

## La història contemporània de Catalunya en l'ensenyament primari i secundari, 1970-1990

Francesc Xavier Hernández Cardona

**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](http://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](http://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](http://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  
DIVISIÓ I  
DEPARTAMENT D'HISTÒRIA CONTEMPORÀNIA

TESI DOCTORAL

"LA HISTÒRIA CONTEMPORÀNIA DE CATALUNYA EN  
L'ENSENYAMENT PRIMARI I SECUNDARI, 1970-1990"

per Francesc Xavier Hernández i Cardona

Director de la Tesi: Dr. Pelai Pages i Blanch  
Setembre del 1993.

## CAPÍTOL 1. FUNCIONS IDEOLÒGIQUES DE LA HISTÒRIA A L'ENSENYAMENT

---

*La Història i els orígens de l'escola pública. L'ensenyament de la Història a Europa, evolució recent. La tradició francesa. La tradició italiana. La tradició anglesa. Situació a finals dels 80 i principis dels 90. A tall de síntesi.*

---

### LA HISTÒRIA I ELS ORIGENS DE L'ESCOLA PÚBLICA

L'escola pública, entesa com aparell de l'estat, té inequívocament els seus orígens en les revolucions burgeses endegades a partir de la gran Revolució Francesa. El dret a l'educació i la universalització d'aquesta és, sens dubte, una de les fites presents en l'ideari de reformadors, revolucionaris i transformadors liberals durant tot el segle XIX, en la perspectiva de dissenyar un tipus de societat justa quant a drets i deures dels ciutadans. La consolidació dels estats-nació capitalistes, vertebrats sobretot a partir del que es coneix genèricament com a "mercat nacional" (i no entrarem òbviament a discutir el caràcter polisèmic del mot nacional), va comportar la consolidació de diferents aparells estatals al servei, precisament, de la coherència global d'aquests estats i dels interessos dels grups socials hegemònics que en detentaven els seus ressorts.

La funció de l'aparell escolar dins els naixents estats-nació capitalistes, que en el fonamental s'ha perllongat amb matisacions fins els nostres dies, ha estat analitzada i criticada amb escreix des de diverses disciplines socials. Les diferents aportacions han estat, lògicament, opinables i discutibles però, en general, coincideixen a destacar que l'escola esdevingué, per diferents raons, un aparell fonamental per als diferents estats i que tots van posar especial èmfasi a tutelar-la directament, assumint o creant escoles, o bé

intentant controlar gelosament les programacions allà on existia un ensenyament privat potent.

Seguint alguns dels criteris que, des del punt de vista de la sociologia de l'educació, van marcar els analistes Baudelot i Establet, podríem dir que l'escola, l'ensenyament, té un paper important en la reproducció dels sistemes socio-polítics contemporanis (1). D'una banda l'escola en el seu conjunt (obligatòria i no obligatòria) assegura la reproducció dels mitjans socials de producció en tant que posa les bases, o culmina la formació de diferents classes de coneixements, que configuraran diferents tipus de força social de producció, o el que podríem dir d'altra manera, prepara els diferents tipus de rols productius-socials necessaris per al funcionament del sistema. D'altra banda l'escola, i l'ensenyament en general, posa les bases per a la reproducció, perpetuació o millorament tècnic del sistema (base sobre la qual es desenrotllarà la recerca), introduïnt, divulgant o en darrer terme millorant els mecanismes informatius o tècnics sobre els quals es basa o fonamenta mecànicament el sistema.

A banda d'aquests aspectes més formals o vegetatius (assegurar la reproducció i formació de diversos nivells de mà d'obra, i assegurar coneixement i expansió tècnica dels mecanismes productius) l'escola també ha tingut una clara tendència a incidir en aspectes superestructurals ideològics que, certament, són tant o més vitals que els altres. Així l'escola també ha estat tradicionalment, i amb més o menys matisos segons la conjuntura històrica, un aparell de difusió de les ideologies hegemòniques de tal o qual formació social o nacional.

Així, i en certa manera, podríem afirmar que històricament, l'escola ha legitimat o explicat les desigualtats o realitats socials en favor dels ordres establerts. L'altre camp de legitimació ha estat el nacional i aquí, degut precisament a l'objecte d'aquesta tesi, cal que

ens hi esplaiem més a fons. Els estats-nació capitalistes o, millor dit, els projectes d'estat-nació capitalistes que proliferen a Europa (Amèrica i altres zones en òrbita occidental directa) d'ençà el segle XIX, es fonamenten en l'existència d'un mercat anomenat "nacional". El mercat és qui vertebrava els límits i el caràcter de l'estat. Sovint els límits del mercat tenien importants contradiccions ja que en molts casos es tractava de territoris poc homogenis des del punt de vista cultural-ètnic-nacional-nacionalitari-regional... de desenvolupament desigual etc., a causa de les vicissituds de les diferents monarquies adscrites al que genèricament es coneix com Antic Règim. Doncs bé, el mercat a unificar requeria per a una bona projecció i desenvolupament una millor homogeneïtzació dels territoris des de tots els punts de vista, i no únicament formals en el referent a temes estrictament administratius o econòmics, sinó en els culturals, lingüístics, nacionals, etc.. Una de les tasques dels nou-nascuts projectes d'estats nació va ser, precisament, intentar homogeneïtzar-se i unificar-se nacionalment.

Les vies van ser diverses i les nacionalitats estructurants que van actuar com hegemoneïtzadores, vertebradores o assimiladores van variar segons el lloc i condicions. No cal ni recordar que al capdavant la majoria dels estats centrals del capitalisme europeu van aconseguir una unificació nacional amb un èxit acceptable (França, Alemanya, Itàlia... i amb certes matisacions nacionalitàries el Regne Unit) ja que van aconseguir fondre, de grat o per força, en un projecte nacional comú les diferències regionals o nacionalitàries. Certament que aquests èxits globals van tenir les seves excepcions (Còrsega, Bretanya, Tírol, Ulster...) amb zones marginals de difícil assimilació. El cas del projecte d'estat espanyol va ser certament un dels més desiguals, ja que la integració nacional en la nova Espanya va tenir, per diferents raons, una forta contestació protagonitzada sobretot per les vigoroses perifèries. No és el moment d'entrar en una casuística al respecte, sobre la qual ens podríem estendre molt, ja que més endavant tornarem a tractar a bastament el cas espanyol.

El que interessa, en tot cas, és posar de relleu que l'escola, a partir del segle XIX i a cavall sobretot de les revolucions burgeses va ser, també, una eina fonamental d'homogeneïtzació ideològica al servei d'una unificació nacional subordinada als projectes dels grups socials hegemònics en els àmbits dels diferents estats.

L'escola jugava un fort paper en aquest sentit, ja que havia de divulgar el concepte de nació o pàtria, els seus símbols emblemàtics, la llengua dominant, considerada com a llengua nacional; explicar els límits del país, el caràcter de les seves gents, etc.: una pàtria, una llengua, una cultura... Aquí entrem precisament en un tema que òbviament ens interessa ja que és precisament aquest paper ideologitzador el que s'assignarà a la geografia i la història, ultra la seva vessant de divulgació científica a l'escola.

Si bé, en la panoràmica educacional europea, tant la Geografia com la Història ja havien tingut un cert paper ideològic durant el segle XVIII, en el marc de les monarquies il·lustrades (el cas anglès seria extremadament original), és realment a partir del segle XIX, en el marc de les revolucions burgeses, que aquestes matèries prenen un paper important al servei de la unificació nacional i respecte a la divulgació dels valors socials hegemònics (2).

D'una banda la Geografia s'utilitza per ensenyar els límits dels països, les seves fronteres, les seves característiques, els seus emblemes, paisatges emblemàtics, símbols, etc., i les peculiaritats de les seves gents. S'emfasitza el nou marc nacional i les possibles diferències nacionals (dins l'estat), en cas d'haver-n'hi, es redueixen a peculiaritats regionals, provincials o folklòriques, així doncs la Geografia es converteix en una matèria, en bona part, propagandística destinada a legitimar un present caracteritzat per la coherència i potència de l'Estat nacional o el projecte de l'Estat nacional.

El paper de la Història acostuma a ser similar i complementari al de la Geografia, incorporant, fins i tot uns continguts més netament polítics i ideològics. Així, la gran tasca de la història escolar és legitimar a partir de la història, i des dels temps més remots possibles, la coherència dels estats nacionals. (3)

Sovint es retroactiven històries nacionals que arrenquen de la més remota prehistòria (la França prehistòrica, Espanya a la prehistòria...) i en tot cas sempre el marc nacional fa de referència per explicar o vertebrar el discurs històric (4). Òbviament, i no entrarem en el tema, es tracta d'una opció ideològica destinada a manipular més que no pas a informar sobre una realitat o realitats. Així, estats que s'havien consolidat sobre fronteres en molts casos contradictòries, intentaven dotar-se de coherència a partir de buscar la legitimació i la seva inexorabilitat en el temps. Aquest discurs de legitimació es complementava amb un paral·lel d'exaltació, centrat en el record de victòries militars o suposades gestes comunes, a fi d'enaltir el patriotisme irracional com a valor suprem.

Cal tenir en compte que això succeí durant una llarga conjuntura, en la qual els estats europeus, a causa de la seva política d'enfrontaments a les colònies, o a pugnes inter-estatals necessitaven assegurar la transmissió d'aquests valors, fins i tot infundant un xovinisme a ultrança entre les classes més humils, aquelles que sovint fornien la carn de canó en els sovintejats conflictes.

Tot el discurs d'exaltació nacionalista que fornia la història, al servei de la unificació nacional, es complementava certament amb un discurs molt més genèric i que era comú al conjunt de països de tradició occidental. Així la història presentava com a naturals les jerarquies entre els diferents grups socials i les legitimava. En aquesta lògica la història explicada era la dels "únics" que feien història: les classes poderoses o hegemòniques dels diferents moments històrics. La projecció temporal dels valors de desigualtat social (i també masclisme, legitimació de la violència, etc.) es conjuminaven

amb tota mena de supòsits complementaris. Així el nacionalisme (d'estat nació) es complementava amb l'euro-centrisme o etno-centrisme, i amb més força en aquells estats que disposaven de grans imperis colonials.

La història escolar mostrava la superioritat nacional i el deure de civilitzar a altres pobles incivilitzats o nacions bàrbares. Els objectius, bàsicament econòmics o estratègics es presentaven, doncs, com un deure altruista en el marc d'una civilització judeo-cristiana que tenia com a deure estendre els seus valors arreu del món. (5)

Podriem dir, a tall de resum, que l'escola, ultra altres aspectes, actua com a agent ideologitzador en el marc del procés de construcció dels projectes d'estats-nació capitalistes. L'escola unifica culturalment i lingüísticament, per tant minoritza o folkloritza culturalment (*patois*) i contribueix a crear processos diglòssics com a pas previ a l'assimilació, en favor de l'estat, de les minories nacionals o regionals. En aquest context la història s'usa com enaltidor del xovinisme nacional i legitima l'existència i la raó de l'estat-nació capitalista des del punt de vista temporal.

Aquesta funció que pren la història en una conjuntura històrica concreta experimenta però, al llarg del temps, crítiques i evolucions; i si bé la funció ideologitzadora a l'escola és antiga, pràcticament igual d'antigues són diverses opcions crítiques o alternatives. Deixant de banda moviments peoners decimonònics, basats en les idees pedegògiques de Rousseau, Herbart i Pestalozzi, o bé en la tradició de l'il·luminisme i la il·lustració, que afectaren igualment a la Geografia i la Història escolars, a tombant de segle es configura el moviment de l'Escola Nova.

El desenvolupament de la mà de Comte, Proudhon, Marx, Spencer, Durkheim... de noves concepcions filosòfiques i socials va fer cristallitzar el moviment de l'Escola Nova, que aspirava a potenciar un desenvolupament integral dels alumnes, treballar en sintonia amb les



seves capacitats cognitives, fer de l'adquisició de coneixements un procés actiu i dinàmic i potenciar, en definitiva, una concepció més democràtica de les relacions entre les persones. Es pretenia superar l'ensenyament autoritari tradicional i adaptar-se a les noves concepcions del món de la burgesia liberal en ascens (amb tota la seva confiança en el creixement il·limitat, "progrés", fe en la ciència, etc...). L'aportació de psicòlegs o metges com James, Key, Montessori, Decroly (i posteriorment Claperède, Wallon i Piaget entre d'altres) i les experiències pedagògiques de Férierre, Kerschensteiner, Dewey, Makarenko, Cousinet, etc. van contribuir de manera determinant a consolidar el moviment.

L'Escola Nova, malgrat ésser un moviment minoritari quantitativament, en el panorama escolar europeu, va ser molt important qualitativament i va assolir una àmplia prèdica en els països europeus amb democràcia formal i també als Estats Units.

La Història i la Geografia com a matèries escolars van experimentar una certa renovació sota l'influx de l'Escola Nova, la seva didàctica es va aproximar a la de les ciències experimentals: les observacions, els estudis directes, la recopilació de documents i materials, les sortides i excursions, el treball sobre l'entorn i tot un seguit de recursos basats en la pedagogia activa van prendre protagonisme. D'altra banda, pensadors de l'educació com Dewey, el mateix Freinet i més tard Cousinet van parar especial atenció en la problemàtica de la Història a l'ensenyament.

Els intents de l'Escola Nova, les tendències paral·leles i els moviments influïts o relacionats trobaren certament un període històric difícil. La turbulenta història d'Europa durant la primera meitat del segle XX, amb tota mena d'enfrontaments nacionals, internacionals i socials va fer escorar la Història escolar, sota pressió, cap a posicions en sintonia amb els diversos interessos ideològics en joc.

## L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA A EUROPA. EVOLUCIÓ RECENT

Serà en el marc de la postguerra i en el canvi conjuntural que es viu a Europa, a partir sobretot dels anys seixanta, que diferents moviments de renovació pedagògica es plantegen alternatives democràtiques i coherents al paper de les Ciències Socials, en general, i al de la Història en particular. Recollint en bona part l'herència de l'Escola Nova, la Història tendeix a considerar-se com una eina més per a la formació intel·lectual de l'individu, més que no pas un estri d'adoctrinament.

La història político-militar, que fins aquell moment havia estat la vertebradora dels programes escolars (si més no en la immensa majoria de les escoles europees), és contestada i dona pas a una història més diversificada que té en compte aspectes múltiples de la vida en el passat en un sentit ampli i, alhora, intenta sintonitzar amb les capacitats cognitives de joves i infants.

Com hem dit és a partir sobretot de finals dels anys 60, i fins i tot abans en el cas d'alguns autors com Cousinet i Jeffreys, que va sorgir a Europa una forta crítica als continguts "tradicionals" d'història (és a dir, a la història narrativa político-militar) i a la manera com s'organitzava didàcticament la matèria. (6)

La crítica partia de dos grans sectors o des de dues grans perspectives: d'una banda els qui argumentaven que la història no havia de quedar limitada a la política i reclamaven la presència de continguts econòmics, socials, artístics, etc. D'altra banda, els qui criticaven la inadequació entre els continguts proposats i el desenvolupament psicològic dels alumnes.

Cal tenir present que aquesta revisió es produïa en una conjuntura històrica molt concreta, i que malgrat l'experiència de l'Escola Nova la majoria de ministeris d'educació europeus subministraven programes oficials molt ideològics quant a història i geografia. A Europa començava a fer fallida el model desenrotllista keynesià, instaurat a

la fi de la Segona Guerra Mundial, basat en el creixement indefinit de l'economia, el consum per a tothom, la societat de l'estat del benestar, la confiança il·limitada en el desenvolupament tecnològic, etc.

La crisi monetària i la gran crisi petrolera, així com l'impacte de les noves tecnologies i dels mitjans de comunicació capgiraren el panorama optimista. S'obria un període de compàs d'espera, sí més no a Occident, cap a un nou model de societat post-industrial carregat d'incògnites. La gran crisi va fer anar-se'n en orris la confiança en el sistema, el mite de la plena ocupació, l'accés social massiu a les normes estàndard de consum, propugnada pels mitjans de comunicació, etc.. La crisi econòmica vingué acompanyada i relacionada amb una gran crisi social, política (desencadenada sobretot a partir del "maig del 68") i ideològica. Els grups socials es transmutaren ràpidament, les forces polítiques tradicionals sofriren un daltabaix i els grans moviments utopistes d'alliberament col·lectiu entraren en crisi per deixar pas a un individualisme galopant. El paper de la ciència i la tecnologia, com a factor de progrés, es va posar llavors en qüestió (perill de guerra nuclear, destrucció dels recursos del planeta, desastres ecològics, etc.).

És en aquest marc que s'impugnà el paper i l'orientació tradicional de la història, així com la seva funció a l'escola, fins i tot les propostes de renovació propugnades per l'Escola Nova es van veure superades o relançades segons els casos, llocs i moments. En aquesta situació d'efervescència no van trigar a sorgir a Europa moviments o corrents que revisaven precisament quina havia de ser la funcionalitat de la història a l'escola, qüestionant el seu paper de formadora de l'esperit nacional i propugnant els valors educatius "per se" de la història al marge, o en contra, de la funció d'adoctrinament polític-social.

D'altra banda, els professionals de l'educació, també començaven a tenir en compte autors que des del camp de la psicologia evolutiva donaven el contrapunt a la obra de Piaget i l'escola ginevrina. Així els treballs de J. Bruner i L. S. Vygotsky van començar a tenir-se en consideració. (7)

Igualment arribaven noves propostes des del camp de la psico-pedagogia (i sobretot amb una òptica anglosaxona) que desenvolupaven noves propostes globals per sistematitzar els processos d'aprenentatge i l'organització dels curricula escolars, autors com Ausubel i posteriorment Novak, Taba, Michaelis i Stenhouse, així com les teories constructivistes, van ser presos, progressivament, com a punts de referència obligats. (8)

Amb tot cal tenir present que l'impacte de la psico-pedagogia, o millor dit, les relacions entre la psico-pedagogia i els didactes de la història sempre va ser molt relativa, fiant-se aquests en molts casos més en la pròpia experiència empírica que no pas en teories globals difícils de concretar en una disciplina tan complexa com la història. Cal tenir present que teories com el "constructivisme" emfasitzaven més el "com" ensenyar que no pas el "què", aspecte aquest determinant per als ensenyants d'història, fins el punt que el "què" i el "com" es mediatitzen mútuament.

En general, els corrents alternatius, manifestaven una voluntat d'apropar els continguts en història a les capacitats dels nens i a incorporar temàtiques històriques no contemplades fins llavors. Aquesta conjunció es va resoldre feliçment, ja que, en molts casos, i sobretot en la conflictiva edat que va des dels 10 als 15 anys, aproximadament, les noves línies de treball proposades sintonitzaven amb les capacitats dels estudiants: història de les coses, dels invents, dels transports, de l'agricultura, de l'arquitectura, de l'urbanisme, potenciació de la recerca, treball amb els elements històrics del medi, etc.

Pel fet de ser aquestes línies de treball més concretes i fàcilment assequibles a les capacitats de les noies i dels nois, així com la seva observació i manipulació directa, reportaren bons resultats i van permetre obrir la porta de l'esperança en la renovació i continuïtat de la matèria. No cal ni dir que una de les inquietuds va ser facilitar la formació per damunt de la informació; és en aquest sentit que els procediments van guanyar protagonisme enfront de la mera transmissió d'informació.

La influència dels moviments reformistes, rupturistes o renovadors va ser desigual, però va existir i va impactar de manera important a l'hora de redactar nous dissenys curriculars i plans d'estudis. Cal insistir, però, en aquest impacte desigual. En alguns casos part de les seves propostes es van incorporar directament o indirecta, explícitament o implícita, en els curricula. En altres casos van afavorir un estat de consciència i opinió en amplis sectors del professorat, tot i que no van assolir una implantació programàtica rellevant. Vegem però més en detall les diferents i principals tradicions recents en el referent a la didàctica de les Ciències Socials i particularment en allò que es refereix a la Història; tenint present que aquestes tradicions, en bona part vigents són producte d'una trajectòria al llarg del segle (i fins i tot de part del segle passat) sobre la qual van impactar els moviments dels seixanta. (9)

#### LA TRADICIÓ FRANCESA

La tradició francesa s'ha caracteritzat per la insistència en els valors culturals que poden aportar la història i la geografia, considerades com una herència clàssica, en la qual hi juga un paper important la retòrica. L'imprompta del catolicisme (malgrat la Revolució), a l'igual que en altres països llatins, plana com un element central en l'educació. Altres components han estat la recreació en el raonament, la predisposició a l'abstracció, el

respecte per allò que es proclama liberal, la consideració dels aspectes intel·lectuals per damunt dels manuals, la desconfiança cap a l'economia i/o les coses "pràctiques"; aspecte que contrasta amb el món anglosaxó, que, marcat pel protestantisme, acusa fortes dosis de realisme, perseverància, pragmatisme, gust per l'observació i per l'esperit d'empresa.

Per al model francès és essencial reorientar els continguts: de la història política a la història de les civilitzacions, perquè el solc de racionalisme aconduïx la renovació dels continguts i amb ells serà possible passar de la retòrica a la crítica, dels continguts tancats a les explicacions obertes. Això és així perquè el racionalisme es fonamenta en principis, definicions, regles lògiques i habilitats.

Caracteritzem a continuació la singladura de la Didàctica de les Ciències Socials a França.

En una primera fase, aquesta es va orientar cap a la concepció de la Didàctica com a suport per a una millor conceptualització dels continguts. Es buscaven mitjans per a optimitzar i dinamitzar els cursos. S'esperava que la Didàctica facilités l'adquisició de continguts, el paper dels quals és fonamental en la formació dels infants, futurs ciutadans, concebuts amb una cultura mitjana acceptable. Tradicionalment el model científic de referència s'ha basat en la geografia descriptiva i en l'historicisme segons les idees de L.V. Ranke. S'explicita, així mateix, el desig de trobar com arribar a la comprensió internacional mitjançant la història i la geografia, el model permet de conèixer diferents pobles del món. (10)

La segona fase es va caracteritzar per l'interès particular donat al mètode; els continguts quedaven relegats a segon terme. El mètode engendra la sensibilització envers les disciplines: mètodes inductius, reforçament de l'observació, descoberta de les potencialitats que ofereix el món real... La referència científica es busca en el possibilisme i en la geografia cultural. Pel que fa a la història es

reforcen els coneixements per als alumnes, amb les inquietuds manifestades per l'Escola dels Annals. Dins les estructures de l'"Ecole Elémentaire", la pedagogia de "l'environnement" entrarà dins les activitats "d'éveil".

El tractament més significatiu de la geografia escolar en aquest període està ben representat en els treballs de Debesse Arbiset: "La géographie à l'école"; i pel que fa a la història seràn els treballs de J. Noel Luc: "L'Histoire pour l'étude du milieu", l'objectiu fonamental del qual serà el desvetllament de la sensibilitat històrica entre els infants. (11)

Es produeix una revolució metodològica -l'estudi del medi-: el punt de partida és normalment l'entorn pròxim. Aquesta concepció serà la pedra angular de la Didàctica de les Ciències Socials durant el període que cobreixen els anys setanta.

La tercera fase comença a la fi dels anys setanta en l'àmbit de l'ensenyament secundari -veritable motor de l'educació francesa-. Pel que fa a la història els crits d'alarma s'aixequen a causa de la importància donada a la metodologia y es reclama el retorn als valors que representen els continguts. Pel que fa a la geografia són els professors universitaris els qui reclamen una reorientació de la geografia que s'ensenya en el marc de l'escola elemental i en el segon cicle; es proposa la utilització de nous models, i no l'ús exclusiu d'un model regional. S'orienten perspectives de tal manera que puguin aportar una millor comprensió dels problemes mundials, i es suggereix aproximar aquesta geografia a la geografia de la percepció. Es reclamen, així mateix, nous lligams entre història i geografia (12).

Aquest seria en conjunt i a grans trets el recorregut seguit per la tradició francesa en l'ensenyament de la història i la geografia. Cal retornar, però, amb més precisió a alguns dels aspectes didàctics que havíem assenyalat anteriorment.

A la primera fase havien apuntat la concepció didàctica subordinada als continguts, i podem deduir un aspecte que havia d'estar present en la formació dels professors de Ciències Socials: el domini de les habilitats didàctiques, és a dir, el coneixement d'estratègies del saber fer a partir del coneixement de les tècniques: les unes pròximes a les disciplines de referència i les altres a partir de les Ciències de l'Educació.

A la segona fase la didàctica es fonamenta en la importància del mètode, i es fàcil deduir l'aspecte preponderant de la metodologia per als professors de Ciències Socials: metodologia en la qual els components seran aquells que poden donar una resposta al saber i al saber fer. Les primeres prenen novament com a referència la disciplina o disciplines de contingut: així, posem per cas, per conèixer la metodologia hipotètico-deductiva, el component del saber fer pot trobar respostes correctes en un bon coneixement de determinades tècniques: les que ens aporta la dinàmica de grups i les que prenen referència en la teoria de la comunicació.

A la tercera fase, la més interessant, l'element vertebrador és la proposició dels dissidents en favor de les tesis de retorn als continguts (alguns professors consagren llur activitat a denunciar la manca de reflexió sobre l'ensenyament). Es convida a reflexionar, en aquesta perspectiva, sobre allò que afecta la formació dels professors. La reflexió epistemològica es considera com a garantia per què en el futur els ensenyants s'interroguin en allò referent a la selecció de continguts i a l'adopció d'una metodologia determinada, de manera raonada i autònoma.

#### LA TRADICIÓ ITALIANA

La història d'Itàlia és particularment tortuosa al llarg del segle XX. La caiguda del feixisme i la consolidació de la República a la



postguerra mundial propicien, potser, el primer període estable de l'escola italiana. Entre els professionals italians, els elements més dinàmics i innovadors tenen un concepte de cultura inspirat en el pensament de Gramsci. La cultura s'elabora a les reunions de barri, al taller, a l'escola, etc. La cultura representa també la incorporació dels grans pensadors, i particularment aquells que aporten elements que menen al canvi, la transformació (entesa sobretot com a transformació social). El paper de l'Escola consisteix a desenvolupar una cultura sòlida i realista, lliure de velles ideologies i que permeti la formació d'una generació capaç de comportar-se d'acord amb les exigències d'una societat democràtica.

La lluita contra el "nacionisme" i contra el coneixement llibresc orienta els activistes de l'educació cap al problema de com ensenyar el mètode inductiu, gràcies al qual els infants exploren el medi, que adquireix un valor transcendent. A Itàlia, l'exploració del medi posseix una triple connotació: social, científica i moral.

L'altre tret definitori que destaca en aquesta tradició de l'ensenyament de la història i la geografia és la importància donada a la comunicació. Aquesta es concep com eix de totes les respostes didàctiques que s'assagen des d'aquesta òptica educativa.

Per interpretar la realitat educativa italiana cal doncs estudiar materials molt diversos editats sota el patronatge d'institucions municipals (òrgans de contra-poder en moltes ciutats italianes), dossiers dels moviments de renovació pedagògica i dels treballs dels professors progressistes. Aquests materials evidencien que tant l'ensenyament de la història, com el de la geografia, a Itàlia es configuren com un model cultural viu, que convida a la participació i en relació a l'esperit de "ricerca". La flexibilitat és també una de les característiques que cal destacar en l'experiència italiana, la capacitat d'improvisar segons el moment o segons els interessos dels alumnes.

Finalment cal destacar dins d'aquesta tradició didàctica, que un dels elements que es considera important és precisament estimular el desenvolupament d'actituds entre el professorat; el professor és qui està centrat sobre tot allò que significa la lluita per la defensa dels elements pedagògics capaços de desenvolupar aquesta cultura viva.

La tradició italiana ens apareix amb un ventall de suggestions, aquelles que entren en el que podríem denominar un estil d'ensenyar, i en la qual els principals elements són:

1. L'acte educatiu com comunicació viva i creativa.
2. L'equilibri entre la teoria i la pràctica.
3. El paper primordial de l'esperit de "Ricerca"
4. La introducció de la flexibilitat, l'agilitat i la simplicitat com part fonamental dels aspectes autènticament educatius.

L'altra gran aportació de la tradició italiana en allò que es refereix a l'ensenyament de la història i la geografia, és precisament la necessitat de produir una actitud activa entre els professors, involucrar-los en la dimensió social, voluntat que posa en qüestió la importància dels valors ètics en l'ofici d'educador. (13)

#### LA TRADICIÓ ANGLESA

L'educació anglesa (i, en general, de l'àrea del Regne Unit) es regeix de fa temps i en conjunt pel tradicionalisme i per l'empirisme. La primera de les característiques és l'herència de l'aristocràcia - mirant cap al passat-; la segona, reflex de la burgesia que fita cap al futur. Ambdues han forjat el caràcter conservador de l'ensenyament (i en general de la societat). L'empirisme ha propiciat la capacitat de dissenyar les estratègies dins les quals les idees i les institucions estan d'acord amb l'esperit que garanteix la

continuitat. L'utilitarisme és el caràcter preponderant de la tradició educativa.

El camí que segueix l'ensenyament de la història i de la geografia en aquests país podria definir-se com un model molt ponderat en el sentit que, des de sempre, ha pres en consideració les tres variables que componen l'acte educatiu, és a dir:

1. Ocupar-se de les necessitats dels infants
2. L'educació ha de donar una resposta eficaç a la societat
3. Contacte amb les ciències de referència.

A partir del primer aspecte, i per allò que ens interessa, podem evidenciar fins a quin punt els coneixements psicològics són fonamentals en la formació dels docents. La segona de les variables, ens permet formular la importància de la Sociologia de l'Educació; és la component que respon a les qüestions de com i per què.

El contacte amb la disciplina de referència, que s'entén com una sòlida formació per adquirir un saber científic, s'entén que aquest coneixement facilita la difusió didàctica i sensibilització envers la disciplina. Aspectes que es poden desenvolupar satisfactòriament gràcies a un bon coneixement de la ciència.

Dins d'aquesta tradició, qualsevol recerca efectuada sobre la producció didàctica en història o geografia mena a conclusions comunes: algunes tendències són d'ordre estructural -formació de professors, plans d'estudis- altres estan en relació amb les tècniques i els mètodes pròxims a les disciplines. Els resultats en generals han estat en aquests anys força satisfactoris (malgrat el potser excessiu pes de neo-positivistes i quantitativistes). Les aportacions de la tradició britànica s'han caracteritzat per un equilibri prudent entre el continuisme i la renovació, essent aquesta alhora moderada però continuada. (14)

## SITUACIÓ A FINALS DELS 80 I PRINCIPIS DELS 90

Considerant una panoràmica europea de conjunt, els moviments de renovació pedagògica, les recerques i propostes de la psico-pedagogia, sumats a corrents de replantejament disciplinars en geografia i història, així com pregons canvis de consciència social i de política educativa, van motivar les transformacions que es van operar en l'ensenyament de les Ciències Socials i, particularment, de la història durant els anys setanta i part dels vuitanta. Com hem indicat a bastament, el paper ideològic, erudit i culturalista de la història va ser impugnat en favor d'una funció més utilitària i, a l'ensem, formativa, en el ben entès que la història contribuïa a la formació integral de l'individu i a la configuració de la seva personalitat cívica i individual. És a dir, que la història, en contribuir a una formació més completa de la persona, feia que aquesta pogués optar en el món amb més coneixement de causa.

Ara bé, com hem mig apuntat, els corrents renovadors que per diferents camins s'obrien pas, van quedar més o menys recollits o integrats institucionalment per diferents vies. Molts dels seus pressupostos van ser assimilats pel sistema i en altres casos molts dels seus peoners van haver de prendre càrrecs de responsabilitat en política educativa.

La situació durant la dècada dels vuitanta va ser, però, d'un cert marasme; d'una banda es produïa una allau d'innovacions i tendències; la multiplicació de la panòpia i els arsenals de recursos, quant a l'ensenyament i aprenentatge de la història, va ser certament impressionant. Ara bé, aquesta allau trepidant, sumada a la inèrcia encara més trepidant que es produïa en l'escalada de teories psico-pedagògiques i de política educativa, provocava un disfuncionament important.

Un fenomen comú es donava en general a tota Europa: els diferents cossos docents, degut a la seva formació, s'evidenciaven, cosa lògica

certament, incapaços per digerir l'allau de teories, tendències i recursos que queien en cascada. Aquest problema, però, cal entendre'l com a característic de la conjuntura històrica. Durant els vuitanta hi havia certament un relançament de l'economia europea, ajudada, d'una banda, per l'allunyament de la crisi del petroli i, de l'altra, per la revolució cibernètica que avançava imparable en tots els sectors de producció (fins i tot es configurava el nou sector "quaternari" ...). Les noves tecnologies aplicades a l'ensenyament també incidien, però potser amb menys força (en el pla estricte de l'aula) del que es podria pensar. El món occidental estava en plena transformació productiva. La crisi ideològica que ja s'havia manifestat d'un temps ençà, adquiria noves i grans proporcions de desorientació davant el desmoronament súbit i implacable del món soviètic. El procés s'accentuaria a principis dels 90 quan, en qüestió de mesos, es transmutaven els esquemes polítics vigents, amb més o menys estabilitat, d'ençà la postguerra mundial, configurant-se un nou i incert ordre mundial plagat d'incògnites i certament amb l'horitzó d'un possible enfrontament nord-sud.

Així doncs, durant els vuitanta i, particularment, a finals de la dècada, els ritmes de canvi van ser trepidants, la revolució cada cop més accelerada dels mass media i, sobretot, de la informàtica, sumats a les espectaculars transformacions polítiques del món, imprimien el ritme de canvis més vertiginós que mai hagi conegut la història. Certament aquesta conjuntura va pesar damunt les societats que no tenien capacitat material per adaptar-se a les noves situacions. Mentre que el pensament i l'organització institucional progressaven aritmèticament, el desenvolupament tecno-científic pràcticament ho feia geomètricament, essent la distància entre ambdues categories cada cop més allunyada a mesura que pasava el temps i sense una solució perceptible. La situació va caracteritzar-se per una incapacitat de les societats per adaptar-se als nous desafiaments, alhora que els intents d'adaptació produïen certament inadaptacions i disfuncions múltiples.

Aquesta característica general que afectava les societats occidentals, es manifestava òbviament en els aparells educatius, i, en el seu context, disciplines com la història renillaven sotmeses a múltiples tensions.

L'esperit i els intents renovadors conreats durant els anys setanta no van tenir certament temps d'institucionalitzar-se. Si bé és cert que alguns dels seus pressupòsits van ser incorporats, fins i tot, en programacions oficials, això no vol dir, ni molt menys, que fossin assumits plenament pels docents, que en bona part es trobaven, diguem-ne, en un estadi anterior. En certa manera podríem considerar que les tradicions renovadores van quedar desfassades pel ritme creixent de les transformacions de la societat occidental abans que poguessin assentar-se sòlidament. Així, damunt un aparell escolar format en bona part seguint tradicions decimonòniques, es superposaven iniciatives renovadores, i aquestes començaven immediatament a trontollar en canviar la conjuntura històrica i no respondre, amb suficient operativitat, als canvis galopants de les societats occidentals.

Això va donar pas a una situació de marasme i desorientació, caracteritzada per la sensació de provisionalitat permanent en allò que es refereix a la docència de la història. El desconcert es sumava a la cascada de tendències (constructivisme, aprenentatge significatiu, educació comprensiva...) que des de l'òptica de la psicopedagogia s'etzibaven a fi de conjurar la situació.

Les respostes han estat diverses intentant buscar solucions eclèctiques, tot passant de puntetes damunt la conflictiva situació. No és d'estranyar que en aquesta situació de canvi continuat, de marxa i contramarxa, s'aixequessin amb força tendències que es podrien qualificar, sense ànim pejoratiu, de "conservadores", demanant moderació i fe en l'experiència empírica de les matèries, garantint d'antuvi els continguts.

Tant França, com Itàlia i el Regne Unit (i també l'estat espanyol, Portugal etc.) van propiciar canvis curriculars o de programes, amb l'afany d'adequar l'educació a la situació de canvi, buscant, alhora, una intel·ligència europea que es perfilava com a necessària en la perspectiva del mercat únic. Aquesta ha estat també una variable importantíssima que ha pesat i pesa a hores d'ara. La perspectiva d'unificació d'un mercat europeu fa preveure canvis polítics importants (a l'igual que en el seu temps la configuració d'estats nacionals capitalistes va suposar forts canvis). Òbviament cal esperar formes d'organització polítiques supranacionals cada cop amb més competències i amb mesures unificadores, en tots els sentits en el nou mercat europeu. Està per veure fins a quin punt el dinamisme econòmic serà o no capaç de superar la inèrcia dels estats europeus.

En principi tot sembla apuntar que els estats europeus haurien de perdre consistència en favor de la nova unitat europea, i potser les regions (econòmiques, nacionalitàries, culturals...) haurien de recuperar força. Això, però, està per veure ja que els estats europeus, per pròpia coherència, difícilment tendiran a la dissolució... La incògnita és, precisament, saber si la nova fase d'expansió i reestructuració capitalista serà capaç d'escombrar unes estructures estatals obsoletes que s'oposen al desenvolupament de les forces productives. O, si pel contrari, la dinàmica resistencial dels aparells estatals farà anar en orris la unitat europea... o bé es cercarà una via intermèdia. (15)

és fàcil de preveure, però, les conseqüències teòriques d'aquesta dinàmica respecte l'educació. La unificació o apropaments de sistemes educatius es fa una necessitat indefugible en la dinàmica de la nova Europa en construcció. Però aquestes mesures no solament han de ser administratives o organitzatives; per força hauran d'orientar també els curricula i, òbviament, també la seva dimensió ideològica. Tot fa pensar que farà falta un nou pensament europeista (que també es transmetrà a l'escola) que reforci ideològicament el procés.

Sobre el paper sembla que les ciències socials i, en particular, la geografia i la història tindran un protagonisme al respecte. Si seguim un raonament lògic, i partim que la progressiva unificació dels curricula europeus serà indefugible, la història a l'ensenyament haurà de potenciar la unitat europea reflexionant sobre allò que ens ha unit als europeus, en comptes de parar esment en allò que ens ha dividit. Els intents fins ara no són massa reeixits, però comencen a donar-se els passos per a què els europeus intentin compartir un mateix tipus d'història. (16)

Aquesta situació també provoca un cert neguit en els estats nacionals al respecte de com enfocar la història (i les ciències socials) provocant una situació contradictòria. De moment, tot i els passos de síntesi donats, els programes elaborats en els darrers anys evidencien una voluntat de seguir reforçant o afaiçonant la història nacional en els programes educatius. L'horitzó europeu es contempla amb un cert nerviosisme per part dels estats europeus, que, evidentment, oposaran resistència a la seva desaparició o minva de competències. Aquest esguard d'un futur que plana de fa temps s'ha fet notar en la política educativa (i per tant també en tot allò que afecta la història a l'ensenyament), aspectes que tractarem a continuació.

Pel que respecta al Regne Unit, l'estratègia de curricula opcionals diversificats s'ha mantingut. La història, en general, ha perdut pes específic o prestigi davant de matèries més utilitàries o instrumentals. Pel que fa a la història, en general, s'aprecia una actitud eclèctica tractant d'incorporar, més o menys ordenadament, els avenços que s'han perfilat quant a didàctica de les ciències socials. Es manifesta un interès explícit per la formació de l'individu en història, posant èmfasi en les habilitats intel·lectuals ("skills" "skills targets"...), tècniques i procediments que han d'adquirir els infants i joves en allò que toca a la història. Aquesta preocupació per la formació no negligeix, però, la informació. En les darreres propostes curriculars es recupera i potencia decididament el



caràcter disciplinar de la història, que es proposa d'impartir des de la més tendra infància, conjurant definitivament qualsevol "melting pot" amb altres ciències socials. (17)

Les propostes curriculars certament contempnen una visió ponderada del món i de les relacions entre les diferents civilitzacions, països, cultures, etc. Això no és contradictori, ans al contrari, amb un precís desplegament de la història nacional (per crítica que es vulgui) que comprèn, òbviament, els precedents en temps antics i medievals. Aquesta història nacional, amb matisos polítics, no entra en conflicte amb una visió global de la societat britànica: vida quotidiana, tecnologia, costums, etc., al llarg del temps. La component tradicional polític-militar altament ideològica dóna pas a una concepció més plural i diversificada de la història nacional. Amb tot, la història nacional, fins i tot en els seus components polítics, hi és ben present i forma part del curriculum, si bé, com hem dit i pel moment, amb una certa fase de retrocés respecte d'altres matèries més funcionals o utilitàries.

El cas francès, i no per casualitat, és bastant diferent del britànic. Durant els 80, l'ensenyament de la història a França estava passant uns moments de marasme a causa de bona part de les variables que hem assenyalat en aquest capítol. La crisi de la història era, de fet, el símptoma més transparent de la crisi de la cultura escolar francesa. Diversos sectors acadèmics, encapçalats per Alain Decaux, s'escandalitzaren respecte la pèrdua de coneixements, referents a fets i conceptes, que experimentaven els estudiants francesos respecte la història en general, i la història de França en particular. Les continuades crítiques, així com l'"Informe Girault" el setembre de 1983, provocaren que el mateix François Mitterrand prengués part activa en la polèmica. Com a conseqüència, es va crear una "Comission permanente de l'enseignement de l'histoire" presidida per Jacques Le Goff. El col.loqui de Montpeller del gener del 1984 va permetre que diferents historiadors vinculats a l'ensenyament possessin

en comú els seus punts de vista, constatant, en tot cas, que la crisi de la història no era més que una manifestació particular de la crisi del sistema. Qualsevol opció de debat va quedar, però, tallada a partir de la normativa de Jean-Pierre Chevènement, ministre d'educació de J. Chirac, per a l'escola primària el 1985. Els nous plans d'estudis proposaven, en principi, un retorn a la història cronològica, política i nacionalista. (18)

Els múltiples problemes de França i la seva pèrdua de pes en el panorama internacional (i particularment el retrocés en el lideratge europeu) es feien difícils de compatibilitzar amb l'esperit de la "grandeur", secularment alimentat des de París. La reorientació dels programes escolars, i particularment, dels d'història, acusen les diverses contradiccions. Aparentment les darreres tendències semblen evidenciar una marxa enrera, apostant per una visió més conservadora de la història, o més tradicional, no renyida en tot cas amb un esforç de racionalitat pedagògica i una seriositat en els plantejaments científics. En tot cas, a França, la història segueix tenint un pes important i es confia particularment que l'educació en història nacional serveixi per a mitigar problemes interns (immigració, racisme, dislocació nacional...) i, alhora, per afaiçonar els joves francesos davant el futur. O, per dir-ho d'altra manera, reforçar la identitat francesa de cara a l'incert futur europeu.

Itàlia i l'estat espanyol són els dos altres casos dignes de comentari, ja que sobre Alemanya, i més tenint en compte la darrera reunificació no disposem encara ni de prou dades ni de prou perspectives. A Itàlia la renovació de plans d'estudis es va realitzar a mitjan dels vuitanta, a fi de substituir el programa Ermini del 1955. Pel que respecta a l'ensenyament de la història, certament s'inclouen dins les programacions bona part de l'esperit conculcat pels moviments de renovació pedagògica. El resultat és una síntesi eclèctica i pragmàtica entre diferents variables, quedant a mig camí de la tradició, la renovació i l'efectivitat psicopedagògica. L'equilibri

entre història general, història nacional i història local, així com entre fets, conceptes i procediments resulta prou reeixit. (19) Podríem dir, a tall de resum, que és un tipus de programació no massa compromesa i que es podrà adaptar fàcilment a noves i canviants situacions de futur.

Les propostes de disseny curricular de l'estat espanyol, i tornarem sobre el tema amb més profunditat en altres capítols, presenten les contradiccions del sistema polític engendrat per la monarquia post-franquista. La reforma educativa endegada en diverses fases d'ençà el 1979 (Primària) ha estat un contínuum caracteritzat per indecisions i reaccions a pressions diverses. A partir del 1985, amb la perspectiva d'allargament fins els setze anys de l'ensenyament obligatori, es va emprendre la singladura final. Davant la decidida decisió d'algunes comunitats autònomes (particularment Catalunya) d'endegar programes propis de ciències socials i d'història, i després d'una pèssima gestió i organització de la reforma, les autoritats educatives de Madrid van optar per una opció involucionista. Això, pel que fa a les ciències socials suposava una depreciació de la matèria i una reducció dràstica de la seva presència en els programes escolars. La contradicció principal era que, d'una banda, el nou i fràgil sistema polític sobre el qual es basa la monarquia espanyola requeria una situació d'una certa ingravidesa històrica (no interessa conèixer massa el passat i menys el passat recent ja que això pot facilitar dubtes del sistema); i de l'altra, la necessitat d'afaiçonar el relleu del nacionalisme espanyol, amb la voluntat final d'integrar definitivament les nacionalitats perifèriques.

L'opció pel que fa a la història ha estat la de fixar uns continguts mínims (màxims en la realitat) per a tot l'estat, a fi de legitimar la coherència d'aquest. Al damunt d'aquest decret de mínims-màxims les comunitats autònomes podien afegir, en tot cas, programacions complementàries "regionals".

Una altra font de conflictes en el cas espanyol ha estat la de les subsidiaritats. Tradicionalment, el sistema educatiu espanyol ha buscat els seus punts de referència a França, fins i tot la major part dels docents estan formats en una tradició "francesa". Al damunt d'aquesta tradició s'hi ha superposat una reforma educativa vertebrada des del punt d'una psico-pedagogia basada en les experiències anglosaxones (els criteris de les quals començaven a estar ja qüestionats en llurs països d'origen). El resultat ha estat una variada gamma de conflictes i disfuncions de tota mena, als quals cal afegir els problemes derivats de la manca de previsió respecte els aspectes administratius de la reforma educativa.

#### A TALL DE SÍNTESI

A tall de síntesi podríem dir que l'ensenyament de la història a Europa ha variat moltíssim de finals del segle XIX als nostres dies. L'excessiva funció política i ideològica que va impregnar aquesta matèria a l'ensenyament, al servei de la consolidació dels projectes d'estat-nació capitalistes, subordinant els seus valors culturals i humanistes, ha anat retrocedint a mesura que ha anat avançant el segle. Progressivament, una concepció més plural i democràtica d'allò que ha de ser la història a les aules, al servei de la formació integral de la persona, s'ha anat obrint camí. Així mateix, una concepció excessivament conceptual i factual de caràcter políticomilitar ha donat pas a una història diversificada i plural a fi d'ajudar a millor encarar els problemes i la comprensió del present, mitjançant el desenvolupament d'unes determinades capacitats intel·lectuals i uns coneixements que permetin optar amb més coneixement i relativitat en el món d'avui.

Amb tot no estem en un panorama mancat de problemàtiques; els problemes de la història a l'ensenyament són molts i greus. Cal constatar una reculada continuada de la matèria tant en les seves consideracions qualitatives com quantitatives, i la tendència, en

alguns països, a disgregar la història en una confusa barreja de ciències socials.

La pèrdua de pes específic de la història cal entendre-la en un context de retrocés de les humanitats enfront d'altres matèries pretesament més "científiques" o utilitàries. També hem de considerar que el paper ideològic que en altre temps va fer la història, queda ara cobert amb escreix pel "curriculum ocult", i que són en definitiva els mitjans de comunicació socials els encarregats de transmetre les ideologies dominants. Aquest factor també podria haver incidit desigualment, donant d'una banda major independència a la història com a matèria formativa a l'ensenyament, però d'altra banda minoritzant-la a causa de la seva pèrdua de funció original.

D'altra banda tot i que la finalitat ideològica de la història hagi retrocedit, cal tenir present que una bona part d'estats continuen controlant gelosament els continguts, sobre tot nacionalitaris, que s'imparteixen als centres educatius. Quedi clar però que una història nacional no necessàriament s'ha d'entendre de manera pejorativa, ni molt menys. En principi, el coneixement de la història nacional, es una dimensió o escala útil i natural, per millor entendre i inserir-se en la societat nacional en la que es viu, contribuint a l'afermament de la personalitat col·lectiva i educant en la riquesa, que òbviament significa la diversitat. Cal entendre que les comunitats nacionals són precioses herències de civilització (en transformació contínua) i que la diversitat és bona i consubstancial a la Humanitat. Ara bé, si aquesta història nacional, s'utilitza com a eina d'alienació i en contra de la solidaritat humana, exaltant el xovinisme i enaltint una pretesa superioritat, llavors, òbviament aquesta història nacional pot convertir-se en un factor de risc altament perillós.

No és aquest el panorama, en la major part dels casos europeus. Diversos estats i comunitats nacionals han optat per recuperar la història com a disciplina autònoma i per incloure història nacional com

un element més de la història a fi de completar més racionalment la formació dels seus ciutadans.

Amb tot, el risc sempre hi és present, i cal destacar que l'horitzó d'una futura unitat europea ha provocat resistències en els aparells culturals i educatius de diferents estats. Precisament aquells que tenen una tradició centralista, o que tenen problemes d'identitat nacionalitària, són els que més es resisteixen a desmuntar el bagatge ideològic de les seves històries nacionals, o pretesament nacionals.

## CAPÍTOL 1. NOTES

1. Veure al respecte; BAUDELLOT, Ch.; ESTABLET; *La escuela capitalista en Francia*, Madrid; Ed. Siglo veintiuno de España editores, 1976, Especialment el capítol Vè: "El aparato escolar y la reproducción de las relaciones sociales de producción"
  
2. A pròposit de l'ensenyament de la Geografia i la Història durant el segle XVIII i primera meitat del segle XIX en diversos estats europeus, veure:
  - GUEX, F. ; *Histoire de l'Instruction et de l'Education*, Lausanne; Payot et Cie, Editeurs, 1906.
  - LEON, A.; *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, P.U.F., 1977.
  - LAYTON, D.; *Science for the People, The origins of the School science curriculum in England*, London; Georg Allen and Unwin, 1973.
  - CAPEL, H.; ARAYA, M.; BRUNET, M.; MELCON, J.; NADAL, F.; URTEAGA, L.; SANCHEZ, I.; *Ciencia para la burguesia*, Barcelona; Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1983.
  - MARAVALL, J.A. "Mentalidad burguesa e idea de la historia en el siglo XVIII" A; *Revista de Occidente*, 1972, nº 107, Madrid.
  - MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Historia de la Educación en España*, Madrid; Libros de bolsillo de la "Revista de Educación", 1979.
  - MORENO ALONSO, M. *Historiografía Romántica Española. Introducción al Estudio de la Historia en el siglos XIX*, Sevilla; Universidad de Sevilla, 1979.
  
3. El cas francès és un dels més clars en aquest aspecte, diversos autors han palesat aquesta situació, però tal vegada ha estat Suzanne Citron qui ha fet una crítica més punyent. Veure al respecte; CITRON, S. *Enseigner l'Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Paris; Les éditions Ouvrières, 1984, El llibre, tot i que centrat en els problemes actuals fa una bona reflexió de la perspectiva de l'ensenyament de la Història a França, particular interès al respecte de l'exposat té el capítol 5è: "De l'histoire sainte à la sainte histoire".
  
4. Certament aquesta característica s'ha mantingut en plena vigència fins els nostres dies. Respecte la integració de la història antiga en les històries nacionals, i particularment el cas francès, són força interessants alguns dels treballs publicats a *Nos Ancêtres les Gaulois*, A; Actes du Colloque international de Clermont-Ferrand, Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Clermont-Ferrand II, Clermont-Ferrand, 1982. Cal consultar especialment les comunicacions de AMALVI, C.; "Vercingétorix dans l'enseignement primaire"; GÉRARD, A. "La vision de la défaite gauloise dans l'enseignement secondaire (1870-1914)"; CITRON, S. "De la cohérence historiographique au bric-brac; les Gaulois dans quelques manuels récents".

5. Veure al respecte la notable reflexió teòrica de Ronald Meek respecte la teoria dels "quatre estadis" de desenvolupament de les societats humanes, molt estesa durant el segle XIX, mitjançant la qual es pretenia justificar per raons "naturals" la supremacia dels blancs en el planeta; MEEK, R. *Los orígenes de la ciencia social, El desarrollo de la teoría de los cuatro estadios*, Madris; Siglo XXI, 1981.  
També son interessants, amb reserves ja que es no es tracta de treballs estructurats en una perspectiva històrica; DENIA, N.; GIRÓ, J.; NAVARRO, J.M. *Elementos per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*, Barcelona; ICE Universitat de Barcelona, Fons Català de Cooperació al Desenvolupament, PPU, 1988.  
SAÏD, E. *L'orientalisme; l'Orient créé par l'Occident*, Paris; Seuil, 1980.
6. COUSINET, R. *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze; La Nuova Italia, 1964.  
JEFFREYS, M. C. *History in schools; the study of development*, Londres; Pitman, 1959.
7. BRUNER, J. *Toward a Theory of Instruction*, Harvard; Cambridge University Press, 1966.  
VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*, Cambridge; Inst. of Technology, 1934.
8. AUSUBEL, D. P. "Meaningful reception learning and the acquisition of concepts". A; a KLAUSMEIER, N. J. i HARRIS, C. W. *Analysis of concept learning*, Nova York; Academic Press, 1966.  
AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology. A cognitive view*, Nova York; Holt, Rinehart & Winston, 1968.  
AUSUBEL, D. P. "Some psychological aspects of the structure of Knowledge". A; ELAM, S. *Education and the structure of knowledge*, Illinois; Rand McNally, 1973.  
AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Educational Psychology. A cognitive view*, Nova York; Holt, Rinehart & Winston, 1978.  
NOVAK, J. D. *A Theory of Education*, Cornell; University Press, 1977.  
NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Learning how to learn*, Cambridge; Cambridge University Press, 1984.  
STENHOUSE, L. *An Introduction to curriculum research and development*, Londres; Heinemann, 1978.
9. Per a una aproximació de conjunt a les diverses tradicions europees recents vegeu;  
CALAF, R. "Reflexion autour des traditions dans la didactique des Sciences Sociales; suggestions pour la formation des professeurs de l'Ecole Primaire". Comunicació 042, Tretzena Conferència A.T.E.E., Barcelona, 1988.
10. Entre els treballs més representatius d'aquesta etapa cal considerar els següents:  
FRANCOIS, L. *L'enseignement de l'histoire et la compréhension internationale*, Sèvres; UNESCO, Comissió Nacional Francesa, 1951.  
HENRIOT, J. *L'enfant devant l'histoire, Le laboratoire de psychopédagogie de l'ENS de Saint-Cloud*, Paris; Institut Pedagogique National, 1958.  
MARECHAL, P. *L'initiation à l'histoire par le document* (3 vols.), Paris; Colin, 1969.  
REINHARD, M. *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, Paris; PUF, 1957.  
SAUCIER, R. *Comment enseigner l'histoire, Guide pour les professeurs de l'enseignement secondaire*, Montreal; Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1966.  
SCHUEDEKOPF, D.E. *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire*, Estrasburg; Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, 1967.



11. DEBESSE-ARVISET, M. L. *El entorno en la escuela; una revolución pedagógica*, Barcelona: Fontanella, 1984.  
LUC, J.N. *La enseñanza de la historia a través del medio*, Madrid: Cincel-Kapelusz, 1981.
12. Potser els treballs crítics més interessants sobre aquest darrer període de la història i la seva didàctica a França hagin estat els de Suzanne Citron, l'autora reclama la capitalització de l'experiència dels setanta per donar un pas qualitatiu endavant, rebutjant la restauració pura i dura d'uns continguts que considera excessivament tradicionals.  
CITRON, S. *L'école bloquée*, Paris: Bordas, 1971.  
CITRON, S. "L'Histoire et la géographie à la recherche d'une synthèse de l'éducation moderne", A: *Cahiers Pédagogiques*, 1967, núm. 65, Paris.  
CITRON, S. *Enseigner l'histoire aujourd'hui, La mémoire perdue et retrouvée*, (op. Cit.)  
CITRON, S. *Le mythe national*, Paris: Editions Ouvrières, 1988.
13. Dins la tradició recent italiana cal considerar l'extraordinària importància del "Movimento di Cooperazione Educativa", a quasi la major part de les obres dels seus teòrics (Alfieri, F.; Tonucci, F.; Chiesa, B.; Giardiello, G.; Ciari, B.; etc.) hi ha continuades referències a la didàctica de les ciències socials i a la història. Amb tot també cal considerar la producció selectiva a propòsit de la disciplina, que es va elaborar en els setanta i principis dels 80. Entre els diferents autors cal destacar:  
ANTISERI, D. *Epistemologia contemporanea e didattica della storia*, Roma: Armando, 1971.  
CATALANO, F. *Metodologia e insegnamento della storia*, Milà: Feltrinelli, 1976.  
GUARRACINO, S. i RAGAZZINI, D. *Storia e insegnamento della storia, problemi e metodi*, Milà: Feltrinelli, 1980.  
GUARRACINO, S. *Guida alla storiografia e didattica della storia, Per insegnanti di scuola media e superiore*, Roma: Ed. Riuniti, 1983.  
Tot i que el panorama d'obra pugui semblar escàs cal tenir present que a partir de la reforma dels plans d'estudis del 1985 es produeix a Itàlia tota una eclosió de treballs a propòsit de la didàctica de la història ( d'autors com Ajello, A.; Albano, I.; Alberti, S.; Bacchi, M.; Bendazzi, W.; Bertondini, A.; Bonfigliolli, R.; Brusa, A.; Calvani, A.; Falteri, P.; Passerini, L.; Patane, L.; Pontecorvo, C.; Riccabone, P.; Spiazzi, G.; Zucchini, G.; etc.), treballs que mostren la maduresa de l'experiència assolida en el període immediatament anterior.
14. La bibliografia britànica i anglosaxona, en general, a propòsit de la didàctica de les ciències socials en general i de la història en particular és extremadament extensa. Amb tot i sense la pretensió de fer un llistat exhaustiu hauríem de tenir en compte les següents obres:  
COLTHAM, J.B. i FINES, J. *Educational objectives for the study of History*, Londres: The Historical Association, 1971.  
DICKINSON, A.K. i LEE, P.J. *History teaching and Historical Understanding*, Londres: Heinemann, 1978.  
DICKINSON, A.K.; LEE, P.J. i ROGERS, P.J. *Learning History*, Liverpool: Heinemann, 1984.  
PORTAL, C. *The history curriculum for teachers*, Londres: Falmer Press, 1987.  
ROGER, P.J. *The New History, Theory into Practice*, Londres: The Historical Association, 1980.  
SHEMILT, D. *History 13-16, Evaluation Study*, Edimburg: Schools Council History 13-16 Project, Holmes Mc Dougall, 1980.

15. Diverses han estat les institucions i organitzacions governamentals, para-governamentals o inter-estats que s'estan preocupant i treballant respecte els canvis socials i polítics a Europa i el repte que això suposa per als professionals de l'educació. Particularment interessants han estat les conferències d'una organització professional independent, la A.T.E.E. (Association for teacher Education in Europe) i particularment la 13a Conferència realitzada a Barcelona el setembre del 1988, que responia al títol de: *El desenvolupament professional dels ensenyants en una societat en canvi*.
16. Al respecte de la col·laboració entre estats, i paradoxalment, han estat França i Alemanya de fa temps, els països capdavanters. Vegeu:  
D'HOOQP J.M, "Un aspect des relations intellectuelles franco-allemandes contemporaines: La cooperation dans la recherche et l'enseignement de l'Histoire". A : *Historiens-Geographes*, núm. 280, París, 1980, pàg. 107-113.
17. Respecte a les darreres propostes curriculars britàniques vegeu:  
HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE, *History from 5 to 16*, Londres; Curriculum matters 11, An HMI SERIES, 1988.  
HISTORY WORKING GROUP, *National Curriculum, Final Report*, Department of Education and Science and the Welsh Office, 1990.
18. Per a una visió de conjunt de com es concreten a l'aula els nous plans francesos d'història i geografia de primària, vegeu:  
BOTTON-BOUGET, A, *Tout le programme de la 6e à la 3e, Histoire, Géographie*, Paris; Larousse, 1988.
19. Les diferències entre els programes Ermini del 1955 i els actuals (1985) són força interessants. El programa antic feia una declaració d'intencions clarament nacionalista, ja que afirmava que l'ensenyament de la història tenia com a fi "proporsi la caratterizzazione di grandi figure dell'umanità e di momenti rappresentativi di un'epoca (...) dando particolare sviluppo alle vecende più salienti del Risorgimento nazionale". El paper bàsic de la història i la geografia tenia com a fi "giovare a far conoscere e amare la Patria e a far nascere sentimenti di fraternità per i popoli che costituiscono la grande famiglia umana". Contrastant amb aquestes intencions, les declaracions d'intencions dels programes del 1985, destaquen pel seu caràcter, en principi, anacionalitari (tot i que en el desenvolupament obviament s'entra en matèria d'història nacional): "L'oggetto di queste discipline è lo studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente e riguarda tutte le loro diverse dimensioni; quella civile, culturale, economica, sociale, politica, religiosa."  
La bibliografia sobre els nous programes italians per a l'escola elemental es molt ampla i rica, a fi d'aprofundir en el tema vegeu:  
PONTECORVO, C, et al, *Insegnare con i nuovi programmi nelle scuola elementare*, StoriaMilà; Fabbri Editori, 1987.  
CALVANI, A, *Il bambino, il tempo, la storia*, Florència; La Nuova Italia, 1988.  
CALVANI, A, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, Florència; , La Nuova Italia, 1986.