectes entre ells i formulen preguntes a les persones que han aportat les proves.

Entre les persones de la fiscalia hi ha un noi que podríem dir que està més atent i domina més per contestar i replicar el que se'ls diu. A la defensa aquest paper tan actiu està assumit per una noia. Són especialment els de la primera fila que es mostren més atents. A la segona, hi ha persones que es despisten, però que tampoc no molesten.

En ocasions la defensa pregunta per les fonts d'informació i els seus components fan deduccions del text i revoquen la interpretació que en fa la fiscalia. Comparen el que diu amb el text. Fan tot el reglament i protocol

d'intervenció. Les preguntes de la fiscalia les formula sempre una mateixa persona, en canvi en la defensa la cosa està més repartida.

Utilitzen la base que els aporta el quadernet, però l'amplien amb més fonts documentals. Pregunten sobre les relacions entre els personatges que citen i situen els emissors de les fonts.

En general els costa quan han de respondre preguntes. Els que tenen menys protagonisme es distreuen més, es veu molt la diferència entre els que només llegeixen una font i les persones que l'expliquen, entre d'altres perquè són capaços de respondre amb rapidesa i facilitat.

La defensa fins i tot està atenta a les contradiccions que suposadament han dit els fiscals. Esmenten temes polítics. Posteriorment es discuteixen per un insult. Diferencien fonts primàries de les secundàries i parlen amb força propietat.

Fan preguntes empàtiques com "tu què faries?" i l'acusació protesta perquè diu que si estiguessin aquella època no actuarien com ho farien ara.

El professor pràcticament no hi intervé. Quan es forma rebombori és el jutge qui posa ordre. La defensa segueix molt activa i hi ha diverses persones que hi volen intervenir a diferència de l'acusació, que sempre és el mateix noi.

Demostren bon domini dels continguts. Hi ha moments en què s'arriba a punts àlgids, en els quals s'enfaden si no poden comprovar la informació.

Vídeo 2

Curs acadèmic: 1981-1982

Lloc: Mercè Rodoreda (L'Hospitalet de Llobregat)

Durada: 2 hores i 15 minuts.

Fragment del judici: torn de l'acusació

Organització física de l'aula: És una aula de taules col·locades de manera enfrontada amb el jutge al mig.

Ambientació: L'alumnat porta disfresses de roba, però l'aula no està decorada ni s'empra música. Només hi ha escrit el nom del cas a la pissarra.

Idioma: Castellà

Material del 13-16 emprat: Quadernet Cymys.

Materials complementaris: Llibretes, fulls, fotocòpies i llibres

Breu descripció:

El professor comença organitzant la sessió (no estava tan preparat com a mínim davant de la càmera). El jutge és un alumne. És el torn de l'acusació i la defensa va intervenint constantment. A cada bàndol hi ha una persona que principalment és la que vehicula els testimonis. En aquest cas, els alumnes adopten el rol de personatges de l'època.

Porten llibres, llibretes, fotocòpies i fulls diversos i constantment van comprovant i controlant el que exposa l'altra part. Alguns llegeixen directament i després intenten explicar-ho. El professor els interromp per donar instruccions: després d'un text llarg cal fer una conclusió per tal que l'argument quedi més clar. Posteriorment també els comenta que es poden interrompre dins del seu grup si volen aclarir quelcom.

Una noia de l'acusació ho viu molt i s'enfada quan no ho tenen ben organitzat, fa resums i síntesis del que s'ha dit. Però no solament parla ella, si altres ho saben, intervenen. Fan interpretació dels fets.

A la defensa és especialment una noia la que porta la veu cantant. Se la veu molt segura, mostra proves amb força i fins i tot contesta quan es dirigeixen a altres del seu sector però s'adona ràpidament que no sap contestar. A la defensa es veu més gent passiva.

Es parlen de vostè i estan atents als detalls. Usen un vocabulari força acurat i es posen a la pell de les accions dels protagonistes del cas.

Utilitzen de base els quadernets, però porten moltes més fonts documentals. Intenten fer referències. L'acusació fa preguntes del text per interpretar les fonts. Replica constantment. Quan un vol intervenir i no li surt bé, corre a contestar qui ho sap. Protesten perquè consideren que la font emprada no és verídica. Dedueixen de les fonts. Intenten fer raonaments.

Alguns alumnes fan inicialment el pallasso però de seguida es posen en el paper. L'organització, però, els costa una mica especialment en moments determinats. Discuteixen sobre alguns aspectes, s'esveren en ocasions, parlen a banda dels papers. Realitzen preguntes espontàniament.

Vídeo 3

Curs acadèmic: 1992-1993

Durada: 3 hores

Lloc: La Sedeta (Gràcia, Barcelona)

Fragment del judici: torn de l'acusació, defensa i al·legacions finals.

Organització física de l'aula: Sembla que és una aula biblioteca. Està organitzada en dos blocs de taules costat per costat, totes mirant el jutge que està també de cara a ells.

Ambientació: Hi ha música de fons quan s'inicia el judici, han penjat algun mapa i van disfressats amb roba i elements decoratius de paper. El professor, que fa de jutge també va disfressat.

Idioma: Català

Material del 13-16 emprat: Quadernet ediciones de la Torre.

Materials complementaris: Fulls, llibres, carpetes i fitxes perforades

Breu descripció:

Fan una entrada cerimonial a la sala amb la música. En aquesta ocasió el jutge és el professor. Comença fent una introducció del tema i dona pas a la fiscalia a parlar dels símptomes. El primer alumne que hi intervé ho fa gairebé sense mirar els apunts i fitxes que porten. El jutge els marca que no es desviïn del tema del qual s'estava parlant. El seu paper serà molt actiu durant tot el judici.

Anirà contextualitzant, parlant de comentaris o d'acusacions que se li fa a Joana per tal que llavors sigui l'acusació que parli de les proves que té sobre el tema en qüestió. També els interromp per preguntar, demanar que matisin algun dels aspectes que han aportat o que provin els seus comentaris amb fonts i en el cas que no es pugui resoldre que es desestima la prova. Per respondre, els alumnes buscaran constantment a les seves fitxes.

S'han organitzat per temes, però a la fiscalia responen pràcticament sempre les mateixes persones. Uns quatre alumnes tenen un paper actiu i destacat respecte als pràcticament vint que componen l'acusació. Si cal, s'ajuden, estan molt atents. Prenen apunts constantment. Parlen d'esquizofrènia paranoica.

Una persona de la defensa vol intervenir, però el jutge no la deixa procedir perquè no és el seu torn i considera que el que han dit a la fiscalia no és motiu de protesta.

Hi ha gent que demostra dominar més que d'altres i es nota especialment quan el jutge els fa preguntes. A vegades són aclaridores i en altres ocasions fa d'advocat del diable. A un comentari final de l'acusació es forma un xivarri generalitzat entre la defensa. S'acaba el torn de l'acusació després d'una sessió d'una hora i trenta minuts. El judici es posposa fins a l'endemà.

Al dia següent comença la defensa aclarint alguns aspectes de la suposada bogeria de Joana. Demanen aclariments a la fiscalia perquè comenten que el que diuen sobre la malalta no se sabia al segle XVI, a la qual cosa repliquen que tal vegada no se'n sabia el nom però sí que observaven els seus símptomes.

A la defensa, les preguntes i argumentacions estan repartides entre les persones que són, tot i que algunes persones es mostren més segures i són més capaces de fer rèpliques i raonaments a les contestes de la fiscalia. Pel que fa a aquest segon grup, tornen a ser els que el primer dia portaven la veu cantant, els qui tornen a tenir el paper més protagonista.

Dubten de fonts per la seva autoria o procedència, els repliquen dades que han comentat.

A mesura que avança el judici es van animant amb frases com “ara no jutjarem la bogeria de la teva àvia!”, “no pots provar-ho!”. Fins i tot s’emprenyen en alguns moments. Quan no aporten més arguments a un tema, el professor intervé per dir-los que les posicions estan clares i que prossegueixin amb un altre tema.

Una persona de la defensa fa preguntes sobre la gelosia de cadascú per comparar-la amb la situació de Joana.

La sessió s’atura uns minuts per descansar. Aquesta estona, però xerren cadascú amb el seu grup. Especialment la fiscalia està bona part reunida suposadament per comentar la jugada, perquè de fet, després serà el seu torn.

En reprendre la sessió, la fiscalia ha de contestar les preguntes que li ha fet la defensa. El jutge no intervé tant, amb la qual cosa, s’alteren una mica i fins i tot sembla que s’emprenyen.

Quan ja no tenen més proves noves s’acaba la sessió. A la següent, que serà l’última, hi haurà el torn de les últimes al·legacions que es podran fer en un temps limitat. Cada un dels representants dels dos bàndols les fan amb un discurs que resumeix l’argumentació central de la seva posició.

6.4.4. Anàlisi del material filmat

Els tres vídeos tenen punts en comú i divergències. El principal tret pel qual es diferencien és per la conducció que fa el professor. En les dues primeres filmacions pràcticament no intervé, per la qual cosa els costa més d’organitzar-se, es formen moments de descontrol i els torns de paraula no queden tant definits. La conducció per tant, és menys acurada, però en canvi, els nois i les

noies ràpidament adopten aquest paper de preguntar, demanar aclariments sobre les fonts o el que s'ha dit, etc. La figura del jutge és molt passiva. Intervé en comptades ocasions per donar alguna paraula. A la filmació més recent, el professor adopta un paper molt protagonista i la classe es manté més a l'espera de les directrius. En el fons tenen un rol una mica menys actiu inicialment, però és clar, la conducció és molt bona i els mostra un bon exemple d'allò que cal matisar, provar, etc.

Un altre tret diferencial, però de menys importància, és que en el vídeo 2 adopten el paper dels personatges. Això tal volta els fa involucrar-se encara més perquè es posen més en el paper que els pertoca.

Els trets comuns són molts més: en tots els casos majoritàriament estan atents, especialment les persones que adopten els papers més protagonistes. Les persones que són més secundàries tampoc no molesten per la qual cosa pot fer pensar que realment les motivava. És clar que també hem de tenir en compte que en aquestes sessions el fet de gravar-los de segur que també els devia condicionar.

Normalment demostren un domini de les fonts. Tenen clar que varien en funció del seu emissor. Saben diferenciar-les. Fan referències. Les interpreten. Parlen de la seva veracitat. Tenen clar que han d'aportar proves per a les afirmacions que exposen. Tot això és senyal que saben què han de fer i han comprès la metodologia que hi ha al darrere de la unitat. Desenvolupen una actitud molt empàtica especialment envers el cas, tot i que en una ocasió tenen clar que no poden pensar com pensarien al segle XVI.

Un altre aspecte destacat és com arriben a viure l'activitat. Es pot notar per múltiples detalls que es repeteixen al llarg de tots els vídeos. A banda que no perden l'atenció, volen intervenir sovint, s'enfaden si no poden o no poden convèncer amb els seus arguments i fonts que aporten. Hi ha moments que s'esveren o s'enfaden, una prova molt significativa que estan molt ficats en el

paper. I hi estan fins a tal punt que els pot fer ràbia alguna cosa que digui l'altre bàndol.

Si ens fixem en els continguts també veurem que en general en tenen força coneixement. S'han documentat bastant i els han treballat. Es nota perquè llegeixen les fonts, però també les expliquen i les resumeixen. Argumenten i raonen sobre el que han trobat. Parlen de temes variats, i usen vocabulari força adequat. Interpreten les fonts des del seu punt de vista o repliquen amb les seves impressions. No es pot dubtar que algunes persones tenen les fonts treballades i els continguts per la mà perquè contesten o repliquen ràpidament i són capaços de fer preguntes i argumentacions espontànies, així com adonar-se de les contradiccions que es poden haver dit.

Per la banda personal tal vegada no estaven molt acostumats a treballar en equip, però tot i que tenen a vegades problemes d'organització s'intenten ajudar. Parlar en públic també els costa. Se'ls demana en més d'una ocasió que pugin la veu, que vocalitzin o que respectin el torn. A mesura que transcorre la sessió les persones que més intervien van agafant més seguretat.

Aquests aspectes ens fan pensar que realment era una activitat singular que els alumnes en la seva majoria se la prenien amb molt interès i que aconseguia els objectius que s'establien. No és estrany, doncs, que com veurem sigui una de les que més recordades per bona part de les persones que hem entrevistat. Podem dir que tenia els ingredients per tal que així sigui: protagonisme, repte, competició, singularitat, escenografia...

6.5. Anàlisi interpretativa dels resultats obtinguts a les entrevistes de l'alumnat

L'anàlisi interpretativa de les dades de la recerca és evident que està molt condicionada per un factor inevitable: la memòria.

El factor memòria, no cal dir-ho, va lligat també amb l'aprenentatge. L'aprenentatge ha estat definit com el procés en virtut del qual s'associen coses i fets, gràcies als quals adquirim nous coneixements. Els processos d'aprenentatge i memòria canvien el cervell i la conducta del ser viu que ho experimenta (...) la memòria és doncs, l'acte d'emmagatzemar o guardar alguna cosa, però també de rescatar aquesta cosa cada vegada que en volem fer ús, ja sigui en el context d'una conversa, al llarg d'una conducta o senzillament en un acte mental conscient. (Mora, 2009, 193-194). El que demanem als nostres informants, subjectes de l'acte voluntari de l'acte d'ensenyament-aprenentatge, és reobrir uns arxius que van ser tancats fa vint anys. Els demanem doncs, un acte conscient de memòria.

Per tant, en tot aquest procés, la memòria hi jugarà un paper destacat i en el cas que ens pertoca encara més. Voler veure què ha quedat d'un mètode més de vint anys després que s'iniciés, implica entendre com funcionen els processos de codificació, així com el record i l'oblit, en definitiva, la memòria.

Al llarg de la recerca hem pogut entrevistar 23 persones que van fer l'assignatura d'història a primer de BUP seguint el mètode del 13-16 i per tant, no tenim l'oportunitat de verificar què van aprendre en aquell moment, sinó esbrinar què en recorden després de més de vint anys.

Per prudència doncs, abans de començar a analitzar el resultat del treball de camp és interessant fer una breu parada per diferenciar l'aprenentatge de la memòria. L'aprenentatge es dona quan es produeixen canvis en el sistema nerviós que produeix l'experiència; poden ser duradors i es manifesten en el

comportament dels organismes. La memòria és un fenomen generalment inferit a partir d'aquests canvis, dóna a les nostres vides un sentit de continuïtat (Morgado, 2005: 289).

Si ens centrem en el record, aquest procés implica una sèrie d'etapes. Un model que havia estat més ben acceptat és el que planteja l'existència de tres nivells de memòria. Es defineix per Akinson y Shiffrin (1971) (a López-Ibor; Ortiz, López-Ibor, 1999, 297) i estableix que es divideix en els següents: emmagatzematge sensorial, a curt termini i a llarg termini. Es considera que la informació passa d'un emmagatzematge a un altre i que en cada etapa disminueix la quantitat d'informació que passa al següent nivell. En el procés de recuperació, la informació emmagatzemada és obtinguda per mitjà del record (recordar sense claus) o del reconeixement (recordar amb claus). La eficiència de la memòria depèn dels tres processos (Rice, 1990, 205).

En el primer cas, a l'emmagatzematge sensorial, no es dóna cap processament cognitiu. Parem atenció en funció dels estímuls que reben els nostres sentits i alguna informació significativa passa a l'emmagatzematge a curt termini.

En el segon cas, la memòria a curt termini requereix molt poc processament de la informació. És un emmagatzematge que no dura més enllà d'uns 30 segons i cobrint l'equivalent al voltant de 7 dígits (Rice, 1990, 205). Segons el neuròleg David Costa³¹³, aquesta memòria utilitza circuits neuronals que ja existeixen i només provoquen canvis momentanis al cervell. Però no és una memòria que s'acaba reduint a un sistema d'emmagatzematge passiu, sinó que serveix com a memòria de treball. Té, doncs, una capacitat limitada però permet manipular informacions i així poder realitzar tasques cognitives tals com el raonament, la comprensió i la resolució de problemes (Pinchanski; Víquez; Zeledón, 2004)

La memòria a llarg termini "conté informació que és processada de manera profunda (per exemple, és repassada i repetida fins que es faci familiar) i és

³¹³ Conferència duta a terme el 19.02.2007 dins el cicle Visions de la ciència, organitzat per la Direcció de Promoció de Cultura Científica i la Xarxa de Biblioteques de Barcelona

emmagatzemada sobre una base bastant permanent” (Rice, 1990, 206). D'acord amb Costa³¹⁴ en aquest cas el cervell canvia físicament. És doncs en el terreny de la memòria a llarg termini en la qual ens movem per poder interpretar les respostes de l'alumnat.

López-Ibor, Ortiz i López-Ibor (1999, 298-300) ens parlen que dins dels tipus de memòria existents s'han fet diferents intents per a caracteritzar les formes essencials d'operació distingint-ne teòricament tres: la memòria semàntica i memòria episòdica; el coneixement declaratiu i el coneixement procedimental; i el sistema de memòria i el sistema d'hàbit.

D'acord amb l'explicació que en fan aquests autors, la memòria semàntica fa referència al significat (l'aprenentatge). Shaffer (2000, 287) l'anomena memòria estratègica, i la defineix com els processos implicats quan tractem de forma conscient de retenir o recuperar informació, per tant, caldrà que s'ajudi amb estratègies de memòria o mnemotècnica, és a dir, repàs, organització, elaboració i recuperació. La memòria episòdica està involucrada en el coneixement de les situacions o fets específics (les vivències) (López-Ibor; Ortiz, López-Ibor, 1999, 298). Shaffer (2000, 287) afegeix que aquesta inclou els records autobiogràfics de fets que li han passat a un mateix, és el que la majoria de persones consideren la memòria “natural” i rara vegada requereix l'ús d'alguna estratègia, més aviat estan vinculades a les habilitats del llenguatge i a la nostra capacitat per representar la nostra experiència en forma d'història (Nelson, 1996 a Shaffer, 2000, 295).

Per altra banda, la segona teoria parla de la diferència entre el coneixement del contingut o coneixement declaratiu i el coneixement de les regles de transformació que permeten operar sobre aquesta informació, és a dir, el coneixement procedimental, el com.

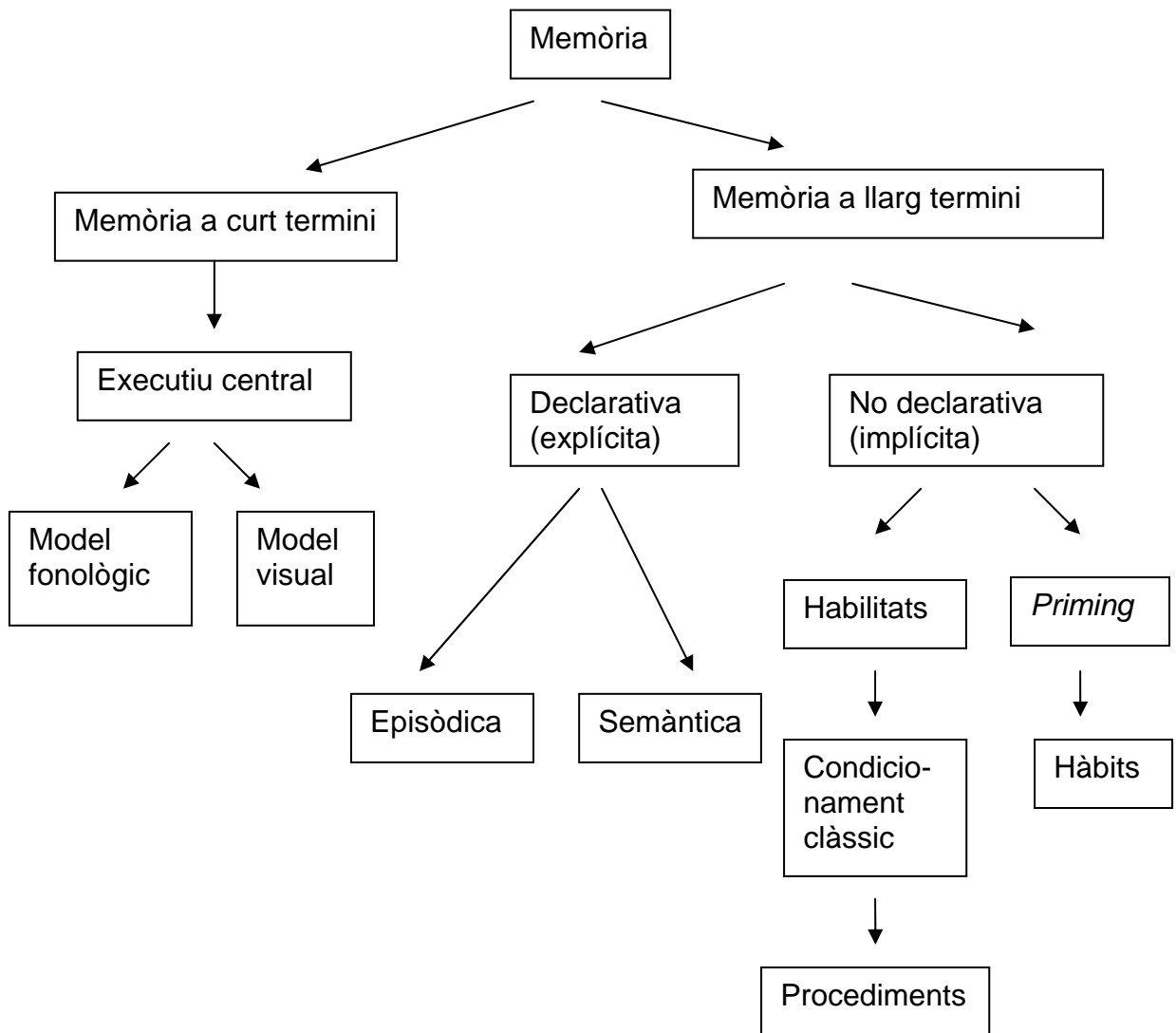
La tercera teoria fa referència al sistema de memòria versus el sistema d'hàbit. El primer té, entre d'altres, les següents característiques: que l'aprenentatge de

³¹⁴ Ídem

nous ítems té lloc mitjançant l'observació i no requereix reforç; emmagatzemant situacions, persones, estats emotius, etc.; duent a terme un aprenentatge ràpid que pot ser fins i tot amb una sola presentació i per sempre; especialment sensible als estats emocionals; que permet una transformació dinàmica de la informació emmagatzemada segons l'experiència de la persona. En canvi en el sistema d'hàbit es podrien destacar les següents: en aquest cas l'aprenentatge requereix la participació activa de la persona i el reforç en la resposta; format per habilitats motoricoespacials; s'adquireix de forma lenta i requereix l'execució de diversos exercicis reforçats positivament; que li afecta poc els estats emocionals i molt més rígid que l'anterior, amb una limitada capacitat de variació de les conductes apreses (López-Ibor; Ortiz i López-Ibor, 1999, 298-300).

Aquests mateixos autors mostren el nexes d'unió que tenen a partir de les explicacions de Squire y cols (1995): els primers sistemes serien els que es podrien considerar com a memòria en el sentit estricte, la que proporcionen records. Els segons són funcions que s'acosten més a l'aprenentatge, que desenvolupa habilitats concretes, que la seva execució no requereix recordar com es duen a terme ni com es van aprendre i fins es diria que intentar recordar aquests aspectes fins i tot pot interferir en l'eficàcia de les conductes apreses.

Així doncs, els sistemes paral·lels de la memòria de Squire y cols. (1995) es visualitzaria de la següent manera (López-Ibor; Ortiz, López-Ibor, 1999, 300):



Tanmateix, i malgrat les classificacions que hem mencionat, l'avenç en el camp de la psicobiologia ha fet que tot i que encara es parli de memòria a curt o llarg termini es centri la classificació en els sistemes de memòria com els que proposa Morgado (2005, 290-293): la implícita, que és la denominada procedimental i permet hàbits cognitius i motors, és una memòria automàtica, inconscient i difícil de verbalitzar; alhora és una memòria rígida i duradora, derivada d'aprenentatges de tipus bàsics i molt influenciable per les predisposicions biològiques. L'explícita, dita també declarativa, que correspon a la de fets i esdeveniments, és conscient i fàcil de verbalitzar o escriure. És pot adquirir, a més, en pocs assajos i es pot expressar en situacions diferents en les quals s'ha après. I finalment, la memòria de treball, que és la representació

conscient i manipulació temporal de la informació necessària per a realitzar operacions cognitives complexes, com és el cas de l'aprenentatge, el raonament i la comprensió del llenguatge. La seva importància rau en la contribució en la memòria a llarg termini i en la intel·ligència fluida, és a dir la que permet el raonament general i la resolució de problemes.

En aquest mateix sentit Mora (2009, 191-221) ens parla del raïm de les memòries i ens destaca que quan un fet va lligat a un esdeveniment emocional adquireix una força molt més elevada que altres tipus de memòria implícites o inconscients.

Aquesta observació és especialment rellevant per la nostra recerca com veurem més endavant.

6.5.1. El primer record

Una de les eines de recerca ha estat l'observació sistemàtica de les primeres impressions i reaccions quan ens posàvem en contacte amb l'alumne per anunciar l'estudi que es volia fer. És un record força lliure, només imbuït per la referència de l'assignatura i en alguns casos, del nom del professor. No es preguntava res en concret, ni es demanava quins records tenien, tanmateix semblava que les persones tinguessin necessitat de fer algun tipus de comentari. Es donaven dues situacions: la de les persones que manifestaven no recordar gaires coses, algunes de les quals després es comprovava que no se'n recordaven perquè no havien fet l'assignatura en qüestió i barrejaven el record d'altres classes que havien tingut amb el professor JS; i les persones que tenen més records i en aquest cas solien fer algun comentari espontani amb entonació alegre. Una bona mostra en poden ser els comentaris d'una alumna, A19, que li va tocar preparar la defensa de Joana. Es tracta del cas ja esmentat de simular un judici amb la finalitat d'estimular l'anàlisi crítica de les fonts entre els alumnes; segons ella, les classes d'en JS, el professor, eren increïbles, tant per a ella com per a tota la classe. Segons el testimoni esmentat

“Vam descobrir que per saber coses s'havia de fer una anàlisi” Els va impactar molt el mètode; tant és així que l'informant s'ha dedicat a aquest camp, tot i que comenta que molts de la classe també s'han dedicat a la història. I que hi havia molt de seguiment al viatge que feia per història de l'art, que “poca gent es va donar de baixa (o gairebé ningú?). El JS a més, tenia molt “carisma”.

No tothom ho recorda igual, hi ha qui diu que no se'n recorda gaire, però que té imatges i recorda situacions com el tema del judici (A27)³¹⁵.

També hi ha qui comenta que se'n recorda molt d'en Joan, però no em fa cap comentari de les classes (A5).

Alguns informants afirmen recordar poc, encara que després recorden alguna cosa. Així A14 recorda que en el judici va escriure molt poc, però que la gent ho portava molt preparat. Titlla les classes d'interessants, de curioses i que no s'han fet així en cap altra assignatura.

En tot cas, no ens hem trobat amb gaires informants que refusin parlar de la seva experiència escolar, fet aquest que interpretem positiu ja que denota l'existència d'un tipus de record agradable:

La història de 1er amb en JS, quin record! Doncs sí, jo vaig ser un dels alumnes que va fer servir aquest mètode. La veritat és que tinc records molt confusos, però estaré encantat d'ajudar-te! (A1)

Aquesta impressió queda confirmada per un altre informant que diu (A25)³¹⁶:

Ara, t'he de dir que només recordo que m'agradava molt, la manera com ens ensenyava història... sé que era el professor JS, però no ho recordo gaire bé.

³¹⁵ Tot i que només són 23 les persones que vam poder entrevistar en profunditat, comptem amb quatre persones més a les quals es va poder trucar i amb qui es van tenir els primers contactes, però després pels motius que siguin no se'ls va poder fer l'entrevista.

³¹⁶ Vegeu nota anterior.

Alguns alumnes manifesten recordar tenir molts records de les classes i del professor:

Me'n recordo perfectament d'aquelles classes (A8)

No tots parlen dels mateixos temes; el cas de Joana I és molt freqüent, però d'altres afegixen casos semblants, dins del mateix sistema de "judicis". Així l'informant A24³¹⁷ de seguida que el telefono, tot parlant em diu que estava molt bé i em destaca els casos del Drake i el Ferrer i Guàrdia. Tot i que després se'n va anar per ciències. Recorda molt el mètode però no els continguts. També recorda que van anar a Calafell. Les anades a Calafell no sembla que fossin simples excursions, ja que en aquest poble s'estava desenvolupant l'excavació i reconstrucció d'un assentament ibèric, i per tant, el mètode de recerca històric-arqueològic es podia viure in situ i en viu.

D'altres, tot just despenjar el telèfon i intercanviar les primeres paraules, diuen que se'n recorden que ho feien amb uns dossiers i que "li agradava molt", tal com manifesta A25.

Normalment els records primers els manifesten associats al professor. Així a A26³¹⁸, només quan li he anomenat en JS de seguida m'ha dit que era un professor genial i molt divertit. Que feia un mètode molt divertit. Que eren tipus taller i en aquella època no n'hi havia d'aquesta mena. Li va fer interessar la història.

Un altre cas del que diem és del informant A20:

Sí, vaig estudiar a La Sedeta i tinc bons records de com s'hi impartia la història. Vaig tenir de professors en JS i en ES, ambdós feien

³¹⁷ Ídem

³¹⁸ Ídem

servir uns mètodes ben diferents, però dels dos en tinc molt bon record

Totes aquestes primeres impressions, possiblement indiquen que per als informants les classes els resultaven agradables, i per tant, els havien deixat un bon regust de boca, cosa que es transmetia només iniciar la conversa sobre el tema veient el to positiu i entusiasta dels comentaris que feien espontàniament. Naturalment, no en tots els casos succeïa el mateix, algun alumne havia fet comentaris més freds que podien anar des de quedar-se amb una actitud més indiferent a altres com el següent:

Mucho me temo que aunque me guste la historia, lo que es mi propia historia la tengo prácticamente olvidada, soy básicamente incapaz de acordarme de aquella época y mucho menos de los métodos de estudio, de hecho no sabía ni que hubieran experimentado con un método de estudio, sólo me acuerdo de un juicio a Juana la Loca que simulamos en clase, pero ya no sé si fue en primero de BUP o en otro curso y desde luego los detalles están muy lejanos en mi memoria. (A2)

Els comentaris que fan en ambdós casos combinen l'adopció del record general o de la percepció que en tenen: *va impactar molt; les classes eren interessants, curioses; m'agradava molt, tinc bons records de com s'hi impartia la història, etc.* Amb l'exposició de fets concrets que tal com es pot corroborar a les entrevistes amb profunditat, és el que tenen més present: *em va tocar preparar la defensa de Joana; recordo situacions com el tema del judici; recordo els casos del Drake i el Ferrer i Guàrdia; eren classes tipus taller.*

Per tant, passats els anys persistia la memòria i les classes despertaven simpatia i records positius.

6.5.2. Les unitats destacades

Amb tot, no totes les parts del mètode devien tenir el mateix interès. La recerca ens va portar a conèixer aquests aspectes prou significatius. En efecte, diferents comentaris recollits de l'observació sistemàtica de les trucades i presa de contacte, destaquen especialment les unitats del bloc “El problema de las pruebas”³¹⁹: En realitat, es tractava d'unitats que tenien com a centre una mena de judici, com ja hem fet esment; hi havia diverses unitats que responien a aquesta tipologia, però el cas de la reina Joana I de Castella tal vegada va ser el més repetit i, per tant, el que van experimentar la majoria dels informants: Ho recorden molt bé quan et diuen:

em va tocar preparar la defensa de Joana (A19)

O quan d'altres recorden situacions diverses referides a aquest tema:

*Recordo situacions com el tema del judici. (A27)*³²⁰

Aquestes situacions referides al judici poden ser molt diverses, així hi ha qui recorda que en el judici va escriure molt poc, però que la gent ho portava molt preparat (A14). D'altres destaquen els casos del Drake i el Ferrer i Guàrdia (A24). Fins i tot, els menys interessats fan esment al tema del judici de Joana:

Sólo me acuerdo de un juicio a Juana la Loca que simulamos en clase (A2).

No podia ser d'una altra manera, que a les entrevistes, i sense que se'ls preguntis expressament quina unitat recordin més, els portin a destacar lliurement en el seu discurs les unitats d'aquest bloc. En especial la de Joana I de Castella en primer lloc, i Drake en el segon. Caldria en aquests moment

³¹⁹ Entre les més destacades d'aquest bloc trobem “El caso de Juana I de Castilla” “Ferrer Guardia” i “Drake, ¿pirata o héroe?”

³²⁰ Vegeu nota 317.

aclarir, que no existeix realment una dicotomia entre les dues unitats, ja que el professor no feia mai les dues al mateix any, el sistema i desenvolupament eren massa iguals i implicaven massa temps per aconseguir un mateix objectiu perquè valgués la pena dur les dues a la pràctica.

Però no és estrany que aquestes unitats siguin les més destacades, tenien diferents elements didàctics i d'organització que les feien singulars:

- L'activitat consisteix a fer un judici a un personatge històric, en aquest cas a Joana I de Castella o Francis Drake, cosa que la fa molt diferent de les activitats habituals que es podien dur a terme a classe, fins i tot, dins del propi curs introductori del Història 13-16. A la vegada, és una manera més efectiva d'estudiar a fons un personatge històric perquè permet als alumnes involucrar-se emocionalment per tal de defensar la seva posició i els permetia, alhora, fer una projecció de si mateixos amb més facilitat i tal com suggereix una recerca duta a terme per la universitat Rovira i Virgili (Ferré, 2002, 78-89), els estímuls emocionals tendeixen a recordar-se més enfront els neutres, ja sigui a llarg termini, com també a curt termini.
- Els judicis crítics que s'han de formular encaixen perfectament amb l'edat de l'alumnat, moment en què té una gran necessitat de fer valer la seva opinió i ser crític amb el seu entorn.
- Suposa un repte, una petita competició contra l'altra part de la classe, però que es guanya gràcies a la preparació i documentació trobada i la capacitat d'argumentació, tal com es pot copsar al següent testimoni:

El que sí que recordo més clar de tot el curs era un judici a Drake, corsari britànic, perquè em va tocar defensar-lo amb dos o tres companys i era, és clar, com defensar la "causa perduda"! Però al final vam guanyar! I me'n recordo perquè no era un error del llibre, però vam anar a la biblioteca i vam veure que era un bàrbar "de cuidado" i

que ho teníem perdut i no sabíem què fer, llavors ens vam adonar que ens els llibres deia les malifetes que havia fet però en cap paràgraf no posava el nom, posava el pirata...però no Drake i va ser l'argument al judici. Suposo que és un argument molt trist, però només vam trobar això... i per això me'n recordo. I vam guanyar perquè la resta de classe feia de jurat. (A10)

- L'activitat els involucra al màxim. Els alumnes són absolutament protagonistes de tot el procés educatiu. A més, per fer bé l'activitat es necessita una bona dosi de treball sobretot fora de l'aula. Si l'alumnat està motivat no costarà excessivament fer aquest esforç que després es convertirà en la satisfacció de la feina feta, tanmateix això no significa que la tasca fos senzilla, que s'aconseguís a la primera o que no es generessin anècdotes que després es recorden més fàcilment, com reflecteixen aquests comentaris:

En la preparació del judici de Drake vaig estar molt motivat. Em costava fer treballs i això en canvi era més divertit, més amè, participatiu i no la típica d'empollar... (A10)

Recordo que un parell de dies vam sortir a buscar informació, ara no recordo si era en horari de matí o tarda. Al final vam anar a biblioteca. Ens va tocar si la Joana estava boja o no i com demostrar-ho. A partir de la descripció que fèiem de les actituds d'ella, les postures que prenia, sempre recordaré que baixava les escales i es quedava immòbil... i es quedava immòbil molta estona i coincideix amb brots psicòtics amb esquizofrènia paranoica i coincideix exactament aquesta descripció. Estava molta estona amb la boca oberta i li costava llegir. (A19)

El judici de Joana la boja... recordo que (el professor) es va enfadar amb nosaltres perquè em sembla que era el primer any que ho feia i va ser un caos. No sortia res del dret, el dia que havíem de dur les coses

ningú portava res... és clar tenia 13 anys! tothom deia oh, sí, sí, què bé, però a l'hora de la veritat, hem d'anar a la biblioteca! quina biblioteca? què és això? Era molt xulo però a l'hora de la veritat no crec que amb 13 anys puguis anar a fer realment una investigació. Me'n recordo que ens va donar una llista de biblioteques, però no ens va dir a quina biblioteca i vam pensar anar a l'Ateneu Barcelonès, i quan vam trucar van al·lucinar una mica, ens van dir que una mica de biblioteca sí que tenien però resulta que era l'ateneu de Gràcia, una casa ocupa i no el Barcelonès. (A9)

Recordo que havíem de dir si la Joana estava boja o no i llavors hi havia uns defensors i havien de defensar si estava boja o no però argumentant i una de les coses que me'n recordo és que tothom portava molts folis, i jo li vaig dir que tenia la sensació que ho he fet molt curt i però ell em dia que més valia breu i bo que molt llarg. (A14)

Recordo patir molt amb el judici perquè havia de buscar informació i no hi havia manera de trobar-ne, vam trobar un llibre en anglès, tradueix-lo amb 14 anys, a més era anglès antic. Jo feia de defensor del Drake, hi havia els fiscals i els altres feien com de jurat, va ser divertit. Me'n recordo, me'n recordo, el que passa que el tema era complicat trobar informació. Potser amb algun tema més proper en el temps o culturalment... potser un bandoler... tindria més suc per preparar el judici. (A8)

El primer és el Judici de Joana la Loca. Me'n recordo molt, vam haver d'investigar bastant...ho recordo molt. (A7)

Recordo fins i tot fer un judici a Joana I, ens vam involucrar molt en el cas, però no recordo com va acabar (A21).

A tots ens agradava ser protagonistes i parlar (A19).

Com es pot veure, una activitat que genera que l'alumnat tingui una sèrie d'experiències significatives pot ocasionar la memòria episòdica i servir de clau per a recordar-la durant anys. També es barregen molts sentiments i emocions que, com veurem més endavant, intensifiquen el record. És interessant observar que per als alumnes era important haver de trobar la informació, les fonts, de forma autònoma i no pas dependent del professor. Fins hi tot hi havia llibres que els van haver de traduir de l'anglès!

- La paulatina construcció de la classe que efectua l'alumnat en el seu intercanvi dialògic que es produeix amb el judici, crea un ambient totalment diferent a l'aula i una manera diferent d'entendre l'assignatura, ja que proporciona la possibilitat a l'alumne de crear part del cos de l'assignatura a través de les fonts disponibles.
- L'ambientació i organització material de l'aula i del vestuari que es prepara l'alumnat, en el cas que es faci, creen un ritual que els ajuda per una banda a entrar més en els personatges que representaran i, per altra, a involucrar-se al màxim amb l'esforç que els suposa la seva elaboració. Aquests elements també propicien que siguin més fàcilment recordats, perquè es canviava l'estructura i rutina de l'aula:

Ara he recordat que posaves les taules d'una manera i es feia un judici (A1).

- A banda de ser una activitat diferent, també és una unitat que implica habilitats poc treballades en el nostre sistema educatiu, i encara menys durant els anys que es va engegar el projecte Història 13-16. El treball, per tant, que s'ha de fer és molt global i requereix implicar-s'hi amb tots els sentits. Anys després alguns alumnes recordaven el que implicava aprendre a parlar en públic i aprendre a defensar arguments davant de tothom basant-se amb dades i fonts.

Recordo també que no sabíem parlar en públic, a la primària es treballa molt poc l'expressió oral i després a la institut encara menys i a la universitat tampoc. I a les classes, recordo que en algun moment va haver-hi enfrontaments amb l'altre meitat de la classe que buscava proves a favor de la Joana, perquè uns havíem d'estar a favor i els altres, en contra. I és clar, no teníem la dinàmica, ens enganxàvem, sortia alguna paraulota, no molt greu... es notava que no... en canvi eren classes molt participatives, era la primera vegada que fèiem una cosa així. (...) L'entusiasme va ser general (A19).

Si bé fins ara hem parlat de les particularitats de les activitats del bloc "El problema de las pruebas" que feien que destaquessin i hagin estat més recordades que altres unitats del mètode, hem d'afegir-ne una que només succeirà a la unitat de Joana I de Castella. El personatge és d'edat similar als alumnes, per la qual cosa la fa més propera i poden identificar-se més fàcilment.

Malgrat el gran protagonisme que adquireixen Joana i Drake a les entrevistes a l'alumnat, no són les úniques unitats de les quals es parlen tot i que ja no sigui de manera significativa. Una d'elles és la primera que es feia al bloc de "El trabajo del detective", és a dir, la unitat que tracta un assassinat o desaparició fictícia i s'ha de resoldre fent de detectiu.

També recordo la primera que era un joc de pistes. Era un assassinat i devia ser la unitat zero. Havies de reconstruir el que va ser, a través de pistes i veure quina és bona i quina és dolenta (...) perquè tinguis un criteri per discernir la informació. Era la unitat zero, l'assassinat de no sé qui. Retalls de diari, una foto... d'això sí que en tinc records. I recordo en Joan explicant-t'ho molt vehementment "és molt divertit, haureu d'investigar vosaltres!" i és clar ets nou a l'institut i pensava "Aquí tindrè problemes". I després "doncs mira, encara ens divertirem" (A1).

Era la primera vegada que fèiem una cosa així (A8).

Recordo un d'un assassinat que ens va demanar que busquéssim pistes i a casa busquéssim informació. I un va venir dient que allò era impossible, perquè un cos necessitava 48 hores per sortir a la superfície... la classe es va abocar moltíssim... perquè era una manera d'explicar història, ens posava en el punt de mira com a... el subjecte era en primera persona, nosaltres érem els protagonistes. Ens motivava perquè a la classe següent tinguéssim algun argument per a explicar. (A19)

El de l'ofegat i l'assassinat aquest era amb tot de pistes també, va haver-hi també una mica de parón, perquè quan estàvem molt engrescats, tots estàvem allà...ahhh! ens va dir que allò era només una prova, que no havia succeït mai i que per tant no tenia solució, i ens vam quedar parats perquè no continuava i es resolía. Jo crec que en aquell cas hauria anat bé que haguéssim continuat i haguéssim resolt el cas i hagués confirmat el que havíem anat treballant, explicar-ho tot, perquè ens va tallar un parell de cops, pot ser perquè va veure que el grup es dirigia...Suposo que la manera era veure la manera de procedir de l'historiador, però és clar et quedaves... perquè ell posava èmfasi en el mètode i nosaltres el que ens havia enganxat era el cas, i era molt detallat, l'informe forense, fotos, i és clar, no és el mateix aquest que li veus la cara que el del tresor de Llavorsí³²¹ que no deixen de ser unes polseres, uns no sé què... (A19)

Començar una classe d'història proposant que es resolgui un assassinat és una manera molt trencadora de començar. Habitualment s'associa l'aprenentatge

³²¹ El tresor de Llavorsí és un important conjunt d'objectes de bronze que forma part d'un amagatall de metalls i que avui està al museu d'Història de Catalunya. No hem vist la unitat referida al tresor de Llavorsí; el testimoni pot ser que es refereixi a una unitat anomenada "el tesoro escondido" i que feia referència a un amagatall d'or i plata trobat a Villena a meitat del segle passat, en tot cas, és estrany que anomeni el tresor de Llavorsí, que és un tresor que realment existeix.

formal d'allò que realment és important a activitats i mètodes seriosos i en moltes ocasions, avorrits; idea que també es transfereix en el món adult quan sembla que l'alegria i dur a terme un treball important estiguin renyits. Allò que és més divertit i alegre sembla que es reservi per als àmbits no formals i informals. Però són molts els estudis que s'han fet³²² i que realcen els beneficis de l'humor positiu en tots els aspectes de la vida d'una persona; per tant, és lògic pensar que a l'educació, com per descomptat a la feina, estimular situacions i activitats que generin aquests estats en la seva justa mesura, beneficiarà la recepció i predisposició de l'alumnat. Començar amb un assassinat com tants dels que veuen dia a dia a les pel·lícules i sèries de televisió és proposar una activitat que els pot agradar, però és també una manera de sorprendre'ls i per tant, de captar l'atenció.

L'estratègia d'introduir la feina de l'historiador comparant-lo amb la del detectiu és molt encertada per trencar la visió de la història que poden tenir els alumnes, per motivar-los a treballar d'aquesta manera i per fer-los entendre d'una forma molt senzilla què s'ha de fer.

No és estrany, doncs, que altres de les unitats que es comentin siguin d'aquest bloc ja que segueixen la mateixa filosofia:

Recordo molt d'una activitat d'un assassinat i això a BUP sempre et fa gràcia. I d'això me'n recordo perfectament el que va suposar fer-ho, ara no recordo a quin període es referia però pot ser era d'homínids o així, sí, sí, ho recordo perfectament, sobretot pel que va suposar, va ser un descobriment. És també fer com d'arqueòleg (A17).

En un darrer lloc, podríem dir que una de les altres unitats que s'anomena és la que tracta del món egipci. Era probable que alguna persona la destaqués

³²² És molta la literatura que s'ha publicat sobre el tema. A tall d'exemple vegeu Fry, W.; Salameh, A. (2004) *El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas*. Bilbao: Desclee de Brouwer. O bé els múltiples articles publicats a *International Journal of Humor Research*.

perquè el tema normalment sol tenir força èxit a les nostres contrades. De totes maneres, els comentaris que es fan no semblen referir-se a la mateixa unitat. En el primer cas, el tema sembla prendre més predomini, en el segon, el protagonisme l'adquireix el procediment que se seguia, que com veurem, l'explica força detalladament:

Recordo per exemple amb el tema de món egipci que ens explicava un succés i havíem d'investigar si el Tutancamon o un d'aquests havia estat assassinat o no o què i havíem de fer de detectius, ara no recordo exactament la història però havíem d'investigar què havia passat allà, en un cas particular (A20).³²³

Recordo una unitat que era dels egipcis on es feien unes fitxes perforades i ho tinc gravat. Si no ho recordo malament, es feia per grups i anava amb unes fitxes que anaven amb els quaderns. Nosaltres retallàvem el forat corresponent per categoritzar les fitxes (...). Per grups havíem de desenvolupar un tema i què tries doncs cultura de tal tal.. posaves les agulles i queien les fitxes que et proporcionaven aquesta informació que després havíem de desenvolupar. No recordo més, com ho vam fer després, ni amb el grup, ni si ho vam fer, que suposo que sí, però aquesta unitat la tinc gravada (A1).

La tècnica de les fitxes de nou torna a ser un procediment innovador que per bé o per mal torna a ser un motiu de record:

Recordo per exemple un tema de Romans de fitxes perforades que no va donar joc, però sí per veure la infància de la informàtica³²⁴ (A8).

³²³ El testimoni aquí es confon. La unitat a la qual fa referència és l'anomenada "El secreto de la momia de Vic" en la qual s'havien de resoldre les causes de la mort d'una noia egípcia de classe alta. La mòmia està avui al museu de Vic

³²⁴ Efectivament l'informant recorda la unitat en què es treballa el món de l'esclavitud a base de les fitxes perforades. És curiós observar que en aquesta unitat el testimoni fa referència a la informàtica, ja que

Altres referències, sense implicar una recuperació per mitjà del reconeixement, es van fer durant les entrevistes, però no gaudien de gaire precisió i fins i tot és de suposar que pel que es comentava no pertanyien a cap de les unitats del mètode, devia de ser continguts que s'havien treballat a classe fora del mètode Història 13-16 o bé que pertanyien a altres anys en els quals havien fet alguna assignatura del camp de les ciències socials amb el mateix professor i els confonien.

6.5.3. Què és el que es recorda?

La primera qüestió que es demanava als entrevistats és que ens expliquessin què és el que recordaven de les classes de 1r de l'assignatura d'història. Allò que els venia al cap, sense importar si era una impressió, una classe, continguts o una simple anècdota. Com aprecien López-Ibor; Ortiz i López-Ibor (1999, 300) "només una part ínfima del que és percebut es recorda. De fet, l'oblit és moltes vegades un fenomen actiu". Esmenten també que en el procés de recuperació de la memòria influeix l'efecte *corba de Von Restorff*, segons la qual es tendeix a recordar allò que s'ha après en primer lloc (efecte de primàcia) o en últim lloc (efecte de recència). Alhora, es tendeix a recordar millor allò estrany davant del que és freqüent o el que s'ha emmagatzemat associat a determinats estats d'ànims o moments viscuts intensament. I en certa manera és el que ja veníem veient en les unitats que es destacaven. Unitats que per motius diversos eren diferents al que era més habitual, fins i tot dins el mètode i són recordades per un nombre més gran de persones. Les unitats en les quals es feia el judici, no solament té la característica de trencar el format de la classe i la tipologia de feina i habilitats que requeria, sinó que a més comportaven una gran implicació emocional. Una mostra significativa és el cas d'un alumne que declara no recordar res de les classes, tot i que la seva

certament aquest tipus de mètode s'emprava per introduir alguns conceptes del camp de la informàtica aleshores molt desconeguts. El record constitueix un argument que apunta a la idea que l'objectiu es va assolir en aquest cas.

qualificació del curs és un bé i manifestava tenir interès per la història –però no ho associava a les classes–, però en canvi, recorda el judici i que era dedicat a Joana I de Castella:

No recordo res, només que es va fer una simulació del judici de Joana i no sé ni tan sols a quin curs va ser... i tampoc no recordo com feien les classes... (A2).

En una ocasió trobem una alumna que també ens parla de fer activitats com la del judici però amb temes variats, segons recorda es feien diferents judicis. És una alumna que declara que en aquell moment no estudiava i no anava gaire a les classes i que de fet, va acabar repetint fins que va centrar-se i es va treure el BUP i COU:

Crec que a mi em va tocar un sobre Roma i Marcus no sé què... és clar que ara no ho recordo, però no era Juli Cèsar³²⁵. Parlàvem d'un tema polític de no sé quin segle, allò que vam parlar sobre ell i després vam fer algun judici i uns havíem d'estar a favor i els altres en contra. Pot ser et tocava defensar-lo i tu estaves en contra, a mi recordo que em molestava haver-lo de defensar si estaven en contra, jo volia el contrari, doncs no. Hi havia un jutge... i ens vam haver de preparar i recordo concretament aquestes tasques... Després en fèiem d'altres (A18).

Els records dels inicis també són freqüents. Era el moment de la sorpresa, de no esperar-se que la història s'enfoqués d'aquella manera. A més l'admiració era més gran tenint en compte que era el primer curs de BUP, per tant, l'alumnat estava en un entorn nou, no havia tingut temps de sentir per alumnes d'altres anys que es feia aquest tipus de classe.

I recordo en Joan explicant-t'ho molt vehementment "és molt divertit, haureu d'investigar vosaltres!" i és clar ets nou a l'institut i pensava

³²⁵ Suposadament es deu referir al personatge Marco Catón estudiat a la unitat “De la aldea al Imperio”.

"Aquí tindrè problemes". I després "doncs mira, encara ens divertirem" (A1).

També recordo molt el primer dia de curs havien desenterrat una mòmia... un neardental de un glacial de Suïssa i llavors com que encaixava amb el tema que estàvem fent de la torba i la manera de conservar...³²⁶ (A7).

També recordo el del Tresor de Llavorsi³²⁷.... jo crec que no els vam fer tots, crec que en vam fer uns 3, el de l'ofegat i l'assassinat aquest era amb tot de pistes. (A19)

Recordo molt d'una activitat d'un assassinat i això a BUP sempre et fa gràcia. I d'això me'n recordo perfectament el que va suposar fer-ho (A17).

Ens explicava un cas, que ara no recordo de que era, però era de...no, no perdona, era una investigació d'una persona que havia caigut per un moll o un port. Et donaven les dades finals i llavors havies d'esbrinar què ha passat a través d'unes pistes que ens donava el dossier, et feia preguntes, havies de respondre en funció del que et semblava. I és el que recordo. Era diferent. (A23)

També recordo que ens va fer treballar el tema de ... la cova de Taltavull? l'home de Taltavull! allò de les ombres... ara no ho recordo ben bé però era allò d'entendre que les coses que semblen que són el que percebem visualment o del que poden ser a través de les ombres, o una cosa així. Ens va fer pensar, no sé quin enigma hi

³²⁶ Aquest testimoni probablement confon dues unitats que tenien el mateix objectiu. Una era el cas de l'home de Tollund, un clàssic del mètode britànic, junt amb el cas de l'home del gel, un cadàver que es va trobar en aquells anys en un glacial de la frontera italo-austríaca. La troballa, que va sortir als diaris va donar peu a una unitat efímera que no es va publicar i que de fet era exactament igual que la del "Hombre de Morín", "El hombre de Tollund" o "La momia de Vic", ja que pretenia entrenar els alumnes en la formulació d'hipòtesis.

³²⁷ Vegeu referència 323.

havia... però recordo que era un mètode bastant diferent del clàssic. Això de les ombres, estic pensant... no em ve el cap... és que algú feia cas de les ombres... m'explico fatal! però recordo el context de recordar això d'investigar, de quina era la causa, però no ho recordo en concret³²⁸ (A20).

Tots els casos que esmenten pertanyen a les primeres unitats que tenia el mètode o bé eren continguts relacionats amb unitats que es feien suposadament a l'inici i que per tant, sembla que tenen més present. En el cas de l'últim comentari, només és quan es mostren els materials que s'adona que la unitat realment no anava de l'home de Taltavull sinó que la unitat era de l'home de Tollund:

Ara estic barrejant la de Taltavull, ah potser sí era l'Home de Tollund... ah, vale, vale, sí, sí, tinc la imatge de la foto...³²⁹ (A20).

També hi ha un alumne que fa un comentari que fa referència al primer dia de classe, tot i que no pertany pròpiament a una unitat del mètode.

El que més recordo és el primer dia de classe, explicava el pas del mico al home i ho recordo que ho feia a la pissarra... i ara no recordo exactament, però recordo que va explicar que el pas important del mico a l'home era utilitzar les mans i que el fet d'utilitzar-les per tant, d'haver-se posat de peu, i per tant, de tenir les mans lliures permetia el desenvolupament, el treball amb objectes, el desenvolupament de la intel·ligència. I aquesta classe la recordo molt bé³³⁰ (A15).

³²⁸ L'alumne probablement pateix una confusió ja que recorda l'argument platònic de l'origen de les idees amb la cova de Taltavull que sovint s'emprava per il·lustrar les unitats complementàries. La referència a plató deuria ser d'un comentari circumstancial que se li va quedar gravat a la memòria tot confonent-ho amb la cova de Taltavull.

³²⁹ Vegeu nota anterior.

³³⁰ És curiós que es recordi una classe introductòria sobre un tema tan específic. En realitat aquesta temàtica no es tractava en el primer de BUP del mètode 13-16.

En una frase més avançada de l'entrevista, una altra alumna comenta una de les primeres unitats, però en aquest cas el motiu és la sensació d'anar perduda que li produeix una metodologia a la qual no està habituada:

Vaig tant perduda... també era primer, i del primer que fèiem... i suposo que al donar-me les notes veure que anava per bon camí. Però la sensació de perduda la primera vegada sí que ho recordo (A6).

Naturalment el mètode produïa una certa desorientació; els alumnes no estaven acostumats a un tipus de classe on no havien de prendre nota i que fins i tot, a vegades se'ls hi demanava que no en prenguessin. Per altra banda, el mètode no deixava lloc a la memorització i quan havien "d'empollar" no sabien per on començar, ja que hi havia classes en què els exercicis avaluatius es feien amb tots els quadernets al davant i per tant no calia "empollar".

A banda d'unitats, també queden reflectides activitats que es feien puntualment, com és el cas de les excursions i elaboració de materials o el visionat de pel·lícules:

De fet només recordo tres coses puntuals. Primer, fer eines amb pedres, que em va costar mogollón, ho vaig deixar per l'últim dia i em va sortir un xurro de pedres! El que sí que recordo més clar de tot el curs era un judici a Drake (A10).

Recordo també una excursió... no recordo on ...un poblat ibèric... que ell era part dels qui ho portaven...³³¹ (A7).

I també recordo a una excursió... a Segur de Calafell?³³² (A20)

³³¹ Vegeu nota anterior.

³³² ídem

Ens posaven també pelis, molt ben triades, contundents, agosarades, ens tractava d'adults i ens agradava molt això (A19).

És curiós com es barregen els records de diferents anys. En el cas següent, la persona no estava segura que fos a primer, de fet pensava que no, tot i que igualment ens ho explicava:

Ens van portar a colar-nos a una classe d'egiptologia a la universitat, però em sembla que no era amb en JS, ens van portar al campus, a dinar al menjador, però ja érem més grans, no ens vam colar, però estava mig aparaulat perquè havíem d'anar en grup i després havíem de parlar d'allò, però era molt concret, els assentaments vora del riu, i va ser una activitat que va durar molt perquè després vam haver de fer un treball d'egiptologia... (A18)

Posteriorment, quan es proporcionen els materials per estimular-los la memòria apareix en algun cas el record d'alguna de les excursions³³³.

També podem veure altres records puntuals sobre unitats o sessions de l'assignatura. En el primer cas perquè sembla que se li va quedar gravada la imatge d'un plànol, en el segon, recorda un personatge però no ens explica els motius, tal vegada sigui perquè no n'és conscient o simplement no consideri important explicar perquè se'n recorda. El tercer cas fa referència a un examen, que el recorda per un vincle amb la seva família i perquè li va copsar la manera diferent de plantejar-lo:

I plànols de runes... Altafulla? un poblat ibèric? Calafell? sí, sí, Calafell (A9).

³³³ El mètode 13-16 va donar peu a poques excursions: una excursió era a vegades el museu de Vic que no cita pràcticament cap alumne d'aquest centre. També es feien sortides alguna excavació arqueològica o menys freqüent al museu d'arqueologia. Molts alumnes que fan referència a excursions probablement es refereixen a les que es feien a l'història de l'art a COU, matèria que donava el mateix professor i en la qual s'emprava el mateix mètode d'aprenentatge per descobriment, encara que amb unes pautes molt difícils d'esbrinar avui ja que no es va publicar mai. Sols hi ha una breu referència en uns crèdits variables publicats per l'editorial Baula, un dels quals es titulava "Com llegir l'art" i els autors eren J. Prats i J. Santacana.

En recuerdo un de Ricardo, però no en recuerdo més (A12).

I un examen! tinc 4 o 5 coses, però crec que tinc un examen de 1r de BUP que recordo que intentava... que apareixia una pintura rupestre i havíem de deduir coses, fer una investigació... desenvolupa això... si van en "taparabos" vol dir que és estiu... el del davant que va diferent vol dir...que és el jefe. Aquesta manera em va encantar. D'aquest examen de la pintura rupestre el recordo a més, perquè mon pare tenia un moble bar molt horterera on hi havia aquesta pintura justament...

Altres perspectives apunten que es recorda més allò que és més significatiu per al conjunt del desenvolupament temporal de l'existència i no és només una perspectiva sobre el passat (López-Ibor; Ortiz i López-Ibor, 1999, 300). Podria ser per aquesta perspectiva que expliqués un altre dels grans records que es tenen del mètode. És el reflex global de l'assignatura, de la impressió general el que els va quedar. En el transcurs de les entrevistes s'empra sovint les paraules "divertit" i "diferent". Així veiem que es parla per una banda, a grans trets, del procediment que es feia a les classes, per tant, parlen que investigaven, de la participació, de les vivències, del fet d'haver de pensar, etc. I per altra banda, s'expressen en termes d'emoció o sentiment que els produïa, com "a mi m'agradava", "ens ho passàvem bé", "em motivava" o fins i tot un "t'encenia":

El que sí que recordo és les classes de primer que les fèiem amb uns llibrets que treballaven diferents temes i et feien fer investigació, fer hipòtesis, treballar en grup i poca cosa individual.(...) Recordo que era un professor que se sortia de la classe magistral, era diferent, feia les classes participatives, interactiu. Però el que sí que és veritat és que com a continguts propis tampoc no recordo que fos un mètode esplèndid. (...) No recordo el tema dels continguts. Em recordava un altre professor que feia classes participatives... però

més que estudiar els continguts, era participar. Es tracta que ho justifiquis, ho expliquis i pot ser no dons amb la clau ideal però ho has justificat bé i jo crec que això és perfecte (A6).

El testimoni anterior planteja dues coses interessants: la primera fa referència al fet que no recorda els continguts conceptuals, mentre que a la segona fa referència als records sobre els objectius metodològics; en aquest segon aspecte la seva observació és precisa, ja que de tot plegat li ha quedat la idea que allò que importa és el procés de raonament, tant si ho encertes com si no. En aquest sentit, el seu comentari és molt valuós ja que l'objectiu del 13-16 era precisament el mètode i els continguts conceptuals podien arribar a ser molt secundaris; saber exactament qui era Joana I de Castella no era el primer objectiu i tampoc no es pretenia que es recordés del significat profund de l'Home Tollund.

El mateix succeeix en el testimoni següent, que s'adona claríssimament d'un dels objectius del mètode: l'adquisició del pensament crític.

Era una manera de fer classes diferent que de fet, diferent del que havia fet fins en aquell moment. Jo en tinc molt bon record, perquè era un curro diferent. No ens guiàvem per la classe i el llibre rollo i tot això i era més de treball. Teníem llibrets, no sé si eren 11 o 15 llibrets i fèiem un treball cada mes... o no sé... cada tres setmanes. Vam estar fent això i finalment vam fer un judici de Francis Drake. (...) A mi em va agradar molt, m'ho vaig passar molt bé fent els treballs. I em van quedar coses, sobretot em va quedar el ser crític amb les fonts d'informació, una xorrada, però era una cosa que vaig aprendre, que no em podia refiar de la primera, que havia d'escarbar més... i era més exigent que una classe habitual, que era llibre un examen, estudiaves al final i prou, aquí no, havies de treballar. Recordo també que en cada llibret era per tocar un tema (A8).

El mètode el copsaven tot entreveient les diferències amb els altres mètodes, a vegades no poden explicar en què consistia, ja que els objectius metodològics del professor no sempre s'expliciten a les classes, i si l'informant no hi ha pensat d'adult pot viure tota la vida sense adonar-se'n. Amb tot el que el que sí que era evident és que es tractava d'un "mètode diferent" ja que ens els cursos posteriors d'història tenien l'oportunitat de comprovar-ho.

Va ser una classe d'història molt diferent al que estàvem acostumats i al que vam veure després, a 3r o COU. I amb aquella edat veus que fas les classes diferents (A10).

La manera que feia les classes. M'agradava molt. De fet quasi vaig fer després història, però vaig acabar fent dret i després belles arts, però m'agradava molt. Era molt entenedor i li posava molta passió amb la història (A11).

Recordo uns quadernets, però no sé si era a primer... vols dir que no teníem història a segon? Es tractava d'investigar, ens ho passàvem molt bé (A12).

Era pràctic, intentava explicar què era la història però proporcionant vivències dintre de la classe, no era de llibre (A14).

Tinc la sensació de la descoberta, sobretot el tema de la prehistòria, se'm va quedar molt (A17).

Hi ha un punt d'anàlisi que sols és perceptible quan l'informant es reconeix mal estudiant. En els sistemes magistrocèntrics d'ensenyament l'alumnat més inquiet sol tenir problemes d'aprenentatge; quan se'l col·loquen sistemes actius l'actitud canvia i del que l'alumne s'adona és que no és tan dolent; aquest aspecte, que comentarem més endavant, queda reflectit en el testimoni següent:

Jo era mal estudiant! (riu). La veritat és que em costa recordar-ho perquè són molts anys, sé que fèiem coses molt dinàmiques, projectes, recerques, més que no pas estudiar el llibre que a més no vaig estudiar mai. Sé que fèiem treballs en grup...mmm... la veritat és que no estava molt atenta ara que hi penso, perquè sé que fèiem treballs però... és que és una època als 14 anys! (A18).

M'ha demostrat una manera de fer docència molt diferent, em va despertar la curiositat a primer de BUP, és clar sinó, no estaria aquí³³⁴. (...)T'encenia! (...) Ell transmetia aquesta passió, aquesta manera de fer, t'encenia l'espurna que els altres no feien. Hi havia algun altre professor que estava bé, però eren molt formals i ell es saltava les regles, feia classes més vivencials, tot el que es pugui fer millor no explicar-ho. Ho reps tu personalment (A19).

Ens vam trobar amb en JS que ens explicava la història d'una manera diferent, no sé si és al que et refereixes tu, però em sembla que sí. Teníem un llibre... ai no, ara no sé si teníem llibre de text o no, el que és segur és que ell ens explicava el tema i no ho feia al peu de la lletra del llibre, el que sí que tinc la imatge i més d'un cop ho he parlat amb mons germans és que t'explicava la història des d'una altra òptica no només allò típic d'estudiar la lliçó i vomitar-la després. Ens motivava a fer de detectius, entendre que les coses es podien investigar i van haver-hi diversos casos que ens va fer treballar la cosa, no eren simples espectadors, ens va fer treballar el que era la història. (...). Sé que em va impactar l'assignatura, que potser sí que teníem un llibre però no el seguíem al peu de la lletra. Era la primera vegada que un professor ho feia, i era sí d'anar explicant i com prendre apunts, i era molt diferent fins i tot al llarg de tota l'etapa de BUP, que simplement seguien el llibre i que anessin agafant els teus apunts (A20).

³³⁴ Actualment treballa en un museu d'arqueologia.

Em va agradar molt, em motivava força, sobretot pel professor en sí més que no pas pel mètode, perquè la manera de fer era molt diferent a l'altre professor que anava amb el micròfon i l'altaveu i l'altre era una persona de tu a tu i s'explicava molt més bé. Era més fàcil, vaig treure més bones notes. Jo les entenia, les coses quan les explicava. Però no ens feia fer masses treballs, era més explicació, però molt entenedores, i també hi havia una part d'estudiar el llibre. Teníem llibre de text. Però se t'anaven quedant les coses (A13).

Aquest últim comentari no podem assegurar si és que es confon de curs o bé que amb aquell grup-classe no fes el mètode del 13-16. Probablement el que passava era que la filosofia del mètode, el que en podríem dir estil d'aprenentatge penetrava en altres matèries i nivells; per tant, els testimonis sovint tenen records confosos, ja que identifiquen el professor amb el mètode i per tant, encara que aquest professor no sempre aplicava el mètode de forma sistemàtica sí que en qualsevol matèria que donés hi havia imbricacions metodològiques inevitables, que són la causa probable d'algunes de les declaracions que s'observen en els informants. En els altres es veu com se'ls ha quedat gravat una idea força general d'allò que va suposar el curs per a ells. En les següents qüestions tractades de l'entrevista veurem que la filosofia del mètode apareix sovint en els seus comentaris.

Si bé no es poden comparar amb altres grups que hagin seguit metodologies diferents, sí que podem comentar pel cap baix que el record de l'assignatura s'expressa en certa manera en les tres tipologies de continguts que es donaven –tot i que en aquell moment no fos explícitament–. Hem vist que parlen doncs, de continguts conceptuals, especialment referits als judicis, però també d'altres. En parlen d'actitudinals, tant pel que fa a la participació, com pel desenvolupament del sentit crític, especialment. I parlen de continguts procedimentals, que lògicament es reflecteix perquè són el pilar bàsic del mètode.

I no podem descuidar aquelles anècdotes viscudes que romanen en el record...

Recordo un llibret que no sé de què anava però parlàvem de cranis, i jo tenia un crani model i me'l va tocar tota la classe...³³⁵ (A8).

Ens vam ficar sobre la taula per representar les escultures egípcies. I anàvem fent. (...) i anàvem fent de faraons (A9).

Me'n recordo que ens va donar una llista de biblioteques, però no ens va dir a quina biblioteca i vam pensar anar a l'Ateneu Barcelonès, i quan vam trucar van al·lucinar una mica, ens van dir que una mica de biblioteca sí que tenien però resulta que era l'ateneu de Gràcia, una casa ocupa i no el Barcelonès (A9).

6.5.4. El que no es recorda

No obstant tots aquests comentaris que hem anat veient, també trobem persones que no recorden pràcticament res de l'assignatura o els seus records són molt ínfims.

Una de les explicacions pot ser que la persona no hagi cursat el curs. Podria ser, pel factor que ja hem comentat, la possibilitat que la persona es confongui de curs perquè l'ha tingut en altres ocasions. Són molts anys i no és infreqüent que la persona recordi perfectament el professor però no caigui que no era a primer de BUP quan el va tenir. Alguns d'aquests casos han estat fàcilment detectables, fins i tot per ells mateixos, quan en començar a recordar veien que només podien parlar de continguts relacionats amb l'Art. O podria ser, en altres

³³⁵ L'alumne recorda aquí una pràctica vinculada a una unitat del 13-16. Es tracta d'aquelles unitats referides a l'elaboració d'hipòtesis en què es requerien informes tècnics d'antropòlegs físics. En aquests casos es plantejaven preguntes com les següents: com sabem que un crani és d'un home o d'una dona de tal edat? Aquesta pregunta requeria arrencar nens i nenes davant de la classe i verificar de forma tàctil com els arcs supraciliars o el *torus occipital* presenten diferències sexuals dimòrfiques. El testimoni esmentat li deuria tocar sortir davant de tothom en aquest exercici particular, no pas perquè fos un model excepcional sinó perquè complia els estàndards.

ocasions que apareguin interferències en el record. És a dir, la persona no va cursar l'assignatura amb el mètode, però com que té amics de l'escola que sí que ho van fer i li han explicat moltes històries i anècdotes d'aquelles classes, la persona passats uns anys ho recorda com si ho hagués viscut personalment.

Aquestes interferències correspondrien al que s'anomena records falsos o falsa memòria, en el qual la persona distorsiona o canvia el record de forma parcial o total de la manera com realment es va viure. Podem distingir dos tipus de records falsos: els espontanis o els implantats. En els espontanis, el record fals apareix per mecanismes interns de distorsió de la memòria que poden tenir origen en qualsevol mecanisme memorístic de l'elaboració de la informació, com seria el cas que una persona demana tant que l'altre recordi que finalment aquest segon crea records falsos espontanis d'allò que pretén recordar. Per altra, els implantats són producte de l'exposició de la persona a una informació enganyosa o la seva incorporació al seu repertori de coneixement. El seu origen és un tercer recurs d'informació, com pot ser el cas d'un comentari aliè sobre l'esdeveniment que es vol recordar (Pinchanski; Víquez; Zeledón, 2004).

Les falses memòries poden ser molts semblants a les veritables: detallades, generen una gran sensació de convenciment en la seva vivència i poden perdurar en el temps (Mojardín-Heráldez, 2008). Però a més, quan es requereix la memòria explícita per reproduir verbalment un fet viscut, inconscientment es modifica i es completa amb informació irreal o imaginada per tal que quedi coherent (Guart, 2009, 457).

Però també es pot donar el cas de persones no el recorden gaire, tot i que sí que van cursar l'assignatura d'història amb el mètode del 13-16. A banda de la possibilitat que la persona no assistís a les classes pels motius que fossin, justificats o injustificats, en podríem trobar d'altres basades en explicacions dels processos cognitius.

En primer lloc, pot ser que oblidem perquè s'ha fracassat en codificar la informació, cosa que suposa que mai no s'arriba a emmagatzemar en la

memòria a llarg termini. En segon lloc, pot ser que en altres ocasions la codificació és correcta però el que succeeix és que s'oblida. És el que en psicologia es coneix com a la "Corba de l'oblit", llei que diu que després d'aprendre s'obliden les coses força ràpid a l'inici, en canvi després, amb el temps, els nivells s'estabilitzen. En tercer lloc, pot ser quan està emmagatzemada però no es pot recuperar. Això pot donar-se per les interferències que poden suposar alguns aprenentatges. O pel que alguns psicòlegs els anomenen repressió o oblit motivat³³⁶ (Myers, 2005, 366-370).

També pot ser resultat de la interferència d'un aprenentatge posterior. Alguns experiments de laboratori demostraren que resulta més complicat recordar certs elements després que se n'hagin après uns de molt similars. Si ho mirem a l'experiència quotidiana, és difícil recordar un esdeveniment en concret d'entre molts de similars, per la qual cosa suggereix que la interferència afavoreix l'oblit, més que no pas el temps transcorregut (Pinchanski; Víquez; Zeledón, 2004).

Però la informació pot oblidar-se perquè mai no ha estat usada. Quan més treballem la informació menys probable és d'oblidar-la (Banyard, i altres, 1995, 45). Perquè de fet, la intensitat i la persistència provocaran canvis neuronals estructurals i que seran duradors (López-Ibor; Ortiz i López-Ibor, 1999, 303).

També pot passar que les pistes i contextos són inadequats. Per exemple, quan s'ha après en un context o ambient completament diferent. Un dels casos és el que parla de l'aprenentatge dependent de l'estat, és a dir, records que s'adquireixen en un estat concret, i només es tornen a recuperar en aquell estat. (Banyard, i altres, 1995, 45). O d'acord com ho matisen Pinchanski, Víquez i Zeledón (2004), l'evocació dels records es pot veure afectada pel context i l'humor de la persona. És més probable que els elements es recordin en el mateix ambient en el qual es van aprendre, i és clar, en aquest cas no és possible fer-ho així.

³³⁶ Però és un punt en el qual no tots els psicòlegs estan d'acord.

No recordo res, només que es va fer una simulació del judici de Joana i no sé ni tan sols a quin curs va ser... i tampoc no recordo com feien les classes... (A2).

No recorda res, ni quan li comento el tema del judici... Sí que recorda en JS, però com una persona tirant a seriós... (A4)

Però de les classes en particular no me'n recordo. Moltes imatges això sí i explicació, però ens involucrava i t'encandilava perquè sabia tant. Ostres ara m'has fet venir molts records d'aquella època (A11).

Recordo uns quadernets, però no sé si era a primer... vols dir que no teníem història a segon? Es tractava d'investigar, ens ho passàvem molt bé. En recordo un de Ricardo, però no en recordo més (A12).

Et sóc sincera, vaig repetir el primer perquè no hi anava i les classes que considerava que no eren importants encara menys, i això que m'agradava la classe del JS, però no estava atenta. Recordo quedar en grups, no recordo amb qui. Però jo vaig assistir a la meua exposició, de la resta no, perquè són les típiques classes que dius, d'aquesta m'escaquejo³³⁷. (A18)

Ell era un estudiant (A3) que havia rebut molta educació a casa, per tant quan va arribar a 1r de BUP, ens diu que s'ho va treure casi sense mirar i després a 2n ja ni anava... Recorda molt tornar a tocar el tema de l'edat mitjana. "otra vez la edad media y los castillos!"

³³⁷ L'aplicació del mètode sembla que provocava en un sector d'alumnes una reacció contrària del que es pretenia; en efecte, quan s'adonaven que no es tractava d'estudiar en el sentit que ells donaven en aquest terme, és a dir "empollar" i que per altra banda, veien que els temes que es tractaven no corresponia al concepte que ells tenien de la història –una cosa que cal empollar – es desenganxaven de les sessions inicials, és a dir les que plantejaven la formulació de les hipòtesis. Com que el 13-16 seguia un patat metodològic inflexible passava amb la historia el mateix que passava amb l'ensenyament de la llengua o matemàtiques: si et perds al començament no és fàcil enganxar-te després. Per tant, com que tot plegat els semblava una mena de "tonteria", no seguien les pautes del mètode i quedaven fora del marc d'aprenentatge.

Pensa que si hagués estat diferent potser ho recordaria... Recorda el nom del JS però no recorda gaire com era.

Dels alumnes que fan aquests comentaris, no s'ha pogut comprovar que en tots els casos assistissin al curs. No succeeix amb l'últim dels comentaris, que sí que ho hem pogut comprovar. Però és un cas, que suposadament no recorda gaire cosa pel poc interès que sembla que li va despertar l'assignatura per les circumstàncies que siguin. Tal vegada en la línia general no va tenir gaires problemes per treure's el curs, d'acord amb les seves apreciacions. Tanmateix, les notes d'història de què tenim constància són generalment d'insuficients. En part aquest podria ser un motiu pel qual no ho recordi excessivament.

A banda, podem apreciar el comentari d'una alumna que diu que no assistia a les classes i com es pot comprovar en el seu discurs posterior té un record que podríem titllar de mínims, que recorda algunes coses i sembla que la dinàmica que recorda l'extrapola a les altres sessions del curs.³³⁸

També podem veure altres en els quals es detecta o es fa quasi evident que no van cursar l'assignatura tot i que en un primer moment es confonguessin. Una mostra són els següents comentaris:

No me'n recordo massa de primer... no sé si el vaig tenir pas... recordo potser més, crec, de tercer història de l'art³³⁹ (A16).

El que més recordo és el primer dia de classe que explicava el pas del mico al home i ho recordo que ho feia a la pissarra... i ara no recordo exactament, però recordo que va explicar que el pas important del mico a l'home era utilitzar les mans i que el fet d'utilitzar-les per tant, d'haver-se posat de peu, i per tant, de tenir les mans lliures, permetia el desenvolupament, el treball amb objectes,

³³⁸ Vegeu nota anterior.

³³⁹ Aquest testimoni es confon completament, ja que a tercer curs no podia haver cursat història de l'art, que es feia a COU. Probablement va tenir aquest professor a COU.

el desenvolupament de la intel·ligència. I aquesta classe la recordo molt bé. Després recordo les llibretes... però poques coses concretes. (...) No recordo haver fet cap judici. Recordo que els exàmens donava primer les notes bones... No recordo que fes res d'especial a les classes, ni res fora d'allò convencional, ni material... (A15).

Si recordem, passat el primer any, malgrat que el mètode continués ja no s'aplicava a causa de la parada que ocasionava que el següent curs toqués impartir geografia i no pas història i la pressió pels continguts que s'havien de donar per la selectivitat. Amb tot, JS aplicava la mateixa filosofia del 13-16 en els cursos que feia posteriorment d'Història de l'Art o Història Contemporània. Aquest fet, ocasionava que l'alumnat et parlés indiferentment a les entrevistes de les classes de primer com de les de tercer o COU. Parlaven del professor i de la seva manera de fer més o menys comuna, més que no pas del mètode en ell mateix. Encara que inicialment es pugui creure que, per tant, els comentaris que en fan no siguin vàlids, en realitat té una altra lectura. Ens serveix per poder veure breument quin era el funcionament de la filosofia del mètode, o el que en part hauria estat la seva continuació.

Més endavant, no a primer, en JS el que va fer era fer-nos treballar la closca per treballar textos històrics, ens va explicar el mecanisme i recordo també que era una manera d'aprendre bastant dinàmica. (A20)

No recordo massa les classes de COU d'història de l'art... Recordo que no teníem llibres i era una manera especial de donar classes. Recordo haver-se equivocat entre el Parteon i Partenon. I el viatge... me'n recordo molt d'ell. I la veritat és que l'art em va agradar molt i després he fet belles arts... i estudiar després vaig veure que ja sabia moltes coses... Però no recordo res... Ell tenia grans dots de comunicació... també crec que recordo molt poc per allò que diuen de l'amnèsia de la mare lactant... (A5).

A COU recordo que eren més espectaculars però no sortia tant del que feia la resta.³⁴⁰ (A6).

Història de l'art... per explicar-nos la història...tot és molt vago... ens vam ficar sobre la taula per representar les escultures egípcies. I anàvem fent.. Aquesta és una... no sé, no me'n recordo...aquesta... i anàvem fent de faraons. Això és anècdota...però se'm va quedar... (A9).

Me'n recordo... però això ja era més cap al COU, treballar la revolució industrial i tot això... i explicava la revolució francesa, i a la pissarra sempre feia fletxes per explicar les causes. Ara concretament no me'n recordo... però posava un quadre... causes de la revolució francesa, i anava posant causes que portava a un mateix lloc, que un fet històric no és un procés sol, no és una cosa que porta a l'altre, sinó que són moltes que porten a una. D'història de l'art recordo molt les diapos... (A9)

Va ser una classe d'història molt diferent al que estàvem acostumats i al que vam veure després, a 3r o COU. (A10).

A història de l'art vam fer el viatge de final de curs a Roma (A11).

Recordo que ho fèiem a una aula a part, miràvem vídeos, moltes fotos, miràvem diapositives, molt exhaustiu de l'obra, els estils sobre una obra... Ell ho explicava, per exemple, el barroc i després projectava una imatge i feia sortir algú i havia de dir "jo crec això és així, així, és barroc per això, la llum, els colors, la composició del quadre", ens feia deduir coses, a partir d'un quadre ens feia deduir

³⁴⁰ A les classes de COU certament el mètode no era el 13-16 reglat; amb tot la filosofia de l'aprenentatge per descobriment es feia molt més palesa en les classes d'història de l'art que en les d'història contemporània, atès que a les primeres es poden fer mitjançant fonts materials molt concretes, mentre que les segones, al tractar-se d'una història contemporània cronològicament molt extensa,, la filosofia del mètode probablement quedava molt diluïda. Per tant, el testimoni de l'informant deu ser cert i respon probablement a aquesta realitat.

coses. Feia una pregunta general, i algú aixecava la mà, tot i que aquí som molt vergonyosos per aixecar la mà i es feia una deducció... jo em penso que pot ser per això (A16).

Encara que no hi ha suficients elements per fer-ne una valoració comparativa, sí que podem observar que per un costat, el fet de comentar-ho per sí sol ja aporta una certa informació; perquè no ho deslliguen del professor, i costaria dir si era carismàtic i per això en resultaven unes classes diferents, o pel fet que va decidir emprar un mètode diferent la gent el recorda més carismàtic. Evidentment no són excloents i lògicament tindrà certs components d'ambdues coses, però ens permet intuir que l'aplicació d'un mètode com el 13-16 segurament comporta que el professor adopti una actitud que el fa diferent. Conseqüentment es podria extrapolar que si el professorat ja no té certes aptituds, no es sentirà còmode amb el mètode i no el durà a la pràctica. És com dèiem, força indissociable.

Per un altre costat, és cert que els comentaris són més tímids i tal vegada una mica menys efusius que els que fan del mètode. No sabem si l'aplicació de la continuació del Història 13-16 hagués donat el mateix resultat, però també és força inequívoc que amb el lligam d'una prova al darrere –i sobretot de les dimensions i repercussions que té la selectivitat– sempre és més difícil educar sota una capa de més llibertat. Amb tot, es desprèn la diferenciació de la tipologia de classes envers altres i els procediments que implicaven, com deduir, pensar, adonar-se.

6.5.5. Impressió general: agradable o desagradable?

Una pregunta d'aquesta magnitud pot variar molt en funció del moment que es formuli. Les sensacions i impressions que ens formem de les coses o d'allò que hem fet depenen en bona part, de les experiències que hem tingut. A voltes, una etapa viscuda plàcidament que ha tingut una sola experiència molt negativa pot ser recordada de forma desagradable. Però també pot passar al

contrari, que alguns fets molts positius, encara que hagin estat puntuals declinen la balança cap al costat de records agradables. A més, tot i que algun estudi suggereixi que els records negatius poden tenir tendència a recordar-se més³⁴¹, altres no estan tant d'acord i posen els positius i negatius empatats³⁴². En qualsevol cas, el que sembla important, és que hi hagi un component emocional³⁴³ i en aquest cas sembla que el pes recau en el costat positiu. No és estrany que passi, perquè per començar eren classes que sobtaven, sorprenien i normalment era per bé. Divertien i l'alumnat sembla que tenia la sensació d'anar-ho a passar bé. En el fons, és com un joc, però amb contingut històric i maneres de procedir de la ciència. Però la ciència no deixa de ser joc i curiositat. I finalment, perquè pels comentaris que van fer al llarg de les entrevistes, no estaven sotmesos a la pressió dels exàmens³⁴⁴, i això fa que puguis treballar de forma més relaxada.

Així, en sentit positiu, podem destacar alguns comentaris que van fer a les entrevistes:

Nosaltres vam flipar perquè era divertit (A1)

Totalment agradable, jo crec que les classes han de ser així. A mi això que et pugui en una tarima i començar a donar classe i punto, no és això. Però també crec que els continguts són un mínim a aprendre (A6).

Va ser de les poques assignatures que vaig aprovar a primer de BUP, m'ho vaig passar molt bé, era interactiu, t'havies de buscar la vida, de pensar i s'agraïa. Ara m'he recordat parlant de l'economia i sistemes econòmics, no sé per què, parlava de la gran depressió i la

³⁴¹ Vegeu Barnier, et al. 2004.

³⁴² Vegeu García-Bajos; Migueles, 2005

³⁴³ Vegeu Walker *et al.*, 1997 i White, 2002

³⁴⁴ En principi es feia una avaluació força contínua que es basava en els treballs de les unitats que es feien a classe. Només es feia examen en el cas de l'alumnat que no assistia a les classes. Tot i que en algunes llibretes queda constància d'haver passat algunes proves suposadament parcials al conjunt del grup classe.

diferència entre mercat lliure i el mercat i el proteccionisme. Potser va ser una classe que va venir després de desaparègut³⁴⁵ (A7).

En general tinc molt bon record (A8).

M'agradava molt (A11).

Es tractava d'investigar, ens ho passàvem molt bé (A17).

Em va agradar molt em motivava força (A13).

A mi m'agradaven les classes era una estona d'anar a l'institut i passar-m'ho bé, tampoc jo no era molt participativa ni portar la veu cantant³⁴⁶, ni a la universitat perquè sempre pensava que la pregunta no era prou interessant... si tenia dubtes després a classe. També per vergonya (A18)

Quan la pregunta la formulem en sentit contrari per veure si tenen algun tipus d'espina guardada, les respostes no varien excessivament. Comparem les classes en les quals s'emprava la metodologia del 13-16 amb altres classes amb metodologies més tradicionals. Aquestes metodologies, basades en l'ús fonamental del llibre de text, amb els seus clàssics subratllats i les explicacions complementàries contrastaven molt a judici d'alguns testimonis:

No tinc un mal record. Sí que tinc mal record de la història de 3r, que era una pèrdua de temps: llibre subratllat: sortia un alumne amb el llibre del professor i deia "de la línia 2 a la 3 subratllat..." Això sí, ens posaven una peli de coses estranyes, al professor li donava per

³⁴⁵ Anteriorment havia comentat que per motius que no recordava el professor no va poder acabar tot el curs escolar i va estar unes temporades sense ser-hi. En aquest comentari, doncs, expressa que la classe en qüestió la devia fer algun dels dies que devia tornar a estar en actiu.

³⁴⁶ L'alumna que fa aquests comentaris, és la que havia expressat que el primer curs no hi va anar gaire a l'institut. Pel que es desprèn de la seva actitud, li agradaven, però no era una època en la qual estigués massa motivada per anar a classe i aprendre. Ens ho explicava així: *No hi anava i les classes que considerava que no eren importants encara menys, i això que m'agradava la classe del Santacana, però no estava atenta.*

aquí. Vídeos molt bonics, això sí. I a l'examen preguntava això³⁴⁷. Tot i que a mi no em va anar bé la història de 1r (A1).

No. A vegades feia pal posar-se a fer el treball. Potser perquè t'exigia dedicar molt de temps fora, que en altres assignatures no. Però tinc molt bon record (A8).

No, a més li costava enfadar-se, tot i que en el judici ens va caure una bronca maca. Però no, no en tinc de records desagradables (A9).

No, no, la veritat és que no, no en tinc cap (A14).

No, la veritat és que no... no sé si s'han eliminat...(A17).

No...no... tinc algun record desagradable d'altres no d'ell. Fins i tot tinc el record que nosaltres fèiem passar malament al professor, però a en JS no, l'apreciava tothom molt, era molt apreciat, era el profe guai, el que fins i tot li podies explicar coses personals que jo no era molt de congeniar amb els profes, però sé que la gent si havia d'explicar alguna cosa era amb ell, s'implicava molt amb la gent i la gent que s'implicava molt... ell sempre estava amb els alumnes (A18).

Cap ni una. A COU tinc una crítica que és una barreja perquè jo vaig passar una mala època. Perquè ell va posar un llistó molt alt, si no era universitari, casi universitari, ell ja ens ho va advertir, comentaris de textos d'art i d'història contemporània, era un no parar, no parar, i a mi personalment era un mètode que no vaig poder seguir bé, no estava d'humor, però penso que potser es va passar una mica, i passàvem del ES amb un mètode molt clàssic de llibre de text i en JS no en tenia, ens passava el tema de les classes, nosaltres ens

³⁴⁷ Les classes a les quals fa referència són impartides per un altre professor de l'institut.

haviem d'espavilar a agafar els apunts de classe i havíem de completar amb llibres que buscàvem, era més típic de la universitat, però recordo que excepte 3 o 4 que s'ho van prendre molt de valent els altres vam patir bastant. Però potser no calia apujar tant el nivell. Però si ens centrem a primer de BUP molt bé (A20).

Aquest record generalment positiu veiem que va en consonància amb el discurs que fa força gent d'un to optimista i positiu envers les classes, fins i tot en el cas de l'alumne que explica que no li anava gaire bé l'assignatura³⁴⁸ i el que comenta que a vegades li podia fer mandra posar-se a la feina. No és estrany que aparegui aquesta mandra a l'hora de posar-se a treballar i més quan unes classes exigeixen un treball addicional i molta implicació a fora de l'aula. Tal vegada quan era el moment de posar-s'hi, segurament més alumnes devien pensar d'una manera similar, però el fet que no ho esmentin, o com el cas d'aquest que sí que ho fa, això no li impedeixi tenir bon record o es pugui veure que tot i la mandra tenia unes notes força altes, pot significar que la motivació en general era alta. Per tant, podríem dir que el mètode d'Història 13-16³⁴⁹ sembla que aconseguia engrescar i fer treballar a una bona part de l'alumnat³⁵⁰.

6.5.6. L'hora de divertir-se, però d'aprendre?

Fins ara hem estat veient què se'n recorden. Eren els primers pensaments que els venia al cap en començar l'entrevista, el que tenen més present, el que se'ls ha quedat gravat. Fent un pas endavant, una altra qüestió interessant és que

³⁴⁸ Record que se li deu haver format perquè va tenir una gran varietat de notes que anaven des del suspens d'alguns exercicis a altres en els quals treia notables. Amb tot, sí que va aprovar el curs amb la qualificació d'un bé.

³⁴⁹ Caldria matisar que parlem del mètode de forma global perquè es vertebrava per una mateixa filosofia, tanmateix no significa que totes les unitats que es feien aconseguissin motivar igual. Trobem alumnes que a les entrevistes demostren entusiasme per aquestes classes i tot i així expressen que no tots els motivava: "hi havia alguns que enganxaven més que els altres, depenent del cas"; "hi havia dies que estava més pendent i altres que no me'n recordo de res"; "Crec que motivava també en funció de la gent i dels capítols."

³⁵⁰ Ja anirem veient més endavant que en més d'una ocasió es fan diferents comentaris que directament o indirecta parlen de la feina que els comportava treballar amb aquest mètode.

les persones reflexionin sobre l'aprenentatge que els va suposar. Per descomptat que la resposta variaria si els ho haguéssim preguntat llavors que si ho fem ara. Els records que s'han generat condicionen les respostes. Preguntar si tenen consciència d'haver après alguna cosa representa entrar en el terreny subjectiu de la impressió que té la persona. Sempre serà si ho creuen, no si realment han après o no. De totes maneres, la qüestió és interessant per analitzar si els va calar la filosofia del mètode i quina impressió els genera. Alhora, ens servirà, conjuntament amb la següent qüestió tractada a les entrevistes, per a rastrejar indirectament la informació que han incorporat a la memòria a llarg termini a través del procés de codificació.

S'entén per codificació el "procés d'adquisició i emmagatzematge de la informació en les estructures de la memòria a llarg termini" (Triadó; Martínez; Villar, 2000, 179); o dit d'una altra manera, és "un conjunt de categories no específiques, relaciones de una manera contingent. És la forma en què una persona agrupa i relaciona informació sobre el seu món i es troba constantment subjecte a canvi i reorganització." (Bruner, 2004, 28).

Cal tenir present, però, que la informació pot ser codificada a diferents nivells de profunditat. Això significa que quan codifiquem el que s'està fent és extreure de manera activa el significat dels estímuls, els quals enriqueim i relacionem amb informació que tenim guardada a la memòria (Triadó; Martínez; Villar, 2000, 179). Un exemple que ens posen els mateixos autors (2000, 179) seria amb la memorització de paraules. No serà el mateix si es posa l'atenció en el fet que estiguin escrites en majúscules o minúscules o si són esdrúixoles, planes o agudes, que si ens fixem en allò que signifiquen i què volen dir o quin valor tenen per a nosaltres. En principi el record obtingut d'aquest segon cas serà més gran que en el primer perquè implica una codificació més profunda. Però, com prossegueixen, també té els seus costos, perquè implica més esforç, requereix més despesa de recursos cognitius i necessita més temps en el processament. Les codificacions més superficials, per contra, es poden realitzar d'una forma més automàtica.

La tria de l'estratègia de codificació dependrà d'allò per al qual necessitem la informació. En el cas del Història 13-16 l'accent el posen en el procediment en si mateix, és el que té més significació, i no serà emprat solament com un tipus de contingut propi de la memòria no declarativa, sinó també com a semàntica. No és tant sols una manera de fer o procedir, és també un coneixement que s'obté. Una mostra d'aquesta diferència la podem veure en els dos següents comentaris. En el primer destaquen les competències adquirides, en el segon, el continguts:

Hem après una manera de fer, de pensar, d'argumentar (A14).

Vaig aprendre que la història es pot veure de moltes maneres evidentment. Després ens en donen una, qui la versiona (A14).

Si aquesta codificació del contingut procedimental es treballava d'una manera profunda, no és estrany que, com veurem entre aquesta qüestió i la següent, en més d'un cas puguin explicar l'essència del mètode.

Naturalment també hem de tenir en compte que a vegades apareixen algunes condicions que afecten l'adquisició de sistemes de codificació (Bruner, 2004, 32-40):

1. **Les disposicions o actituds.** Són una font de variabilitat molt important. Es pot distingir entre l'aprenentatge incidental o intencional. "O sigui, una disposició induïda pot guiar la persona a procedir de forma no genèrica i mecànica o a actuar com si el que hagués d'aprendre fos un principi o un mètode genèric de codificar fets. Les instruccions actuen, en tot cas, com a mecanisme de connexió o generador de disposicions que posa en joc diferents formes de codificació i adapta a l'organisme al tipus i nivell d'activitat genèrica que resulta apropiada per a la situació.

Per tant “la manera i el grau en que el coneixement recentment adquirit és codificat de forma generalitzada, pot veure's influenciat de manera transitòria pel que la situació indica i, de manera més permanent, per les característiques de l'experiència anterior del subjecte. La seva actitud cap a l'aprenentatge, sigui transitòria o permanent, la determinarà, per tant, el grau amb què estigui dotat de sistemes de codificació que puguin aplicar-se a situacions noves i anar més enllà d'elles.”

2. **L'estat de necessitat.** “L'organització de la informació recentment adquirida depèn de l'existència d'un estat òptim de motivació” En l'opinió de Bruner, els nivells intermedis d'activació són els que més propicien l'aprenentatge generalitzable, més que no pas els nivells molt baixos o molt alts que provoquen una major concentració de l'activitat cognitiva. Per tant, en un nivell alt de motivació aprens allò com un exemple més que no pas com un patró més general, consegüentment, en una nova situació l'aprenentatge serà difícil d'aplicar-lo.
3. **El grau de domini de l'aprenentatge original del que ha de derivar-se un sistema de codificació més genèric.** La majoria de psicòlegs parlen que la perfecció s'adquireix amb la pràctica. Però el que ja no queda tan clar és si es millora en altres aspectes a banda dels que es practica pròpiament. Hi ha una escola de pensament que proposa “que la intuïció i la comprensió són factors més importants que l'ensinistrament de cara a perfeccionar l'execució de determinada tasca i garantir una major generalització de l'aprenentatge a altres situacions.” Per tant, la naturalesa i l'efecte de la pràctica i el sobreentrenament restarà en funció del que s'hagi d'aprendre.
4. En l'últim lloc ens trobaríem amb la necessitat que marca Bruner de canviar l'enfocament de la recerca en el procés d'aprenentatge, és a dir, **la diversitat de procediments de l'ensenyament.**

Centrant-nos en les respostes que ens ofereix l'alumnat, veurem que en més d'un cas, per contestar-la pensen en el que consideren que haurien d'haver après, més que pensar lliurement què han après realment. Això ens porta a veure que a voltes es té interioritzat el model estàndard que té l'educació al nostre país, d'una llista de continguts a impartir, sense pensar si passen als esquemes de la memòria a llarg termini o no. La idea és força arrelada encara que després s'arribi a considerar que el que es fa, tot i sortir-se d'allò que és habitual, també pot servir. El següent comentari podria resumir la idea que estem exposant:

Després també recordo que era en plan, no ens estarem saltant una mica les classes normals en plan això ho recordarem més endavant o trobarem a faltar el que no hem estudiat, en comptes d'estudiar fem aquestes coses experimentals. Però això recordo que era puntual. Però hem tingut molta sort i això sobretot ho he valorat més tard (A10).

Però veiem alguns dels comentaris que es feien a la pregunta de la consciència d'aprenentatge:

La història de 3r em va anar tan malament que vaig pensar que el 1r no m'havia ajudat. De fet, no em vaig ajudar jo, no vaig aprendre el que havia d'aprendre. Però el mètode servia per fer-se preguntes, discernir quines preguntes són bones i dolentes i quines t'aportaran una bona resposta (A1).

Ara se'm fa difícil pensar que algú realment pogués aprendre, perquè com que el mètode que es feia no era realment d'avaluar els continguts, potser els treballs sí, però jo no recordo haver fet examen a 1r. Però així com en altres assignatures sí que recordo haver assolit tots els continguts a 1r no ho recordo si va quedar

assolit. Sí aprendre molt, treball en equip, fer una hipòtesis, desenvolupar-la. Vaig aprendre moltíssim (A6).

Crec que més que aprendre coses concretes, era aprendre a veure les coses d'una altra manera, no només empollar, aprendre unes dades i després ja no te'n recordes més. És entendre el perquè de les coses. És interessant si la gent està atenta i motivada (és clar, això passa amb tot). De fet, dic que me'n recordo de tres coses, però si em preguntes per altres coses de primer segurament no me'n recordaré de res. Crec que motivava també en funció de la gent i dels capítols. A banda crec que vam anar lents i no els vam acabar. Eren un llibrets que ara no recordo si eren verds... Però crec que si els grups de les classes haguessin estat més petits (això també serveix per a totes les assignatures) encara hauria anat millor. Suposo que hi haurà gent que no haurà tret res, però jo penso que la idea és bona, tot i que l'hagués aprofitat més si els grups haguessin estat més petits o hagués estat jo més concentrat (A10).

Recordo d'aquestes classes sobre els romans, però aprendre, aprendre... sí, em van quedar coses ... és que em costa dir què vaig aprendre d'aquestes classes i és aquella època que no estàs por la labor... i m'han quedat pocs records, també són molt anys, tinc el problema que barrejo els diferents anys perquè a la llarga ho he acabat estudiant, però potser no va ser d'aquell primer... em va quedar poc però el cas personal no va ser el millor. Recordo que intentava ser dinàmic i fer coses actives (A18).

En aquests primers comentaris es pot notar perfectament que comparen el seu aprenentatge amb el que consideren que s'hauria d'haver après en les circumstàncies considerades "normals". En l'últim comentari, concretament, en

altres moments de l'entrevista³⁵¹ comentava el fet que tenia "llacunes històriques" o que la cronologia la porta malament. Els motius són una barreja de les característiques del mètode i del moment que travessava, en què no tenia gaires ganes d'estudiar. De totes maneres, i deixant de banda els casos personals, el que sí que ens permet reflexionar sobre la importància que els alumnes sentin que estan aprenent o no. Podríem dir que quan les idees i les expectatives a l'entorn d'una assignatura divergeixen d'allò que realment es fa posteriorment, es tendeix cap a una sensació negativa de l'aprenentatge. El que podríem discutir és si realment condicionen per a l'aprenentatge real o si, amb una bona transmissió dels objectius i dels motius per a la seva selecció, produeixen un cop d'efecte que enganxa més. Amb adults apostaria per una resposta negativa, perquè les idees són més arrelades i és més difícil trencar aquesta visió. Amb adolescents la cosa podia canviar i ser possible que aquesta sorpresa inicial fos beneficiosa.

Les entrevistes no ens permeten treure'n conclusions respecte a això, però sí que en destaquen les diferents visions que té l'alumnat. Si fins ara hem vist les que jutjaven l'aprenentatge a partir dels estàndards, ara veurem que no tothom ho fa o, com a mínim no sembla importar-li si fem aquesta interpretació pel fet que no ho expressi.

Sí, sí. Mmm...a estudiar d'una altra manera. A mi sempre m'ha agradat la història i per tant no era que m'involucrés més... però d'aquesta manera obria un nou ventall de possibilitats (A7).

Història en si, en vam aprendre, perquè cada llibret era un tema i per tant, n'aprenies. Després recordo a 3r de BUP que era la història

³⁵¹ Els comentaris principalment són: *Però no estudiàvem la història com si fos un temari, el primer trimestre del segle al ... el segon de tal a tal... no ho fèiem així, fèiem diversos temes, i la veritat és que la cronologia la porto fatal! Després ho he fet cronològicament a altres instituts (...)Però recordo els altres que estudiaves cronològicament, i a la Sedeta no ho vaig fer mai, però m'agradava més dinàmic [es refereix a les classes del 13-16] perquè no era una classe d'història era una classe de relax, no era la típica classe de mates. Però és clar, no vaig estudiar massa, m'ho prenia com... no m'ho vaig prendre com alguna cosa que m'havia d'aprendre i jo crec que tinc llacunes històriques d'aquell moment, segur, i això que després he hagut d'empollar i ho empolles molt ràpid per l'examen i després ja està i això s'oblida fàcilment.*

típica i era de subratllar el llibre, molt diferent... en canvi em van ensenyar a primer a fer hipòtesis i era la primera vegada que algú m'ensenyava el mecanisme o el mètode científic. Mètode empíric... a no donar-ho per suposat...(A8).

Sssí... sobretot per com sóc jo, que quan una cosa no m'interessava no la feia i això ho he fet fins ara. I vaig aprovar història i sé que m'agradava, així que suposo que aprenia. I no ha deixat d'interessar-me la història. Segur que he après i va ser interessant, suposo que pel mètode. Recordo que era molt divertit! I que jo era un campanero i mai feia campana a història. M'agradava això i matemàtiques (A9).

Sí, i tant, servia molt més que no pas les classes d'empollar i prou, aquí t'hi havies d'involucrar (A12).

Som tot els que ens formen i llavors evidentment tinc consciència de que he après alguna cosa (A14).

Vaig aprendre que la història es pot veure de moltes maneres evidentment. Després ens en donen una, qui la versiona. La reflexió i que la història dependrà dels arguments de l'un o de l'altre de com t'ho expliquin, la interpretació, una cosa és els fets i l'altre la interpretació. Hi ha hagut Holocaust o no? N'hi ha hagut. Llavors alguns diran que ho ha estat i d'altres no. El fet hi és i després és com ho argumenten (A14).

Sí que em va quedar com l'essència, jo sóc una mica dispersa i en aquella època més, ara no tant, però sí que em quedo amb l'essència. Em vaig quedar amb que allò m'agradava molt, que ho vaig trobar molt interessant i sí que em va quedar el principi de la investigació, de com les coses han d'anar...fer hipòtesi, deixar anar la imaginació, pluja d'idees i per això crec que se'm dóna bé

aquestes coses, hi ha gent que li costa més, aquesta fase crec que no em costa perquè em va frapar molt quan ho vaig fer amb ell. També tenir molt en compte les fonts, però el problema era que va escollir casos com molt potents i llavors això de les fonts va passar per sota més... no sé potser si hagués utilitzat més temes d'arqueologia ens hauríem fixat més com tractava les fonts, però bueno les analitzava cada una per separat, després les adjuntava i ens feia fer hipòtesis, tampoc me'n recordo moltíssim... sí que recordo algunes imatges, com la mòmia de Vic, és com molt...(A19).

Sí això que les coses no només les has de llegir d'un llibre sinó que cal treballar-les no quedar-te amb la idea del llibre, el coneixement és recerca i aquesta és una de les idees que ens va transmetre i a part d'això que res t'ho regalen i que tot t'ho has de treballar i que el treball és una cosa constant i ell ho transmetia. Jo a tercer/cou vaig passar una època fluixa, em van quedar 3 assignatures, no tenia res a veure amb ell, simplement que no vaig agafar el llibre per un tema personal, i ell em va agafar i em va dir "no estudiïs, o fes alguna cosa que t'agradi, o agafa't un any sabàtic i fes alguna cosa que t'agradi o et poses a estudiar anglès i l'any que ve, tornes" i una mica em va fer obrir els ulls, et penses que perdre un any és un problema i no passa res, la vida és molt llarga (A20).

Sigui que tenen o no uns cànons establerts, podem veure que l'essència del mètode apareix sovint emprant expressions i paraules com "fer hipòtesis", "el coneixement és recerca", "mètode científic", "aprendre a veure les coses d'una altra manera", "servia per fer-se preguntes", etc.

6.5.7. Ens serveix el que hem après?

Si en l'anterior qüestió volíem conèixer si eren conscients de l'aprenentatge, ara analitzarem les respostes a quan els preguntaven si creien que els havia

servit. Tornem a estar en un terreny totalment subjectiu que no ens permet saber realment si a l'actualitat saben aplicar bé la informació i coneixements que van codificar, sinó veure fins a quin punt et pot haver influenciat una assignatura o uns coneixements adquirits. Normalment la persona sol tenir força present “allò” que l’ha fet canviar, el punt d’inflexió entre “l’abans i el després”. És evident, que bona part del que es fa, es treballa i s’aprèn serveix per alguna cosa. Tal com s’atribueix a Ramon i Cajal “tothom és escultor del seu propi cervell” i això no és res més els canvis neuronals que provoca fer certes activitats³⁵² que ens servirà per anar “construint” el nostre cervell i pensament.

No sé si m'ha servit per res, però si ho comparava amb els altres cursos, era divertit. No sé si m'ha servit, segur que alguna cosa m'ha ajudat, però no t'ho podria dir. Però la vessant lúdica la tenia segur (A1).

Home com a mínim contribueix o aporta alguna cosa més que les típiques classes d'història... i més en aquelles edats. És clar a mi m'agradava...i recordo que a 3r i a COU estava més motivat que a 1r. Dóna la sensació d'un aprenentatge molt aïllat així suelta, no sé si totes les assignatures fossin similars pot ser seria més profitós, però unes classes soles d'història a 1r quan encara no saps res... (A10).

Crec que per enriquiment personal. El professional... sí i no, perquè al final tot és una barreja de tot el que... agafes una influència barrejada de tots els professors de l'institut i la universitat. No puc dir que sigui una persona que m'hagi marcat però sí que és un dels que més tinc presents, això seguríssim. I si m'ha marcat d'alguna manera és que res t'ho regalen, t'ho has de guanyar tot i ell ho transmetia, pot ser també influenciat pel que m'explicava la seva

³⁵² No totes les activitats ho aconsegueixen, caldrà una certa intensitat i persistència per aconseguir canviar-les de forma estructural i duradores (López-Ibor; Ortiz, López-Ibor, 1999: 303).

filla³⁵³ i bé a vegades la vida juga i has de jugar i quan t'ho pares a pensar té raó, s'ha de treballar constantment (A20).

En aquests primers comentaris, la consciència pel que ha servit l'aprenentatge és confús, malgrat que a la pregunta anterior haguessin respost part dels objectius del mètode. Dues d'elles són persones més ambivalents amb l'opinió sobre el mètode i aquesta sensació més minsa de la utilitat de l'aprenentatge por influenciar-los.

Amb tot, podríem dir que la tendència dels comentaris segueix sent positiva i com a mínim sembla que els grans objectius del mètode es veurien bastant aconclerts, com pot mostrar els següents comentaris:

A l'hora de fer treballs ens va donar moltes eines per saber desenvolupar-los, fer hipòtesis, estudiar els valors i anar estudiant i compartint. I a la carrera ha sortit mil vegades que és un mètode fantàstic de donar classe i de transmetre coneixements (A6).

Sí... serveix perquè després compares i dius No vull! M'hagués agradat que hagués estat així sempre. Ho feies a primer et quedava el cuquet i tenies molts anys per davant (A7).

Sí, sí, va ser molt profitós, Tot i que feia trampa perquè a mi m'agradava la història abans de les classes i potser això feia que m'interessés més (A8).

De que les coses tenen varies conseqüències, el que et deia que fèiem a COU, tot és relacionable i és la meva manera de pensar (A9).

Li trobava lògica, i potser això em van ensenyar (A9).

³⁵³ Aquest informant anava a la mateixa classe que un dels fills del professor JS.

Totes les coses que fas al llarg de la teva història se't queden. I ell t'ha marcat molt, hem après una manera de fer, de pensar, d'argumentar. El fet que et marquí una persona o una assignatura, potser no ho veus amb 14 anys és més endavant, llavors no ho veus com ets, vas a un professor pur i dur, que pot ser sí que fa una metodologia que no t'encaixa i que es diferent i que potser et costa més que altres assignatures perquè no t'ho estandarditza. Però ho valores al llarg del temps (A14).

Jo vaig fer història! Mira... sempre dic a l'EV que va ser per culpa seva. Sobretot a través de la història, però no només aprendre història sinó preguntar-te coses, imaginar, per curiositat, i ella ens alimentava molt la curiositat i l'EV ens alimentava molt la curiositat i de descobrir o imaginar-se, ho tinc molt associat a ella i a la història. Però no m'hi dedico! Tenia després molts instruments per pensar, preguntar... (A17).

Sí, jo crec que sí, que sobretot, cadascú aprofita alguna part, jo sobretot en els temes que m'interessen, que són els que connecten amb això, les coses ocultes misterioses, per descobrir, amb un alguna cosa de científic, i quan estic amb coses d'aquestes jo veig que m'interessa moltíssim, que se m'encén l'espurna del món de la investigació. I fins i tot pels temes que vam tractar (A19).

Pel que fa referència a història de l'art, podem veure un comentari que va en la mateixa direcció:

Sí, jo crec que davant d'un quadre sí que miro el quadre com ens van ensenyar fins i tot en escultura. En el meu àmbit sí i no, ara són contingut diferent. Del contingut que vam fer recordo moltes coses al contrari d'altres assignatures. Després també vaig estudiar més art a la universitat (A16).

6.5.8. L'univers d'assignatures

A la present recerca vam descartar poder comparar el mètode amb altres paradigmes docents, tal com el magistrocèntric. Les dificultats resultaven ser massa grans per poder fer un estudi que garantís la qualitat dels resultats. No obstant això, sí que podem veure quina percepció i record tenen els entrevistats de les altres classes que assistien. Cal tenir en compte, però, que al centre d'ensenyament es reuniren diferents professors actius i que intentaven innovar en la seva pràctica docent. Així doncs, els respostes tampoc no poden ser extrapolades al que podria succeir a altres centres d'ensenyament, però pel cap baix ens permetran veure la impressió que els causava el 13-16 en relació amb la resta.

Cal matisar que les persones que no recordaven pràcticament l'assignatura d'història de 1r de BUP, ja no la comparaven amb les altres. Per tant, si hi ha persones que realment no la recorden perquè no els hi va agradar gens en aquells moments no quedarà reflectit amb els següents comentaris i consegüentment, els que trobarem seran en bona part positius. I en part és lògic ja que en la seva gran majoria fan discursos positius envers el mètode.

Veiem, doncs, en les seves respostes que principalment es premien, per un costat, les classes que fan aprendre d'una manera més amena, que en aquest grup destaquen en part les del propi mètode. Per un altre costat, les que tracten de les matèries que agraden quant a contingut. I finalment, hi ha podríem trobar un subgrup de les dues o que estarien a cavall entre els dos motius anteriors³⁵⁴ i és quan hi ha sintonia amb el professor en qüestió.

³⁵⁴ És difícil poder-ho dividir en motius, perquè com ja havia sortit anteriorment, moltes vegades el tarannà del professor fa que faci l'assignatura diferent, i en els comentaris que veurem, succeeix així, que es podrien posar sota el títol de diferents motius.

Del primer grup podríem veure uns exemples, amb els comentaris següents, en què es destaca, entre d'altres, les matemàtiques perquè eren com un joc o una altra professora que la defineix per tenir un tarannà i una manera de fer similar:

Els feien assignatures, exàmens, i tu, arribaves a classe, ajuntaves les taules, parlaves, el dia que no volies fer res, podies no fer res. I pensaves jo tinc sort (A1).

Sí, perquè m'atreia i feies el treball i no havies d'estudiar i s'agraeix. Ens posaven les notes dels treballs. Jo crec que no fèiem exàmens (A8).

Vaig fer diferents cursos de història i puc comparar i el rollo de fer els llibres... i era allò de subratllar d'aquí a aquí... i la resta no val la pena. I és clar, això ho trobava una mica trist. Un altre professor d'història el que feia bé era que recreava molt de ambients històrics. El de geografia feia els exàmens; feia un examen de dos parts i una era amb un mapa físic i ens descomptava mig punt si no posaves els cinc oceans. Les mates m'agradaven perquè eren com un joc, era interessant per sí sol (A9).

Era de les classes que més m'agradaven [s'està referint a les del 13-16] i crec que vaig aprendre molt més que no pas amb el rollo (A12).

Les altres eren molt estàndards, el típic llibre, el típic examen, tot molt quantitatiu i la mateixa manera de treballar (A14).

Hi havia d'altres, però curiosament, FB amb una profe de llatí, tenia un tarannà i maneres de fer bastant semblant. Sí que hi ha profes que t'han agradat però segurament com a assignatura, profe i manera d'ensenyament és la millor que vaig tenir, això segur, si no

la millor de les primeres, segur. fins i tot amb història de l'art, ens ho explicava molt bé (A20).

Una mostra de comentaris pel segon grup serien els que venen a continuació:

M'agradaven pel contingut però no per les maneres de fer la classe, perquè no hi havia cap altra professor que ho fes diferent. No hi havia cap altra que diguessis que la manera didàctica d'ensenyar i pedagogia fos admirable, no. Alguns feien participar més o menys però no deixaven de ser classes magistrals. m'agradava la literatura espanyola, però pels continguts no pel mètode (A6).

La d'història i geografia eren les que més m'agradaven, després literatura... però no he estudiat res al respecte, però com a jovi... (A10).

Era la que més. Només el llibre ja era diferent. Era molt fresc (A7).

[Referint-se als dos professors diferents que va tenir d'història] *Eren dues coses totalment oposades. Ell era molt estricte i seriosa, explicava la lliçó del dia i la cosa eren els exàmens. Hi havia una primera part per exemple que començava amb els reis catòlics, és clar tot el que hi havia anteriorment ni ho miràvem, i a 1r no ho havíem fet i és clar penses comencem a fer història per aquest any?! llavors vam fer fins... a no sé fins a quin rei... la segona part fins abans de començar la Segona República, i el tercer, la Segona República i Guerra Civil, molt extens. i l'examen eren 15 fets que havien passat i els havies d'ordenar cronològicament. Si algun estava malament ja no corregia l'examen. Era una cosa! si érem 30 potser s'hi presentaven 12-7 persones... El primer 3r que vaig repetir ni em vaig presentar, ni aquesta ni a moltes d'altres, el segon sí, que m'havia de centrar i em va anar molt bé. Ara el trivial sóc un crack! jeje. Sí però no mola, combinat (A10).*

Aquest darrer comentari permet parlar també de la satisfacció que produeix quan es supera un repte difícil. En aquest cas l'examen que els feien ho era i el fet d'aconseguir superar-lo quan poca gent ho aconseguia li crea una alegria. El fet de superar aquest repte fa que valori més positivament l'esforç que ha fet encara que no li agradés, tal com es dedueix pel "no mola". En canvi, malgrat que en general estigui content amb el mètode i li agradés, proposa fer-ho de manera combinada. Reacció que també pot venir donada pel que comentàvem anteriorment del estàndards educatius.

Pel que fa al motiu de la sintonia amb el professor, podríem veure els següents exemples:

Ell m'agradava molt com explicava les coses, sempre t'acabava explicant alguna cosa que semblava que no tenia res a veure amb el contingut de la matèria i en el fons t'explicava detalls, anècdotes, coses que feien veure que li encantava la història, i llavors era una classe (més) per distreure's i escoltar històries que per aprendre i estudiar continguts, m'agradaven, no li posava massa atenció però són classes que gaudia i veus, sí que tinc record de les que no m'agraden gens, com matemàtiques i ciències naturals però pel professor, les mates perquè jo sóc de lletres i no les vaig entendre mai i les ciències naturals pel professor de l'opus, classes tristes, això sí que era un contrast! estudiar el que exactament deia el tema 1, tema 2 i després tema 3... Però era un professor estrany. La d'història, dibuix, d'anglès per mi era el mateix, fins i tot música, eren les que jo estava més a gust, li parava més atenció, perquè les altres eren de prendre apunts, que a més jo no en sabia perquè venia d'escola activa, aquestes que diuen que el nen faci el que vulgui, (A18).

En aquella època en teníem una que feia unes classes molt diferents, no empatitzava gaire amb nosaltres, tot i que jo me

l'estimava molt, però sí que eren classes que no connectava gens, i en canvi en JS era un aire fresc i molt trencador amb les altres classes. (...) en el cas d'Història contemporània³⁵⁵ ... pot ser perquè anàvem cap a la selectivitat, però ho passàvem tot molt de pressa, en canvi de les de primer era més participatives, de buscar informació, exposar-ho, treballar en grup, tot i que no ens va ensenyar com fer-ho. Potser després ens va sortir com una castanya però d'aquella experiència tots ens en recordem (A19).

[Referint-se a les d'història de l'art amb en JS] Molt més! Molt més! Per exemple que no pas grec. Tot i que el llatí sí que m'agradava, fixa't! potser el professor... el de grec era bo, era un bon home... i s'entusiasmava amb el que explicava, però no arribava a nosaltres. En canvi història de l'art o física i química m'ho passava molt bé, això i el professor que hi fa molt (A16).

En definitiva, el fet que fos diferent fa que no deixi indiferent a moltes persones. Fixem-nos que en general no entren gaire amb allò que els agrada o no d'altres assignatures. Només succeeix quan la metodologia està a l'extrem contrari, com és el cas de l'altre professor d'història. Ho veiem en diferents comentaris al llarg de l'entrevista, que demanant-ho o no, l'acabem comparant

Els altres eren... d'aquesta línia a aquesta... i vaig notar molt el canvi. A més el meu pare també és professor però de la vella escola, i per tant va ser una visió diferent (A7).

³⁵⁵ Anteriorment comentava que aquest curs va tenir també en Santacana, però que va pujar molt el nivell i ell, per circumstàncies personals no el va poder seguir bé. En aquest comentari pensa en els motius pels quals el nivell era alt.

6.5.9. L'opinió general

El nombre de persones amb les quals hem pogut comptar per fer l'estudi és relativament baix, han passat molts anys i és difícil la seva localització. Així que només podem veure la percepció del mètode que tenen uns pocs alumnes. Ara bé, el que sí que és cert, és que "les fames" de les assignatures o dels professors normalment s'escampen molt de pressa, per tant, preguntant-los el record que en tenen podrem amplificar en certa manera la seva veu a la dels seus companys i tal vegada en algun cas, a la de altres cursos o classes³⁵⁶.

Jo crec que també era positiva, perquè era divertit. Perquè arribes a l'institut i no et foten el toston. No et diuen el què sinó ho esbrino i dic el què (A1).

Era molt a principi de curs i no coneixia ningú... diria que flipaven bastant. El aqueologo... nuestro Indiana Jones... (A7).

I tant! Com que era molt participatiu i et tocava fer coses fora de l'aula això fa que també tinguis una relació fora de l'aula que es relacioni amb el que t'han fet fer o et faran fer o hauràs de preparar, i tu què has fet... generava debat extern. I és la primera que tenia tant debat extern, això sí que ho recordo. Hi havia molta divisió d'opinions, generava molt debat. Qualsevol que et trobes et diu "te'n recordes de..." i jo que els dic que "jo encara el veig" "no??!!" perquè tothom se'n recorda (A14).

Jo ja el recordava i és dels professors més recordats per tothom perquè vivia molt la història i la transmetia molt bé i tenia molt bon feeling amb els alumnes. Pensaven que era un professor amb cara i ulls i que teníem molta sort de tenir un professor així d'una gran

³⁵⁶ Atès que el curs es feia a primer de BUP molts alumnes declaren que llavors eren nous i no coneixien les altres classes i cursos, per tant, en desconeixien l'opinió: *a Ir pràcticament no parlava amb altra gent fora de la classe i no sabia què en pensaven.*

qualitat docent. I que no seguia els mètodes clàssics, que els continguts els teníem però ens els feia treballar personalment a través de comentar textos, a buscar informació, fer comentaris exposar-ho a classe. També teníem coneixement que fora de la docència estava molt ben valorat en arqueologia (A20).

En aquests primers comentaris, la percepció que en tenen torna a estar enfocada des del mateix punt de vista que majoritàriament han demostrat durant tota l'entrevista. En el cas d'una de les persones que té pocs records i que no en té una opinió massa favorable, comenta que era una classe una mica “terremoto” i és del parer que els altres no s'hi entenien gaire però ell sí.

Hem vist que la tendència és seguir força el mateix discurs, però un altre aspecte interessant que podem analitzar és la projecció personal que fan en relació a com anava l'assignatura a la resta de companys. En els següents comentaris trobem opinions que en certa mesura podríem dir que es contradueixen entre ells, però que en realitat poden formar una sola interpretació.

El primer és d'un estudiant que treu bones notes i durant l'entrevista dóna a entendre que a les persones que no volien estudiar no els serveix gaire el mètode. Diguem-ne que s'ho mira des de la perspectiva del bon estudiant. En el comentari seleccionat especifica el fet de l'aprofitament. En certa manera en contra està la visió de l'estudiant que fa el segon comentari exposat, des de la perspectiva d'un estudiant que durant l'entrevista fa comentaris com “una cosa no m'interessava no la feia” o bé, “jo era un campanero i mai feia campana a història”. És del parer que no és un mètode per a “empollons” perquè les competències que s'han de tenir són diferents a les que es necessiten senzillament per memoritzar textos. Malgrat semblar que són comentaris dispersos, no seria descabellat interpretar-ho com a que era un mètode que podia encaixar bastant amb tothom³⁵⁷. És evident que requereix unes competències i habilitats diferents a les classes magistocèntriques, però si aconseguia motivar

³⁵⁷ Tal vegada podia encaixar força, però els mestres que el van aplicar comenten que més fàcilment els alumnes que eren considerats com a dolents, en aquestes classes es tornaven força bons.

l'alumnat, les dificultats derivades de les habilitats personals poden quedar en un segon terme. Una altra cosa serà després els resultats que n'obtindran. A les llibretes de notes podem veure força varietat, des de suspesos a persones que aconseguen l'excel·lent, però és possible que això no els impedeixi que els quedi un bon regust de boca si ho han fet amb ganes.

Tinc menys record de canviar impressions amb els companys. Tinc mala memòria. Em dona la impressió que és un mètode molt bo, però per a qui ho volia aprofitar. Potser és un tipus d'ensenyament per a qui ho vol aprofitar (A8).

Les empollones ho passaven malament. És el record que tinc. No es podia empollar i és clar, si no ho entenies no hi tenies res a fer. De fet, era de les primeres vegades que el meu examen corria per les taules, però ostres, quan veia que s'anava acabant l'hora i no tornava... em sentia malament! (A9).

Com sol passar, els gustos són diversos, i que unes persones ens demostrin que els va motivar el mètode, no significa que a tothom li passi el mateix:

La gent deia això, sobretot quan hi havia algun cas que era interessant ho vivia més, però també recordo gent que no es deu recordar ni un cas, ni res... (A10).

A banda, tot i que comportés feina complementària i ho hagin expressat explícitament a l'entrevista, sembla que no a tothom li representava un esforç, d'acord al que es desprèn del següent comentari:

Sí que recordo que amb altres assignatures era allò de quin pal, amb història no, era molt més divertit i amè. I en general era molt ben valorat. Era la típica assignatura que el que no li agrada i no vol fer res saps que amb quatre treballs... si no vols no tens perquè currar-t'ho molt, una fàcil. Però crec que era un bon mètode (A6).

6.5.10. Quan es desperta l'interès

Potser un dels millors indicadors d'èxit d'una metodologia és que l'alumnat s'acabi interessant ferventment per la matèria impartida. Per no dir, per descomptat, si posteriorment elegeixen seguir aquests estudis. De nou no podem generalitzar les respostes perquè no n'hi ha suficients, veurem que hi ha opinions molt variades, des de les negatives a les que són totalment positives, però el fet que ens en trobem més d'una que declari que es va decantar per estudiar alguna cosa relacionada ja és prou significatiu. Segurament no ho trobaríem de totes les assignatures que s'imparteixen.

Naturalment els factors que porten una persona a aquesta decisió poden ser molts i no sempre en som conscients. Per exemple, si dins de l'àmbit familiar és un tema que agrada o es té sensibilitat, els fills poden tenir-ne, a més curt o llarg termini, interès.

Em va quedar pendent fer història, arqueologia... i finalment vaig entrar a restauració, la branca arqueològica. Però després vaig tenir la il·luminació i vaig pensar... jo estaré fins als 50 anys de genolls amb el pinzellet? I em vaig dir no, no! i vaig fer de pintura i cavallet. Però aquesta afició ja la tenia d'abans, la meua àvia ja tenia un llibre de ciència de los arqueólogos. (...) Jo ja tenia interès d'abans, però segur que me'l va potenciar. De fet, em sembla que abans de marxar vaig parlar amb ell que volia ser restaurador... (A9).

A mon pare li agrada la història, té molts llibres i jo de petit ja m'ho mirava, o sigui que jo faig trampes, o sigui que venia d'abans. Tot i que suposo que sí que em va motivar encara més. De fet una de les meves idees era fer història, tot i que he acabat fent economia (A8).

En aquests casos expressen clarament la influència familiar, per tant, si la manera de fer de la classe no desagrada pels motius que siguin, actuaran d'amplificació de l'interès previ.

També pot ser que l'interès que es tingui sigui per altres motius no tan directes, com la facilitat del seu aprenentatge, algun llibre llegit, reportatge o exposició vista, algun altre professor o alguna curiositat més o menys intrínseca, etc. Com dèiem i com ho veurem als següents comentaris, no sempre s'expressa un motiu tant evident:

Després vaig fer història, però recordo molt més d'allò que el que he fet posteriorment. A la universitat era diferent, potser també era diferent, també perquè hi havia més gent... (A16).

Ja tenia interès per la història (A12).

A mi m'agradava la història (A15).

A mi ja m'agradava la història. En aquell moment no em va suscitar més interès, va ser més després. Jo vaig aprendre a valorar aquesta classe més tard, si m'hagués agafat un parell d'anys més tard (A10).

Declara que té interès per la història però en cap moment ho associa a les classes del 13-16 (A2).

No em va despertar cap interès que no tingués despert ja (A3).

Els dos últims comentaris, és lògic que el facin perquè són persones que no recorden pràcticament res del mètode, cosa que es pot interpretar com que no els va agradar gaire. L'anterior que trobem durant l'entrevista expressa en més d'una ocasió que ell no estava prou madur per fer-lo, que si li hagués agafat més tard, l'hauria aprofitat més. Tal vegada sigui cert, però també sembla indicar amb els seus comentaris que sí que el va impactar en certa mesura. Tot

sovint els aprenentatges no “s’usen” immediatament després de ser adquirits, poden passar anys i allò que et semblava que no t’havia fet cap influència, te’n fa. Tornant al cas del context familiar és molt habitual que els pares tinguin unes actituds o gustos, que només apareguin en els seus infants quan es fan adults.

Entre els comentaris, trobem un altre grup de persones que potser tenien interès en alguns casos, però que expressen clarament la influència que els ha exercit les classes del 13-16. No és estrany que succeeixi perquè considerem que el mètode té un parell de factors clau per tal que desperti un mínim interès: per un costat, es regeix per la curiositat, els misteris, els enigmes. Solen ser elements que estimulen les persones a fer alguna mena d’acció, en aquest cas, treballar la història. Per altra, situen l’alumne en una posició activa, el converteixen en protagonista, segons els comentaris que ells mateixos ens han fet a les entrevistes³⁵⁸.

En aquest cas concretament i fora del que ja seria el mètode, sense voler entrar ara en massa detall perquè ho analitzarem més endavant, trobem més d’un comentari referit al professor com a model. Un bon exemple és les comparacions que fan tres persones diferents d’ell amb l’Indiana Jones³⁵⁹. Aquest tipus de comentaris denoten una admiració –sigui pel que demostra o fins i tot per l’ideal que es creen a partir del personatge de les pel·lícules– que pot propiciar també l’interès per allò que fa o per voler-lo imitar i fer el mateix que ha fet.

³⁵⁸ D’acord amb el comentari d’una alumna: *la classe es va abocar moltíssim.. perquè era una manera d’explicar història, ens posava en el punt de mira com a... el subjecte era en primera persona, nosaltres érem els protagonistes. Ens motivava perquè a la classe següent tinguéssim algun argument per a explicar. A tots ens agradava ser protagonistes i parlar.*

³⁵⁹ *El arqueólogo...nuestro Indiana Jones...*

El professor simpàtic, era arqueòleg, era l’Indiana Jones

Ell era una persona molt implicada amb l’arqueologia, història de l’art i això es nota, tenia un to especial, ho vivia molt. (...), feia moltes altres coses, com un Indiana Jones a la catalana. era una idea que corria per l’institut

Sigui com sigui trobem una sèrie de comentaris de persones que tal vegada ja tenien interès per la matèria o persones que encara no, i que arran de les classes del 13-16 els ha interessat:

Recordo que vam treballar arqueologia i vam estar descobrint unes ruïnes i evidentment fa que t'interessis més pel tema aquest. No sé i a 3r BUP, amb un altre professor que era l'antítesi. Si hagués tingut en Joan possiblement hauria pensat què guai la història i fins i tot passar-me pel cap estudiar la carrera d'història. És clar un bon mètode que ajudi a aprendre i agafar interès, t'agafa un bon rollo per aprendre i ensenyar-ne (A6).

Sí, jo crec que sí, perquè com que vam fer una petita immersió i a mi ja m'agradava i em vaig quedar amb el gusanillo. Li tinc molt carinyu al professor (A7).

Sí que t'interessa, és clar! Jo al final m'he dedicat a les ciències perquè he canviat però... però la història realment també m'encuriosia, et mires coses i jo anava preguntant al meu pare (A14).

Sí... el que penso és que és el professor qui et fa agradar la matèria, no que siguis de ciències o que a tu t'agradi això... però un professor fa estimar la matèria, (...) amb en JS no sé si se m'ha quedat molt, però sé que estaves més atent, no parlaves amb el company com feia a mates. Em feien ser participativa (A18).

La història sempre em va agradar molt, però suposo que ell va tenir alguna cosa a veure perquè a primer de BUP tenia clar que volia fer història, tot i que al final he fet geografia, però durant tot el BUP la història m'apassionava, i suposo que ell hi tenia a veure, això de les històries de Taltavull, el món dels faraons, ens ho transmetia molt, però no et puc dir que sigui segur que vaig fer història per ell, tot i

que podria ser, no en sóc conscient. És a dir no em va sorgir un interès per llegir llibres o així molt més, potser sí a l'hora de veure algun documental (A20).

A l'extrem més positiu hi ha les persones que els ha influenciat fins a tal punt de seguir estudiant la matèria i dir-ho obertament. Per descomptat es personalitza amb el professor i no amb la matèria perquè de fet, diguem-ne que és la persona que decideix aplicar-lo.

Jo vaig fer història! Mira... sempre dic a l'EV que va ser per culpa seva. (...) Després fent psicologia em seguia interessant història de les mentalitats, de les dones... Vas molt determinat, per aprenentatge personal (A17).

M'hi he dedicat! (...) em va despertar la curiositat a primer de BUP, és clar sinó, no estaria aquí, però és una professió molt dura i a vegades el maleeix de pensar qui em mana a mi...! jo vaig anar a excavar amb ell quan vaig acabar COU i llavors ja vaig dir, em tiro de cap, perquè ell transmetia aquesta passió, aquesta manera de fer, t'encenia l'espurna que els altres no feien (A19).

Naturalment també trobem el que no li ha despertat cap mena d'interès:

No... no em va despertar molt d'interès. A mi em va impactar molt filosofia i llavors volia fer filosofia, però no podia estudiar al ritme que m'agrada estudiar, tranquil i pausat, i vaig haver de deixar d'estudiar per posar-me a treballar. Vaig acabar a 2n i ja està (A1).

6.5.11. Un viatge en el temps pels materials

Segons unes investigacions de Salthouse i els seus col·laboradors, amb l'edat es poden veure evidències de deteriorament en el component mnemònic de recuperació. Els estudis comparen el record amb el reconeixement i els que comparen la memòria explícita amb la memòria implícita (Triadó; Martínez; Villar, 2000, 180). Potser no cal anar tant lluny en el temps, però sí que és cert que han passat molts anys des que aquestes persones a les quals entrevistem varen fer primer de BUP i recordar sense cap ajuda externa, en condicions de record lliure, sempre és més difícil que recuperar-la en condicions de reconeixement. El motiu és la presència d'una clau externa que fa que el procés de recuperació es porti a terme eficientment. Si no la tasca l'ha d'efectuar un tot sol, sense cap ajuda externa (*ibid*, 180).

Així doncs, en un moment determinat de l'entrevista, es treuen els materials que l'alumnat va tenir perquè serveixin d'ajut a la memòria. El resultat, però, no és el que a priori esperàvem. Si bé és cert que en moltes ocasions els venen més records al cap, la quantitat no és significativa si la comparem amb la informació que ja havien explicat anteriorment. Fins i tot una persona tenint els llibrets que havia tingut a la mà, va exclamar després de donar poca informació més de la que ja havia dit anteriorment: *Ostres què fort, no recordo res més...*

Pot haver-hi diferents motius per explicar per què passa:

En primer lloc, és molt fàcil que no tinguessin exactament els materials que varen usar. Hi ha diverses edicions i si no havíem pogut identificar prèviament els que empraren pot ser que no encertéssim amb l'edició que els ensenyàvem. Algunes persones recordaven lleugerament els materials que tenien, però hi havia persones que no poden recordar ni tan sols si tenien llibre de text o bé quadernets. També està la possibilitat que no s'emprés cap de les edicions i es fessin servir fotocòpies³⁶⁰. En aquest cas, les unitats podien ser barreges de

³⁶⁰ Un exemple és el següent comentari: *Recordo molt de mapes, però no aquests llibrets... diria que teníem fotocòpies.*

diverses edicions. Per pal·liar aquests efectes i per compensar-ho en la mesura que sigui possible, en les entrevistes que es van haver de fer per telèfon es duia³⁶¹ la llista en què es troben recopilades el títols de les unitats de totes les edicions per veure si amb això i amb una mica d'explicació de cada un d'ells per part de l'entrevistadora li venia algun record a la memòria. Tanmateix, són condicions menys favorables per a estimular el reconeixement.

En segon lloc, podria explicar-se perquè des del moment en què ens vàrem posar en contacte amb ells, fins que es duu a terme l'entrevista han passat uns dies o tal vegada, mesos, i les persones han tingut temps de pensar en el tema. Inevitablement en el primer contacte ja es posaven a recuperar la informació emmagatzemada, i no era estrany que abans de començar l'entrevista comentessin que hi havien estat pensant o que els havíem fet venir molts records al cap només d'anomenar-ho. De la mateixa manera durant l'entrevista també es veia que, poc a poc, la persona anava recordant més coses arran de les preguntes que se li feien o per pensaments que li sorgien.

I en tercer lloc, un motiu podria ser perquè no es poguessin fer gaires unitats per les raons que siguin –com la manca de temps– o bé que l'alumnat no assistís a les classes i per tant, poca informació els podria venir el cap. En aquest sentit trobem comentaris com els següents:

...el de la estranya muerte no el recuerdo... és que no recuerdo haver-ne fet molts... (A6).

Recordo que en van quedar molts per fer (A10).

Quant a la tipologia de records, podem veure que n'hi ha de molt puntuals, com el cas següent o com els que veurem més endavant quan parlen de diferents unitats:

³⁶¹ Per descomptat en l'entrevista telefònica es duia a terme la lectura i explicació de les unitats.

Ara me'n recordo d'una altra cosa, que en un treball em van posar mala nota en el sentit que no era el que m'esperava per enganxar fotos als fulls... (A10).

I n'hi ha que són molt generals:

No recordo el cas concret però el tipus de missatge sí, el preguntar-te el perquè de les coses i el fet de no creure una cosa tancada sinó abans de res pregunta't el perquè i fes varies hipòtesis per anar descartant (A10).

Tinc el record de fer-ho tot bastant continuat... (A1).

Les fitxes... sé que ho han fet. Quan fèiem els judicis també usàvem fitxes d'aquestes, però ens les fèiem nosaltres, perquè allà ho havíem de dur tot preparat, havies de respondre el que et tocava. És una llàstima ara que ho veig perquè el judici jo els vaig fer dels romans, i organitzaven l'aula, amb una mica d'atrezzo, però era la típica classe que no passava llista i només vaig anar al meu. (A18)

Ah i això que les coses es poden llegir de moltes maneres. Són coses que potser no recordo però que a l'hora de llegir un diari per exemple, sí que et fa... és com una mena de coneixement inconscient... (A19)

L'últim comentari, la persona el fa després de veure la unitat de Ferrer i Guàrdia. Malgrat dir que de la unitat no se'n recorda gaire, sí que sembla que l'essència li ha quedat gravada.

Naturalment, trobem també persones que, tot i haver tingut records anteriorment, a partir dels materials no en tenen gaires més, tal vegada pels motius que hem comentat anteriorment:

No recordo els material, ni tan sols si empravem llibre.

La estranya muerte... ostres podria ser... investigàvem però no me'n recordo... sí, sí, era un detectiu...

El de Joana sí... aquí em va tocar no de les que estaven més a primera línia, però jo faig fer la que no estava boja. Crec que em va sortir bé però no recordo la nota³⁶².

El de la mòmia...pot ser... (A14).

El de l'assassinat... no, no la recordo però recordo una similar que es va fer a una altra classe sobre Joana la boja. Jo no la vaig fer, però sí uns companys amb un altre professor, potser en vaig fer un altre i potser no la recordo... [responent a la pregunta de si era amb en JS], ah sí, en JS, a més tenien molta relació perquè feien activitats junts³⁶³.

mmm... recordo la visita a Vic, però no recordo la unitat. És que en fèiem moltes de visites i estaven molt ben preparades i ens ho passàvem molt bé. només recordo aquest de la prehistòria, pot ser em va impactar perquè era el primer... Els materials ens els donaven ells, a partir de fotocòpies... (A17).

El de la Grècia clàssica... podia ser, podia ser...

No sé si era a Cómo conocemos a los caballeros medievales, però recordo el tema de l'edat medieval, ens va introduir aquest tema, les classes que hi havia...

No em sona [referint-se al judici]

Els dels artesants... potser sí...

Sí que recordo el tema del plebeyos romanos...³⁶⁴

La mòmia de Vic, podria ser que l'haguéssim treballat, em sona, però no ho sé segur...però també podria ser que m'ho haguessin

³⁶² És la unitat de la qual més en parla, però és la que ja havia recordat anteriorment.

³⁶³ En aquest moment l'informant està parlant en tercera persona perquè s'està referint a la col·laboració que tenien els dos dels professors d'història del centre.

³⁶⁴ Segurament s'està referint a la unitat "De la aldea al Imperio"

explicat els meus germans, perquè ells també el tenien molt ben considerat (A20).

Un aspecte interessant d'estimular el record a partir del reconeixement és la sensació d'alegria i sorpresa que pot esdevenir quan una informació emmagatzemada però no recordada aflora en un moment determinat a la memòria.

Ara me'n recordo algun... no rollo endevinalles sinó una paraula clau que no sé si t'ha dit algú... que era hipòtesi. Ostres que heavi! com venen les coses al cap! Això, me'n recordo moltíssim que va remarcar-ho molt, molt. No recordo si era en un cas concret o en molts (A10).

Em sonen.... M'acabes de fer recordar-me'n ara! Que teníem uns llibrets, els havíem de llegir en grup i posar-los en comú i llavors després resoldre una sèrie de preguntes sobre el tema...ah sí, acabo de recordar-me'n! No eren tant preguntes sinó qüestions a desenvolupar i després ho posàvem en comú en el grup i a la classe. (A18)

Ah! sí! és veritat que havíem de resoldre enigmes! No ho tenia gens present, però ara que ho veig, i tant que els resolíem! Però jo no era massa la que portava la iniciativa de la investigació, jo era, a mi què em toca fer? i escoltava el que deien els companys i entre ells ho debatien tot... havíem de resoldre qüestions. Ostres ara que ho veig penso, quin mètode més fantàstic, però a mi també em distreia això de treballar en grup i no sé... a mi em costava això d'ara hem de fer recerca sobre això , i veure si aquesta fotografia té no sé què... potser perquè no prestava atenció tot i que ara ho trobo excel·lent, és curiós amb l'edat... però és clar era feina... Sé que també fèiem coses actuals, però jo a vegades recordo que no entenia el perquè, però és clar, és que em perdia moltes classes. Ara no ho relacionava això amb història sinó amb altres activitats. Una cosa

que no m'agradava era que havíem de llegir a classe i després havíem de comentar-ho i a mi em costava molt, necessitava estar el llibre i jo sinó no podia reflexionar. M'ha passat tota la vida! Ara he recordat això... era d'aquestes coses que estava esperant que parlin d'una vegada... (...) Em sona això del trabajo del detective. No sé perquè tinc molt present la història antiga a la Sedeta. És que diria que es va estendre molt més en història antiga i després vam fer un repàs ràpid, perquè tinc present també classes d'egiptologia, el Marcus... tinc la imatge fotogràfica de si això ho vaig estudiar o no...i algun com de misteri... com si fóssim arqueòlegs detectius, detectius del passat (A18).

Òstia les putes fitxes...òstia no me acordava de las fichas, qué infierno! (A7).

I si fins ara hem vist els comentaris des del terreny més general, la pregunta també ens servia per detectar altres unitats que poguessin ser recordades i els motius pels quals se'n recorden:

El caso de los elefantes

Hi havia un mamut a la tapa, oi? anava de la prehistòria (A1).

El dels elefantes crec que era el que anava bastant perduda... (A6).

De la aldea al castillo

De la aldea al castillo em sona... pels dibuixos... ens anaven explicant les coses que s'anaven trobant... però molt per sobre... (A6).

De la aldea al castillo... pot ser que fos el de la sortida... (A7).

El del castell de Calafell sí, el vam anar a visitar (A8).

Recordo aquest mapa...el de Calafell... (A9).

Això devia ser el de Calafell... que hi vam anar. Sí...era de l'evolució de com canviava un poble... (A10) .

Si anteriorment havíem vist en més d'un cas que recordaven l'excursió que varen fer tot i que no mencionessin la unitat relacionada, no és estrany que en veure-la la identifiquin.

El misterio de los pozos

Sí que van fer-la, i crec que era el que vam relacionar amb el glacià... (A7).

El del misterio de los pozos.. me'n recordo perfectament. Recordo estar treballant el cap de setmana bastant a casa (A8).

De la farga al alto horno

El de la farga... sí, també el vam fer (A8).

De la farga al horno em sona mogollón de com funcionava... era quan començaven coses així de fàbriques jo començava...(riu) (A10)

La unitat tenia uns retallables que podien actuar com element clau per ajudar a recordar-la.

De la aldea al Imperio

Em sona aquest... devia només assistir el primer trimestre. Recordo imatges de la ceràmica, de... (A18)

De la aldea al imperio, em sona, podria ser que l'haguéssim treballat... ens explicava que les ruïnes que veiem, ens explicava perquè veiem aquestes formes, que hi havia parets que eren molt dèbils i per això queien, les que havien quedat eres les més fortes, ens va explicar l'evolució normal dels edificis al enrunar-se. (A20)

Les unitats del bloc de "El problema de las pruebas"

Ah, i el del pirata Drake! Ara he recordat que posaves les taules d'una manera i es feia un judici... molt vagament... però no recordo el paper... segur que no era molt protagonista sinó ho recordaria, devia fer de públic... (A1).

El del Drake, vam anar a la biblio de la UB! imagina't amb 14 anyets... (A8).

El primer cas no recordava anteriorment la unitat, ho fa a partir de veure el material, en canvi en el segon sí que se'n recordava, però en veure'l li ve més informació al cap. En algun altre cas que pràcticament no recordava res, en comentar-la és quan se'n recorda, de fet, l'única.

Les fitxes de classificació

Pel que sembla, les fitxes s'empraven en més d'una ocasió o unitat. És un element diferent que serveix per explicar l'origen dels ordinadors i serveix com a eina de classificació de la informació. Suposadament és un element que es podria titllar de sorprenent i pot ser el motiu que també siguin recordades quan es veuen:

Les fitxes les recordo com ahir. Ai, però no eren agulles, eren filferros! Ara ho recordo perquè el professor ho pronunciava malament (A1).

Òstia les putes fitxes... òstia no me acordava de las fichas, qué infierno! No sé què va passar i no recordo què havíem de fer, però recordo fer-ne moltes i equivocar-me, i com que no hi havia "control-z", i no recordo ni que fos sobre els esclaus, només les fitxes (A7).

El dels romans... no els vaig treure suc... Aquestes fitxes eren per donar-te una idea però no donava molt de sí... (A8).

Això de les fitxes em sona... però no sé massa de què... ara me'n recordo, el tema d'Egipte... Però no recordo gaire... del que me'n recordo és que em va costat molt trobar la informació a les enciclopèdies de l'època i em sembla que va ser el de les fotos... (A10).

Altres unitats que es recorden però amb molt poca informació respecte a això serien les següents:

Aquest sí, el Ferrer i Guàrdia... ara, que no sé exactament de què anava... (A10).

Ara estic barrejant la de Taltavull, ah potser sí era l'home de Tollund... ah, vale, vale, sí, sí, tinc la imatge de la foto... (A20).

La de Luís Puig, el misterio del Cerro de la Cruz.. Sí és aquest... quins records! (A19).

6.5.12. El projecte Història 13-16 com a mètode d'aprenentatge

En el camí que hem fet a través d'aquesta anàlisi dels comentaris dels alumnes, ha pres molta rellevància el record que en tenien o per dir-ho d'una altra manera, hem anat veient què els n'ha quedat. És moment doncs, de fer un

cert canvi de perspectiva i focalitzar l'atenció en el projecte com a mètode d'aprenentatge. Construir amb els seus records el que podien ser els trets bàsics del mètode en la seva aplicació a l'aula.

6.5.12.1. Com s'organitza l'aprenentatge?

Habitualment el procediment per tal que s'esdevingui l'aprenentatge s'inicia amb una primera fase d'atenció i motivació. Seguidament, s'establiria la fase d'adquisició, en la qual es duu a terme la comprensió, retenció i transformació de la informació de manera que es pugui interpretar significativament i per tant, comprendre. Per aconseguir-ho cal organitzar i estructurar activament la informació perquè pugui ser recuperada en una fase posterior. L'última fase serà la transfer o generalització, en la qual la persona és capaç de respondre no solament a l'estímul après, sinó a uns que siguin similars. Les estratègies que cal emprar seran diferents en funció de la fase en què ens trobem (Doménech, 2004).

Unes de les estratègies que trobarem són les denominades mnèmiques, que serveixen per aprendre i recordar la informació. Ho són el repàs, és a dir, la repetició de la informació que ha de recordar-se; l'organització a partir de qualsevol ordre lògic; la divisió del material en parts significatives; la codificació ja sigui visual o auditiva; la proporció de claus per a la memòria; o la visualització de la seva posició o lloc, mètode anomenat "dels loci", entre d'altres (Rice, 1997, 207-208).

La primera fase del 13-16 ja ha sortit en més d'una ocasió en la present anàlisi. És un dels punts més característics del projecte: la gran motivació i atenció que oferia. Vegem-ne alguns comentaris:

Mètodes d'estudiar i tal no funcionen, necessites que la gent es motivi, i aquest és un bon mètode per tal que es motivin: experimentar, treballar amb companys, investigar.. i que l'aprenentatge sigui més bo (A1).

I recordo en Joan explicant-t'ho molt vehementment "és molt divertit, haureu d'investigar vosaltres!" (A1)

És clar un bon mètode que ajudi a aprendre i agafar interès, t'agafa un bon rollo per aprendre i ensenyar-ne (A6).

Sobretot per com sóc jo, que quan una cosa no m'interessava no la feia, i això ho he fet fins ara. I vaig aprovar història, i sé que m'agradava (A9).

Serveix perquè després compares i dius No vull! M'hauria agradat que hagués estat així sempre (A7).

M'ho vaig passar molt bé, era interactiu, t'havies de buscar la vida, de pensar i s'agraïa (A7).

Tot i que evidentment, no tots els temes motivaven igual:

Jo en aquella època no era empollon però tenia facilitat, tenia dies que estava més pendent i altres que no me'n recordo de res (A10).

Crec que motivava també en funció de la gent i dels capítols (A10).

Anava molt per motivació i si m'agradava anava al 100% i si nó res (A10).

Potser és el que a mi va despertar una mica més la curiositat [s'està referint a la unitat de Joana I de Castella], però en qualsevol cas era anecdòtic (A3).

La segona fase de l'organització de l'aprenentatge és difícil captar-la a partir dels comentaris, si no és especialment a partir de les estratègies, però sobretot

es veurà en el moment de comprovar si s'ha assolit la tercera. Els testimonis ens han anat explicant diferents unitats, hem vist que sobretot han parlat de les unitats en què es feia el judici. I àmpliament han comentat l'essència del mètode que vindria a ser la comprovació de la tercera fase, que en aquests moments no hi entrarem perquè ja s'ha comentat anteriorment.

A banda, parant atenció a altres comentaris podrem veure que ressalten alguns trets diferencials del mètode: la lògica, el descobriment, el protagonisme i el treball en grup.

Li trobava lògica (A9).

Tinc la sensació de la descoberta (A17).

Ens motivava perquè a la classe següent tinguéssim algun argument per a explicar. A tots ens agradava ser protagonistes i parlar. (A19)

Ostres ara que ho veig penso, quin mètode més fantàstic, però a mi també em distreia això de treballar en grup, però és clar era feina... (A18).

Recordo que després d'aquesta embranzida de saber si Joana estava boja o no va ser com un parón perquè ens va dir que no hi havia solució (...) El de l'ofegat i l'assassinat aquest era amb tot de pistes també, va haver-hi també una mica de parón, perquè quan estàvem molt engrescats, tots estàvem allà...ahhh! ens va dir que allò era només una prova, que no havia succeït mai i que per tant no tenia solució, i ens vam quedar parats perquè no continuava i es resolía. Jo crec que en aquell cas hagués anat bé que haguéssim continuat i haguéssim resolt el cas i hagués confirmat el que havíem anat treballant, explicar-ho tot, perquè ens va tallar un parell de cops, potser perquè va veure que el grup es dirigia... Suposo que la manera era veure la manera de procedir del historiador, però és clar

et quedaves... perquè ell posava èmfasi en el mètode i nosaltres el que ens havia enganxat era el cas, i era molt detallat, l'informe forense, fotos, i és clar, no és el mateix aquest que li veus la cara que el del tresor de Llavorsí que no deixen de ser unes polseres, uns no sé què... (A19)

En l'últim comentari s'hi exposa un fet interessant a reflexionar. És una alumna que durant tot l'entrevista adopta una postura molt apassionada amb el mètode, tanmateix, mostra que tot i això, hi ha dos moments "de parón", tal com ho anomena, per la falta de resolució dels casos treballats. És cert que la història no té una solució "veritable", perquè si es fes justament seria contraproductiu per la filosofia que justament es vol transmetre. Ara bé, és bo que hi hagi aquestes parades quan s'havia aconseguit motivar? No hi hauria una solució perquè no succeís?

Tal vegada és generalitzar massa i això no sigui allò que passa de manera més freqüent, però sí que és cert que en el moment que a uns alumnes els passa, pot passar-los a més. Si bé considerem que no seria justificable donar una solució i menys a les unitats amb caràcter històric, pensem que caldria treballar les maneres com es desenvolupa el desenllaç o conclusions amb l'alumnat.

6.5.12.2. Era massa lúdic?

També ha estat una constant trobar comentaris en els quals es parla del mètode com a divertit o dient que "li agradava", una bona mostra podria ser el següent:

Nosaltres vam flipar perquè era divertit (A1).

Però el fet que sigui lúdic pot condicionar la seva eficàcia?

Tot i que no sé fins a quin punt l'alumne pot dir "és lúdic i aprenc o és lúdic i és lúdic" Que segur que d'alguna cosa serveix. Però

qualsevol mètode d'aprenentatge per molt lúdic que sigui en el moment que hi ha un examen deixa de ser lúdic. Però suposo que com a mètode és millor que aquest de l'examen i el subratllat. El que passa és que jo m'ho estic passant d'allò més bé, però si suspenc, al setembre estaré a la mateixa aula amb el mateix examen, i llavors aquí deixa de ser un bon mètode. Però el prefereixo per si tingués fills, o si hagués de tornar a fer BUP i fer-ho també a 3r, ho tinc claríssim (A1).

Els feien assignatures, exàmens, i tu. Arribaves a classe, ajuntaves les taules, parlaves, el dia que no volies fer res, podies no fer res. I pensaves, jo tinc sort! (A1).

Era la típica assignatura que al qui no li agrada i no vol fer res saps que amb quatre treballs... si no vols no tens perquè currar-t'ho molt, una fàcil. Però crec que era un bon mètode (A6).

Sé que em va impactar l'assignatura. Molt bé, va ser un mètode súper agradable, innovador i no va ser hiperexigent (A20).

Segurament és una sensació imbuïda, com ja hem comentat en altres ocasions, per la poca pressió dels exàmens, que a priori no es feien si s'anaven entregant els treballs:

No, era molt fàcil, a mi no m'agrada empollar i això no ho era gens. (A7).

No ens guiàvem per la classe i el llibre rollo i tot això i era més de treball (A8).

M'atreia i feies el treball i no havies d'estudiar i s'agraeix (A8).

Em costava fer treballs i això en canvi era més divertit, més amè, participatiu i no la típica d'empollar... si no sé ni quan vaig fer 1r de BUP! (A10).

No recordo molts exàmens, de fet, no recordo com s'avaluava. Penso que algun treball, perquè algun encara en tinc (A1).

Ens posaven les notes dels treballs. Jo crec que no fèiem exàmens (A8).

Em sembla que si anaves seguint el curs bé, l'examen final no l'havíem de fer, només aquells que no havien aprovat ni seguit regularment les classes (A20).

Recordo un examen! tinc 4 o 5 coses, però crec que tinc un examen de 1r de BUP que recordo que intentava... que apareixia una pintura rupestre i havíem de deduir coses, fer una investigació... desenvolupa això... si van en taparabos vol dir que és estiu...el del davant que va diferent vol dir...que és el jefe. Aquesta manera em va encantar. (A9)

6.5.12.3. És una metodologia complicada?

La sensació de massa lúdic, també es pot explicar perquè sembla ser que, en general, no costava gaire agafar el funcionament de les classes. Una sensació molt pronunciada d'anar perdut o no entendre què és el que s'està explicant pot produir la desconexió per part de l'alumne. En canvi, en aquest cas, tot i semblar que en ser tan diferent al que és habitual pogués costar més, el record dels testimonis, no sembla que sigui del mateix parer:

No em va costar. Sé el que no sé fer, que és agafar un llibre i empollar. Com que no m'agrada allò de estudiar el subratllat ja no ho feia. Crec que era millor indirectament m'ajudava molt més.

Només que estiguessis a classe llegint i parlant del llibret, per la responsabilitat davant dels companys segur que entra molt més que el llibre i llegir (és que a les altres classes de fet no calia ni anar-hi perquè agafava algú i em deia que s'havia de subratllar de la fila tal a la tal) (A1).

No, era molt fàcil, a mi no m'agrada empollar i això no ho era gens (A7).

No, no no. Em va semblar interessant des d'un primer moment. Et feia pensar, si ho aconseguia amb tots els alumnes, doncs no, perquè és clar, això és el de sempre, hi havies de posar de la teva part (A8).

Jo crec que no, crec que estava a gust. I aprovava! O sigui que no estava molt perdut. Era un públic bastant hippie... (A9).

No em va costar, però anava molt per motivació i si m'agradava anava el 100% i sinó res (A10).

No recordo que em costés (A12).

No, no, i això que venia d'una escola molt més convencional (A17).

No, no, de seguida... no em va costar, crec. Si no recordo malament ell explicava el tema, cadascú prenia els apunts i després hi havia llibre que servia de suport. I de tant en tant, treia episodis com l'home de Taltavull o el tema del faraó i això feia que les classes fossin molt dinàmiques, participatives, que l'alumnat si posés molt, que anàvem allà a gaudir i recordo haver acabat l'assignatura, potser perquè ell atreia i no obligava a fer un examen final que pensaves, ostres quina assignatura, com hem après... es va motivar bastant crec (A20).

Sembla que les dificultats del mètode poden venir quan és la primera vegada que es fa, ja que sent una manera de procedir molt diferent al que s'està habitual poden sorgir dubtes si s'està fent de la forma més correcte, i més quan encara no es tenen algunes habilitats com és el cas del treball en grup o la comunicació no verbal. Aquest fet se li pot afegir les dificultats derivades per si l'alumne no s'hi posa en sèrio o si es perd classes. Com veurem en els comentaris, pensar costa, i si no es va a les classes corres el risc de no "adonar-te de la pel·lícula":

No. Només recordo que vaig anar el cap de setmana a fora i havíem de fer un treball que era individual a partir d'un llibret havies de llegir, i si no recordo malament era una història d'astrologia i tu havies de dir cap a on anava la investigació. Això no ho recordo però sí de la sensació de no sé si realment era això, si puc treure un 0 o puc treure un 10, jo faig això però no tinc ni idea si és això. Vaig tant perduda... també era primer, i del primer que fèiem... i suposo que al donar-me les notes veure que anava per bon camí.. però la sensació de perduda la primera vegada sí que ho recordo (A6).

No, només corres el risc d'adonar-te'n d'una part de la pel·lícula, no? Pot ser? Jo crec que aquest mètode no el vam començar i acabar, potser sí que el vam acabar i no ens en vam adonar, però em donava la sensació que amb nosaltres ho va fer una mica de tast, que era el primer grup amb el que ho feia i va fer de tast, i per mi molt millor, perquè vam trencar amb el rollo patatero de la classe magistral, així que sí que em va agradar molt però no sé si va acabar de fer-ho com ho havia de fer perquè tinc la sensació que no vam acabar de tancar el cercle i evidentment anàvem molt mancats de classes així, perquè no sabíem parlar en públic o habilitats personals, jo sé que a Itàlia es treballa molt... només cal veure les tancades a la universitat que parlen tots a la vegada, tenen una

capacitat de parlar i de fer preguntes a tots els congressos són els italians, aquí costa molt tenim un pudor, una vergonya (A19).

Era divertit, però tot el que et fa pensar costa. És molt més fàcil aprendre't alguna cosa teòrica que no pas reflexionar, tot el que és bo costa. És diferent que haver d'empollar això era tan lliure, en canvi altres assignatures era tan teòric que no me'n recordo de res, res, res, llàstima! perquè ni de la fotosíntesi! i dius quina pena, perquè no ho recordo (A14).

Que potser et costa més que altres assignatures perquè no t'ho estandaritza (A14).

A mi em costava això d'ara hem de fer recerca sobre això , i a veure si aquesta fotografia té no sé què... pot ser perquè no prestava atenció tot i que ara ho trobo excel·lent (A18).

En qualsevol cas, podríem dir que encara que a alguns alumnes els pogués donar la sensació que el fet que fos lúdic, fos més fàcil i per aquest motiu el valoressin com una assignatura de "segona", el cert és que els comportava feina, que sembla que alguns la feien sense gaires problemes:

El primer és el Judici de Joana la Loca. Me'n recordo molt, vam haver d'investigar bastant...ho recordo molt (A7).

Només recordo que vaig anar el cap de setmana a fora i havíem de fer un treball que era individual a partir d'un llibret havies de llegir, i si no recordo malament era una història d'astrologia i tu havies de dir cap on anava la investigació (A6).

I era més exigent que una classe habitual, que era llibre un examen, estudiaves al final i prou, aquí, no, havies de treballar (A8).

Pot ser perquè t'exigia dedicar molt de temps fora, que en altres assignatures no (A8).

6.5.12.4. En el moment adequat? Només en aquest moment?

Són diversos els comentaris que fan esment a la maduresa de la persona per tal de treballar amb aquest mètode i evidentment que s'aprèn a valorar-lo:

Era molt xulo però a l'hora de la veritat no crec que amb 13 anys puguis anar a fer realment una investigació (A9).

Però crec que si els grups de les classes haguessin estat més petits (això també serveix per a totes les assignatures) encara hauria anat millor. Suposo que hi haurà gent que no haurà tret res, però jo penso que la idea és bona, tot i que l'hauria aprofitat més si els grups haguessin estat més petits o hagués estat jo més concentrat (A10).

És que és una època als 14 anys! a més, a mi no m'interessava massa estudiar en aquells moments.(...) pot ser perquè no prestava atenció tot i que ara ho trobo excel·lent, és curiós amb l'edat... però és clar era feina... (A18).

El fet que et marqui una persona o una assignatura, potser no ho veus amb 14 anys és més endavant (A14).

La sensació que tenen pot ser ben normal perquè és evident que amb l'edat i la maduresa intel·lectual, la capacitat de raonament i reflexió es torna més gran. Tanmateix, això no seria un motiu per no començar a fer-ho, perquè són capacitats que cal treballar i l'adolescència, cognitivament parlant, té les característiques apropiades per poder-ho iniciar³⁶⁵. Una altra cosa és que no tingúes continuïtat. Recordem que el curs que es feia era tan sols l'introductori i

³⁶⁵ Vegeu apartat 5.3 "Els ensenyaments per descobriment"

que encara que alguns professors aplicaven la mateixa dinàmica a altres classes, obligatòriament hi havia una parada perquè a segon no es feia cap assignatura relacionada i quan tornava a tocar tindrien la pressió dels exàmens de selectivitat que no els permetrien actuar de la mateixa manera.

Dóna la sensació d'un aprenentatge molt aïllat així suelto, no sé, si totes les assignatures fossin similars potser seria més profitós, però unes classes soles d'història a 1r quan encara no saps res... (A10)

Com que vam fer una petita immersió, i a mi ja m'agradava i em vaig quedar amb el gusanillo (A7).

I això sense comptar que de per sí, el curs introductori era molt llarg i ni tan sols es podia acabar:

A banda crec que vam anar lents i no els vam acabar (A10).

Jo crec que aquest mètode no el vam començar i acabar, potser sí que el vam acabar i no ens en vam adonar, però em donava la sensació que amb nosaltres va fer una mica de tast (A19).

Jo crec que no els vam fer tots. (A9)

6.5.12.5. El professor hi fa molt

El mètode hauria tingut el mateix efecte amb un altre professor? No ho podem saber, només tenim un testimoni d'un altre professor i en aquest cas sembla que segueix la mateixa línia general. Tanmateix, només és un cas i no es pot extrapolar de cap de les maneres.

Ja hem comentat en alguna altra ocasió que moltes vegades aquestes coses van associades: professors amb ganes de fer una docència de qualitat són perquè de per sí ja són bons o per aquestes ganes de fer-ho bé han anat

millorant les seves capacitats comunicatives i docents. De fet, dur el projecte 13-16 a la pràctica comporta feina superior al professor i un control del grup classe, que pot decantar la balança cap a l'altre costat a qui ja no tingui gaires ganes de complicacions.

De totes maneres, malgrat que sembla que la seva aplicació requereix unes característiques per part del professorat, recordem que quan es va visitar per primera vegada una classe d'Anglaterra en la qual es duia a terme el projecte, van veure que s'aplicava d'una manera molt formal³⁶⁶. Ara bé, una altra cosa és si funcionaria millor o pitjor amb aquesta posada en escena.

Sigui com sigui, el que sembla evident és que en el cas que ens ocupa la personalitat i tarannà del professor feia augmentar les potencialitats del mètode, perquè encara que en cap moment es preguntés per ell, constantment les persones en feien referència fins i tot quan se'ls recordava que es centressin en el mètode més que no pas en el professor. El cas més clar era el de les persones que et parlaven d'ell en tots els cursos que el va tenir; saltaven de primer a tercer o COU explicant com era com a professor. De fet, el primer tret que li atorgava un tret diferencial és l'atribució que li feien associant-lo a Indiana Jones:

El arqueólogo...nuestro Indiana Jones... (A7).

El professor simpàtic, era arqueòleg, era l'Indiana Jones (A16).

Ell era una persona molt implicada en l'arqueologia, història de l'art i això es nota, tenia un to especial, ho vivia molt. (...), feia moltes altres coses, com un Indiana Jones a la catalana. Era una idea que corria per l'institut (A20).

³⁶⁶ Vegeu apartat 5.4 “El grup 13-16. Origen de l'experiència espanyola”

Als nois i noies de 14 anys, que els recordés pels motius que fossin aquest personatge, podia ser raó, en certa manera, per voler-lo imitar o animar-se a fer les investigacions que proposava. Potser alguns ja s'imaginaven dins de les pel·lícules vivint aventures...

A més a més, el que no sembla que es pugui dubtar gaire és que és una persona amb qualitats docents d'acord als comentaris que veurem:

El Joan ens guiava molt, estava molt amb nosaltres, després era una mica més distant (A1).

Ell tenia grans dots de comunicació... (A5).

Li tinc molt carinyu al professor (A7).

Era un profe que ho feia bé (A22)

És que el professor ho vivia molt, l'assignatura i els temes que donava... (A10).

Era molt entenedor i li posava molta passió a la història. (...) ens involucrava i t'encandilava perquè sabia tant (A11).

Jo les entenia, les coses quan les explicava (A13).

S'implicava molt amb la gent i la gent s'implicava molt (A18).

Sé que estaves més atent, no parlaves amb el company com feia a mates. Em feien ser participatives (A18).

A mi el que em passa amb en Joan és que sóc incondicional (...) m'ha demostrat una manera de fer docència molt diferent, em va despertar la curiositat. (...) perquè ell transmetia aquesta passió,

aquesta manera de fer, t'encenia l'espurna que els altres no feien. Hi havia algun altre professor que estava bé, però eren molt formals i ell es saltava les regles, feia classes més vivencials, tot el que es pugui fer millor no explicar-ho. Ho reps tu personalment. L'altre dia vaig anar a un congrés i em vaig trobar amb una alumna d'en Joan i em va dir, ostres has fet arqueologia? jo encara me'n recordo del judici de Joana la boja! i això que aquesta ha fet química. I seguia: Aquell professor era dels millors que he tingut en tota la vida, que bé que m'ho vaig passar que ens aprovaven a tots. El poc d'història que me'n recordo és per ell! (...) la veritat és que ell és el professor que més em va agradar. És greu tenir només una o dues referències, i llavors t'emmiralles amb el que t'agrada. Sí que intento fer...fins i tot feia molta escenografia a la tarima, es bellugava i feia una mica d'exageracions, entre el discurs apassionat i com es bellugava cridava l'atenció. I jo ho intento imitar. I ell, tot i el problema que tenia amb la L que podia haver estat mofa i el seu nas boterut i... en canvi tothom li tenia un respecte increïble perquè la intel·ligència va més enllà, quan arribes al discurs no ho superes, és increïble! (A19).

No puc dir que sigui una persona que m'hagi marcat però sí que és un dels que més tinc presents, això seguríssim (A20).

Vivia molt la història i la transmetia molt bé i tenia molt bon feeling amb els alumnes. (...) Pensaven que era un professor amb cara i ulls i que teníem molta sort de tenir un professor així d'una gran qualitat docent (A20).

Com podem comprovar, els comentaris dels alumnes exalten principalment la passió que transmet per la història, la capacitat comunicativa, la intel·ligència, la “posada en escena” de les classes i que sabés guiar, involucrar-se i tenir *feeling* amb els alumnes. No és estrany, doncs, que amb aquestes característiques les classes ressaltessin més sobre la resta. I si a més, es feia un mètode diferent, encara més.

Tot i això, també hi ha algun comentari que remarca la seva seriositat:

Tenia "brillo". El recuerdo serios (A3).

Sí que recuerdo en JS, però com una persona tirant a seriosa... (A4).

6.5.12.6. Però s'aprenen continguts?

Tal volta un dels temes més controvertits en els mètodes que es basen en l'aprenentatge per descobriment és la famosa adquisició de continguts conceptuals. A les entrevistes no era una pregunta que se'ls fes, però en algunes ocasions els testimonis ho comentaven. Una de les primeres coses que podríem destacar és el sentiment d'allò que s'ha d'estudiar realment, el que haurien de fer hipotèticament. En aquest sentit, un comentari molt notori seria el següent:

Després també recuerdo que era en plan, no ens estarem saltant una mica les classes normals, en plan això ho recordarem més endavant o trobarem a faltar el que no hem estudiat, en comptes d'estudiar fem aquestes coses experimentals. Però això recuerdo que era puntual (A10).

Però les persones que més destaquen el tema dels continguts, adopten posicions d'ambivalència entre el que podríem anomenar dos paradigmes: tenen la sensació que no aprenen continguts, en canvi com que pel que sembla majoritàriament els va agradar, diuen que és fantàstic i fins i tot que "totes les classes haurien de ser així". Sembla com si els fos difícil trobar una solució entre el que els agrada i el que creuen que han de fer. Així doncs, l'opció per la qual es decanten, en alguns casos declarada i en altres es pot interpretar, és la combinada. També ho veurem en la percepció que en tenen al llarg del temps.

Podríem dir que l'opció que trien i la dicotomia que expressen és en el fons el mateix que passava a molts mestres, motiu pel qual el mètode no s'aplicava en la seva totalitat, sinó a unitats soltes barrejades entre el temari.

Eren dues coses totalment oposades. Ell era molt estricte [es refereix a l'altre professor que tenia d'història] i seriós, explicava la lliçó del dia i la cosa eren els exàmens. Hi havia una primera part per exemple que començava amb els Reis Catòlics, és clar tot el que hi havia anteriorment ni ho miràvem, i a 1r no ho havíem fet i és clar penses comencem a fer història per aquest any?! llavors vam fer fins... a no sé fins a quin rei... la segona part fins abans de començar la Segona República, i el tercer, la Segona República i Guerra Civil, molt extens. I l'examen eren 15 fets que havien passat i els havies d'ordenar cronològicament. Si algun estava malament ja no corregia l'examen. Era una cosa! si érem 30 potser s'hi presentaven 12-7 persones... El primer 3r que vaig repetir ni em vaig presentar, ni aquesta ni a moltes d'altres, el segon sí, que m'havia de centrar i em va anar molt bé. Ara el trivial sóc un crak! jeje. Sí però no mola, combinat. El problema o la cosa potser és massa ambiciós per fer-lo a un batxillerat per a tothom. O potser està mal fet i no cal aprendre's la història dels reis catòlics...i el bo és l'altre... no ho sé però el de 1r hagués estat bé cada any... o el que et dic si hagués estat més tard o més centrat... (...) m'hauria agradat fer un tipus d'assignatura així després quan ja hagués estat més centradet (A10).

La història de 3r em va anar tan malament que vaig pensar que el 1r no m'havia ajudat. (...) però el mètode servia per fer-se preguntes, discernir quines preguntes són bones i dolentes i quines t'aportaran una bona resposta. (...). Al entrar a 1r ens van fer un test psicotècnic

i ens van repartir per classes i era estrany, perquè nosaltres fèiem la classe així i els companys feien història-història³⁶⁷ (A1).

Recordo que era un professor que se sortia de la classe magistral, era diferent, feia les classes participatives, interactiu. Però el que sí que és veritat és que com a continguts propis tampoc no recordo que fos un mètode esplèndid. Depèn de quina classe que has hagut d'estudiar i te'n recordes molt de la matèria, però no crec que fos un mètode... també potser perquè va ser de manera espontània i aquell any més... Però no recordo el tema dels continguts. Em recordava un altre professor que feia classes participatives... però més que estudiar els continguts, era participar. Es tracta que ho justifiquis, ho expliquis i potser no dones amb la clau ideal però ho has justificat bé i jo crec que això és perfecte. Això les de 1r de BUP, les de cou ja no tot i que era un pèl diferent. (...) Totalment agradable, jo crec que les classes han de ser així. A mi això que et puguin en una tarima i començar a donar classe i punto, no és això. Però també crec que els continguts són un mínims a aprendre. (...) Ara se'm fa difícil pensar que algú realment pogués aprendre, perquè com que el mètode que es feia no era realment d'avaluar els continguts, potser els treballs sí, però jo no recordo haver fet examen a 1r. Però així com en altres assignatures sí que recordo haver assolit tots els continguts a 1r no ho recordo si va quedar assolit. (...) Sí aprendre molt, treball en equip, fer una hipòtesis, desenvolupar-la.. vaig aprendre moltíssim (A6).

No estudiàvem la història com si fos un temari, el primer trimestre dels segle al ... el segon de tal a tal... no ho fèiem així, fèiem diversos temes, i la veritat és que la cronologia la porto fatal! Després ho he fet cronològicament a altres instituts, perquè després de la Sedeta vaig deixar d'estudiar, després em vaig apuntar a una

³⁶⁷ Aquesta expressió és força significativa. Distingeix la "història-història" de la que es fa amb el mètode 13-16.

acadèmia per acabar d'una vegada, em va durar molt la època que no volia estudiar i la meva mare que és professora de la universitat... va ser un trauma familiar, al final vaig acabar estudiant el que a mi em donava la gana, me'n vaig anar un any a Anglaterra i per això em costa recordar el primer primer. Però recordo els altres que estudiaves cronològicament, i a la Sedeta no ho vaig fer mai, però m'agradava més dinàmic perquè no era una classe d'història era una classe de relax, no era la típica classe de mates. Però és clar, no vaig estudiar massa, m'ho prenia com... no m'ho vaig prendre com alguna cosa que m'havia d'aprendre i jo crec que tinc llacunes històriques d'aquell moment segur, i això que després he hagut d'empollar i ho empolles molt ràpid per a l'examen i després ja està i això s'oblida fàcilment. (...) Potser perquè sentia que no era una classe que et sentis que estàs estudiant, en canvi hi havia altres classes que sí que em feien pensar i això podria ser que fes que no m'ho prenguéis... Sobretot ens demanaven treballs en grup d'un tema que decidíem... Et sóc sincera, vaig repetir el primer perquè no hi anava i les classes que considerava que no eren importants encara menys, i això que m'agradava la classe del JS, però no estava atenta. Recordo quedar en grups, no recordo amb qui. Però jo vaig assistir a la meva exposició, de la resta no, perquè són les típiques classes que dius, d'aquesta m'escaquejo. (...) Ell m'agradava molt com explicava les coses, sempre t'acabava explicant alguna cosa que semblava que no tenia res a veure amb el contingut de la matèria i en el fons t'explicava detalls, anècdotes, coses que feien veure que li encantava la història, i llavors era més una classe per distreure's i escoltar històries que per aprendre i estudiar continguts. (A18)

En els comentaris queda reflectida perfectament aquesta recança per no treballar els continguts, tot i que veiem que després algunes d'aquestes persones i d'altres entre els entrevistats, parlen que “empollant” tampoc no se'n recorden de gaire.

És diferent que haver d'empollar això era tan lliure, en canvi altres assignatures era tan teòric que no me'n recordo de res, res, res, llàstima! perquè ni de la fotosíntesi! i dius quina pena, perquè no ho recordo (A14).

Sé que no sé fer, que és agafar un llibre i empollar. Com que no m'agrada allò de estudiar el subratllat ja no ho feia (A1).

Crec que més que aprendre coses concretes, era aprendre a veure les coses d'una altra manera, no només empollar, aprendre unes dades i després ja no te'n recordes més. És entendre el perquè de les coses (A10).

Això que després he hagut d'empollar i ho empolles molt ràpid per a l'examen i després ja està i això s'oblida fàcilment (A18)

Rosa Sensat (1996, 64) ja expressava la preocupació docent que sorgeix de voler ensenyar als infants d'acord amb els seus interessos i necessitats, adoptant una actitud observadora i experimentadora i amb la llista de matèries i disciplines cada vegada més gran que hi ha al pla d'estudis, sense que ningú s'atreveixi a treure'n cap. La seva idea seria doncs, abandonar el propòsit de donar-los el domini del coneixement en tot ordre d'estudis³⁶⁸ i capacitar-los mentalment i amb instruments per a la instrucció, així com posar-los en condicions d'adquirir el coneixement quan calgui.

Al marge de la discussió, en primer lloc es podria considerar normal que sorgís aquest sentiment en el projecte Història 13-16, perquè el curs introductorí estava especialment dissenyat per aprendre a aprendre història amb el seu mètode d'anàlisi. Els estudis posteriors se centrarien pròpiament en els

³⁶⁸ Amb aquesta expressió Rosa Sensat vol donar a entendre que no significa que mai no s'arribi al coneixement, sinó que no ho fa dins l'etapa reglada. Els seus escrits versen sobre l'escola Primària, que en el seu moment acabava als 14 anys. És per aquest motiu, que encara que en la nostra recerca ens referim a la secundària, aquestes reflexions poden ser igualment vàlides.

continguts, però és clar, aquesta fase ja no s'arribava i el curs introductorí resulta tant llarg que ocupa un curs i dona la sensació que no s'està treballant.

En segon lloc, caldria considerar quins són els continguts apresos. Sense comptar els procedimentals i les idees al voltant de la visió crítica de la història, es treballa amb uns continguts que són més profunds dins d'un mateix tema, però més centrat en uns en concret. Aquesta idea és la que va fer que s'introduïssin les unitats complementàries, per tal de poder donar més continguts i fer més complet el temari a ulls del professorat.

En tercer lloc, en l'aprenentatge encara no hi ha receptes tancades. Anteriorment mencionàvem algunes tècniques que reforcen l'aprenentatge com el repàs, la divisió del material en part significatives o predisposar les persones amb una bona motivació; però són molts els factors que poden condicionar perquè l'aprenentatge esdevingui eficaç: ho pot ser l'estat d'ànim que travessa la persona, pot variar segons la intel·ligència múltiple³⁶⁹ que més li predomini; el coneixement previ que tingui que li permeti establir connexions, o bé, per exemple, per com faci els descansos³⁷⁰.

6.5.13. La visió amb el temps

A la pregunta de la percepció que en tenen actualment tornarà a aparèixer el reflex d'aquest sentiment dividit entre allò que els agrada i el que creuen que haurien de fer. Generalment, però, els comentaris són molt positius, fins i tot quan estan posant algun "però", expressen que l'implementarien. La visió dels temps aporta uns elements que no tens a l'adolescència quan vius les classes: tot un bagatge posterior i una maduresa que et permet veure i entendre el perquè de moltes coses. En aquest cas no és menys i les persones elaboren

³⁶⁹ Definides per Howard Gardner (1983).

³⁷⁰ El paper del son en la fixació de la memòria i l'aprenentatge ha estat força estudiat tenint resultats ambivalents. Sembla ser, però, que els últims estudis tendeixen a confirmar que té un paper de integració de les memòries recents amb les passades o en la organització anatòmica de les representacions de la memòria entre d'altres (Guiart, 2009, 459)

els seus discursos en part a partir del raonament actual que li fan al mètode. Un temps després de les classes van començar a apreciar-les tal com ho expressen en alguns comentaris.

És difícil... no sé els problemes que tenen ara els alumnes... i jo treballo amb nanos joves, però crec que no hi ha tanta consciència que cal estudiar. Llavors, mètodes d'estudiar i tal no funcionen, necessites que la gent es motivi, i aquest és un bon mètode per tal que es motivin: experimentar, treballar amb companys, investigar.. i que l'aprenentatge sigui més bo. Tot i que no sé fins a quin punt l'alumne pot dir "és lúdic i aprenc o és lúdic i és lúdic" Que segur que d'alguna cosa serveix. Però qualsevol mètode d'aprenentatge per molt lúdic que sigui en el moment que hi ha un examen deixa de ser lúdic. Però suposo que com a mètode és millor que aquest de l'examen i el subratllat. El que passa és que jo m'ho estic passant d'allò més bé, però si suspenc, al setembre estaré a la mateixa aula amb el mateix examen, i llavors aquí deixa de ser un bon mètode. Però el prefereixo per si tingués fills, o si hagués de tornar a fer BUP i fer-ho també a 3r, ho tinc claríssim (A1).

És un mètode excel·lent, que a vegades hi ha alumnes però, que necessiten doncs aprendre's un fragment de memòria per tirar endavant o bé tenir-ho tot més pautat. A mi que em facin una classe sobre la tarima doncs no... a la carrera sempre han dit que aquests tipus de mètodes eren molt bons, però procurar això sí, un mínim de continguts (A6).

El posaria però en combinació amb... aquí està tot molt barrejat en èpoques diferents i molt aïllats, el primer no té a veure amb el segon. Pot ser estaria bé fer-ho a història de 1r a 3r i a cou, començar per un ordre, anar explicant la història com sempre però aniria intercal·lant els dos, una mica més organitzat (A10).

Era un bon mètode. El posaria per a algunes assignatures no per a totes les assignatures. Les ciències, com les mates, física i química, són matèries més d'aprenentatge, i tu participes menys si tens menys coneixements, pots opinar menys. Una formula matemàtica és una formula matemàtica. I un quadre està fet perquè tu tinguis un sentiment o una visió, i tu en tindràs una i un altre, una altra. I la formula el resultat és únic, no pots dir què opines d'aquesta formula (A16).

Crec que està bé, és interessant, et fa obrir els ulls, que els mètodes d'aprenentatge no haurien de ser el clàssics de llegir i ja està, t'haurien de despertar l'interès d'investigar, una manera d'obrir els ulls al món, que les coses no s'han d'aprendre com et diuen, sinó que tu les has de descobrir. D'altra banda també penso que tot és combinable i que aprendre tota la història amb un mètode clàssic potser és una contradicció però també és interessant. No sé crec que en el fons combinava les dues coses, crec que gaudia més obrint els ulls dels alumnes i fent que s'impliquessin però d'alguna manera també transmetia la teoria, potser perquè l'obligaven. Explicar les coses com oficialment han anat passant també és important, per exemple, saber quin emperadors romans van haver-hi i la història en general i una altra cosa és treballar unitats didàctiques d'aquestes que també està bé, per descobrir altres coses. (...) Ell o dos o tres eren professors d'un nivell molt alt, que teníem molta sort de tenir-los (A20).

Aquests primers comentaris són el que mostren la doble posició. Tal vegada hi ha persones que poden tenir aquesta visió per la necessitat d'emmarcar els coneixements i continguts que s'aprenuin en un context més general. Es necessiten fer un esquema en el qual puguin anar omplint posteriorment els calaixos i apartats que contingui. La sensació de no continuïtat i la necessitat que no sigui un aprenentatge aïllat també pot contribuir a voler combinar els

mètodes d'aprenentatge. Però aquest sentiment no és generalitzat i hi ha altres persones que en tenen una percepció absolutament positiva.

Els meus fills van a una escola que treballen així, treballen per projectes. I a mi m'agrada molt aquesta manera d'ensenyar (A5).

Sí, a més la meva dona és infermera i a la Vall d'Hebron utilitzen un mètode així, perquè estem molt acostumats que ens diguin això és així i així i no tant a pensar, i fa que et conformis. Una pena que no s'implanti. A mi m'ha quedat que he passat per aquí, i de fet, vaig pensar en estudiar història o cinema, tot i que al final em vaig decantar pel cinema (A7).

Molt bona. Ho implantaria per a qualsevol assignatura. Sobretot busca l'excel·lència sí, però si es busca un comú denominador. Segurament aquí es faria el segon cas... i aquest és un mètode per a qui estigui interessat... no sé... però si busquem uns mínims no crec que sigui el més adequat (A8).

Que em va encantar, el que passa és que...què tonto vaig ser de no aprofitar-lo més! Però sí, l'implantaria. Perquè si a un tio com jo li donava per anar a classe!, és que era bo! (A9).

Posaria aquest mètode a les aules! I tant, i tant! Directe! Ara és clar, dóna molta més feina, molta més feina. Després l'alumne aprèn o no, però està justificat. Aquest treball que es feia a fora era feina de més, però ho feies (A14).

És molt interessant l'aprenentatge humà i les relacions... Sí, absolutament i determinant per a mi. Tinc molt el record d'un aprenentatge global, com molt integrat del passat, però també del món i de nosaltres mateixos. Joestic encantada de parlar d'aquesta experiència! (A17).

Ara ho trobo excel·lent, és curiós amb l'edat... (A18).

Sí a tot amb els ulls tancats! Sí a treball en grup, sí a saber expressar-nos, sí a buscar-ho tot a fora i no dintre, dins no hi ha res, una classe buida amb persones assegudes, sí a tot el que sigui obrir l'escola, i és el que feia tot i que ho va fer tímidament, perquè suposo que a COU ja estava lligat amb el temari. Realment després ho apliques. No va consolidar (A19).

En qualsevol cas, sigui efectiu o no, s'apreguin més o menys continguts, sembla que com a mínim va generar un interès. El gust per l'aprenentatge és una de les millors armes que hi poden haver, perquè a partir d'aquí la construcció personal pot ser imparabile. Tal com deia el filòsof romàntic alemany Friedrich Shlegel "contra més se sap, més es desitja aprendre".

CAPÍTOL 7

CONCLUSIONS DE LA RECERCA

Començar l'apartat de les conclusions dient que aquesta no és una tesi de conclusions pot semblar un contrasentit. Segurament és així. Però no sempre una recerca és lineal i com passa sovint, les criatures sorgides d'una recerca tenen vida pròpia i elles també marquen el camí i imposen tossudament la seva realitat. Quan vàrem començar aquesta recerca, ara fa cinc anys, moltes eines avui importants estaven encara poc desenvolupades; ja existien xarxes de relació social a internet però res no podia fer pensar amb eines com Facebook, hi5 o Tuenti, entre d'altres. La inexistència d'aquestes eines feia que la tasca de connectar antics alumnes fos una feina difícil i a vegades gairebé impossible, ja que els centres educatius o no disposen d'arxius o estan molt poc disposats a mostrar-los. Per tant, la recerca va ser, com hem vist a l'apartat metodològic, manual, a cop de telèfon i amb algunes ajudes d'internet; sols al final de la recerca ens podíem beneficiar de les xarxes de relació. Aquest fet és

important per comprendre com el que en un moment determinat constitueix una barrera difícil de franquejar, amb el pas del temps es transforma en un terreny amable i fàcilment practicable.

La nostra recerca evidencia clarament aquest fet: avaluar l'impacte que un ensenyament té en uns alumnes al cap d'uns anys serà una tasca relativament fàcil en un futur, però és una tasca molt difícil en el passat. Per tant, allò que avui és difícil de mostrar tal vegada sigui un camí transitable molt aviat.

Nosaltres volíem fer una recerca sobre un grup que creiem que va tenir un paper rellevant en els processos de canvi en l'ensenyament de la història; la nostra tasca es troba davant d'una recerca que mostra un punt d'inflexió en el camp de l'ensenyament de la història; una experiència que va marcar tendència i que en certa manera no quedava reflectit enlloc. Ens trobem també davant d'una recerca que ens serveix per reflexionar en part, sobre una experiència en particular i en part, de l'educació en general. És una tesi de "miquetes".

7.1. La significació històrica del grup 13-16

Un dels primers temes en el quals ens podríem detenir és en allò que va suposar el mètode història 13-16 i les seves repercussions. El primer que veurem és que va es va implementar de forma completa en poques aules, és a dir, va tenir poca incidència.

Per entendre el perquè cal que distingim entre el que foren les causes, és a dir factors generals que no propiciaven la seva implementació, i el que serien els motius, o dit d'una altra manera, les reticències personals que impediien que la gent s'animés a aplicar-lo.

Al seu torn, entre les causes en podríem trobar principalment quatre: el moment històric, la tradició educativa, la formació del professorat de secundària i les acadèmiques.

El moment històric: podríem començar dient que segurament el moment en què es trobaven, el tardo-franquisme i l'inici de la transició, va propiciar que sorgís una experiència com la del 13-16. Un temps en el qual es tenien moltes ganes de canviar les coses, un moment en què la lluita era habitual com a símbol d'expressió de la societat, d'una ciutadania que volia trencar amb els anys de dictadura, en què la reivindicació i el fet de fer eren possiblement l'únic camí. Una època, a més, que amb els canvis que s'estaven produint donaven pas a una situació nova, per construir. Era un període en què professorat molt jove va poder entrar a instituts d'ensenyament secundari, els quals ràpidament van poder accedir a càrrecs dins la institució, en un moment en què la legislació educativa encara era més aviat escassa, per tant, el marge de maniobra era més gran. No és estrany, doncs, que en aquest context alguns professors dediquessin esforços i moltes hores per engegar metodologies de renovació de l'ensenyament i buscar nous valors associats a l'educació.

Tanmateix, el context històric també va anar en contra de la proliferació del mètode. El motiu és clar: principalment les persones que es podien animar a fer aquest canvi en la metodologia eren les persones d'esquerres, però aquestes, normalment tenien molt arrelats els plantejaments marxistes. Per tant, aplicar el 13-16 representava renunciar als seus plantejaments ideològics –que ho podien veure fins i tot com una traïció– i a més, es negaven perquè consideraven que no servia per a res, com era el cas del treball del detectiu, que s'entenia com una pèrdua de temps o una concessió que el professorat havia de fer a uns alumnes que consideraven que perdien el temps jugant a detectius en lloc del que realment importava que eren les revolucions burgeses i els camins que conduïen al món contemporani. Tampoc no era ben vist el fet que només es tractés la història contemporània en una unitat i que la resta es dediqués a la història antiga i medieval.

La tradició educativa. Malgrat les ganes d'alguns sectors per canviar els mètodes d'aprenentatge, el pes de la tradició sol ser força gran fins al punt de decantar la balança i seguir fent allò que s'ha fet sempre. En primer lloc perquè és més còmode seguir la tradició. Posar en marxa un nou projecte comporta una feina extra que no sol ser un factor atractiu per a una persona que no té gaire motivació per la seva feina. I en segon lloc perquè cal trencar amb les maneres de veure i entendre l'educació.

La formació del professorat de secundària. Poder ensenyar als alumnes a partir del mètode d'anàlisi requereix òbviament dominar-lo. És allò que no es pot ensenyar el que no se sap i malauradament molts professors no havien pogut mai fer recerca, per tant, no havien viscut de primera mà el mètode de recerca en història. No és estrany, doncs, que aquest fos alhora un condicionant per als professors que no sabien com abordar les unitats, com treure'n partit. En aquesta situació el professorat es devia sentir insegur.

Organització escolar. Tal com estava muntat l'ensenyament tampoc no afavoria la incorporació de mètodes com el 13-16. Per un costat, perquè hi havia molta mobilitat i interinatge, fet que no propiciava que la persona que arribava a un institut en què es feia classe amb aquest sistema tingués temps de preparar-se. Per un altre, tampoc no hi ajudava la varietat d'assignatures que a vegades els podia tocar fer. Finalment, el fet d'estar organitzats en seminaris, els quals s'havien de coordinar, provocava tensions internes i descontrols si una part del professorat no ho volia fer.

Per altra banda, també podem trobar els motius que impediien que el professorat l'adoptés com a mètode per aplicar a l'aula. Aquests són: la preparació, la inseguretat, el treball, les reticències del seminari, la ideologia personal i el temps per a desenvolupar els programes.

La preparació del professorat. Tal com apuntàvem en les causes, la manca de formació en recerca dificultava que bona part del professorat pogués aplicar correctament el 13-16. Però la raó no era solament que no dominessin els continguts, sinó que un mètode per descobriment també suposa establir unes dinàmiques diferents a l'aula que no es basen en la relació típica de jerarquia que es té en el paradigma magistrocèntric. Per tant, això comportava també un domini de dinàmiques d'aula que si no es tenia podia provocar que els alumnes es descontrolessin fàcilment.

Inseguretat. La poca preparació no solament fa que no es pugui dur bé a la pràctica el mètode, també genera inseguretat. Segurament molts professors no se sentien a gust davant d'una classe sense dominar els procediments que s'havien d'aplicar i sense dominar els continguts conceptuals que s'hi treballaven. Un mètode per descobriment significa que els alumnes no es limiten a aprendre allò que nosaltres els donem, sinó que en part són ells qui descobreixen els continguts i durant aquest procés poden voler preguntar conceptes que s'escapen d'allò que el mestre coneix o descobrir-ne d'altres d'insospitats. La relació mestre-alumne canvia i si aquest no està segur d'ell mateix i d'allò que està fent li pot causar una sensació negativa que decanti la balança cap a un mètode en el qual se senti més segur.

Seminari. Com hem vist, des d'un punt de vista estructural, el fet d'estar organitzats en seminaris obligava a coordinar-se entre els mestres que en formaven part, i si no ho feien podien provocar descontrol i grans diferències entre els diferents cursos als quals haguessin de fer classe. Per aquest motiu, quan hi havia fortes reticències entre alguns professors del seminari es podia acabar acordant de no fer-se el mètode perquè era la via de solució més fàcil.

Ideològiques. Els esquemes que ens formem la gent sobre el nostre entorn i com han de ser les coses, solen costar de canviar. És una visió que filtra tota la informació que ens arriba i per tant, les noves idees també

passen aquest filtre i no són acceptades amb relativa facilitat. No és impossible, evidentment. I en aquest cas l'esquema clàssic d'ensenyament de la història pesava massa per poder acceptar ràpidament un mètode que no prioritzava ni els continguts, ni el programa, ni la cronologia. A més, la formulació d'hipòtesis s'entenia com si la història fos "opinable" i això provocava un relativisme sobre els fets que era perjudicial per a l'ensenyament. Estaven massa acostumats a històries dogmàtiques i seqüencials i no podien admetre plantejaments que fonamentaven el dubte o que admetien diferents visions del passat. En definitiva no acceptaven que es pogués qüestionar la manera d'ensenyar que s'havia fet fins llavors. Per no dir que també representava admetre que allò que més importava eren els procediments i que la història no es podia ensenyar tota, només se'n podien mostrar alguns talls.

A tot això cal sumar-hi que l'acceptació del mètode, com hem vist, suposava que havien de renunciar als plantejaments marxistes, idea difícil de pair en aquells moments, i com que bona part de les persones que ho volien fer-lo eren d'esquerreres, la mateixa ideologia els impedia de "imposar" el mètode als companys i a les companyes.

El temps i el programa. Finalment, podem trobar que el temps i el programa no afavorien que es pogués implementar. En primer lloc perquè els programes escolars sempre han estat força atapeïts, per la qual cosa no permeten gaires introduccions de materials amb continguts alternatius i més, a mesura que s'acosten els cursos propers a la selectivitat. En segon lloc, perquè el curs introductori era molt extens i incrementava la sensació de no entrar en matèria fins molt endavant. En tercer lloc, perquè l'esquema del currículum anglès no encaixava en un sistema en què ni tan sols a l'inici hi havia currículum, sinó programes tancats; i a més, treballant uns continguts molt allunyats dels que es volien ensenyar.

Malgrat que aquests motius i causes tal vegada impediren que el mètode s'implementés de manera generalitzada a molts centres d'ensenyament secundari, la seva aplicació parcial va ser molt més extensa.

En primer lloc perquè el mètode va tenir força difusió, ja que els membres del grup l'anaven a explicar allà on el professorat se n'assabentava, feien força cursos o el van presentar en alguna escola d'estiu. Aquesta formació era insuficient perquè un professor que desconegués completament el mètode d'anàlisi de la història pogués dur a terme amb facilitat el 13-16, però li permetia aplicar algun dels quadernets que li hagués fet més gràcia.

En segon lloc, perquè les unitats tenen sentit de manera individual, per tant, permetien dur-ne a terme tan sols una.

En tercer, perquè a ningú no se li escapa que són més divertides que bona part de les classes magistrals. Per tant, segur que molts docents pensaven que intercalant-ne alguna era una manera d'amenitzar i entretenir els alumnes alhora que consideressin que així treballaven la metodologia de la disciplina científica. És un plantejament, però, que fa que realment no es consolidin els aprenentatges de les habilitats, ni la filosofia del projecte i que, a més, els alumnes detectin que no són "els continguts importants" i per tant, encara hi parin menys atenció.

I en quart lloc, perquè la introducció de les unitats complementàries permetien als professors utilitzar-les com exercicis sense que això impliqués conèixer a fons els principis que fomentaven tot el mètode.

La propagació més important del 13-16 a l'Estat espanyol va venir a través dels llibres de text i no és estrany, ja que el sistema educatiu es basava i es basa en el seu ús gairebé de forma exclusiva. I va ser així per la confluència del fet que en replantejar la reforma del sistema educatiu es va voler incidir fortament en els continguts d'història per adoptar nous models; perquè alguns dels

membres del 13-16 tingueren uns càrrecs temporals³⁷¹ en el “Ministerio de Educación y Ciencia” durant aquells anys i perquè molts d'altres participaren activament en l'edició dels llibres de text en bona part dels grups editorials més potents del país³⁷².

Així, a poc a poc, es començaren a introduir les fonts primàries i altres elements innovadors procedents de la filosofia del 13-16 als diferents llibres de text, no solament en els que elaborava el mateix grup, sinó per efecte tendència, a una bona part dels llibres de text del país.

Cal remarcar la importància que va tenir per al mètode que s'incorporessin algunes de les seves idees a la reforma educativa. Incidien especialment en els continguts actitudinals i els procedimentals. Volien deixar en un segon terme l'acumulació de sabers per posar en primera posició la importància de l'esperit científic i la construcció del coneixement. Si bé aquesta va ser la voluntat que hauria fomentat la implantació de sistemes d'aprenentatge com el 13-16 als centres d'ensenyament, la introducció dins del calaix de sastre que anomenarien Ciències Socials de la història conjuntament amb la sociologia, antropologia o economia ho desvirtuaria, perquè són disciplines que no comparteixen ni els mateixos objectius ni els mètodes d'anàlisi.

El mètode, per tant, gaudia de més bona salut en un terreny formal que en l'aplicació de base. Tal vegada això només sigui anecdòtic, però ens fa reflexionar en dos sentits. Per un costat, la prevalença de les idees i rutines de bona part del professorat que impedeixen posar en marxa noves iniciatives

³⁷¹ El pas d'alguns membres del grup 13-16 per les administracions es prou conegut, Gonzal Zaragoza va esdevenir inspector del sistema educatiu i posteriorment va tenir diversos càrrecs a les agredaduries culturals d'afers estrangers a països americans, àrees del pacífic i a l'Europa de l'est. Joaquim Prats va tenir càrrecs diversos tant al departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya com en el Ministerio de Educación; Jesús Domínguez va tenir al seu càrrec alguns temes referits a la reforma educativa espanyola; Maria Antonia Lose va dirigir algun centre de professors i va participar en diversos programes d'assessorament del Ministerio i Joan Santacana va tenir un càrrec en el Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Tan sols Camino García i Imma Socas no van tenir mai cap mena de càrrec ni participació en planificacions educatives ni en departaments d'ensenyament o similars.

³⁷² Les línies editorials d'empreses com Anaya, SM, Cruïlla i Baula van ser traçades en el camp de la història per alguns dels membres del 13-16, i d'aquesta manera moltes activitats que es proposaven en els materials educatius del grup van passar a formar part de llibres de text que es repartien gairebé el 30% de la quota del mercat espanyol.

reals i plantejar-se el sentit de l'educació, d'allò que s'està fent, d'allò que es vol aconseguir. Fins a quin punt els mestres reflexionen veritablement sobre la feina que fan, fins a quin punt hi ha una professionalització o obertura de ment per a poder analitzar si realment s'està actuant de la millor manera? Per un altre costat, pot haver-hi alguna tendència o mètode que aconsegueixi generalitzar-se? Seria bo que n'hi hagués un o la diversitat afavoreix els aprenentatges?

No pensem que hi pugui haver una resposta a partir de les conclusions del present treball, però sí que mostra la necessitat d'intentar anar al fons d'un projecte o mètode abans de poder dictaminar qualsevol judici positiu o negatiu, cosa que no va succeir.

Per descomptat l'experiència també ens ofereix una reflexió en el camp de la política educativa. Deixant de banda la manera com es va projectar el mètode en el currículum, cosa que ens portaria a plantejar-nos fins a quin punt el fet d'agafar un mètode, desgranar-lo i només quedar-nos amb alguna de les seves parts podria tenir sentit o no; podríem extrapolar reflexions al voltant de l'aplicació de les polítiques educatives que es formulen. Si una flor no fa estiu, una norma no canvia ni les actituds, ni el sistema d'ensenyament. A tot estirar poden ajudar a declinar-les, però per tal que això succeeixi, la norma ha d'anar acompanyada del desplegament corresponent i no es pot dir que en aquell cas passés d'aquesta manera. La prova més significativa és que avui dia si agafem pràcticament qualsevol matèria que estableix el currículum, tant de primària com sobretot de secundària i batxillerat, veurem una forta incidència dels continguts procedimentals i de la necessitat de desenvolupar una actitud crítica i científica en els infants, però si entrem a qualsevol aula gairebé no veurem aquesta incidència traslladada a les pràctiques i maneres d'ensenyar que s'hi duen a terme.

Avui quan han passat més de trenta anys des de la introducció del mètode per descobriment a les aules de l'ensenyament secundari del país, el 13-16 és ja història. Els debats que suscitava el perquè ensenyem història o fins i tot

l'enfocament que havia de tenir a l'ensenyament de la història en el currículum han deixat de ser temes rellevants per a la majoria de docents. També s'ha trencat la idea d'una història cronològica i sobretot l'axioma que deia que s'ha d'ensenyar tota la història. Certament, aquests trencaments dels sistemes tradicionals no s'han produït per la influència directa de la gent que va generar i estendre el mètode al nostre país; canvis molt més profunds en la societat han estat la causa que a la pràctica està laminant la història del nostre sistema educatiu. Aquesta laminació de la història no ha estat únicament una característica del currículum català; també a la Gran Bretanya com a conseqüència de la revisió del *National Curriculum* que va promoure l'informe *Dearing* es va recomanar que es reduís i simplifiqués l'ensenyament de la història a les etapes de 1 a 3, és a dir, als alumnes entre 5 i 14 anys. L'objectiu va ser donar la màxima llibertat de tria i alliberar un 20% de temps de temps de l'ensenyament per reforçar les matèries considerades fonamentals (Dean, 2008, 15).

Amb tot, mentre a països com la Gran Bretanya, hereus d'una tradició curricular molt més sòlida que nosaltres, han sorgit projectes educatius fills del 13-16 com per exemple, *Nuffield Primary History Project* (Dean, 2008), a Catalunya no n'ha sortit cap. El projecte 13-16 espanyol partia d'un fet fonamental i que es donava per descomptat: "sinó no ho saps, no ho pots ensenyar". Els membres del grup 13-16 en la seva major part tenien el seu darrera una extensa bibliografia en el camp de la història i alguns en el camp de la recerca³⁷³. Per tant, eren coneixedors del mètode.

Avui, investigadors com McNamara (1991) i Bennett i Carre (1991, 1993) escriuen que a l'hora d'ensenyar és fonamental el coneixement acadèmic. Tots ells demostren que hi ha una relació molt estreta entre el coneixement de la matèria que tenen els ensenyants i la qualitat de les seves experiències a l'aula. Com senyala Dean (2008, 22) aquests autors afirmen que els mestres

³⁷³ Era el cas de Gonzal Zaragoza, amb una llarga bibliografia sobre el moviment obrer i l'anarquisme, joan Santacana amb una llarga experiència i currículum en el camp de l'arqueologia i Joaquim Prats que ja havia fet recerques en el camp de la història moderna.

“necessiten grans coneixements per a transformar adequadament els temes d'estudi i els objectius generals en tasques profitoses i adequades, els necessiten per a plantejar explicacions acurades i d'alta qualitat, i els necessiten per a diagnosticar amb precisió la comprensió i els malentesos dels infants”.

És evident que per a aplicar el mètode d'història 13-16 cal un coneixement pràctic llargament sostingut junt amb un coneixement acadèmic de la matèria. Si això no existeix l'aplicació del mètode no és possible. Tal vegada aquesta observació és la que explica que el mètode no es podia estendre fàcilment a casa nostra.

7.2. Els records d'un aprenentatge, d'un mètode

El segon gran tema del qual podríem parlar és la percepció que en tenen els alumnes que el van viure. És important, perquè ens dona una orientació sobre la incidència del mètode i ens permet reflexionar sobre allò que perviu a l'alumne de la seva educació i dels mètodes que s'apliquen. Malgrat que no s'hagi pogut fer un estudi estadístic, es poden veure alguns trets i extreure'n algunes reflexions.

Un dels trets que sembla indiscutible és que és força recordat, tot i que en tenen records parcials. A l'anàlisi hem anat estudiant les diferents raons que motiven el record. En poden ser diversos, però dos dels principals són la singularitat del mètode davant els aprenentatges memorístics i el protagonisme que tenien els alumnes. A banda, és un treball que generalment motivava perquè es planteja a partir de problemes, enigmes i casos, o dit d'una altra manera, de reptes.

La percepció que en tenen és que els divertia i els agradava. Pel que sembla prefereixen un tipus d'ensenyament amb aquest sistema que amb els del paradigma magistrocèntric. Aquesta contraposició, però, fa sorgir alguns

conflictes entre allò que es considera important i el que no. La idea arrelada de la necessitat de transmissió d'un corpus de continguts, també és present en alguns estudiants que podien pensar que aquells ensenyaments eren una pèrdua de temps. La negativitat de l'assumpte radica en el fet que es para menys atenció a allò que no considerem important. No obstant això, aquesta concepció no es dóna tant en alumnes que es declaren mals estudiants. A ells, que els sistemes memorístics no els motiven, els suposarà una nova visió del que pot significar l'aprenentatge.

Curiosament, i deixant de banda com el varen viure en aquells moments, a mesura que passa el temps, les persones aprenen a valorar-lo més positivament. La maduresa de l'alumnat també podia influenciar en el seu rendiment, perquè no totes les unitats eren adequades per a totes les edats que comprèn els ensenyaments de secundària. Però, és que a més, un dels punts dèbils del mètode era que no continuava. Un cop es tenien les habilitats i es coneixien els procediments de la disciplina, i en conseqüència, estaven llestos per a començar aprendre història aplicant-lo, era el moment que s'acabava el curs. Al següent any ja no se'n feia, i es passava a tercer i a COU amb una Història Contemporània i Història de l'Art condicionades per la selectivitat. Amb tot, els alumnes dels professors que impartien aquestes classes amb la mateixa dinàmica encara rendibilitzaven el mètode après a primer, sinó podia haver quedat com una experiència aïllada.

En qualsevol cas, un altre aspecte rellevant és l'aprenentatge de la filosofia del mètode. Diverses persones tal volta no podien recordar molts continguts concrets, però sí que podien explicar la filosofia del mètode, la idea que el 13-16 els volia ensenyar. Els va canviar la concepció de la història i algunes persones comentaven que encara ara es miren certs continguts o s'enfronten a determinades situacions d'una altra manera. Que tants anys després sigui recordat el seu esperit segurament és senyal d'èxit educatiu, perquè els continguts conceptuals seran recordats en funció de les xarxes prèvies que tinguin i de les estratègies mnèmiques que s'emprin per retenir la informació.

Dins dels curss, però, també trobem diferències entre l'impacte que van causar les diferents unitats. Les unitats estrella són les del bloc de "El problema de las pruebas", en les quals es tractava de fer un judici a un personatge històric, en aquest cas, a Joana I de Castella o Francis Drake. No és estrany, perquè a més del protagonisme i singularitat que té i que comparteix amb la resta del mètode, té a més, el component de l'escenografia, de la competició intel·lectual i el desenvolupament d'habilitats poc treballades en el sistema educatiu d'aquells moments, tals com el treball en equip i la capacitat d'oratòria i argumentació en públic. Per contra, les unitats complementàries no se solen recordar i d'altres són recordades per les sortides o materials complementaris emprats a classe com són les fitxes perforades.

Què n'ha quedat de tot plegat? No es pot dir que tots els que van aprendre amb aquests mètodes haguessin copsat els objectius que els seus professors es podien haver plantejar, però en la mesura que avui tenen consciència que el que importava aleshores no era tant aprendre història sinó estructurar i esculpir el seu cervell, es pot dir que hi ha una certa consciència de la finalitat d'aquesta mena d'ensenyament-aprenentatge de la història. L'experiència va ser massa reduïda i massa curta per a poder ser significativa, però va ser suficient per a fer veure a alguns dels aleshores nens i nenes que el van experimentar que la història no era per a ells un coneixement inútil.

7.3. La validació de la hipòtesi i la consecució dels objectius

Arribats a aquest punt, és moment de fer un repàs a la trajectòria de la present recerca. Tal com ens havíem marcat, hem pogut aconseguir el primer objectiu que pretenia conèixer i caracteritzar els grups que en el marc de la renovació didàctica de l'últim terç del segle XX treballaven el mètode d'aprenentatge per descobriment en el camp de la història. En aquest sentit, i tot i la manca de fonts, hem pogut refer la història del grup 13-16, analitzar i estudiar a fons els diversos materials que es van elaborar i hem pogut veure què implicava en el camp de l'ensenyament secundari, que com dèiem, tot i la seva baixa

implementació ha tingut bastant d'impacte en el canvi de la filosofia en aquest camp d'ensenyament.

També hem aconseguit conèixer i identificar les diferents pervivències del mètode un cop el grup va desaparèixer. Han estat força nombroses perquè han penetrat tant en el camp del llibre de text, com en la política educativa.

Per altra banda, volíem conèixer i valorar la percepció que els implicats van tenir i la que avui tenen respecte al mètode d'aprenentatge per descobriment. Mitjançant entrevistes a que van tenir la classe d'història amb el 13-16 hem pogut estudiar, doncs, els records que en tenen al llarg del temps i hem pogut conèixer la valoració subjectiva que en fan avui.

Els objectius que ens vam marcar, doncs, s'han assolit. És ara el moment d'afrontar la validació de la hipòtesi que es concretava en el següent anunciat:

En la mesura que l'aprenentatge per descobriment de la història pugui ser més significatiu que els aprenentatges per recepció, els implicats en aquest model d'ensenyament i aprenentatge haurien de mantenir records vius i en part satisfactoris.

Si examinem els resultats de les converses mantingudes amb els informants, és evident que la majoria d'ells manifesten no sols que l'experiència els va agradar sinó que majoritàriament la consideren positiva per a ells al cap de molts anys. Aquest fet és inqüestionable si ens atenem a les entrevistes que s'han fet. Són pocs els que no recorden res o que el consideren francament inútil. Hi ha una altra dada, però que hem posat de manifest al llarg de la recerca i que cal treure aquí i és el fet que la majoria dels informants estableixen comparacions i contrastos entre el que ells consideraven el mètode tradicional i el mètode del 13-16, i d'aquestes comparacions, els sistemes tradicionals no en surten gaire ben parats.

Alguns dels entrevistats manifesten clarament que van comprendre la importància dels continguts que ara en diem procedimentals i que no és altra cosa que el mètode d'anàlisi de la pròpia disciplina, amb tot s'adonen també que el que importava no era transformar-los en petits historiadors sinó simplement desenvolupar les capacitats pròpies i necessàries de tot adolescent, això sí, emprant com a eina el mètode de la història; d'aquesta part en solen estar satisfets tot i que alguns manifesten els seus dubtes en no haver après més història. Són dubtes raonables sobretot quan s'havien d'enfrontar a cursos posteriors en els quals es podia donar per suposat que sabien determinats temes de la història. El cert és, però, que de la història apresada amb els mètodes tradicionals tampoc no en recorden gran cosa.

En la hipòtesi per nosaltres plantejada establím la suposició que aquesta mena d'alumnes actors i a la vegada subjectes pacients d'aquests mètodes innovadors haurien de tenir records més vius i agradables que no pas els que van sofrir els sistemes tradicionals. Per demostrar aquesta hipòtesi es requeria aïllar absolutament la variable mètode de totes les altres; el mètode sobretot s'havia de separar de la personalitat del professor, de la qualitat del material imprès, del lloc on s'impartien les classes i dels diversos contextos socials econòmics i fins i tot, ideològics. Això no ha pogut ser així perquè aquesta recerca no es podia fer aïllant grups de persones, creant grups de control i repetint les experiències. La recerca té un component que n'hem dit històric, i la història s'explica i es comprèn més que es demostra. Per tant, cal dir que la variable metodològica no es podia aïllar si del que es parlava era d'una experiència ocorreguda fa unes dècades.

Hi ha però, un altre element que cal tenir present, ens referim al nombre d'entrevistats. Les entrevistes han tingut un caràcter més pròxim a la recerca antropològica que no pas estadística. Vint-i-tres entrevistes no constitueixen un corpus significatiu des d'un punt de vista estadístic, però sí, antropològic. Si un còmput aproximat ens porta a creure que un total de 5000 nens i nenes van experimentar aquest mètode al llarg de 15 anys, els vint-i-tres no arriben a un 4,6% del total. Per tant, no constitueixen una mostra fiable per fer una

avaluació basada en estàndards, però les llargues entrevistes, gairebé exhaustives sobre la seva memòria ens proporcionen un material antropològic d'alta qualitat que ens permet intuir que la hipòtesi és certa.

Ens permeten, els resultats d'aquesta recerca, establir correlacions respecte la validesa o no dels aprenentatges per descobriment? Certament treure conclusions en aquest sentit seria agosarat i l'aprenentatge per descobriment té tants detractors com defensors i no és aquesta recerca la que establirà un precepte canònic respecte a aquesta qüestió. Però el que sí és possible afirmar és que l'aprenentatge per descobriment és una bona eina per a ensenyar història, ja que permet conèixer a fons el mètode mitjançant el qual opera la Història. En la mesura que la història es comporta com una disciplina científica és fonamental ensenyar el mètode ja que d'altra manera aquest ensenyament s'ha de portar al camp dels mites o si es vol al camp de la literatura, una literatura en la qual l'autor no és lliure del tot en el moment d'establir l'argument però que en gran part, se'l pot inventar. Per tant, ensenyar la història per descobriment és una de les poques formes que té el mestre de mostrar els mètodes d'anàlisi, i quan l'ensenyament no té alternatives, ha d'aprofundir les esclertes existents. En l'aprenentatge de la física o de qualsevol disciplina de caire experimental, el mètode pot ser magistrocèntric o no però ha de conduir als deixebles a una sèrie de descobriments i a una sèrie de pràctiques més o menys protocol·litzades, no és així també amb la història?

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE, C. (1999): *La escuela de los Annales. Ayer, hoy, mañana*. Barcelona: Montesinos.

ÁLVAREZ, A. (1964): *Enciclopedia. Intuitiva, sintética y práctica. Tercer Grado. Período de perfeccionamiento*. Valladolid: Miñón.

ALDEA, I. S. (1941): *Actividades escolares. Commemoraciones patrióticas y religiosas*. València: Editorial America.

AREVALO CARDENAS (1962): *Historia Universal y de España. Cuarto Curso de Bachillerato*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española.

ARMENTANO, N. (1999): *L'arqueologia a l'aula. Suplement de Guix 258*. Barcelona: Graó.

ARÓSTEGUI, J. (2002): *La teoría de la historia en Francia y su influencia en la historiografía española*. A: PELLISTRANDI [comp]: *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Madrid: Casa de Velázquez. Pp. 365-405.

ARTOLA, M. (1968): *Textos fundamentales para la historia*. Salamanca: Revista de occidente.

AUSUBEL, D. (1982): *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BALANZÁ, M.; BENEJAM, P.; LLORENS, M., ORTEGA, R., PONS, J., ROIG J. (1988): *Ibèria. Geografia i història. 3r BUP*. Barcelona: Vivens Vives.

BALLBÉ, J.; GASSIOT, L.; VERGÉS, O.; SOLER J. (1974): *Països i nacions. Temes de geografia i d'història 7^e EGB*. Barcelona: Editorial Teide.

BALLBÉ, J.; GASSIOT, L.; VERGÉS, O.; SOLER J. (1974): *Món i pobles Temes de geografia i d'història 6e EGB*. Barcelona: Editorial Teide.

BARDAVIO, A.; GONZÁLEZ, P. (2003) *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: Ice Universitat de Barcelona; Horsori.

BANYARD, P.; CASSELLS, A.; GREEN, P.; HARTLAND, J.; HAYES, N.; REDDY, P. (1995): *Introducción a los procesos cognitivos*. Barcelona: Ariel Psicología. Versió espanyola a càrrec de Sebastià, N; Costa, A.

BARDAVIO, A.; GONZÁLEZ, P. (1994): *L'home del Tirol. Suplement de Guix 205*. Barcelona: Graó.

BARNIER, A. J., HUNG, L. & CONWAY, M. A. (2004). Retrieval-induced forgetting of emotional and unemotional autobiographical memories. *Cognition and Emotion*, N^o 18, 457-477.

BARRÓN, A. (1991): *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis Crítico y Reconstrucción Teórica*. Salamanca: Amarú Ediciones.

BARTON; K.; LEVSTIK, L.S. (2004): *Teaching History for the Common Good*. Routledge: United States of America.

BATLLORI, P.; BENEJAM, P.; CASAS, M.; DEU, E.; PAGÈS, J.; TORRENTS A.; VILLANUEVA M. (1984): *Ciències socials*. Barcelona: Editorial Casals.

BELTRÁN, M. (1996): *Cinco vías de acceso a la realidad social*. A: GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (comp): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

BENAJAM, P. (1989): "Los contenidos en ciencias sociales". *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 168. Pp. 44-48.

BENNETT, N; CARRE, C. [Coor] (1993): *Learning to Teach*. Londres: Routledge.

BERTAN, J.; BUENO, J.A.; (Eds) (1995): *Psicología de la educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitària.

BETANCOURT, J. VALADEZ, M.D. (1998): Jerome Bruner: uno de los precursores de los estudios sobre estrategias cognitivas. *Educar*, núm 6 <http://educar.jalisco.gob.mx/06/6educar.html> (25/09/07).

BORDENAVE; J.D.; MARTINS; A. (1986): *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. San José: IICA.

BOURDILLON, H. (1994): *Teaching History*. Routledge: The Open University: Great Britain.

BRUGUERA, J. (2008): *Estudi quantitatiu dels continguts dels llibres de text d'Història del Batxillerat*. A Prats, J; Albert, M. [Coord]: *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història. Record d'en Jordi Bruguera Gómez*. Barcelona: Grup DHIGECS (Departament de Didàctica de les Ciències Socials). Pp. 35-48.

BRUNER, J.S. (2004): *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*. Madrid: Morata.

BRUNER. J. (1986): *Actuals minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, J. (1962): *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUSA, A. (1998): "Historia-relato, historia-imagen: los desplazamientos de la retórica". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 17. Barcelona: Graó. Pp 55-67.

BUNGE, M. (1989): *La investigación científica*. Barcelona: Editorial Ariel.

BUNGE, M. (1981): *La ciencia. Su método y su filosofía*. Madrid: Alianza editorial.

BURKE, P. (1994): *La revolución historiográfica francesa La escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona: Editorial Gedisa.

CALAF, R. (1994): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Barcelona: Oikos-tau.

CANDLER, G.M (1976): Museums in Education: The Changing Role of Education Services in British Museums *The History Teacher*, Vol. 9, No. 2. pp. 183-195.

CAÑABATE, A.; CARMON; A.; DE MANTEO, E.; GONZÁLEZ, P [coord] (1989): *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Bruño.

CAPITÁN, A. (1994): *Historia de la educación en España. Tomo II. Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson.

CAPMANY, J. (1970): *Formación político-social y cívica. 2º curso de bachillerato*. Madrid: Almena.

CARRETERO, M. (1987): "Desarrollo cognitivo y educación". *Cuadernos de pedagogía*. Nº 153. Pp. 66-69.

CARRETERO, M. (1980): Desarrollo intelectual durante la adolescencia: competencia, actuación y diferencias individuales. *Infancia y Aprendizaje*. Nº12. Pp. 81-98.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. (1987): *Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia*. A: MEC: *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid. Pp. 11-30.

CERDÀ, R. (2002): *El sil·logisme de la possibilitat*. A: ALCÀZAR, J.: *Història d'Espanya: Què ensenyar? Debat al voltant de l'ensenyament de la història d'Espanya* València: Universitat de València. Pp.105-120.

CHIESA, B. (1987): *La enseñanza de las "ciencias sociales": problemas, hipótesis, estrategias*. A: MEC: *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid. Pp. 61-103.

CLARK, A. (2006): *Teaching the Nation: Politics and Pedagogy in Australian*. Melbourne University Publishing: Australia.

CLARA, J.; CORNELLÀ, P.; MARINA, F.; SIMON, A. [comp] (1998): *Epistolari de Jaume Vicens Vives*. Girona: Cercle d'estudis històrics i socials.

COHEN, L.; MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLL, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

COLTHAM, J.; FINES, J. (1971): *Educational Objectives for the Study of History*. London: Historical Association Pamphlet.

COUNSELL, C. (2000): *Historical Knowledge and historical skills. A distracting dichotomy*. A: ARTHUR, J.; PHILIP R. : *Issues in History Teaching*. Routledge: Great Britain.

CUESTA, R. (2000): "El proyecto Cronos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: balance y perspectivas de un itinerario pedagógico". *Aspectos didácticos de ciencias sociales*. Nº14. Pp 99-135.

DAWSON, I. (1989): "The Schools History Project: A Study in Curriculum Development". *The History Teacher*, vol 22, (3). Pp 221-238.

DEAN, J. (2008): *Ensenyar història a Primària*. Manresa: Zenobita Edicions.

DELGADO, B. (1983): "Los libros de texto como fuente para la historia de la educación". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Nº 2.

DE PUELLES, M. (2001): *Cien años de política educativa en España*. En MEC (2001) *La educación en la España del siglo XX*. MECMadrid.

DÍAZ, F. (1998): "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato". *Perfiles educativos*. N° 82

<http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-index.html> (17/10/07).

DICKINSON, A (2000): *What should history be?* A: KENT, A [comp]: *School subject Teaching. The history and future of the curriculum*. London: Kogan Page . Pp 86-110.

DOMENECH, B. (2004): *Psicología de la educación: su aplicación al contexto de la clase*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

DOMÍNGUEZ, J. (1989): *El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia*. A: CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. [comp]: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor. Pp 33-60.

DOMÍNGUEZ, J. (1987): *La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años*. A: MEC: *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid. Pp.231-246.

DORIS, H. (2004): *Constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. Barcelona: Plaza y Valdés.

Ediciones de la Torre

<http://www.edicionesdelatorre.com/cgi-local/frame.pl?pcoleccionest.html>

(7/08/09)

EDWARD, C. (1979): "Teaching for Historical Understanding in British Schools". *The History Teacher*, Vol 13 (1). Pp. 61-69.

ERTMER, A. P.; NEWBY, T. J. (1993): "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4). Pp. 50-72.

ESCOLANO, A. (2002): *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESTEVE; J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ, M. (1983): *Etnos. Ciències socials 8è EGB*. Barcelona: Barcanova.

FERNÁNDEZ, A., LLORENS, M., ORTEGA, R., PONS, J., ROIG J.; MIGUEL, A. (1989): *Ciències Socials 7*. Barcelona: Vicens-Vives.

FERNÁNDEZ, A., LLORENS, M., ORTEGA, R., PONS, J., ROIG J.; MIGUEL, A. (1989): *Ciències Socials 8*. Barcelona: Vicens-Vives.

FERNÁNDEZ, A., LLORENS, M., ORTEGA, R., PONS, J., ROIG J.; MIGUEL, A. (1983): *Ciencias sociales. Nuevo País*. Barcelona: Vicens Vives.

FERRÉ, P. (2002): "Advantage for Emotional Words in Immediate and delayed memory tasks: Could it be explained in terms of processing capacity?". *The Spanish Journal of Psychology*. Vol 5, (2). Pp 78-89.

FITZGERALD; J. (1983): "History in the Curriculum: Debate on Aims and Values". *History and Theory*. Vol. 22 (4). Pp. 81-100.

FITZGERALD, J. (1982): "History 13-16: some Australian applications". *Teaching History (NSW)*, 16 (3), PP. 36-57.

FLOR DE MAIG (1998): *Arqueologia i prehistòria. Materials per a l'alumne*. Barcelona: Patronat Flor de Maig.

FLOR DE MAIG (1998): *Arqueologia i prehistòria. Orientacions per al professorat*. Barcelona: Patronat Flor de Maig.

FREIXENET, D.; HERNÁNDEZ, X.; RIBAS, I.; TATCHÉ, E., TREPAT, C.-A. (1990): *Annals. Història del món Contemporani*. Barcelona: Barcanova.

FRIERA, F. (1995): *Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.

GALGANO, J.M. (1999): "The best of times: Teaching undergraduate research methods using The Great American History Machine ans The Valley of the Shadow". *History computer review*. Nº15, (1). Pp. 13-28.

GALINDO, R. (1997): *La enseñanza de la historia en Educación Secundaria. Una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla: Algaida.

GARCÍA-BAJOS, E.; MIGUELES, M. (2005): Olvido inducido por la recuperación con experiencias emocionales positivas y negativas. *Cognitiva*, 17 (2), 115-125.

GARCÍA CÁRCEL, R. (2005): "Vilar y la historiografía española". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº 45. Pp 17-22.

GARCIA, M. (1994): *El desarrollo afectivo de la adolescencia*. A AGUIRRE, A [ed]: *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo, Editorial Boixareu Universitaria. Pp. 129-142.

GARCIA, M.; GATELL, C. (1997): *Temps. Història Contemporània* . Barcelona: Vivens Vives.

GARCÍA FERRANDO, M.; SANMARTÍN, R, (1996): *La observación científica y la obtención de datos sociológicos*. A: GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (comp): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

GARCÍA HOZ, V. (1996): *Enseñanza y formación sociales en educación secundaria*. A: GARCÍA HOZ, V. (dir): *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Rialp. Pp. 17-45.

GARCÍA RUIZ, A.L. (1996): *Materiales y recursos didácticos, estrategias y metodos de aprendizaje de la historia*. A: GARCÍA HOZ, V. (dir): *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Rialp. Pp 103-124.

GARDNER, H. (1983): *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós

GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A. (1998): "El Debat de les Humanitats: llums i ombres". *Comunicació Educativa*. Nº 11. Pp. 4-10.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1993): *Currículum d'educació secundària obligatòria*.

GRAS, M. (1987): *Modelos teóricos en el aprendizaje II*. A AGUIRRE, A.; ÁLVAREZ, JM.: *Psicología de la educación*. Barcelona: PPU. Pp: 135-162.

GONZÁLEZ, I (2002): *El conocimiento geográfico e histórico educativos: La construcción de un saber científico*. A: MEC: *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid.

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÉS, S. (1997): *El libro escolar en catalán*. A ESCOLANO, B. [dir] (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo Régimen a la segunda República*. Madrid: Ediciones Pirámide. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pp. 549-577.

GRUP 13-16 (1990): *Taller de historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales. Guía didáctica*. Proyecto didáctico Quirón. Madrid.

GRUP 13-16 (1983): *Cómo se vestía Europa. Los cambios a través del tiempo (del siglo XV al XIX)*. Barcelona: Cymys.

GRUP 13-16 (1983): *13-16 Hacer Historia*. Barcelona: Cymys.

GRUP CRONOS (1985): *Elementos para una didáctica de las ciencias sociales. El comentario de textos históricos: la excursión geográfica y la utilización del video*. Salamanca: ICE, ediciones Universidad de Salamanca.

GRUP CRONOS-ASKLEIPOS (1999): "Un projecte d'investigació sobre l'ensenyament de les ciències socials en l'etapa secundària". *Quaderns digitals* <http://www.quadernsdigitals.net> (20/09/07).

GRUP CRONOS-ASKLEIPOS (1992): *Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación secundaria obligatoria)*. A: GRUPO CRONOS [coord]: *Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación secundaria obligatoria)*. Salamanca: Amarú. Pp: 51-77.

GRUP DIDESPAI (1985): *Por una renovación de la didáctica de la geografía*. Barcelona: ICE-UB.

GRUP EINA.(1980): "Aprender tot investigant: un nou camí en l'ensenyament de la història". *Perspectiva escolar*. Nº 46. Pp. 42-46.

GRUP GERMANÍA (1979): *Materiales para la clase. Historia I. Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de BUP*. Madrid: Anaya.

GRUP GERMANÍA (1979): *Materiales para la clase. Historia II. Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de BUP*. Madrid: Anaya.

GRUP GERMANÍA (1979): *Materiales para la clase. Historia III. Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de BUP*. Madrid: Anaya.

GUART, A (2009): "El cerebro como máquina de aprender, recordar y olvidar". *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Nº 736. Pp451 469.

HENDRIX, G. (1961). "Learning by discovery". *Math. Teacher* .Nº 54, 290-299.

HENSON, K. T.; ELLER, B. F. (2000): *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson Learning Ibero.

HERNÁNDEZ, FX. (2002): *Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas*. A BENEJAM, P. et al: *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Graó. Pp. 39-46.

HERNÁNDEZ, FX. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

HERNÁNDEZ, F.X. (1990): *Ensenyar història de Catalunya*. Barcelona: Graó.

HERNÁNDEZ, F.X.; COLOMER, T.; ZABALA, A. (1998): "La propuesta del decreto ministerial de les humanitats". *Guix*. Nº 241. Pp. 49-52.

HERNÁNDEZ, F.X.; SANTACANA, J. (1992): "El futuro de la història en la reforma educativa". *Aula de Innovación Educativa*. Nº 8. Pp. 36-40.

HERNÁNDEZ, F.X.; SERRAT, N. (2002): "Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº34. Pp. 5-6.

HERNÁNDEZ, J.M. (1997): *El libro escolar como instrumento pedagógico*. A ESCOLANO, B. [dir] (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo Régimen a la segunda República*. Madrid: Ediciones Pirámide. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pp.123-148.

HORKHEIMER (1973): *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.

HSR (1939): *Nueva Enciclopedia Escolar. Grado Segundo*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

INHELDER, B.; PIAGET, J. (1985): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós.

IVIC; I. (1994): "LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY (1896-1934)". *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXIV, (3-4). Pp. 773-799.
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF> (27/09/07).

JIMENEZ, J.A. (1996): *El sentido actual de la historia y sus consecuencias pedagógicas*. GARCÍA HOZ, V. (dir): *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Rialp. Pp 46-86.

JIMENEZ, J.A. (1996b): *La investigación en el aula de historia*. GARCÍA HOZ, V. (dir): *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Rialp. Pp 125-146.

LATORRE; A. del RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.

Leeds Trinity & All Saints. Schools History Project

<http://web.leedstrinity.ac.uk/shp> (31/08/08)

Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada el 4 de mayo (BOE núm. 106).

LÓPEZ-IBOR; J.J.; ORTIZ, T.; LÓPEZ-IBOR, M. I. (1999): *Lecciones de psicología médica*. Barcelona: Masson.

LOSADA, J.L.; LÓPEZ-FEAL, R. (2003): *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.

LOZANO, C. (1994): *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Editorial Síntesis.

MARCHESI, A. (2001): "Presente y futuro de la reforma educativa española". *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid. Nº 027. Pp. 57-16.

MARTÍNEZ, E. (1996): *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*. Madrid: Tecnos.

MARTÍNEZ; M.J. (2002): *Historia de la formación profesional en España: De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. València: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

MARVEYA, E. (2004): *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México: Publicaciones Cruzó .

McNAMARA, D. (1991): "Subject Knowledge and its Application: problems and possibilities for teacher educators". *Journal of Education for Teaching*. Nº 17 (2). Pp. 113-128

MEC (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.

MEC. Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas> (27/03/08)

MELCÓN, J. (1995): *Renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid / Instituto de Ciencias de la Educación. (Colección "Cuadernos del ICE", nº 14). Pp. 7-11. a <http://www.ub.es/geocrit/sv-11.htm> (15/02/2008)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.

MOJARDÍN-HERÁLDEZ, A. (2008). "Origen y manifestaciones de las falsas memorias". *Acta Colombiana de Psicología*. Nº 11 (1). Pp. 37-43.

MORA, F. (2009): *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: alianza Editorial

MORGADO, I. (2005): Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes. *Revista de Neurología*. Nº 40 (5). Pp. 289-297.

MUÑOZ, JM. (1997): *Jaume Vicens i Vives. Una biografía intelectual*. Barcelona: Edicions 62.

MYERS, D. (2005): *Psicología*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

National Curriculum: <http://curriculum.qca.org.uk> (06/06/08).

OECD (2007): *Education at a Glance 2007*
<http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf> (06/06/08)

ONIEVA, A. J. (1939): *Cien figuras españolas. Biografías de Españoles Cebres*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

ORTEGA, R. (2005): *Psicología de la enseñanza y desarrollo de las personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.

PAGÈS, J. (1998): "Una història per a les generacions dels segle XX: Els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i els seus reptes de futur". *Perspectiva Escolar*. N°224. Pp. 2-12.

PAGÈS, J. (1989): "L'ensenyament de la història a Catalunya: balanç i perspectives". *Perspectiva escolar*. N° 139. Pp. 10-17.

PANIAGUA, J. (2005). "Pierre Vilar y la enseñanza de la historia: una visión personal". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 45. Barcelona: Graó. Pp 53-63.

PANIAGUA, J. (1995): "Crisis sociales. Crisis en la Historia". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 2. Pp 87-94.

PIAGET (2003): *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica. (segona edició del 1948).

PIAGET, J. (1990): *Escrit per educadors*. Barcelona. Eumo editorial.

PINCHANSKI, S.; VÍQUEZ, E.; ZELEDÓN, C. (2004): Memorias Impuestas. *Medicina Legal de Costa Rica*. N° 21 (2). <http://www.scielo.sa.cr> (08/07/09).

PITOCCO, F (1988): *Il tempo como categorie storiografica e didattica della storia*, a AAVV: *Tempo e spazio dimensioni del sapere*. Mondadori. Milán, Mondadori, pp. 56-64.

PLA DALMÁU (1958): *Enciclopedia Escolar "Estudio". Libro Azul correspondiente al ciclo de perfeccionamiento*. Girona: Pla Dalmáu Carles.

PLA DALMÁU: *Comienzos. Libro Segundo de la labor escolar correspondiente al primer ciclo (segundo curso) de Enseñanza Elemental*. Girona: Pla Dalmáu Carles.

PRATS, J. (2003): "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9. Brasil: Universidade Estadual de Londrina. Consultat a www.histodidactica.com (14.02.2008).

PRATS, J. (1997): "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica". *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número 12. Pp. 7-16.

PRATS, J. (1989): *La experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias de "Germanía-75" e "Historia 13-16"*. A: CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. [comp]: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor. Pp 201-210

PRATS, J.; CASTELLÓ, J.E.; GARCÍA, C.; IZUZQUIZA, I.; LOSTE, MA A. (1983): *Ciencias Sociales 4º*. Madrid: Anaya.

PRATS, J.; CASTELLÓ, J.E.; GARCÍA, C.; IZUZQUIZA, I.; LOSTE, MA A. (1983): *Ciencias Sociales 5º*. Madrid: Anaya.

PRATS, J.; CASTELLÓ, J.E.; GARCÍA, C.; IZUZQUIZA, I.; LOSTE, MA A.
(1983): *Ciencias Sociales 6º*. Madrid: Anaya.

PRATS, J.; PANIAGUA; J. (1977): La experiencia del "Grup Germanía-75".
Cuadernos de Pedagogía, nº 35. Barcelona. Pp16-19.

POPPER (2002): *The logic of Scientific Discovery*. London: Routledge Classics.

PUIG, V. (2007): *Aquel decreto de humanidades*. ABC.es

http://www.abc.es/hemeroteca/historico-25-01-2007/abc/Opinion/aquel-decreto-de-humanidades_1631096705581.html (4/05/08)

RAVENTÓS (1990): *Metodología comparativa y pedagogía comparada*.
Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria

RICE, P. (1997): *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. Mèxic: Pearson
educación.

RODRIGO,M.J.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. [Eds] (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

ROSENZWEIG, L. (1984): "Prespectives on History Education in England". *The History Teacher*. Vol 17 (2). Pp. 169-190.

ROSENZWEIG; WINLAND, T (1986): "New Directions for the History Curriculum: A Challenge for the 1980s". *The History Teacher*, Vol. 19, (2). Pp. 263-277.

RUIZ, P. (2002): *De la síntesis histórica a la historia de los Annales. La influencia francesa en los inicios de la renovación de la historiografía española*.
A: PELLISTRANDI [comp]: *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Madrid: Casa de Velázquez. Pp. 83-107.

SALMON, P. (1972): *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*. Barcelona: Teide.

SALY, P., *et.al.* (1997) *Le commentaire de documents en histoire*. Paris: Armand Colin.

SANTACANA, J. (2002): "La investigación en archivo: Pautas y propuestas para la escuela secundaria". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº34. Pp. 7-20.

SANTACANA, J. (1998): "Aprendre a fer anàlisis inductives amb les fonts primàries. Alguns exemples pràctics". *Guix*, núm. 245, pp. 31-37.

SANTACANA, J. (1995): "Com treballar amb les fonts de la història a l'escola: exemplificacions i propostes de treball". *Balma. Didàctica de les ciències Socials, Geografia i història*. Nº1. Pp.81-90.

SANTACANA, J.; CAMARERO; G. (1980): *Trabajos prácticos de Geografía e Historia. 3º BUP*. Madrid: Akal.

SANTACANA, J; PRATS, J (2001): *Principios para la enseñanza de la historia*. A PRATS; J.: *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

SCHOOLS COUNCILS HISTORY 13-16 PROJECT (1978): *The Rise of Communist China. Modern World Studies*. Edinburgh: Holmes McDougall.

SCHOOLS COUNCILS HISTORY 13-16 PROJECT (1976): *Medicine through Time. A study in development. Teachers' guide*. Edinburgh: Holmes McDougall.

Schoolshistory.org.uk online lessons <http://www.schoolshistory.org.uk/>
(31/08/08)

Schools history Project Leeds Trinity & All Saints

<http://www.leedstrinity.ac.uk/shp/whatishp.htm> (15/10/07).

SEMINARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA (1981): *Hacer historia. Primera fase de investigación. Guía del profesor*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

SHAFFER, D. (2000): *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Thomson Learning.

SHEMILT, D. (2000): *The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching*. STEARNS, P. ; SEIXAS, P.; WINERURG, S [comp]: *Teaching & learning history. National and International Perspectives*. New York: NY University Press. Pp. 83-101.

SHEMILT, D. (1987): *El proyecto "Historia 13-16" del Schools Council: pasado, presente y futuro*. A MEC: *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid. Pp. 173- 208.

SHEMILT, D. (1984): *Beauty and the Philosopher: Empaty in History and Classroom*. A DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P.: *Learning History*. London: Heinemann Educational Books. Pp. 39-84.

SIERRA BRAVO, R. (1995): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

SLATER, J. (1991): *History in the National Curriculum: the Final Report of the History Working Group*. A ALDRICH, R (ed): *History in the National Curriculum*. London: Institute of Education University of London. Pp. 8-38.

SMITH, H. (1975): *Strategics of Social Research*. Englewood: Prentice-Hall.

SOBREQUÉS, S. (1967): *Historia de España moderna y contemporánea*. Barcelona: Vicens-Vives.

STAKE, R. (2000): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

The Nacional Archives (UK): <http://www.learningcurve.gov.uk/> (25/10/07)

The Nacional Archives (USA): <http://www.archives.gov/education/> (25/10/07)

Thinking History <http://www.thinkinghistory.co.uk/> (31/08/08)

THOMPSON, D. (1984): *Understanding the Past: Procedures and Content*. A DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P. : *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.

TOHARIA, M.; LOWY, E. (2004): *Divulgación y educación científica en la escuela y en los centros interactivos de la ciencia*. A RUBIA, F; FUENTES, I.; CASADO, S.: *Percepción social de la ciencia*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. Pp. 263-296.

TRIADÓ, C.; MARTÍNEZ, G.; VILLAR, F. (2000) *Psicología del desenvolupament: adolescència, maduresa i senectut*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

TRIBÓ, G. (2005): *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE/Horosori.

TUSSELL, X. (1996): *Historia de España Contemporánea*. Madrid: Editorial Santillana.

UBIERTO, A.; REGLÀ, J.; JOVER, JM.; SECO, C. (1969): *Introducción a la historia de España*. Barcelona: Editorial Teide.

VALLS, R. (2008): *Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración*. A PRATS, J; ALBERT, M. [Coord]: *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història. Record d'en Jordi Bruguera Gómez*. Barcelona: Grup DHIGECS (Departament de Didàctica de les Ciències Socials). Pp. 63-72.

VALLS, R. (2005): "El currículum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica". *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 46. Pp. 9-35.

VALLS, R. (1998): *Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico*. A: ORTIZ, JM. (ed): *Historia y sistema educativo*. Madrid: Ayer. Pp: 221-240.

VALLS, R. (1986): *Ideología franquista y enseñanza de la Historia de España, 1838-1953*. A FONTANA, J.: *España bajo el franquismo*, Barcelona: Crítica Pp. 231-245.

VICENS VIVES, J. (1976): *Aproximación a la historia de España*. Barcelona: Vicens Vives (primera edició del 1952).

VICENS VIVES, J. (1951): Presentación y Propósito. A VICENS VIVES, J.; REGLÀ, J.; RODOLICÓ, N.: *Relaciones internacionales de España con Francia e Italia (siglos XV a XVIII)*. PpV-XII.

VILANOU, C.; GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (2003): *Anàlisi dels textos i dels materials escolars*. A: VVAA. (2003): *Un segle d'escola a Barcelona. Acció municipal i popular 1900- 2003*. Pp117-127. Barcelona: Ajuntament de Barcelona i Ediciones Octaedro.

VILARRASSA, A.; HERNÁNDEZ, A.; VALERO JM.; OLIVER, MN. (1988): *L'espai i el temps*. Col·lecció la Clau de Rosa Sensat. Barcelona: editorial Onda.

VVAA (1991): *Enciclopedia de Historia de España, vol IV (Diccionario biográfico)*. Madrid: Alianza Editorial.

VYGOSTSKY, L. S.: (1989): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

WALKER, W. R.; VOGL, R. J.; THOMPSON, C. P. (1997): "Autobiographical memory: Unpleasantness fades faster than pleasantness over time!". *Applied Cognitive Psychology*, Nº 11. Pp. 399-413.

WHITE, R. (2002): "Memory for events after twenty years". *Applied Cognitive Psychology*, Nº 16. Pp. 603-612.