

TESI DOCTORAL

# ELS RELATS HISTÒRICS A LES AULES DE SECUNDÀRIA.

Un cas d'investigació-acció

Autor: **Ferran Grau Verge**  
Directors: Dr. Joan Pagès i Blanch  
Dra. Neus González i Monfort

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials  
Facultat de Ciències de la Educació  
2014

**UAB**  
Universitat Autònoma de Barcelona

## ÍNDEX DE CONTINGUTS

<b>AGRAÏMENTS.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>6</b>
<b>I. LA RECERCA .....</b>	<b>9</b>
<b>1. DISSENY I JUSTIFICACIÓ DE LA TESI.....</b>	<b>10</b>
1.1. L'origen .....	10
1.2. Les preguntes .....	12
1.3 Els supòsits.....	23
1.4. Els objectius .....	26
<b>2. FONAMENTS DE LA METODOLOGIA .....</b>	<b>28</b>
2.1. Una recerca didàctica dins de la investigació social, de la investigació educativa i de la recerca qualitativa. ....	28
2.2. Una investigació-acció .....	34
2.3. Pràctica reflexiva.....	39
2.4. Un estudi de cas.....	46
2.5. Fonts d'informació, instruments de recollida i tractament d'informació.....	49
2.6. La dimensió ètica d'aquesta recerca.....	55
<b>II. MARC TEÒRIC.....</b>	<b>58</b>
<b>3. LA NARRATIVA DES DE LA HISTÒRIA I LA FILOSOFIA DE LA HISTÒRIA.....</b>	<b>59</b>
3.1. Definicions i primeres aproximacions a la narració i el relat històrics .....	63
3.2. Estructura i elements bàsics de les narracions i/o relats històrics .....	80
3.3. Aspectes positius, negatius o simplement contradictoris de la narrativa històrica.....	89
<b>4. LA NARRATIVA I EL PENSAMENT HISTÒRICS A L'ENSENYAMENT.....</b>	<b>93</b>
4.1. El pensament històric a l'ensenyament.....	95
4.2. La narrativa i la narrativa històrica des de la psicologia cognitiva.....	101
4.3. La narrativa històrica escolar des de la Didàctica de les Ciències Socials.....	107
<b>5. QUÈ S'HA INVESTIGAT EN L'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE LA NARRATIVA HISTÒRICA?.....</b>	<b>127</b>
5.1. Una aproximació al tractament del pensament històric a l'ensenyament-aprenentatge .....	131
5.2. El tractament de la narrativa històrica en els processos d'ensenyament-aprenentatge .....	140

<b>III. EL TREBALL DE CAMP.....</b>	<b>172</b>
<b>6. EL CONTEXT I LA MOSTRA .....</b>	<b>173</b>
6.1. El poble.....	173
6.2. El centre i els documents administratius.....	174
6.3. Característiques dels grups classe.....	177
6.4. El currículum oficial.....	179
<b>7. LA PROPOSTA D'INNOVACIÓ I EL MODEL DE DESENVOLUPAMENT DELS RELATS HISTÒRICS.....</b>	<b>183</b>
7.1. La innovació.....	183
7.2. Aproximació a un model de desenvolupament dels relats històrics.....	203
<b>8. ÀMBITS DE LA INVESTIGACIÓ: RECOLLIDA, ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE DADES.....</b>	<b>217</b>
8.1. Anàlisi i interpretació dels relats històrics inicials.....	219
8.2. Anàlisi i interpretació de les activitats dissenyades per introduir els diferents elements del relat i comprovar-ne la validesa.....	234
8.3. Anàlisi i interpretació dels relats històrics finals. Comprovar la interiorització del model i corroborar si la pràctica de l'escriptura dels relats històrics millora el pensament històric en tots i cadascun dels alumnes observats.....	248
8.4. Comparar els canvis i les continuïtats en els relats de cinc alumnes i valorar l'evolució del seu pensament històric.....	274
8.5. Valoracions dels alumnes.....	288
<b>IV. CONCLUSIONS .....</b>	<b>293</b>
<b>9. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS.....</b>	<b>294</b>
9.1. Conclusions pel que fa a la finalitat i als supòsits de la recerca.....	296
9.2. Conclusions pel que fa a les preguntes i als objectius de la recerca.....	299
9.3. Consideracions pel que fa al model de desenvolupament del relat històric.....	313
9.4. Conclusions pel que fa a la metodologia.....	319
9.5. Propostes i suggeriments.....	325
<b>9.6. Cloenda-tancament.....</b>	<b>334</b>
<b>V. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA .....</b>	<b>337</b>
<b>V.I. ANNEXOS .....</b>	<b>357</b>

## AGRAÏMENTS

Primer de tot he d'agrair l'ajut inestimable del meu director de treball de recerca, el doctor Joan Pagès, que ha estat sempre a la vora en els moments de desorientació. Sense el seu suport i les seves sàvies orientacions aquest treball no hauria vist mai la llum. A l'ombra d'en Joan ha estat la codirectora d'aquest treball, la doctora Neus González, un veritable altre ego d'en Joan pel que fa a aquesta recerca. Més enllà de les seves sàvies indicacions, he d'agrair als dos que m'hagin acompanyat en els moments de defalliment, que no han estat pocs.

No puc fer altra cosa que reconèixer també els aciençats consells dels meus companys i professors del curs de doctorat i agrair-los les estones compartides a les classes i fora d'elles. Per un costat, gràcies Jordis, Gustavo, Carles, Ferran i Miguel Ángel i, per l'altre, gràcies Agnès Boixader, Antoni Bardavio, Cecília Llobet, Montserrat Oller i, especialment, Antoni Santisteban, que ha tingut una especial deferència per a aquest mestre arribat del riu de la Sénia. L'agraïment el faig extensiu a la resta de membres del departament de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB que sempre han tingut un somriure i unes paraules amables per oferir-me.

També he de donar les gràcies per la paciència demostrada als meus companys i companyes de l'Institut Manuel Sales i Ferré que han aguantat les meves dèries i mals de caps lligats a aquest "interminable" treball, especialment a la meva cap i companya de fatigues, Victòria Almuni. Gràcies a tots: Pere, Pilars, Joan, Manel, Vere, Josep, Mariam, Lara... espero que no se us hagi fet molt llarg!

Com no pot ser d'altra manera, també us ho he d'agrair a vosaltres dues, Tere i Mercè, que heu suportat estoicament les forçades classes de tesis tot pujant els cims del nostre petit i estimat país. I a tu, Isabel, que fa anys que em revises els treballs amb tanta paciència i comprensió.

I aquí, al mig, "entre la situació inicial i la situació final", on ha d'aparèixer forçosament el desenvolupament del relat, permeteu que us digui que us tinc a tots i totes en un raconet o altre de la memòria: alumnes amics —especialment els que heu patit aquesta

recerca!—, mestres de referència, companys de fatigues... baules d'aquest extens relat lligat a l'educació que és la meva història, la meva vida.

Finalment, l'agraïment més especial és per a la família perquè sempre hi sou quan hi heu de ser: Isa i Anna per aguantar-me, dia sí dia també; Jael també per aguantar-me i fer-me d'editora improvisada, i a tota la resta per la vostra benevolència tot permetent les meves absències de cos i, sobretot, de ment.

Vull individualitzar aquest reconeixement familiar, però, en la figura de la Rosita del Julianto, la millor contadora de contes de la família. Gràcies, mare!!!

## INTRODUCCIÓ

Aquesta investigació sobre els relats històrics a Secundària neix, en primer lloc, a partir dels debats compartits al Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials efectuat a la Universitat Autònoma de Barcelona i durant l'execució de la tesina posterior. Neix, també, de la constatació d'un problema a les meves classes de Ciències Socials i d'Història en particular: els meus alumnes aprenen història, però mostren problemes a l'hora de fer un discurs coherent i estructurat sobre allò que han après. Finalment —i no per això es tracta d'un punt menys important—, també neix de l'evidència d'un buit important tant en el currículum actual de les Ciències Socials com en el de la recerca didàctica en l'àmbit de l'Estat espanyol relacionat amb el paper del relat històric escolar a les aules de Secundària.

Penso, i així ho intentaré deixar patent en aquesta recerca, que els relats històrics són una bona —sinó la millor— representació dels *pensaments històrics* que conformen els alumnes al llarg de la seva vida, ja sigui dins o fora de l'ensenyament reglat. Així mateix, crec que emprant els relats escrits com una eina usual en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les nostres aules, els podem convertir en un excel·lent recurs per estructurar i desenvolupar aquests mateixos pensaments.

El relat històric escolar es pot aplicar indistintament als diferents fets o processos històrics del passat i del present i ha d'esdevenir una eina usual de treball a les aules. L'important és aconseguir que acabi sent, a l'ensem, relat i “discurs” i també una manifestació pròpia i particular del pensament de cada alumne. El relat històric escolar ha de denotar la consciència històrica de cada alumne, aquella consciència que li serveix per relacionar passat, present i futur, i que ha d'esdevenir consciència ciutadana.

El relat històric, tal com s'enfoca en aquesta tesi, se situa dins de les línies de recerca de GREDICS (Grup de Recerca de Didàctica de les Ciències Socials), de la Universitat Autònoma de Barcelona. Els membres d'aquest Grup de Recerca, quan estudien el pensament històric des de l'ensenyament de la història, s'aproximen a les diferents

competències que conformen aquest pensament. Precisament —afirmen els seus membres— una de les competències que requereix el pensament històric és la capacitat de representació històrica, la qual cosa es manifesta principalment a través de la narració (relat) històrica i de l'explicació causal i intencional.

La tesi es divideix en 4 parts. La primera, que presenta la recerca, inclou dos capítols. En el primer capítol, s'hi troben els motius, les preguntes bàsiques, els supòsits i els objectius essencials. El segon és la fonamentació metodològica sobre la qual se sustenta aquesta recerca didàctica. Concretament es tracta d'un estudi de cas situat dins d'una investigació-acció que es fonamenta en la pràctica reflexiva de qui signa aquest treball.

La segona part desenvolupa els referents teòrics i consta de tres capítols. En el primer capítol, s'hi recull la fonamentació epistemològica de la narrativa des de la història i des de la filosofia de la història. En el segon, hi apareix la fonamentació epistemològica tant de la narrativa com del pensament històrics des de la psicologia cognitiva i des de la didàctica de les ciències socials. Finalment, en el tercer capítol, es fa una repassada de tot allò que s'ha investigat en l'ensenyament-aprenentatge de la narrativa i del pensament històrics en diversos llocs del món.

A la tercera part, hi mostro el treball de camp i l'he dividit en tres capítols. Al primer, hi presento el context i la mostra de la recerca. Hi apareixen aspectes que van des del context escolar fins a la presència de la narrativa en el currículum oficial espanyol. Al segon, hi aplego una aproximació al model de desenvolupament dels relats històrics que sustenta aquesta recerca i la innovació relacionada que vaig efectuar durant el curs 2012-13. La intenció bàsica és comprovar la funcionalitat del model a l'hora d'escriure relats històrics escolars, bé sigui com una forma de representació del pensament històric, bé com una forma de desenvolupar aquest pensament. En el tercer capítol, el més extens, s'hi desenvolupen els àmbits de la investigació, és a dir, la recollida, la interpretació i l'anàlisi de les dades que s'han emprat en aquesta recerca.

A la quarta part, s'hi troben, en primer lloc, les conclusions, els suggeriments i les propostes de millora, així com les possibles vies de continuació pel que fa a la recerca dins de la didàctica de les ciències socials i, en segon lloc, hi especifico com utilitzaré els descobriments des d'una doble perspectiva: com a investigador i com a docent.

Finalment hi apareixen dos apartats més, les referències bibliogràfiques i els annexos. En aquests darrers —recollits en un CD—, hi figuren tots els recursos utilitzats, els materials generats per alumnes amb les seves respostes, etc.



## **I. LA RECERCA**

## 1. DISSENY I JUSTIFICACIÓ DE LA TESI

### 1.1. L'origen

Aquesta tesi doctoral és conseqüència d'almenys tres qüestions essencials que hi conflueixen. Per una banda, la tesina que la precedeix, en la qual vaig apuntar una gran preocupació que s'havia donat els darrers anys en la meva pràctica escolar: La fractura existent entre la història escolar allunyada de la vida dels nois i noies i la memòria que la ciutadania es fa del passat, val a dir que cada cop més minsa i escadussera. Les paraules de Joan Pagès ja sigui en converses i en els seus escrits m'ho corroboraven: “La ruptura entre la història i la vida és una de les principals raons que expliquen el desinterès dels nois i de les noies pel passat.”

Els cursos de doctorat i l'elaboració d'aquesta tesina em van facilitar, per altra banda, entrar en contacte amb el constructivisme social, la teoria crítica i els bons amics i tutors de la UAB. Aquests bons amics són a l'origen de la segona qüestió: Han estat els seus savis consells —quan no els ànims!— els que han orientat i conduït la meva “recerca-acció” dels darrers cursos a les aules de l'institut on treballa.

Primer les fonts orals i després el relat històric han motivat que em replantegés moltes qüestions: la manera d'ensenyar, la manera com aprenen els alumnes, l'epistemologia de la història i de la història escolar... tantes i tantes coses! Qui m'havia de dir que després de més de vint-i-cinc anys (i d'això ja en fa set!) dedicant-me a la docència com a professional de les Ciències Socials tornaria a replantejar-me no solament la meva tasca sinó també les meves concepcions sobre l'educació. I el més important de tot: m'il·lusionaria una vegada més amb la meva feina!

He d'agrair, doncs, a l'equip de la UAB les seves orientacions perquè d'entrada —i també de sortida!— m'ha obert els ulls a un tema apassionant —em refereixo aquí al relat històric— que ha remogut profundament les meues bases epistemològiques, especialment les de la història i de la història escolar.

I, finalment, la tercera qüestió: puc afirmar sense cap tipus de rubor que, al cap i a la fi, la inquietud que ha mogut sempre la meva pràctica didàctica, la meva tasca diària, ha estat i continua sent la mateixa: Com puc millorar l'aprenentatge de les ciències socials —especialment de la història, la nineta dels meus ulls!— en els meus alumnes? Això darrer no obsta que tingui ben present allò que diu Sthenhouse (1987:16): “L’ensenyament és una estratègia enfront d’una tasca impossible [...] l’educació plena és un impossible perquè sempre és un procés sense meta final.”

Segurament hauria d’afegir aquí moltes altres qüestions que no per secundàries han deixat de influir en l’elecció i en el procés d’aquesta recerca, però indiscutiblement aquestes tres han estat els motors bàsics que han impulsat, en definitiva, el meu estudi.

Precisament el tercer punt em va fer pensar que el relat històric podria ser una bona manera —potser una de les millors— d’estructurar el coneixement històric dels meus alumnes i també una bona manera de representar el seu pensament històric. Empès per aquesta suposició i, una vegada més, pels consells i ànims dels codirectors d’aquesta recerca, vaig començar buscant tot allò que sobre el relat històric i el relat històric escolar en particular hi havia escrit. La meva principal sorpresa va ser comprovar que el relat històric escolar no ha estat pràcticament mai considerat com a objecte d’estudi a Espanya i que possiblement la meva recerca seria una de les primeres a intentar obrir aquest camí.

Això no passa a la resta del món on hi ha diferents línies d’investigació i d’innovació relacionades amb el relat històric. Tal com es podrà comprovar en les pàgines que vénen a continuació, la meva perspectiva de recerca i d’innovació —basada essencialment en el constructivisme social, la teoria crítica, la nova història narrativa i els Annals—, s’apropa especialment al treball realitzat per alguns didactes francesos, encara que he procurat afegir-hi tot allò que de positiu he trobat a les diferents concepcions.

## 1.2. Les preguntes

Podria dir que aquesta recerca comença quan, definitivament, em faig les preguntes següents:

**Com les i els alumnes d'ESO construeixen relats històrics?**

**Com s'aprèn o es pot aprendre a narrar i construir relats històrics?**

Respondre aquestes preguntes és la **finalitat** essencial d'aquesta tesi doctoral: saber com relaten els alumnes de l'ESO i com es pot influir en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge perquè fent-ho, pensava, podria millorar el seu pensament històric, el qual es veu reflectit a les seves representacions, una de les més importants —sinó la que més!— és precisament el relat (la narració)<sup>1</sup> escrit.

Per fer una aproximació prèvia a les respostes d'aquestes preguntes genèriques he fet, com es podrà comprovar en els propers apartats d'aquesta tesi, un repàs epistemològic i un repàs de les recerques i aportacions realitzades des de l'ensenyament-aprenentatge, que m'han aproximat a les diferents concepcions sobre què és la narració i/o el relat històric (i el relat històric escolar), quins aspectes teòrics inclou una narració i/o relat històric, com narren història els especialistes, és a dir, els historiadors i les historiadores i com ho fa l'alumnat de diverses parts del món i, finalment, com s'aprèn o com es pot aprendre a narrar història.

A partir d'aquest bagatge em situo en la línia d'aquells que consideren que els relats històrics són, primer de tot, la representació del pensament històric dels seus autors i de les seves autores emmarcats en una realitat social determinada i destaquen la

---

<sup>1</sup> En aquesta tesi opto per parlar indiferentment de relat històric o de narrativa històrica. En l'anàlisi que he fet de la historiografia i de la didàctica de la història no he trobat diferències rellevants —tampoc era la meva intenció buscar-les— que m'hagin obligat a optar per un o altre concepte. Per aquesta raó els entenc com a sinònims i els empro de manera indiferent. Possiblement, com diu Palou (2008): "Relato y narración son aquí términos intercambiables, aunque parece probable que el término relato designe mejor el producto y narración designe mejor el proceso."

importància de l'elaboració de relats explicatius i interpretatius, preferentment com a resultat d'un treball de reelaboració social.

En la meua recerca he pres especialment en consideració les propostes relacionades amb el constructivisme social, la teoria crítica i la nova història narrativa sense oblidar, però, les aportacions de l'escola dels Annals (vegeu un esquema de les escoles historiogràfiques a Santisteban, A. i Pagès, J., 2011).

Quan parlo de nova història narrativa entenc que privilegio el costat literari de la història que pretén restituir l'experiència dels homes del passat (Certeau, 1975, citat per Cariou, 2006), però també entenc que és fútil oposar una "història-relat", dirigida vers la interpretació i l'individual, enfront d'una "història-científica", explicativa i més general, tal com proposa Ricoeur (1995), que demostra que el relat no ha desaparegut mai de la historiografia.

Un cop ubicat intentaré respondre les preguntes que vénen a continuació i que es deriven de les anteriors. Les respostes m'han de proporcionar la base teoricopràctica que em permetrà, a la vegada, plantejar-me més sòlidament els supòsits i els objectius de la recerca.

### **Què entenc per relat o per narració històrica?**

Hi ha una qüestió cabdal en la Història: el passat és irremeiablement absent. Ni l'historiador, ni el professor d'història, ni l'alumne no podran estar mai davant del passat. Només hi podran estar a partir de diferents evidències, entre elles els relats escrits.

Per obtenir el passat a partir de les evidències, cal interpretar-les, és a dir, construir justament una narració. Potser és per això que la paraula història designa a la vegada el passat i la narració (el relat) d'aquest passat, perquè no hi ha altra manera d'arribar a aquest passat que no sigui el relat; un relat que si vol garantir la perdurabilitat ha de ser (almenys fins a èpoques molt recents!) forçosament escrit.

La Història, millor dit, la Historiografia és per a mi, essencialment, un producte: la narració històrica o, més concretament, el relat històric. La història és sempre

narrativa ja que la narrativa simula allò que ha esdevingut en el passat i només a partir del relat podem conèixer “com i per què” va esdevenir tal cosa.

Intentar separar la narració —com a forma de relatar fets i processos— de l’explicació va ser, fins fa molt poc temps, un cavall de batalla d’importantes escoles historiogràfiques que veien en el simple relat dels esdeveniments una forma de reduir la veritable història que esdevenia en àmbits estructurals. Per a mi (en la línia de Ricoeur i de molts historiadors), en canvi, la història més allunyada de la forma narrativa continua estant vinculada a la comprensió narrativa per un vincle de derivació.

Si seguim la classificació bàsica de M. Limón Luque (2008) que afirma que, simplificant el complex i ric panorama epistemològic de la Història, hi ha quatre metes (o finalitats) pròpies de la Història: *a)* descriure el passat, *b)* generar una explicació del passat, *c)* comprendre el passat, i *d)* construir una narració del passat, entenc que la finalitat de la Història és construir narracions explicatives del passat.

D’entrada, la narració històrica és un discurs més estructurat que els seus antecessors, els annals i les cròniques. La narració no es limita a enumerar esdeveniments ordenats o exposar-los cronològicament dins d’una intenció explicativa que només prevegi el temps estudiat, sinó que conjuga els elements simples de la narració i, des de la conclusió, valora els esdeveniments narrats i per tant moralitza. En el moment en què enllacem esdeveniments i els donem un sentit i un final determinats tenim una intenció explicativa que va més enllà de l’ordenació temporal.

També considero que la narració històrica és un text de diverses solapes. Freqüentment, desplega en el mateix plànol almenys dos relats paral·lels que es creuen per reforçar-se: el de l’historiador i el del testimoni [l’evidència] i, a la vegada, restitueix la continuïtat narrativa salvant, com si fos un pont, els silencis o les ignoràncies històriques perquè ha d’aparèixer com un text complet. Com a relats de fets és també un relat del seu sentit, hi ha un desplaçament del relat cap al discurs. El relat té, com a mínim, una doble funció: narrar i explicar. En aquesta dualitat, el relat històric, enfocat com a gènere discursiu, agafa una estructura particular on els marcadors cronològics són també marcadors lògics, i desplega un règim de causalitat que tendeix a convertir-se en règim de veritat.

A més, la importància de la narració en les exposicions (discursos) històriques deriva de la necessitat que té la Història de donar compte de la successió ordenada — generalment de manera diacrònica— i causal dels processos socials. El relat històric es pot organitzar de diverses maneres encara que la manera més comuna és la del relat diacrònic i lineal en què un esdeveniment succeeix l'altre i l'explica per una relació de causa-efecte d'acord amb la seva aparició en el temps-espai. Independentment de la forma de relat escollida (lineal, multilineal...), els relats històrics compleixen amb la finalitat d'oferir una imatge del passat, una representació del passat. El paper decisiu —organitzador— el compleix, en darrer terme, el receptor en la mesura en què el posseeix i el fa seu.

Com he dit, tot relat històric, encara que es refereix a un conjunt d'esdeveniments que es pressuposen propis del món real, s'oposa al món real perquè no el pot reproduir, només el pot representar. Els historiadors i les historiadores, donada la seva condició d'autors i autores, projecten molt de la seva individualitat i del seu propi context històric en cada relat. La imparcialitat o objectivitat sempre és relativa. La idea de la història verdadera es dilueix no solament perquè es tracta d'una reconstrucció a posteriori sinó per la individualitat canviant de qui la inventa i l'organitza: l'historiador i la historiadora.

Com a síntesi proposo la definició següent: El relat històric és, de manera resumida, la forma connatural a través de la qual coneixem, comprenem i expliquem els fets i fenòmens històrics a partir de la intel·ligibilitat de les evidències històriques. És també un discurs sobre l'esdevenir del món, i tot discurs és una interpretació emesa per un subjecte, individual o grupal, que té la finalitat de persuadir el receptor sobre la seva validesa i està condicionat pel lloc, el temps i la perspectiva de l'autor. Podríem pensar, per exemple, en els relats nacionals, però aquesta definició és extensible a qualsevol tipus de relat.

### **Què entenc per relat o per narració històrica escolar?**

Per aconseguir que l'alumnat s'apropriï del coneixement històric s'ha d'enfrontar necessàriament amb la manera de raonar pròpia de la història i la manera com

configura la seva explicació: narrativament. Els relats històrics produïts pels escolars també haurien d'integrar dues dimensions, la narrativa i la del discurs.

La narració històrica, com he dit, transcendeix el nivell descriptiu i busca relacions i contextos explicatius: les dades són interpretades a la llum dels conceptes, de les teories. Una de les claus de l'explicació radica, justament, en la selecció dels conceptes. Per al cas escolar passa exactament el mateix: No es necessitarien conceptes si només haguéssim de fer una simple descripció, però el coneixement disciplinar —i aquí em refereixo més a la didàctica de la història que a la pròpia ciència històrica— ha demostrat que la construcció de conceptes és fonamental a l'hora d'explicar i interpretar. Amb això darrer vull deixar clar que l'ensenyament de la història ha de transcendir el pensament quotidià, l'aparent "familiaritat" de l'objecte d'estudi de la història.

Tot relat històric està, a la vegada, emmotllat pel context en el qual s'insereix. En el cas del relat històric escolar aquest context està marcat per la disciplina, pel currículum escolar, per l'escola i per la societat.

Els relats haurien de sorgir dels problemes, de posades en intriga, ja que la problematització és la que cohesiona l'argument explicatiu o trama. És quan l'alumnat s'enfronta a un problema que es veu obligat a emprar una sèrie de procediments: saber emprar i analitzar evidències, saber formular-se preguntes, comprendre els mecanismes del canvi i la complexitat de la causalitat històrica, argumentar els propis punts de vista i valorar els dels altres... i, lògicament per al cas que ens ocupa, saber sintetitzar i comunicar la informació de manera adequada.

La construcció dels relats històrics pot ser una qüestió purament individual, però no podem deixar de considerar la possibilitat de treballar-los socialment, la qual cosa permetrà als estudiants —amb l'ajut del professorat— de negociar i renegociar les seves interpretacions històriques.

Els relats històrics com a representacions del pensament històric dels alumnes de secundària són diferents perquè els problemes però sobretot les interpretacions són diferents, per tant no podem pensar en termes de bé i de malament. D'altra banda,



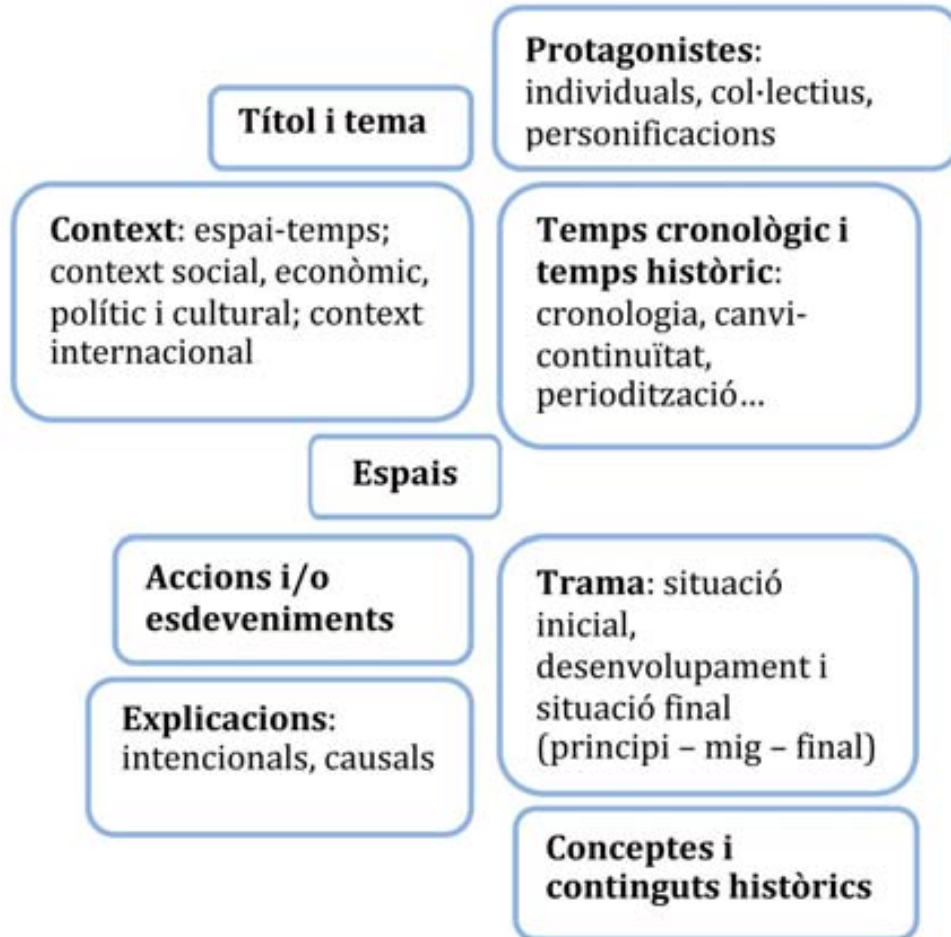
però, fóra bo que aquests relats tendissin a posseir qualitat en cinc factors: coherència, cronologia, exhaustivitat, contextualització i causació.

En funció del que acabo de dir, el relat històric escolar és, per a mi, un discurs (interpretació pròpia) que explica esdeveniments, fets o processos històrics que realitzen o passen a una sèrie de personatges —individuals o socials— en un espai i temps determinats, efectuat des de i per a la institució escolar. El relat històric escolar és, també, una representació del pensament històric de l'alumnat que ens serveix per a saber com aquest coneix, comprèn i explica els fets i els fenòmens històrics treballats a l'aula.

### **Quins elements i quines característiques essencials inclou un relat històric escolar?**

Els elements dels relats històrics escolars i les seves interrelacions són, per a mi, essencials perquè són els que marquen realment la interpretació-comprensió que fa l'adolescent del coneixement històric, marquen el seu aprenentatge escolar en relació amb la història i testimonien com funciona el seu pensament històric. És a partir d'activitats relacionades amb el coneixement i la comprensió d'aquests elements i les seves interrelacions que podem ajudar a millorar els relats històrics de l'alumnat i, a la vegada, influir sobre el seu coneixement i el seu pensament històric. Els elements que considero essencials en un relat històric escolar són els següents:

## Elements del relat



(Elaboració pròpia)

A banda dels elements que han d'aparèixer en els relats considero, de manera sintètica, que un relat històric escolar està format per una sèrie d'aspectes que intento resumir en el quadre següent:

## CARACTERÍSTIQUES DEL RELAT HISTÒRIC ESCOLAR

- És una representació de la realitat, no la realitat,
- és una construcció d'afirmacions justificades per evidències,
- és una representació del pensament històric dels alumnes,
- és un constructe individual i/o social,
- està emmotllat pel context en el qual s'insereix,
- té una sèrie d'elements que el conformen: tema, trama, protagonistes, escenaris, temps, conceptes, causació...,
- ha de tenir cura en la coherència, cronologia, exhaustivitat, contextualització i causació,
- és, a la vegada, narració, anàlisi i interpretació,
- és una selecció de conceptes i continguts històrics treballats a l'aula,
- es produeix en un espai social (l'escola) i a partir d'un currículum específic,
- suposa una sèrie d'avantatges i inconvenients,<sup>2</sup>
- té una cura mínima en els aspectes morfosintàctics.

(Elaboració pròpia a partir de diversos autors)

---

<sup>2</sup> Vegeu especialment apartats 4.2. i 4.3.

Aquests elements, aquestes característiques, són les que he tingut en compte a l'hora de fer una primera proposta de model per al tractament de l'ensenyament-aprenentatge del relat escolar a les aules de secundària. En el model (vegeu apartat 7), hi apareixen també les interrelacions que es produeixen entre els diferents elements. Interrelacions que, a la vegada, es deriven de les característiques que acabo d'assenyalar.

**Com les i els alumnes de l'ESO construeixen relats històrics? Com s'aprèn (o es pot aprendre) a narrar i construir relats històrics segons un model establert?**

A partir de totes les propostes que he llegit intento fer un model de desenvolupament propi que faciliti l'elaboració i la millora dels relats dels alumnes. A la vegada, aquest model és un model d'anàlisi que m'ha de servir per comprovar com relaten la història els alumnes de l'ESO. Fent-ho observaré també com evoluciona el seu pensament històric, però la voluntat d'aquesta recerca, torno a insistir-hi, no és solament saber com relaten els alumnes i dir com haurien de relatar, sinó també afavorir que aquests aprenguin a relatar. Es tracta de proposar un model que expliciti què s'ha d'ensenyar?, quan?, com?, amb què? i com avaluar?, pel que fa als relats escolars produïts pels alumnes durant l'ensenyament secundari obligatori. Cal dir, però, que penso que aquest model es pot exportar fàcilment a altres nivells de l'ensenyament obligatori i postobligatori.

D'entrada he de precisar que a l'hora de treballar el relat històric estic, com és lògic, més interessat per les qüestions bàsicament històriques; les lingüístiques les deixo en un segon terme. M'interessa més conèixer com l'alumne ordena i explica un procés o una situació històrica que no pas que conegui i segueixi estrictament els apartats i els

elements típics d'un relat.<sup>3</sup> Amb tot el relat és un text escrit i intento que l'alumnat respecti les normes gramaticals i ortogràfiques fonamentals.

L'objectiu d'aquesta proposta és, primer de tot, que l'alumnat comuniqui allò que sap o allò que vol dir i comprovar quins recursos relacionats amb la història escolar utilitza i com els utilitza. Això no obsta que se li facilitin també unes pautes que el puguin ajudar a orientar-se en el seu treball. Aquestes pautes, aquestes bases d'orientació, han de servir tant per contrastar els resultats d'aquesta recerca, com per observar l'evolució del pensament històric de l'alumnat i apuntar una praxi que pugui servir de mirall per comprendre el que succeeix diàriament a les aules.

Fins ara sembla que s'han efectuat més recerques en la línia de comprovar com relataven els alumnes d'arreu del món, quins elements utilitzaven en les seves narracions i quins no, com connectaven aquests elements... i a partir de l'anàlisi dels relats resultants en feien una classificació. Excepte comptades excepcions (GREDICS, 2010; Cariou, 2006 i 2009...), no he trobat gaires exemples de recerques on s'analitzessin aquests relats després d'haver-se efectuat activitats específiques d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb un model concret d'elaboració de relats.

En el meu cas pot semblar que estigui més interessat en els resultats de l'aprenentatge, en el coneixement social construït i en la comprensió de la realitat (Santisteban i Pagès (cord.), 2011) que no pas en els processos evolutius, però és evident que m'interessa també el procés d'ensenyament-aprenentatge que porta a aquest resultat. M'interessa veure com els alumnes construeixen els seus relats històrics i com es pot intervenir en aquesta construcció. És en aquest sentit que m'he decantat per la investigació crítica i per l'ús de mètodes qualitius, i he trobat especialment interessant l'estudi del cas des de la investigació-acció i la pràctica reflexiva.

---

<sup>3</sup> Una alternativa més amantent a la tècnica de l'escriptura la podeu trobar a Camps, A. (2011<sup>4</sup>), especialment a l'article de Dolz, J. "¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico...", pp. 83-91.

**El relat històric pot resultar una tasca engrescadora, gratificant, per a l'alumnat de les aules de secundària obligatòria?**

Sembla que, d'entrada, l'alumne es veu molt més empès a posar en solfa els seus coneixements quan ha de muntar un relat històric propi que quan ha de fer un simple resum. El relat l'obliga a escollir entre diferents aspectes; a posar protagonistes i fer-los participar en la trama que ha de resultar versemblant; a pensar en el temps cronològic i a temporalitzar; a pensar en el context; a interpretar..., aspectes que queden molt més diluïts i no són atractius quan allò que es demana és un simple resum del coneixement establert.

És l'alumne qui escull el principi, qui escull el final, qui sap què passarà. Si l'alumne agafa, a poc a poc, consciència que només ell decideix els seus relats i que la seva decisió és acceptada per tothom a l'aula, anirà creixent en la seva autoestima i en les ganes d'escriure i expressar les seves opinions.

### 1.3 Els supòsits

Des de la meva postura epistemològica, entenc que la Història, com a ciència, intenta comprendre i explicar com i per què s'han produït els canvis (i les continuïtats) i el paper que hi han jugat els seus protagonistes i per què. Busca els antecedents, les interrelacions entre els fenòmens afectats per aquests canvis i estableix els seus ritmes i les seves durades.

Per una altra banda entenc que una de les finalitats més importants de l'ensenyament de la història és formar el pensament històric, amb la intenció de dotar els alumnes d'una sèrie d'instruments de comprensió, d'anàlisi o d'interpretació, que els permetin d'afrontar l'estudi de la història amb autonomia i construir la seva pròpia representació del passat i, a la vegada, ser capaços de contextualitzar o jutjar els fets històrics. En tot cas, la formació del pensament històric ha d'estar al servei d'una ciutadania democràtica que empri la història per interpretar el món actual i per gestionar millor el futur (Santisteban, 2010).

Tenint en compte el que acabo de dir, la finalitat d'aquesta recerca i les preguntes que m'acabo de fer, em plantejo els supòsits següents:

**1r supòsit: L'alumnat és capaç de fer un relat sobre qualsevol fet o procés històric, però presenta moltes inexactituds i deixa d'emprar elements essencials, perquè:**

- No sap relacionar els relats amb el context que els dóna sentit,**
- no és conscient de la importància de posar títols adequats,**
- sovint no ubica els relats ni en l'espai ni en el temps o ho fa de manera molt general,**
- no ordena el relat en una seqüència evolutiva clara, ni relaciona les diferents fonts històriques en el text...**

**-presenta informació històrica poc pertinent o rellevant i/o la presenta de manera poc correcta...**

Un relat pot ser més descriptiu, més analític, més interpretatiu o més valoratiu. Allò important és que en el text es relacioni de manera clara i coherent, des de la perspectiva de la història, un procés o una situació, però també és important que l'alumne sigui conscient que els relats històrics han de tendir a superar la simple descripció dels fets.

**2n supòsit: La construcció d'un model sobre el relat històric a partir de les aportacions de la història, de la filosofia de la història i de la mateixa didàctica de la història, pot ser un instrument valuós en l'anàlisi de l'evolució de les representacions del pensament històric, perquè:**

**-a partir d'activitats diverses podem afavorir la integració en els relats escolars dels diferents elements que conformen aquest model i comprovar si els alumnes fan seus aquests elements en la construcció de diferents relats,**

**-després de la realització de cadascuna de les activitats, d'una part o de la seva totalitat, es poden valorar els avenços, els retrocessos, les consolidacions, els punts inestables... dels nous relats escolars i, per tant, comprovar la validesa d'aquestes activitats en la conformació del pensament històric,**

**-emprar una pauta d'orientació i una taula d'avaluació afavoreix la interiorització del model en l'alumnat i, consegüentment, afavoreix el seu pensament històric.**

**3r supòsit: Els relats històrics sorgits del model que proposo seran complets i pertinents si la majoria d'alumnes:**



- empra tant la descripció, com l'anàlisi i la interpretació-valoració en la seva execució,**
- aporta informació històrica rellevant,**
- és capaç de relacionar els fets o processos històrics amb el temps-espai i el context històric,**
  - inclou en els seus relats la majoria d'elements proposats en el model,**
  - relaciona les diferents fonts històriques en el text.**

**4t supòsit: Emprar bastides fictivals<sup>4</sup> i bons plantejaments de problemes històrics afavoreix la confecció de relats històrics perquè:**

- humanitza l'aridesa dels continguts històrics,**
- obliga a qüestionar i posar en solfa els continguts treballats a classe,**
- facilita la unitat temàtica i la unitat d'acció dels relats,**
- relaciona fets estructurals i conjunturals amb accions individuals.**

---

<sup>4</sup> Entenc les bastides fictivals com a petits elements de ficció emprats per aconseguir donar l'efecte de moviment que tenen les narracions sense caure en la fantasia històrica. Vegeu Rolle (2001).

## 1.4. Els objectius

A partir dels supòsits anteriors i tenint en compte la finalitat bàsica i les preguntes que han orientat la lectura del marc epistemològic, considero que l'objectiu essencial de la meua investigació és:

Comparar, analitzar i valorar els relats històrics produïts per l'alumnat de secundària abans i després de la interiorització del model que proposo per narrar qualsevol fet o procés històric.

El treball continuat amb el model de desenvolupament sobre el relat històric que proposo ens ha de permetre no solament copsar com evoluciona el pensament històric de l'alumnat sinó, tal com creiem, ajudar en l'evolució d'aquest pensament, la qual cosa s'ha de veure reflectida precisament en els diferents relats que elabora.

De l'objectiu essencial, se'n poden derivar els següents:

OBJECTIUS	
<b>1</b>	Elaborar un model de relat històric escolar que serveixi per a l'anàlisi i interpretació dels relats escrits pels alumnes de secundària.
<b>2</b>	Analitzar els relats històrics elaborats per l'alumnat de secundària abans de la seqüència/es d'ensenyament-aprenentatge i fer-ne un retrat modèlic a partir dels elements que els conformen.
<b>3</b>	Preparar una sèrie d'activitats i comprovar-ne la validesa a l'hora d'interioritzar els elements que conformen el meu model, analitzant les millores i els retrocessos al final de les activitats proposades.

4	Analitzar els relats històrics del final de la seqüència, comprovar la interiorització del model i corroborar, en definitiva, si la pràctica de l'escriptura dels relats històrics millora el pensament històric en tots i cadascun dels alumnes observats.
5	Fer un retrat modèlic dels relats finals a partir dels elements i les interrelacions que els conformen.
6	Comparar els canvis i les continuïtats en els relats de cinc alumnes i valorar l'evolució del seu pensament històric
7	Valorar l'eficàcia del model a partir de les opinions dels alumnes afectats.

## **2. FONAMENTS DE LA METODOLOGIA**

### **2.1. Una recerca didàctica dins de la investigació social, de la investigació educativa i de la recerca qualitativa.**

En l'apartat 1 d'aquest treball de recerca s'ha definit la temàtica i se n'ha justificat la importància, s'han plantejat les preguntes que van donar lloc a la recerca, els supòsits de la investigació i els objectius. Cal definir ara els instruments d'obtenció, de tractament i de presentació de dades, així com les estratègies d'anàlisi més adequades a les finalitats de la recerca didàctica. Totes aquestes qüestions tenen una relació directa amb el paradigma que s'ha adoptat.

Aquesta recerca se situa dins la investigació social i educativa. La investigació social és una activitat humana dirigida a explicar la realitat social per transformar-la de manera diferent de com ho fan les ciències naturals.

La investigació educativa és un conjunt sistemàtic de coneixements al voltant de la metodologia científica aplicada a la investigació de caràcter empíric sobre els diferents aspectes relacionats amb l'educació (Bisquerra i Sabariego, 2004).

La investigació educativa tracta les qüestions i els problemes relatius a la naturalesa, l'epistemologia, la metodologia, les finalitats i els objectius en el marc de la recerca progressiva de coneixement en l'àmbit educatiu (Latorre, Rincón i Arnal, 2005). O com diuen Cohen-Manion (1990:101): "La investigació educativa es preocupa de les condicions o relacions que existeixen entre els diversos agents i factors que intervenen en l'àmbit educatiu; de les pràctiques que prevalen en l'acció educativa; de les creences, dels punts de vista o de les actituds que mantenen els agents educatius; dels processos en marxa; dels efectes que se senten o de les tendències que es desenvolupen." En definitiva, la investigació educativa està dirigida a la recerca sistemàtica de nous coneixements amb la finalitat que aquests serveixin de base tant per comprendre els processos educatius com per millorar l'educació.

Segons Arnal, Rincón i Latorre (1992), algunes de les característiques inherents a la investigació educativa enfront de la investigació en ciències naturals són:

- a) Els fenòmens educatius són més complexos, plantegen major dificultat epistemològica.

Els fenòmens educatius són més complexos i, per tant, més difícils de resoldre perquè aspectes importants de la realitat educativa com les creences, els valors o els significats no són directament observables ni susceptibles d'experimentació. També són difícils d'analitzar perquè atès el seu caràcter irrepetible no es poden replicar i, com que hi interactuen multiplicitat de variables, el seu control resulta difícil. Per això, en l'àmbit educatiu, la conducta i les decisions han de contextualitzar-se.

- b) La recerca és multidisciplinària, és pluriparadigmàtica, és plurimetodològica, produeix una relació peculiar entre investigador i objecte investigat, hi ha més dificultat a aconseguir els objectius i té un marc poc delimitat.

La recerca educativa té un caràcter multidisciplinari perquè els fenòmens educatius poden contemplar-se des de diferents disciplines com a processos psicològics, sociològics, pedagògics o didàctics, cosa que fa que s'hagin d'abordar des d'aquesta perspectiva múltiple. És pluriparadigmàtica perquè disposa d'un gran nombre de perspectives i mètodes que li confereixen un caràcter amb múltiples perspectives. I, finalment, és plurimetodològica perquè la majoria de les metodologies presenten limitacions en l'aplicació en el camp educatiu. Per això es tendeix a utilitzar múltiples models i mètodes d'investigació que permetin la triangulació de les dades i una major fiabilitat i validesa dels resultats.

Segons aquests mateixos autors (Arnal, Rincón i Latorre, 1992 i 2005), l'activitat investigadora en educació se situa en relació amb tres grans paradigmes o perspectives paradigmàtiques que es distingeixen pels trets significatius següents:

	Racionalitat tècnica	Racionalitat interpretativa	Racionalitat sociocrítica
<b>Professorat</b>	Tècnic expert	Pràctic reflexiu	Pràctic crític i compromès amb el canvi
<b>Investigació centrada en...</b>	Resolució de problemes	Situacions problemàtiques pràctiques	Transformació de les pràctiques educatives per la millora i el canvi social
<b>Finalitats de la investigació</b>	Explicar i predir fets a partir de relacions de causa/ conseqüència. Elaborar teories que expliquin els fenòmens educatius	Comprendre i interpretar la realitat, els significats i les intencions dels agents implicats per resoldre problemes pràctics concrets però transferibles.	Comprendre la realitat per transformar-la i assolir l'emancipació de la comunitat educativa i de la societat.

(Arnal, Rincón i Latorre, 1992 i 2005)

Aquesta tesi és deutora, bàsicament, de la racionalitat sociocrítica perquè introdueix la ideologia de forma explícita i l'autoreflexió crítica en els processos de coneixement. Entén la interpretació com un pas previ a la transformació de la realitat, a partir d'una anàlisi de les formes de poder i de les implicacions ideològiques, així com del compromís social de l'investigador i dels participants.

Alguns dels seus principis són (Latorre, del Rincón i Arnal, 2005): a) conèixer i comprendre la realitat com a praxis; b) juntar teoria i pràctica: coneixements, acció i

valors; c) orientar el coneixement a l'emancipació, i d) implicar el docent a partir de l'autoreflexió.

Sabem també que el disseny d'una recerca està condicionat en gran mesura per la metodologia adoptada. La metodologia és la manera de realitzar la investigació i, més concretament, els supòsits i principis que la regeixen o també la manera d'enfocar els problemes i buscar les respostes; en aquest sentit fa més referència al procés que no pas als resultats (Latorre, Rincón i Arnal, 2005).

Els mètodes, tradicionalment, s'inserien en dos tipus fonamentals de dissenys de recerca: el disseny quantitatiu i el disseny qualitatiu. Latorre, del Rincón i Arnal (1996) n'assenyalen les diferències bàsiques segons la finalitat, l'instrument i la recollida de dades, però afirmen que ambdues tipologies<sup>5</sup> de dissenys de recerca tenen punts forts i punts febles i que, per aquest motiu, constitueixen estratègies de recerca alternatives que poden ser emprades en el mateix estudi perquè no són mútuament excloents. Avui dia aquest debat està superat i, com diuen Latorre, del Rincón i Arnal (2005), en l'actualitat la investigació qualitativa no posa per davant la tipologia de mètodes usats, sinó la consecució dels objectius de la recerca.

Malgrat això que acabo de dir, com que una determinada concepció de la recerca suposa un determinat predomini metodològic, puc afirmar que la meua és una recerca bàsicament qualitativa.

Per a Rincón (et al., 1995) i per Rodríguez Gómes (1999) que segueixen a la vegada autors com Cohen i Manion (1990) i altres, existeixen tres dimensions fonamentals en la definició de la investigació qualitativa: l'ontològica, l'epistemològica i la metodològica. Pel que fa a la dimensió ontològica, la investigació qualitativa es defineix per considerar la realitat com a dinàmica, global i construïda en un procés d'interacció amb la mateixa realitat. Pel que fa a la dimensió epistemològica, planteja una via

---

<sup>5</sup> Aquests mateixos autors parlen d'una tercera perspectiva metodològica, l'orientada a la pràctica educativa: presa de decisions i canvi, que és aquella que es dissenya, es realitza i es comunica amb el propòsit específic de proporcionar informació per a la presa de decisions en l'àmbit polític o dins de la pràctica escolar i que segurament és la que més s'adiu amb aquesta recerca. Ara bé, he d'insistir en el fet que allò que distingeix aquest tipus d'investigació és el propòsit per a què ha estat dissenyada i no tant el tema elegit o la metodologia aplicada, com ells mateixos afirmen (Latorre, del Rincón i Arnal, 2005:91-92). Rafael Bizquerra (2004) també parla de Metodologia per al canvi, referint-se a la investigació-acció. Particularment prefereixo considerar la investigació-acció com a mètode.

inductiva, en comptes d'hipotètico-deductiva; parteix de la realitat concreta per arribar a una possible teorització i, des de la perspectiva sociocrítica, rebutja la neutralitat de la ciència. Pel que fa a la dimensió metodològica, planteja les distintes formes d'investigació de la realitat. Els dissenys d'investigació han de tenir un caràcter emergent, en construcció a mesura que s'avança en el procés d'investigació. La metodologia qualitativa és interpretativa i els mètodes més adequats són l'estudi de cas, l'observació, les entrevistes...

Finalment no puc deixar d'assenyalar que aquesta recerca, més enllà de ser una recerca educativa, és principalment una recerca que se situa en el camp específic de la Didàctica de les Ciències Socials. A diferència de la recerca pedagògica o psicològica generalista, la recerca en didàctiques específiques se centra en esbrinar què passa quan s'ensenyen i s'aprenen continguts concrets. Aquests continguts tenen una característiques pròpies i exigeixen del professorat unes competències i unes habilitats determinades que no sempre són comunes amb la resta de disciplines escolars.

Pagès i Santisteban (2011) afirmen que la investigació constructivista o qualitativa s'ha plantejat la desaparició de les fronteres entre la investigació i la pràctica de l'ensenyament. Ha procurat que els mestres i les mestres tinguin un rol en la recerca i puguin participar activament en la mateixa. "Así se ha generado una línea –la investigación acción– que ha permitido salvar los obstáculos que impedían al profesorado participar en el conocimiento de lo que sucedía en su práctica y tener un papel decisivo en la resolución de sus problemas (Pagès i Santisteban, 2011:115).

Aquests autors fan una proposta de com hauria de ser la investigació en Didàctica de les Ciències Socials per a l'Educació Primària. Aquesta proposta es podria fer extensible a l'Educació Secundària. En aquest sentit crec que la meua recerca compleix algunes de les característiques que ells proposen:

- Està centrada en els problemes de l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts socials (més específicament històrics).
- És una investigació holística que intenta comprendre el triangle didàctic.
- Està contextualitzada des d'una perspectiva política i social.



-És una investigació que parteix dels problemes de la pràctica i es dirigeix a la transformació de la pràctica.

-Combina informacions procedents de diferents fonts: dels protagonistes, de les seves produccions...

-És una investigació que no pretén prescriure sinó orientar.

-I, a més, és una recerca que es basa en la investigació-acció i l'estudi de cas.

Finalment confio que, tal com ells mateixos afirmen tot referint-se a Barton, la meua recerca hauria de servir per millorar algun o alguns dels següents aspectes: la preparació del professorat, canviar la didàctica, influir en les polítiques educatives o ajudar a les comunitats.

## 2.2. Una investigació-acció

Tenint en compte tot el que acabo de dir i les seves característiques particulars, considero que el treball de recerca que presento s'inscriu en els supòsits de la investigació crítica i que el mètode que millor s'hi adirà, i que millor pot substituir la pluralitat de mètodes, tal com justifico a continuació, és el de la investigació-acció.

És difícil respondre a la pregunta què és la investigació-acció. Latorre (2004) la defineix com una família d'activitats que duen a terme els professionals de l'àmbit social (professionals de l'educació en el nostre cas), amb el propòsit de millorar les seves accions. Així doncs, és un mètode de recerca que generarà impactes sobre el mateix investigador docent, sobre l'alumnat i sobre el context educatiu.

John Elliot (1993) la defineix com un estudi d'una situació social amb la finalitat de millorar la qualitat de l'acció dins d'aquesta. L'entén com una reflexió de les accions i les situacions socials viscudes pels professors que tenen l'objectiu d'ampliar la comprensió (diagnòstic) del professor respecte dels seus problemes pràctics. Les accions s'encaminen a modificar la situació, una vegada s'ha aconseguit una comprensió més profunda dels problemes.

Per a Stephen Kemmis (citats per Latorre, 2004), la investigació-acció no és només una ciència pràctica i moral, sinó també una ciència crítica, és una forma d'indagació autoreflexiva feta per millorar les pràctiques educatives, la seva comprensió i les situacions en què aquestes es produeixen.

Algunes de les característiques que defineixen la investigació-acció —segons Latorre (2004)— i que s'adiuen amb aquesta recerca són les següents: és un procés sistemàtic d'aprenentatge orientat a la pràctica, indueix a teoritzar sobre la pràctica, implica recollir i analitzar els judicis i les impressions d'allò que ocorre, realitza anàlisis crítiques de les situacions, procedeix progressivament a canvis cada vegada més amplis i comença amb petits cicles de planificació, acció, observació i reflexió, avançant cap a problemes de més envergadura. Per fer-ho cal portar un diari de camp.

Segons el mateix autor, les pretensions més importants de la investigació-acció són:

- Millorar i/o transformar la pràctica social i/o educativa, a la vegada que es procura una millor comprensió d'aquesta pràctica.
- Articular de manera permanent la investigació, l'acció i la formació.
- Apropar-se a la realitat, tot vinculant el canvi i el coneixement.
- Convertir els pràctics en investigadors.

La investigació-acció de qualitat comparteix les característiques bàsiques de qualsevol investigació, però podem ressaltar quatre característiques que la singularitzen: que és cíclica i recursiva; que és participativa, ja que els subjectes estudiats s'impliquen en el procés d'investigació; que és qualitativa, perquè emprà més el llenguatge que els números i, finalment, que és reflexiva. El caràcter més específic d'aquest mètode és l'acció: fer alguna cosa per millorar la pràctica social. En definitiva, la investigació-acció pretén comprendre i interpretar les pràctiques socials (indagació) per canviar-les (acció) i millorar-les (propòsit). La indagació ha de ser sistemàtica, crítica i pública; l'acció ha d'estar informada, compromesa i intencionada i el propòsit ha de ser valuós.

Les tres modalitats bàsiques de la investigació-acció són la tècnica, la pràctica i l'emancipadora. Segons Imbermón (2002) i Latorre (2004) es poden caracteritzar de la manera següent:

- a) La investigació-acció tècnica: formulada per Lewin (1946). El projecte d'investigació és dissenyat per persones o equips d'experts que fixen els objectius i el procés metodològic que s'ha de seguir, mentre que el professorat duu a terme la recerca amb l'objectiu d'aconseguir pràctiques educatives més eficaces.
- b) La investigació-acció pràctica: formulada per autors com Stenhouse (1970) i Elliot (1976). Atribueix al professorat un protagonisme actiu i autònom atès que decideix tant els problemes que s'han d'investigar com la planificació i execució del projecte. Pot comptar amb el suport d'un expert, d'un altre investigador o d'un col·lega. L'objectiu que persegueix és activar la consciència del professorat-investigador i provocar canvis en la seva pràctica professional.

c) La investigació-acció crítica: formulada per autors com Carr i Kemmis (1986). El procés d'investigació també és gestionat pel professorat. La investigació en si esdevé un procés crític d'intervenció i reflexió, els resultats de la qual s'orienten a la transformació de l'organització i pràctica social. L'objectiu és comprendre i interpretar la realitat per millorar-la. Els resultats poden aportar nou coneixement i una millora de la comprensió de la realitat educativa però, sobretot, promouen la transformació de l'acció educativa orientada per un compromís ètic i de servei a la comunitat.

La investigació-acció no és només un conjunt de principis teòrics sobre la pràctica social sinó també un marc metodològic que suggereix la realització d'una sèrie d'accions que han de desenvolupar els docents-investigadors. Es tracta d'un procés de caràcter cíclic que implica una espiral dialèctica entre l'acció i la reflexió, de manera que ambdós moments queden integrats i es complementen. El procés és flexible i interactiu en totes les fases del cicle. Aquest procés, segons Latorre (2004), va ser ideat per Lewin i després el van desenvolupar Kolb, Carr i Kemmis.

En la nostra investigació ens hem apropiat al model de Kemmis:

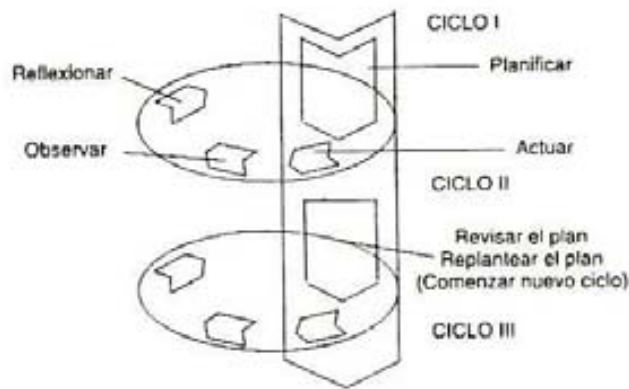


Figura 2. La espiral de ciclos.

		DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	
		Reconstructiva	Constructiva
DIMENSIÓN ESTRATÉGICA	DISCURSO: entre participantes	4. Reflexionar Retrospectiva sobre la observación	1. Planificar Prospectiva para la acción
	PRACTICA en el contexto social	3. Observar Prospectiva para la reflexión	2. Actuar Retrospectiva guiada por la planificación

Figura 3. Dimensiones de la investigación acción.

(Latorre, 2004:377)

Com es pot comprovar, Kemmis organitza el procés sobre dos eixos: un d'estratègic, constituït per l'acció i la reflexió; i un altre d'organitzatiu, constituït per la planificació i l'observació. Ambdues dimensions estan en contínua interacció de manera que s'estableix una dinàmica que ajuda a resoldre els problemes i a comprendre les pràctiques ordinàries de l'escola.

El procés està integrat per quatre fases o moments interrelacionats: planificació, acció, observació i reflexió. Cadascun d'aquests moments implica una mirada retrospectiva i una intenció prospectiva que formen conjuntament una espiral autoreflexiva de coneixement i acció.

Els cicles d'investigació-acció són maneres de disciplinar els processos d'investigació més que maneres de representar la investigació. Ajuden més a organitzar el procés que a desenvolupar explicacions de la pràctica (Latorre, 2004).

Particularment, les raons per optar per la metodologia de recerca en l'acció han estat:

-És pràctica: els resultats de la investigació, a banda de fer avançar el coneixement, milloren la pràctica educativa durant el procés d'investigació i també després. En el meu cas ha permès observar com els meus alumnes escriuen relats històrics i, a la vegada, n'han millorat l'execució.

-És interpretativa: els resultats de la investigació no porten resultats correctes o equivocats sinó solucions o alternatives basades en els punts de vista o interpretacions del professorat investigador. La validesa de la investigació s'estableix mitjançant estratègies qualitatives.

-És crítica: el professorat investigador no busca, només, millorar i canviar les seves pròpies pràctiques sinó actuar com a agent de canvi crític i autocrític dels professionals de l'educació.

-Permet una comprensió holística dels objectius no traduïble en termes matemàtics.

-És una recerca educativa intensiva, a petita escala, feta a partir d'una realitat propera a l'investigador (dues classes de quart de l'institut on treballa).

-Les tècniques bàsiques de recollida d'informació (l'observació, les entrevistes i l'anàlisi de documents escrits) s'adapten bé a les necessitats i a les condicions de l'experimentació.

-Per evitar el perill que suposa la subjectivitat del criteri de l'investigador, posteriorment i per a processar tota la informació recollida, he intentat apropar-me a la tècnica d'anàlisi de dades que es coneix amb el nom de triangulació.

-A partir del diagnòstic puc oferir propostes que es podrien emprar per a guiar la intervenció en diferents àmbits educatius.

### 2.3. Una pràctica reflexiva<sup>6</sup>

Penso que és essencial que inclogui dins de la metodologia d'aquesta recerca la pràctica reflexiva, perquè m'adono que, de manera més o menys conscient, he anat actuant com un pràctic reflexiu des del moment que vaig començar a fer investigació-acció durant la realització de la tesina. Especialment, però, ho estic fent a partir de quan vaig emprendre la pràctica dels relats històrics portat per la voluntat d'aconseguir que els meus alumnes sentissin la necessitat d'exposar els seus coneixements històrics.

La pràctica reflexiva suposa una gran oportunitat per fer créixer la nostra professió a través d'un diàleg entre teoria i pràctica. Amb ella es pot implementar una de les principals competències professionals que ha de desenvolupar un pedagog, em refereixo a la capacitat d'aprendre per si mateix i/o amb altres, i desenvolupar habilitats de pensament i decisió que facilitin l'autonomia, la confiança i la iniciativa personals. La pràctica reflexiva ha d'esdevenir, en darrer terme, la base del canvi crític. Una innovació, un canvi que ha de ser fruit de l'acció, de la reflexió i del compromís del mestre d'aula.

Generalment es diu que Dewey (1994) és el pare de la "reflexió en l'educació". Aquest autor distingeix entre l'acció concebuda com a rutina i l'acció que és reflexiva. També compara el pensament crític amb els hàbits de pensament poc o gens sistemàtics, pensaments que no es basen en evidències o que sense reflexionar se sotmeten a la tradició i a l'autoritat política de torn.

Encara que les idees de Dewey tenen més d'un segle, l'esperit del concepte de reflexió que va idear encara resta essencialment inalterable. El terme reflexió caracteritza una forma de pensament que accepta la incertesa i reconeix els dilemes (Dewey, 1910-33; Schön, 1983 i King i Kitchenerr, 1994 entre d'altres citats per Villalobos i Cabrera, 2009). El mateix Dewey deia que la capacitat per a reflexionar s'inicia només després

---

<sup>6</sup> Tancada la redacció d'aquesta tesi m'ha arribat a les mans un excel·lent article de Pagès, J. (2012). "La formació del professorat d'història i ciències socials per a la pràctica reflexiva" a *Noves Dimensions. Revista electrònica de didàctica de les ciències socials*, 3., que fa referència a la pràctica reflexiva des de les ciències socials i on cita autors importants d'obligada referència en futurs treballs com ara Ross i Giroux.

del reconeixement d'un problema o dilema i l'acceptació de la incertesa. Segons Dewey, en l'acció reflexiva, al contrari que en la rutinària, s'empren simultàniament la raó i l'emoció. Per a aquest autor, hi ha tres actituds bàsiques per a aquesta acció: ment oberta, responsabilitat i honestedat.

Però és a principi dels anys 80 del segle passat, quan la noció de pràctica reflexiva va ser popularitzada als EUA per Schön (1983). Schön critica el predomini de la concepció del docent com a tècnic. Aquest autor postula que el docent és una persona compromesa, responsable i autònoma en la seva presa de decisions. És també una persona que aprèn contínuament de les seves experiències i reconstrueix la seva pròpia experiència a través d'una constant introversió.

El pensador reflexiu es converteix en un indagador actiu, involucrat tant en la crítica de les conclusions que pugui extraure com en la generació de noves hipòtesis. Una altra característica del pensament reflexiu és l'avaluació contínua de les suposicions, creences i hipòtesis educatives que es donen en la societat.

Per a Schön els dilemes de la vida real no porten a decisions clares i, per contra, enfrontar-s'hi suposa una improvisació, una inventiva i una experimentació constants. La idea és que si bé queda clar que l'experiència és el punt de partida per a l'aprenentatge, aquest no es dona sense una reflexió sobre la primera.

Schön critica la visió tradicional de la racionalitat tècnica (basada en el positivisme) que separava teoria de pràctica i ho fa perquè, segons ell, prepara els professionals per resoldre els problemes però no per formular els problemes de les seves pràctiques. Segons aquest autor, en la racionalitat tècnica això de formular problemes es deixa només per als professionals teòrics.

Schön parla de coneixement en acció: sosté que l'aplicació de la investigació externa en el món de la pràctica professional no és gaire útil per ajudar els professionals a resoldre els problemes de la pràctica diària. Hi ha un nivell de la pràctica en el qual sí que pot ajudar la teoria bàsica apresada, però, a partir d'aquest nivell, hi ha situacions, la majoria, en què això és impossible.

Hi ha accions, formes d'entendre i judicis, diu aquest autor, en els quals sabem com actuar espontàniament, no hem de pensar mentre els realitzem. Una de les maneres



com podem abordar l'ensenyament reflexiu és pensar com fer més conscients alguns d'aquests coneixements tàcits. Si els podem fer sortir a la superfície els podem criticar i millorar.

Schön afirma que és el treball d'anomenar i emmarcar els problemes allò que permetrà l'exercici d'una habilitat tècnica. Aquí hi ha una concepció constructivista de la realitat perquè són els professionals competents els qui construeixen la situació de la seva pràctica.

Podem dir que aquests dos autors són els pares de la Pràctica Reflexiva. Però, què és la Pràctica Reflexiva?. A continuació apporto algunes definicions:

- Un diàleg de pensament i acció mitjançant el qual adquirim destreses (Schön, 1987).
- Un procés que ajuda els docents a pensar en allò que ha succeït, perquè ha succeït i què més s'hauria pogut fer per aconseguir certes metes (Cruickshant i Applegate, 1981).
- La pràctica d'analitzar accions, decisions o productes enfocant-se en el procés (Killion i Todnem, 1991).
- La capacitat per a pensar de manera creativa, imaginativa i, eventualment, autocrítica respecte de la pràctica docent (Lasley, 1992).
- Un procés continuat d'examen i refinament de la pràctica docent centrada de manera variable en els contextos personals, pedagògics, curriculars, intel·lectuals, socials i/o ètics associats amb el treball professional (Cole i Knowles, 2000).

De totes aquestes definicions (citades per Villalobos i Cabrera, 2009), es pot deduir que la reflexió en ensenyament implica quelcom molt més profund que pensar en com mantenir l'alumnat concentrat en una tasca. Implica el coneixement i maneig de tot un repertori de coneixement, actituds, comportaments i destreses; de com portar una classe; dels diferents dissenys d'ensenyament; d'establir estratègies i instruments d'avaluació i, finalment, de la interacció de tots els membres de la comunitat escolar.

Si ens preguntem quines han de ser les actituds dels docents que practiquen la reflexió, segons Dewey (1933 i 1938 citat per Villalobos i Cabrera, 2009)) han de ser-ne tres: l'amplitud mental, la responsabilitat envers els mateixos educadors i els alumnes i l'entusiasme. En resum, hem de ser uns cercadors que a partir d'una exploració activa entenguem millor el nostre entorn. En aquesta constant indagació hem de passar de la incertesa a la curiositat, i de la defensa de les nostres perspectives cap a l'exploració d'unes altres.

Tres són, també, les pràctiques essencials que caracteritzen un pràctic reflexiu:

-La reflexió (autoreflexió) com a pràctica sistemàtica consisteix a considerar acuradament les nostres accions i l'impacte que tenen. La reflexió ha de ser part de la nostra pràctica diària i es pot exercir amb instruments com el diari del mestre, les anotacions personals...

-La indagació continuada és el qüestionament constant de tot allò que passa a la nostra vora per tal de buscar la "nostra" veritat.

-La resolució continuada de problemes que suposa no quedar satisfet quan els resols, sinó que cal buscar millors solucions, construir noves estratègies... Hem d'evitar els patrons de solucions. Una pràctica, un procediment mai és permanent.

De la mateixa manera que passa en diferents termes populars, la reflexió pot adoptar una variada gamma de significats, depenent de la manera com se la utilitzi en el camp de desenvolupament professional del docent. A la literatura sobre el tema se'n descriuen diverses fases, nivells, etapes, tipus o dimensions. Aquestes poden anar des de la consideració ("reflexió sobre") d'un aspecte senzill d'una unitat didàctica fins a consideracions de les implicacions ètiques, socials i polítiques de la pràctica pedagògica. En aquest sentit m'han resultat molt interessants dos articles d'Àngels Domingo (2010 i 2011) i un de Esteve (2004) que m'ha fet reflexionar sobre els nivells de reflexivitat que he emprat en aquesta recerca i, a més, m'ha fet pensar en els activadors i les pautes de la pràctica reflexiva.

Seguint Schön i Killion i Todnem (1983 i 1991, citats per Domingo, 2010) trobem tres tipus de reflexió que és evident que he utilitzat i he analitzat en aquesta recerca: la

reflexió sobre la pràctica, en la pràctica i per a la pràctica.<sup>7</sup> Les dues primeres són d'índole reactiva i l'altra és la reflexió per a l'acció futura i, a la vegada, és el resultat desitjat de la suma dels dos tipus de reflexió anteriors. Els mateixos Killion i Todnem suggerien la idea que la reflexió per a la pràctica és un "intent deliberat" de canvi. Possiblement és aquest tercer nivell el que es veu més reforçat després d'una investigació d'aquesta envergadura.

Van Manen (1977, citat per Domingo 2010) va suggerir un sistema jeràrquic de nivells de reflexivitat i, personalment, m'agradaria pensar que, en aquests moments, empro també els tres nivells que ell planteja. Els tres nivells que presenta Van Manen són: la reflexió superficial, centrada en estratègies i mètodes d'ensenyament centrats a aconseguir objectius predeterminats; la reflexió pedagògica, en la qual es reflexiona sobre els objectius educacionals, les teories subjacents als diferents enfocaments de l'ensenyament i a les connexions entre teoria i pràctica, i, finalment, la reflexió crítica que parla de les implicacions ètiques respecte de les conseqüències de les pràctiques educatives.

D'altra banda, Sparks-Langer i Colton (1921, citat per Domingo 2010) afirmen que hi ha tres elements que poden "activar" el pensament reflexiu en els mestres d'aula: l'element cognitiu (vegeu el quadre que presenta Domingo), l'element crític i l'element narratiu. Penso que en aquesta recerca els activadors han estat diferents elements cognitius, però també els elements crítics, ja que he pensat en metes i processos que poden ser compartits per la resta de la comunitat educativa. Tal com diu Perrenoud (2004, citat per Domingo, 2010), per completar aquests tres blocs d'interpretacions conceptuals, una pràctica reflexiva suposa també una actitud, una forma d'identitat o un hàbit.

Domingo conclou que, més enllà d'aquestes tres conceptualitzacions diferents, se'n poden plantejar moltes més, entre les quals voldria destacar per la importància que han tingut en aquest treball:

---

<sup>7</sup> York-Barr, Somniers, Olieri i Montie (2001); Hatton i Smith (1995) i altres citats per Villalobos i Cabrera (2009), utilitzen el terme de "direcció de la reflexió" i afegeixen el concepte de reflexió cap endins. En concret detallen quatre direccions: passat, present i futur, i cap a dins.

La Pràctica reflexiva (PR) com... un domini de la complexitat educativa.

La PR com... un aprenentatge crític i transformador.

La PR com... una innovació educativa.

La PR com... una recerca-acció.

Obsta aquí explicar per què m'he decidit per aquestes quatre possibles conceptualitzacions. És evident que arribo a la Pràctica Reflexiva a través de la investigació-acció, però està clar que, més enllà del corpus que aquesta m'ha procurat, he adoptat altres principis procedents de la pràctica reflexiva que em permetran continuar amb el procés de recerca i innovació que he començat amb aquesta tesi. Aquests principis són:

- Buscar fonaments teòrics de la meva intervenció pràctica.
- Contrastar idees, alternatives i opcions.
- Qüestionar les intervencions que vaig fer en altres professionals i les meves pròpies pràctiques, buscant actuacions millors.
- Entendre la pràctica com un procés de recerca més que com un procediment d'aplicació.
- Posar en dubte les bases conceptuals sobre les quals treballo per arribar a ser més obert a altres maneres.
- Desenvolupar els meus propis projectes i desenvolupar-me a través d'un cicle de reflexió sobre l'acció seguit d'acció sobre la reflexió.
- Analitzar els problemes que se'm plantegen en l'acció diària i buscar les possibles solucions, contrastant-les en la realitat.

Pel que fa al cas concret d'aquesta investigació, més enllà de constatar que la investigació-acció implica una pràctica reflexiva, és evident que he assumit aspectes clau de la pràctica reflexiva com ara: acceptar la incertesa, comprovar que barrejo raó i emoció en moltes de les meves decisions, aprendre dels errors de les meves experiències (encara que alguns canvis, difícilment podran variar els resultats

“clarament provisionals” d’aquesta recerca), faig una experimentació constant, critico conclusions i em marco noves hipòtesis, empro més assíduament l’observació i el diari del mestre...

## 2.4. Un estudi de cas

En el camp de la investigació-acció una de les estratègies metodològiques més emprades és l'estudi de cas que en recerca educativa s'aplica a la descripció exhaustiva d'un problema o fenomen concret dins d'un context definit per l'investigador. L'estudi de cas té com a finalitat la comprensió profunda d'una realitat singular que orienta l'investigador cap a la presa de decisions. És molt útil per estudiar una situació amb una certa intensitat i durant un període curt de temps (Latorre, del Rincón i Arnal, 1994 i 2005; Tojar, 2006 i Bisquerra, 2004).

Merriam (1988, citat per Latorre, Rincón i Arnal, 2005) caracteritza l'estudi de cas com a:

- particular: se centra en una situació única,
- descriptiu: exposa en detall com és el fet o fenomen investigat,
- heurístic: facilita la seva comprensió i
- inductiu: a partir de les interpretacions de les dades obtingudes permet formular hipòtesis i establir generalitzacions.

Latorre, del Rincón i Arnal (2005) estableixen diferents tipus d'estudis de casos segons s'estudiï una organització particular, una persona, una comunitat... Les tècniques per a l'obtenció d'informació són també diverses, tot i que les més significatives són precisament l'observació, l'entrevista, l'anàlisi de documents...

El disseny d'aquesta metodologia s'estructura en quatre fases: *a)* planificació, *b)* recollida de dades, *c)* interpretació de la informació i *d)* elaboració de resultats, conclusions i presa de decisions.

A mesura que es van desenvolupant les fases de la recerca s'incorporen les noves idees i plantejaments que van sorgint, la qual cosa requereix reestructurar o modificar les anteriors.

Com a avantatges (reelaborades a partir de Latorre, del Rincón i Arnal, 2005) de l'estudi de cas aplicades a la meua recerca puc assenyalar:

- És una manera d'aprofundir en un procés d'investigació a partir d'unes primeres dades analitzades,
- és molt apropiat per a investigacions a petita escala, en un context conegut i per tant més procliu a la implicació i també en un marc limitat de temps, espai i recursos...
- és un mètode obert a reprendre en altres condicions personals i institucions diferents,
- és de gran utilitat per al professorat que participa en la investigació i aquell altre que tingui unes condicions semblants,
- porta a la presa de decisions, a desemascarar prejudicis, a prendre decisions basades en l'objectivitat...

Des d'ara mateix, però, he d'acceptar les dificultats que planteja aquest mètode, la més important de les quals és com es pot arribar a generalitzar a partir d'una realitat singular, la qual cosa queda emmarcada en dues preguntes: Com pot justificar alguna cosa l'estudi d'un sol cas? I encara que fos justificable teòricament, quin ús es pot fer de l'estudi de cas per part dels qui han d'adoptar una acció?

Pel que fa a la primera pregunta puc objectar que es pot optar per treballar a partir de l'estudi de casos múltiple que segueix la lògica de la rèplica. Segons Yin (1984, citat per Tojar, 2006), com més gran és el nombre de casos o replicacions, s'aconseguirà un grau de certesa més gran. El nombre de casos tampoc pot anar més enllà de cinc o sis atès que ja és possible obtenir un grau de certesa raonable de la manera més eficient possible. És evident que les rèpliques les he emprès mentre estic redactant aquesta tesi.

Pel que fa a la segona, he de dir que els estudis de cas actuen com a miralls. El professorat, quan llegeix un informe d'un cas, es pot veure reflectit, totalment o parcial, en la pràctica del col·lega que l'ha escrit. En aquest sentit, l'ús dels estudis de cas pel professorat que vol canviar o innovar la pràctica segurament és molt més valuós que els informes que es deriven d'altres mètodes.

He decidit escollir aquest mètode perquè l'estudi de cas es caracteritza pel fet de ser:

- Complet: em permet conèixer la realitat del que passa a l'aula quan s'estudia l'evolució del pensament històric a partir de l'elaboració de relats.
- Obert: permet combinar pressupostos definits de bon començament amb d'altres que han sorgit posteriorment.
- Coherent amb els objectius, amb les possibilitats i les limitacions de l'objecte d'estudi i amb el disseny que s'utilitza.
- Exhaustiu. Procura evitar les patologies que solen acompanyar els processos de recerca: no tenir processos de control extern, ser unidireccionals en les fonts d'informació, partir de dissenys previs insuficientment estructurats, etc.
- Factible: és a dir, ajustat a les necessitats que planteja la realitat.
- Participatiu: en la mesura que preveu la possibilitat d'incorporar les aportacions dels participants i de la negociació amb ells en determinats aspectes.
- Útil: respecta la complexitat del procés de recerca, busca proporcionar informació d'acord amb els recursos existents i en un temps adequat.
- Accessible: perquè pretén una difusió i utilitat socioeducatives de la informació tant de la planificació com del procés i de les conclusions de la recerca.



## 2.5. Fonts d'informació, instruments de recollida i tractament d'informació

En relació amb les fonts d'informació emprades, els instruments de recollida de la informació i el tractament d'aquesta informació he seguit les orientacions de Latorre (2004 i 2013) quant a la metodologia d'investigació-acció, ja que es tracta d'obtenir informació sobre els resultats de l'aplicació pràctica d'una determinada proposta didàctica, en el nostre cas el relat històric. En concret he cregut necessari sintetitzar aquí les dues darreres fases de la metodologia, que estan relacionades directament amb l'observació i la reflexió, aspectes essencials també en la pràctica reflexiva.

### a. Observació de l'acció

En la investigació-acció, la tercera fase del cicle clàssic consisteix a observar com funciona l'acció. L'observació implica la recollida i l'anàlisi de les dades relacionades amb aquell aspecte que volem entendre: observem l'acció per poder reflexionar sobre allò que hem descobert i aplicar-ho a la nostra pràctica professional.

Observar i supervisar l'acció és quelcom més que la simple recollida de dades: És la generació de dades per reflexionar, avaluar i explicar allò que ha passat.

En aquesta fase del projecte és important recordar que:

- Es necessita emprar tècniques de recollida de dades que aportin evidències de qualitat del funcionament de l'acció.
- S'han d'emprar tècniques que posin de manifest els efectes derivats de l'acció, tant aquells que es buscaven com els imprevistos.

En la meva investigació observaré i extrauré informació dels elements involucrats en la pròpia acció: les meves reflexions diàries sobre la pràctica (el diari del professor) i sobre el que he fet i com ho he fet (notes de camp); sobre el que han fet i com ho han fet els alumnes (notes de camp), i, finalment, sobre els materials emprats i les possibles dificultats i/o facilitats que han aportat (punts forts i punts febles).

L'observació ha de proporcionar suficient informació sobre l'acció per poder realitzar l'anàlisi i obtenir les evidències necessàries per fonamentar les afirmacions sobre allò que s'ha après o sobre la millora aconseguida com a resultat de la innovació. Les dades no són evidències, però arriben a ser-ho quan són emprades com a suport per afirmar allò que ha succeït en l'acció. El tema de les evidències és fonamental en la investigació-acció. Les evidències decidiran si, finalment, les explicacions són vàlides o no. Per exemple, si s'ha fet allò que diu que s'ha fet.

Per avaluar la pròpia investigació és necessari considerar si ha hagut la millora que s'afirma que hi ha hagut. Això passa a:

- identificar criteris de millora,
- recollir informació,
- seleccionar fragments de dades que serveixin com evidència de la millora,
- lligar aquesta evidència amb la preocupació inicial de la investigació,
- presentar el treball a altres perquè jutgin si ha existit la millora establerta.

Un bon consell és que cal centrar-se en els indicadors que ens poden proporcionar evidències clares que s'ha produït el canvi, que s'ha produït o no allò que proposaves. Per recollir la informació es disposa de tres vies bàsiques:

- podem observar allò que les persones fan i tractar de descobrir allò que realment ha passat;
- podem preguntar-los allò que ha passat o la seva perspectiva del fenomen (crítica dialèctica),
- podem analitzar els materials o les evidències que han deixat.

En el cas que ens ocupa m'he decantat bàsicament per la tercera opció: l'anàlisi dels relats elaborats pels alumnes. Malgrat tot també he emprat les dues primeres vies: he recollit observacions en una llibreta d'anotacions i les valoracions d'un petit grup d'alumnes recollides en una conversa gravada un any després de l'experimentació.

## b. Reflexió

La reflexió és un dels moments més importants del procés d'investigació-acció. No és una fase aïllada en el temps sinó una tasca que es realitza mentre es fa l'estudi. És el moment de centrar-se i pensar què s'ha de fer amb les dades. La reflexió o anàlisi de les dades l'entenc com el conjunt de tasques tendents a extreure significats rellevants, evidències o proves en relació amb els efectes o conseqüències del pla o *acció*. És una tasca que demana creativitat i, en aquest sentit, és un procés singular i creatiu, en què el component artístic té un pes important.

La reflexió permet indagar en el significat de la realitat estudiada i aconseguir una certa abstracció o teorització sobre aquesta. La reflexió és el procés d'extreure el significat de les dades; implica una elaboració conceptual d'aquesta informació i un mode d'expressar-la que fa possible la seva conservació i comunicació.

Latorre (2004) proposa un model síntesi del procés d'anàlisi de les dades que he adaptat a la meua proposta. És el següent:

- a) Recollida de les dades: transcriure els diversos documents (escrits o no), lectura selectiva i subratllar i anotar idees.
- b) Reducció de la informació: codificar i categoritzar.
- c) Disposició, representació de la informació: matrius (procés, producte), perfils...
- d) Validació de la informació: estratègies de qualitat, credibilitat, transferibilitat, dependència, confortabilitat.
- e) Interpretació de la informació: teorització, replantejar l'acció.

Les tècniques emprades per obtenir, organitzar i codificar les dades s'han ajustat als propòsits de la recerca i s'ha procurat emprar amb rigor els procediments per al tractament i l'anàlisi de la informació, tant pel que fa a la selecció i presentació de les dades com en la seva interpretació. Es pot dir que tant les tècniques per al tractament i representació de les dades, com les tècniques d'anàlisi i de valoració d'aquestes han estat sempre qualitatives. Com a única excepció podríem parlar d'alguns criteris

numèrics que he emprat per avaluar alguns dels aspectes que prenen en consideració els alumnes a l'hora de escriure els relats.

Els criteris que s'han fet servir per prendre decisions, concretar els instruments d'aplicació i de recollida de la informació i la seva interpretació no han estat objectius i han estat construïts des de criteris interpretatius, explícits i justificats, però que admeten el dubte i la crítica i, per això, han quedat oberts a canvis al llarg del procés de recerca.

En el quadre següent es poden observar les fonts d'informació que s'han utilitzat i les tècniques de selecció, organització i tractament de la informació que s'ajusten a cadascuna d'elles:

FONTS D'INFORMACIÓ	TÈCNIQUES D'OBTENCIÓ DE DADES/INFORMACIÓ	TÈCNIQUES DE TRACTAMENT I REPRESENTACIÓ DE LA INFORMACIÓ	TÈCNIQUES D'ANÀLISI
-Produccions escrites dels alumnes	-Relats històrics (més o menys descriptius, analítics o interpretatius)	-Transcripció d'una selecció de fragments o textos sencers	-Interpretació dels resultats en relació amb les característiques del discurs i de la <i>pauta d'orientació del relat</i>
Procés d'ensenyament-aprenentatge	-Observació participant -Diverses activitats d'ensenyament-aprenentatge	-Diari del professor -Notes de camp -Transcripció de respostes de les activitats de classe	-Interpretació de: -percepcions -situacions d'aula -resultats d'aprenentatge

<p><b>-Entrevistes dels alumnes</b></p>	<p>-Focus-group</p>	<p>-Transcripció d'alguns fragments de diàlegs de classe...</p> <p>-Registres d'avaluació de les respostes</p>	<p>-Interpretació dels resultats en relació amb les característiques del discurs i del debat</p>
<p><b>Altres: Fonts històriques treballades a classe</b></p>	<p>-Comentaris de fonts</p>	<p>-Transcripció de respostes de les activitats de classe</p>	<p>-Interpretació de: -percepcions -situacions d'aula -resultats d'aprenentatge</p>

(Elaboració pròpia)

L'investigador que s'enfronta a un treball de recerca de caire interpretatiu no troba fàcilment una manera d'establir criteris que garanteixin la credibilitat científica de les seves indagacions i, per això, aquest tipus de treballs implica comprovacions entre tots els participants (alumnes, professorat i experts), ja que en aquest tipus de recerca les persones són la font principal de les dades. Per aquest motiu la recerca s'ha aplicat a tota la població d'una classe i les dades obtingudes s'han analitzat de manera individualitzada i de manera conjunta.

En síntesi, doncs, presento una recerca orientada a l'acció a partir d'una perspectiva interpretativa i crítica que busca transformar les pràctiques educatives a través de l'ús sistemàtic dels relats històrics en el procés d'ensenyament-aprenentatge per tal de copsar l'evolució del pensament i el coneixement històrics dels alumnes. La pràctica continuada dels relats històrics ha d'afavorir precisament la competència del pensament històric en els alumnes i, a la vegada, millorar la seva consciència ciutadana i incitar-los a participar activament i críticament en la millora de la societat. Aquest compromís social i crític és un dels objectius bàsics de l'ensenyament de la història i de les ciències socials.

Les conclusions a les quals s'arribi no pretenen pas que els resultats puguin ser generalitzables, però sí de comprovar la bondat de la metodologia emprada.

## 2.6. La dimensió ètica d'aquesta recerca

Voldria ressaltar, d'entrada, que he intentat evitar en tot moment deixar-me portar pels aspectes emotius a l'hora de valorar tant l'evolució com els resultats de la recerca.

Atesos els supòsits de la recerca i el fet que l'investigador hagi participat de forma directa en el procés analitzat, difícilment es pot parlar d'un treball neutral perquè el mateix investigador queda compromès en la pròpia investigació, a la vegada que aquesta queda influïda pel context. L'únic punt de referència, que no de contrast, han estat el director i la codirectora del treball de recerca, Joan Pagès i Neus González, els quals han procurat dotar de racionalitat el marc interpretatiu de la recerca tot ajustant-ne el procés i el desenvolupament a les finalitats perseguides.

En el cas que ens ocupa la recerca s'ha aplicat principalment a tota la població d'una classe de l'ESO, concretament a la classe de 4t B de l'I. Manuel Sales i Ferré del curs 2012-13. Malgrat tot, l'alumnat de la classe paral·lela, 4t A, ha efectuat les mateixes activitats i l'investigador n'ha revisat els resultats i aquests han servit de contrast i/o ampliació de les dades obtingudes a la classe investigada. Així doncs, puc assegurar que tant les activitats com el grau d'exigència en la seva resolució han estat les mateixes i que en cas de no poder-se facilitar les dades de la primera classe s'haurien pogut donar les de la segona amb la mateixa fiabilitat. Penso que aquesta asseveració pot ser un bon indicador de la seriositat i l'objectivitat amb la qual he orientat la recerca.

He de dir que l'alumnat era conscient en tot moment que s'estava efectuant una anàlisi del seu treball i que les dades que s'obtidrien podrien ser observades i revisades per persones de fora de l'Institut. Tenint en consideració que no va venir cap persona aliena al grup mentre es va efectuar l'experimentació, l'actitud dels alumnes davant el procés d'ensenyament-aprenentatge no s'ha vist essencialment trasbalsada pel fet de sentir-se observats. En tot cas els petits canvis s'han derivat del mateix procés d'innovació, especialment em refereixo a la confecció de relats, activitat a la qual no estaven acostumats sobretot en la nostra àrea, les ciències socials.

També he de fer constar que no s'ha fet una anàlisi detallada de l'evolució del procés d'ensenyament-aprenentatge de tots i cadascun dels alumnes en totes i cadascuna de les activitats perquè hauria resultat una tasca àrdua i difícil.

Una altra qüestió de la qual he de deixar constància és el perquè de l'elecció de només sis alumnes a l'hora d'analitzar l'evolució detallada dels seus relats. He escollit sis alumnes perquè considero que representen la diversitat dels processos d'aprenentatge que es produeix a l'aula: cadascun d'ells representa un dels diferents subgrups que es donen a l'aula a l'hora d'enfocar els processos d'ensenyament-aprenentatge i també són representatius pel que fa als resultats acadèmics de la matèria. En aquest sentit penso que no se'm pot titllar d'arbitrari perquè l'elecció ha estat motivada per factors aliens a la meua voluntat i els resultats finals semblen confirmar la diversitat de nivells d'aprenentatge.

Les tècniques emprades per obtenir, organitzar i codificar les dades s'han ajustat als propòsits de la recerca i s'ha procurat emprar amb rigor els procediments per al tractament i anàlisi de la informació, tant pel que fa a la selecció i presentació<sup>8</sup> de les dades com en la seva interpretació. En cap cas s'han intentat manipular els resultats de manera deliberada i aquells moments o circumstàncies en els quals s'han fet modificacions sobre la planificació prevista queden apuntats en el diari del professor/investigador i se'n justifiquen les causes. Les modificacions s'han d'atribuir a la poca perícia de l'investigador en els seus plantejaments i a certes circumstàncies del context escolar i personal que han influït.

Pel que fa a la validesa dels instruments de recollida, ultra seguir els consells dels experts que m'han servit de referència, he de dir que m'he intentat aproximar a la fiabilitat dels instruments de mesura a partir d'una de les tècniques d'anàlisi de dades més característica de la metodologia qualitativa, la triangulació. És en aquest sentit que he contrastat dades recollint-les de diferents maneres: observació del procés d'ensenyament-aprenentatge i llibreta de notes, produccions escrites de l'alumnat i entrevistes als alumnes. Per afinar el tractament i l'anàlisi de la informació he demanat, com acabo de dir, l'assessorament i l'opinió dels dos experts que han dirigit aquesta

---

<sup>8</sup> En aquest sentit he d'apuntar que fins i tot els textos dels alumnes han estat transcrits fidelment, és a dir, amb errades ortogràfiques, sintàctiques...



recerca i, finalment, he utilitzat un mètode d'investigació, la investigació-acció, que substitueix perfectament la pluralitat de mètodes i que emprava tant tècniques de medició quantitatives com tècniques qualitatives.

Finalment, pel que fa als aspectes no relacionats directament amb la recerca a l'aula he fet servir els criteris ètics de qualsevol treball d'investigació, sigui quantitatiu o qualitatiu. M'estic referint, per exemple, a aspectes relacionats amb el material consultat en diferents publicacions i a Internet, del qual s'ha fet un ús adequat i ètic.

## II. MARC TEÒRIC

### 3. LA NARRATIVA DES DE LA HISTÒRIA I LA FILOSOFIA DE LA HISTÒRIA

En el darrer terç del segle XX es produïa una crisi de sentit entre els historiadors i historiadores d'arreu del món, que s'imbricava en la crisi de la ciència en general (el postmodernisme). “Es común escuchar y leer que los historiadores se encuentran inmersos en una crisis de sentido, ya que no saben con seguridad para que sirve su profesión. Lo paradójico es que las disputas sobre la crisis de sentido de la historia vienen acompañadas de un extraordinario crecimiento en la producción bibliográfica”, afirmava Julià (1994:164). Aquesta crisi de sentit va ser molt interessant perquè es convertia en una crisi epistemològica que reobria, com un segle abans, la discussió al voltant de la possibilitat mateixa del coneixement objectiu sobre la societat i els processos de canvi:<sup>9</sup> “Las viejas dicotomías entre explicación e interpretación, búsqueda de causas o de sentidos, determinación estructural o acción intencional, análisis o narración,<sup>10</sup> ya no tienen que resolverse en la afirmación de uno de los dos polos y la negación del otro. Tal vez la única forma de resolver el dilema consista en negarlo”, apuntava el mateix Julià (1994:164).

Precisament parlant de la importància del caràcter narratiu en l'explicació de la història he de dir que va provocar notables reflexions sobre la natura i les característiques d'aquest coneixement, especialment des dels anys 70 (gir lingüístic). Diu Baldó (2009:102):

Pel que fa a “posicions més moderades (i fructíferes)”, l'anomenat gir lingüístic proposa que, per analitzar el procés històric, cal estudiar —a més de les estructures socioeconòmiques i politicoideològiques— el llenguatge i l'utilatge mental —conceptes, nocions, etc.— no només de les persones objecte de l'estudi sinó també del context des del qual opera l'historiador o historiadora i, així,

---

<sup>9</sup> Un segle abans s'havia posat en dubte el model de Von Ranke, paradigma de la síntesi entre romanticisme i positivisme. Al fons de la qüestió hi ha sempre el debat sobre el contingut, la forma i la veritat històrica.

<sup>10</sup> Vegeu l'interessant article de Burke (2009), que fa una repassada als moments en els quals el paper de la narració en història s'ha posat en entredit.

descobrir els marcs simbòlics, els modes de pensar i les “trames de significació” (Baldó cita Geertz, 1997) que l'ésser humà ha teixit i dins de les quals s'insereix, perquè aquests marcs condicionen la praxi, les accions i les interaccions humanes.

En la mateixa línia, Aurell (2006a:19) afirma que “La eclosión del postmodernismo tuvo unos indudables efectos saludables en la disciplina histórica, gracias sobre todo a su decidida apuesta por el lenguaje narrativo y a su consideración de los documentos como textos, con las evidentes repercusiones epistemológicas que esto conlleva”. Casanova (2009) també apuntava que el postmodernisme havia introduït més diversitat i fragmentació en l'estudi de la història, però això no li llevava el mèrit d'haver aportat una sèrie d'aspectes positius: estimular l'historiador a pensar els textos i la narració d'una altra manera; a interrogar-se sobre els seus mètodes; a replantejar-se el debat sobre l'objectivitat, la veritat i la narració, tot proposant formes més literàries d'escriure la història...

Aquest mateix autor (Casanova, 2009:333) afirma que:

Lo que hacemos los historiadores conlleva una opción estética o literaria, que ayuda a organizar la narración, pero la historia es algo más que una rama de las letras [...] De acuerdo con Joyce Appleby, Lynn Hunt y Margaret Jacob, nuestras opciones y decisiones son políticas, sociales y epistemológicas. Reflejan diversas creencias en lo que los historiadores hacemos, en lo que puede conocerse y cómo puede conocerse: Los relatos sobre el pasado siempre estarán cambiando, pero los historiadores tenemos que intentar contar las historias de la forma más completa y real que sea posible. Algún tipo de verdad sobre el pasado es posible, aunque nunca sea la verdad absoluta, y por eso merece la pena luchar por descubrirla.

Casanova advoca per una teoria que serveixi per organitzar i explicar les dades històriques les quals, malgrat tot, no poden derivar només de l'estudi de les fonts ni tampoc derivar d'un procés de raonament purament deductiu, sense cap relació amb el treball empíric. Les teories han d'oferir simplificacions dels processos i les relacions

socials i han d'ajudar tant a examinar i comprendre casos particulars com a construir àmplies síntesis històriques.

Més enllà dels historiadors i historiadores que posen l'èmfasi en la importància del narrativisme en la història, què implica realment referir-se a allò narratiu en història? Carrasco (1998:90) afirma que:

Referirse a lo narrativo en historia implica, al menos, tres planteamientos que deben ser diferenciados. 1) Lo narrativo como un enfoque particular de acercarse a la materia historiable; 2) las cualidades del texto historiográfico como discurso organizado que es —independientemente de su tipo narrativo lineal u otro—; 3) las relaciones, desde el punto de vista del discurso, entre dos modalidades de relato, el histórico y el de ficción; sus elementos comunes, el tratamiento del tiempo, sus técnicas. Sin embargo, la tupida urdimbre tejida por estos tres conjuntos de problemas obliga a tratarlos en conjunto. De hecho, la onda narrativa no sólo ha afectado a la historia: como ha señalado Morales Moya, la sociología, la antropología, la filosofía, por lo menos, se han visto afectadas.

Arribats en aquest punt es fa forçós parlar d'allò que s'ha anomenat la “nova història”, les maneres narratives de la qual i l'interès central per les temàtiques polítiques i culturals l'apropen —segons alguns— a la “història tradicional”. Rösen (1983, citat pel mateix Carrasco, 1998), deia que la nova història narrativa o tornada al relat en història, tal com la presentaven Stone, Burke o Veyne, inspirada en Ricoeur o Foucault, entre d'altres, busca incloure la descripció, l'anàlisi, l'explicació i tots aquells elements que puguin enriquir la narració. Tots ells, emprant tècniques retòriques i un corpus conceptual, han construït un discurs dens que intenta millorar anteriors maneres d'historiar. És obvi, afirmava, que no es tracta d'una simple tornada a la història positivista o romantonacionalista del segle XIX, sinó el producte de la recuperació per part de la història de la seva pròpia especificitat, amb trets narratius —no exclusivament lineals— i també analítics.

En aquest apartat s'intenta fer una aproximació, en primer lloc (punt 3.1.), a les aportacions dels primers autors en intentar establir l'estatut epistemològic de la

narrativa històrica que van ser els filòsofs de la història, més concretament els filòsofs analítics angloamericans (Gallie, Morton White, Danto, Mink i Hayden White). Immediatament després, seguirien el debat els filòsofs hermeneutes (Ricoeur, Gadamer, Habermas) i els mateixos historiadors i historiadores. Entre aquests darrers apporto les definicions i les explicacions de Veyne, de Certeau, Furet, Chartier, Stone i David Carr.

També hi incloc algunes aportacions d'historiadors i teòrics d'altres camps d'estudi més moderns que m'han dissipat molts de dubtes teòrics (Carrasco, Duplat, Mario R. Cancel, Cabrera, Baldó i Morales Moya)

Finalment hi adjunto autors que han reflexionat especialment sobre les interrelacions entre la ficció i la història (Santos Juliá, Marías, Chillon i Rolle).

Com es podrà comprovar al llarg d'aquest treball, han estat especialment influents en la meua proposta les aportacions de Paul Ricoeur, Morales Moya i Baldó. Aquests dos darrers perquè han fet unes síntesis molt escaients dels treballs de tots els anteriors.

Al punt 3.2. destaco —amb l'ajut de Rüsen— les dues modalitats historiogràfiques que més empren el relat històric, la microhistòria i el gènere biogràfic, i hi resumeixo els elements i les estructures que al parer de Ricoeur, Baldó i Megill componen els relats històrics. També, des de la filosofia de la història, és molt important la reflexió que fa Topolsky, per al qual els relats contenen una estructura formada per tres nivells que hem de tenir en compte quan treballem a les aules: el nivell informatiu, el persuasiu i el teòric.

Al punt 3.3. hi exposo les avantatges i els inconvenients que al parer de Burke, Baldó, H. White, Topolski i Morales Moya tenen els relats històrics.

### 3.1. Definicions i primeres aproximacions a la narració i el relat històrics

Ja el 1963, Morton White (citat per Morales Moya, 1994:23) deia que “una narrativa consisteix primàriament en enunciats explicatius singulars” i que les narratives històriques (les *storytelling*) havien de posseir algunes característiques específiques (vegeu punt següent, 3.2.).

En la mateixa dècada dels seixanta, Danto (1965, traduït el 1989 a l'espanyol) va renovar l'interès per les qualitats del relat en l'explicació històrica. En l'intent de desmarcar-se de les teories d'Hempel, també recorre al concepte de narrativa per fer-se càrrec del problema de l'explicació en història. El seu argument partia del tipus de frase emprat en la historiografia, és a dir, de les característiques lingüístiques del text històric. Per a Danto “la narració és ja, per la naturalesa de les coses, una forma d'explicació” (Danto, 1965, citat per Carrasco, 1998:91). El relat o narració, a diferència de la simple crònica, és, segons aquest autor, el que brinda el marc significatiu que dona unitat i fa comprensibles els esdeveniments històrics. Per la mateixa raó, Danto entén que explicar i narrar no es diferencien de gaire i es necessiten mútuament. Explicar per què va passar i descriure allò que va passar, coincideixen. Una narració que no aconsegueix explicar alguna cosa no és una narració, i una narració que explica és una narració pura i simple.

Danto era conscient que la narració històrica organitza i, a la vegada, interpreta. Amb ell comprovem que explicació i comprensió no han de ser forçosament excloents. Per a Habermas (1981, citat per Morales Moya, 1994), aquest autor porta la història al llindar mateix de l'hermenèutica. Danto afirma que els esdeveniments del passat s'organitzaven en un relat seguint una seqüència d'inici, mig i final, sent el final el punt des del qual es reordenaven aquests esdeveniments. La narració històrica es fa, doncs, des de la consciència retrospectiva de l'historiador.

En la mateixa línia que els anteriors, Gallie (1964) va aprofundir en el principi estructural de la narració, entesa com una forma que permet comprendre allò narrat o, el que és el mateix, estableix una continuïtat entre el relat —*story*— i el contingut —

*history*—. Gallie se centra en la construcció de la narració a partir de la capacitat de seguir un relat (*followability*).

Mink (1968, citat per Carrasco, 1998) aprofundeix en reconèixer el caràcter sintètic de la narració o, dit amb unes altres paraules, en la seva totalitat organitzada que exigeix un acte específic de comprensió, la qual cosa posava en valor el relat en història. Mink encunya el terme d'acte configuratiu que, més tard, desenvoluparia Ricoeur. Per a Mink (1978, citat per Plá 2005) la narració és un instrument cognitiu i és el fonament per a l'adquisició del coneixement social.

La tesi de Danto va ser criticada per aquells autors que afirmaven que la narració no solament donava el marc significatiu que permetia organitzar els esdeveniments, sinó que la narració era, bàsicament, una imposició de significat. La narració històrica no explica allò que va passar sinó allò que l'audiència vol sentir. L'autor més famós d'aquest corrent va ser Hayden White (1973, traducció 1992a)<sup>11</sup> per a qui el text històric s'ha d'analitzar no tant en relació amb el passat històric que pretén explicar (i que sempre tergiversa) sinó mirant-ne els elements literaris. White proposa un nou angle d'estudi del discurs històric de "naturalesa poètica" que serveix com a "paradigma metahistòric" de la interpretació en història.

White va trobar en totes les teories científiques de la historiografia del segle XIX els vestigis d'una suposada base poètica i va identificar les tres estratègies fonamentals amb les quals treballa l'historiador per a donar forma al seu discurs: l'argumentació formal, la trama i la implicació ideològica. Per a White, la trama és l'element decisiu que apropa la història a la ficció.<sup>12</sup>

White acaba identificant la història amb les característiques més essencials del llenguatge poètic, obviant l'epistemologia del discurs històric. Però, en unir història i ficció, va forçar un segon vincle, el de la història i la literatura, la qual li va comportar diferents crítiques: la dels historiadors, però també la dels crítics literaris per als quals la distinció entre allò imaginari i allò real està fora de tot dubte.

---

<sup>11</sup> Cal recordar la polèmica que va desfermar aquesta obra (*Metahistoria. La imaginación histórica en el siglo XIX*), la més famosa de la seva producció.

<sup>12</sup> També a Yeste (2010) podeu trobar les formes que pot adoptar la trama, les formes explicatives bàsiques, les formes d'implicació ideològica i les formes de consciència històrica segons White.



El 1992, quan va escriure *El contenido de la forma*, White (citat per Yeste, 2010:158) va matisar alguns dels aspectes essencials de la seva teoria metahistòrica: “Aquello que diferencia a las historias «históricas» de las «ficcionalas» es su contenido, en lugar de su forma. El contenido de las historias históricas son los hechos reales, hechos que sucedieron realmente, no hechos imaginarios, inventados por el narrador.” D’aquesta manera, White va separar clarament el contingut de la forma i va limitar l’aproximació poètica de l’historiador només a la forma, i no al contingut. La imaginació només “opera en la última etapa de su actividad, cuando resulta necesario componer un discurso narrativo en el que representar sus descubrimientos” (White, 1992a:85).

Segons Yeste (2010), el White del 1992 (White, 1992b) constata que un relat veritable és menys el talent poètic de l’historiador que el resultat necessari d’una correcta aplicació del mètode històric. Això no obstant, a Yeste aquesta afirmació li sembla, si més no, sorprenent quan la contrasta amb d’altres anteriors. De fet, White segueix mantenint que sempre es fan eleccions que determinen enormement la manera en què informa la història. Per començar, per exemple, s’escullen el tipus de protagonistes (individuals, col·lectius i abstractes —el comerç, les migracions...—), la qual cosa demostra que els historiadors produeixen una adequació entre realitat i narració històrica, aconseguint un “ordre i una plenitud” que a la realitat no existeix.

Per a White (1987, citat per Carretero i Atorresi, 2004b:261)) narració és, primer de tot, “la forma más antigua de organizar el conocimiento, que se remonta al pasado oral y que, por eso mismo, es muy anterior a la organización científica, que se basa en la escritura”. “En el discurso histórico, la narración sirve para transformar en una historia una lista de acontecimientos históricos que de otra forma serían solo una crónica” (White, citat per Cabrera, 2005:128).<sup>13</sup> Així mateix, entén per trama una estructura de relacions per la qual es dota de significat els elements del relat en identificar-los com a part d’un tot integrat, fundat en un tema comú, en un tema central (White 1992, citat per Morales Moya 1994).

---

<sup>13</sup> Per a White és fonamental distingir narrativa, una forma de parlar del món, i narrativització, una forma de representar el món i els seus processos com si tinguessin l’estructura i el significat d’un relat. (A Cabrera, 2005: 128). White sosté que allò que fan els historiadors és narrativitzar, és a dir, tramar els fets històrics com a relats coherents d’un cert tipus.

White insisteix en les dimensions cronològica i estructural i diu que per tal que un relat sigui narració històrica, no només ha de situar esdeveniments en l'ordre cronològic en el qual van succeir originàriament, sinó que a més han de narrar-se, és a dir, revelar-se com a esdeveniments dotats d'una estructura, un ordre de significació que no posseeixen com a simple seqüència (White, 1992, citat per Morales Moya 1994).

En contraposició a White, autors narrativistes vinculats a concepcions fenomenològiques i hermenèutiques com Paul Ricoeur (1996 i 2000) afirmen que, encara que la història i la ficció literària comparteixen els mateixos mecanismes de constitució textual, la narració històrica no és una imposició de significat a fets amorfs. L'estructura narrativa de principi, mig i final no és res més que l'expressió de la nostra vivència del present com el resultat del passat i en espera del futur. La narració no és falsejadora dels fets, sinó la nostra condició de possibilitat per experimentar-los en la seva unitat i no com una pura successió atzarosa i inacabable.

Per a Ricoeur (1995), tant el discurs històric com el de ficció són formes de coneixement, diferents només en la mesura que parteixen de diferents ordres del ser (esdeveniments reals i imaginaris), però idèntiques en virtut del seu significat profund i la seva configuració: tant una com l'altra parlen, a la seva manera, de les apories de la temporalitat, de l'experiència del temps humà, i ho fan mitjançant la configuració d'una trama.

Ricoeur afirma que el vincle entre història i narració és indirecte i els esforços per estendre'l de manera directa de White no són vàlids. Això es veu clarament, per exemple, en la historiografia dels Annals. El mateix Ricoeur estableix les diferències ontològiques mitjançant un tall epistemològic en tres plans: el dels procediments, el de les entitats i el de la temporalitat.

El mateix autor (Ricoeur, 1995, 1996) afirma que la narrativitat és la manera d'articular l'experiència humana, determinada pel fenomen del temps. Només a través de la narrativitat poden conformar-se elements tan importants per a la vida humana com la "consciència històrica" i la "identitat individual i social".

Ricoeur fa una anàlisi molt rigorosa de la narració històrica. Què és per al filòsof el relat històric? A *Temps i Narració* (Ricoeur, 1996) es planteja la hipòtesi d'una unitat funcional, basada en un comú caràcter temporal, entre els diferents gèneres narratius. El temps es converteix en "temps humà", diu Ricoeur, en la mesura que s'articula damunt una fórmula narrativa i, a la vegada, el relat arriba a la seva plena significació quan esdevé una condició de l'experiència temporal. Un relat històric és alguna cosa que es data segons un calendari construït a partir d'un model astronòmic del temps en el qual s'inscriuen esdeveniments viscuts per les persones. La història esdevé així una permanent articulació entre dues perspectives enfrontades: el temps del món i el temps de les persones. Proper a la metàfora, el relat, relacionant esdeveniments, crea una trama tot produint, construint, el sentit. "Entre la història i les altres ciències humanes continua havent una diferència profunda i és que la primera manté la seva dimensió temporal i el relat és el seu guardià del temps" (Ricoeur, 1980, citat per Morales Moya, 1994:20).

En el mateix sentit, Ricoeur afirma (1995-I:131): "La trama media entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo [...] En consecuencia, un acontecimiento debe ser algo más que una ocurrencia singular [...] Por otra parte, una historia debe ser más que una enumeración de acontecimientos en serie; ella debe organizarlos en una totalidad inteligible, de modo que se pueda conocer en cada momento el «tema» de la historia. En resumen: La construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración."

Morales Moya (1994:18) ho recalca: per a Ricoeur res pot ser considerat com un "esdeveniment" si no pot ser integrat en una història, en una trama consistent en una "operació configurant o medidora" que dota tant la història com la ficció d'intel·ligibilitat i estableix entre elles una analogia fonamental. La trama de la narració pren junts i integra en una història —o ficció!— total i completa esdeveniments, agents, mitjans, finalitats, interaccions, circumstàncies, atzars... realitzant la síntesi d'allò heterogeni.

Segons l'anterior, per a Ricoeur un relat històric és una estructura en la qual s'ubiquen els esdeveniments que es consideren significatius en relació amb altres esdeveniments que s'inclouen dins de la trama i és, en si mateix, una forma d'explicació.

Morales Moya (1994:20) apunta que: “La historiografía moderna (anterior al gir lingüístic), en especial la francesa, ha desdeñado el relato, desplazando el objeto de la historia del “individuo actuante” al “hecho social” [...] Ricoeur, por el contrario, sostiene el carácter narrativo, en definitiva, de la historia, sin cuestionar las pretensiones científicas de los historiadores. Toda historia es relato, siquiera no se puede contar cualquier cosa, al tener que ser la narración coherente, tanto internamente cuanto con respecto a la documentación en que se apoya.”

L'anterior implica que els historiadors, en formular les seves explicacions —amb pretensions de veritat—, manllevin la capacitat d'intel·lecció de les competències narratives, “el saber històric procedeix de la comprensió narrativa sense perdre res de la seva ambició científica” (Ricoeur, 1987:169-170, citat per Yeste, 2010:160).

Gadamer, també des de l'hermenèutica, ha reiterat la seva profunda convicció que el nostre apropament al món, a les coses, és dialogat i que només aquesta dinàmica d'interpel·lació contínua entre objecte i subjecte i entre subjectes ens apropa a la veritat (Gadamer, 1997, citat per Carrasco, 1998:106). Per a Gadamer (citat per Dosse, 2001:83), “la distància temporal no és un obstacle per superar [...] En realitat importa veure en la distància temporal una possibilitat positiva i productiva donada a la comprensió”.

Des de la filosofia del llenguatge —anglosaxona i germànica— i des del postestructuralisme francès, la preocupació per la narració també ha influït en la producció historiogràfica. En general, la idea bàsica en els autors d'aquestes “tendències” és que el relat és una forma d'expressió del temps humà (Dosse, 2001).

Entre els primers historiadors a reflexionar sobre la qüestió de la narració històrica trobem Paul Veyne i Michel de Certeau, que marcaran les dues tendències bàsiques entre els partidaris de revaloritzar l'escriptura de la història entre la gent de l'ofici, el primer en la línia de H. White i el segon en la de Ricoeur.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Tal com ho pensa Chartier. Vegeu nota 17.

En plena moda quantitativista, a principi dels anys 70, Paul Veyne (vegeu Dosse 2001:79-80) publica *Comment on écrit l'histoire* i hi afirma que “la història és un relat d'esdeveniments: tota la resta se'n desprèn”. L'objectiu que assigna a aquest llibre d'epistemologia de la història és mostrar que la història no és una ciència. Veu la història com l'establiment d'una intriga. La configuració indueix l'explicació. La història, segons Veyne,<sup>15</sup> és una novel·la, un relat verídic.

Per a Veyne (1984) els fets no existeixen aïlladament, la història és teixida pels historiadors. La història és el que anomenem una intriga, una barreja molt humana i molt poc ‘científica’ de causes materials, de fins i d'atzars; una part de vida, en una paraula, que l'historiador retalla al seu grat i en què els fets tenen els seus lligams objectius i la seva importància relativa. El que anomenem explicació en història no és res més que la forma en què el relat s'organitza en intriga comprensible, i el que s'erigeix en posició causal no és una altra cosa que un episodi triat entre altres de la intriga.

Explicar és, en definitiva, mostrar el desenvolupament de la trama, fer que es compregui. És a la trama on els fets cobren sentit, només quan l'historiador els reconeix i ordena, gràcies als conceptes disponibles.

Així, mentre Furet (1975) diu que l'explicació històrica consisteix a desvelar trames mitjançant la narració, que és el vehicle propi de la primera, Veyne, en canvi, diu que explicar història és, simplement, “evidenciar la claredat que emana d'un relat suficientment documentat. La història no explica en el sentit de preveure o deduir en el sentit hempelià, sinó que posa en positiu una trama en la qual els fets cobren sentit entre ells, i això només és possible sota la forma del relat. La trama, construïda per l'historiador, obre possibilitats infinites d'explicació, perquè en la seva elaboració les categories històriques (la part teòrica, conceptual o tipològica) cobren significat, i no a l'inrevés. Aquestes categories no constitueixen més que una sèrie de resums d'intrigues a punt, utilitzables, per presentar el que importa: el fet de relatar el caràcter concret de la història. D'aquesta manera, Veyne treu ferro al debat entre l'episòdic i el

---

<sup>15</sup> Veyne està fortament influït per Foucault (1982). Per a aquest autor la reelaboració del discurs no era menys conceptual per ser narrativa, a la vegada que valora l'esdeveniment com a fet singular i remarca les prestacions de la narració en el discurs de la història.

no episòdic obert per Annals, introduint el criteri d'allò específic i, a més, es permet relativitzar la categoria temporal més enllà dels ritmes, de la llarga duració o de la conjuntura, ja que la trama és l'única mesura de l'esdeveniment.

El 1975 apareix el llibre de Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, que insisteix en la pràctica històrica com a pràctica d'escriptura. L'autor intenta demostrar que la història depèn alhora d'una escriptura performativa en l'acte de fer història i d'una escriptura en espill en el fet de contar històries, cosa que situa el gènere històric en tensió entre un vessant científic i un vessant de ficció.

Certeau (1972, citat per Morales Moya, 1994:26) assenyala que l'operació històrica consisteix en una sèrie de transformacions que canvien textos o "pre-textos" (els documents) en altres textos (les obres històriques). El discurs mateix és definible en termes de regles característiques i tota adequació a un referent (allò real) és, en la història com en la novel·la realista, una manera de dir pròpia d'un gènere literari: "On passe ainsi d'une réalité historique (L'Histoire ou Geschichte) reçue dans un texte, à une réalité textuelle (L'Historiographie ou Histoire) produite pour une opération dont les normes sont à l'avance fixées." La història narrativa s'obre, doncs, als problemes de la forma, del llenguatge, a la teoria literària, a una perspectiva semiòtica. Amb el discurs narratiu l'historiador no es limita necessàriament a comunicar, a informar, ja que pot, a més, intentar produir emocions sentiments o, fins i tot, impulsar a l'acció. Això sí, ha d'adequar a la forma allò que es vol representar.

La narració no és un mètode innocent i desproveït de suspicàcies epistemològiques, segons Certeau. El fet d'elegir un relat per tal de presentar les dades indica quin camí se seguirà per construir la realitat. Si parlem de periodisme, per exemple, la qüestió, diu, és molt clara: un mateix esdeveniment representat com a notícia, crònica, entrevista o reportatge novel·lat pot donar lloc a realitats diferents.

Per a Certeau la història és sobretot relat, però també una pràctica que s'ha de referir a un lloc d'enunciació, a una tècnica de saber, lligada a la institució històrica. Cal resituar cada vegada el discurs històric en la contemporaneïtat de la seva producció. "Abans de saber el que la història diu d'una societat, importa analitzar com hi funciona" (Dosse, 2001:81).

Finalment no oblidem que, per a Certeau, la història no renuncia a la pretensió d'establir un discurs vertader sobre el passat, fins i tot si aquest discurs vertader es dóna a través d'una narració que mobilitza, com la ficció, figures retòriques i formes narratives.

Roger Chartier, en una de les seves darreres obres, *A bord de la falaise* (1998),<sup>16</sup> reprèn el debat plantejat per Stone i White com una presa de consciència de l'historiador sobre el seu discurs, que qualsevol que sigui la forma que assumeixi, sempre serà relat.<sup>17</sup> "Se trata, en su versión anglosajona, de todo un desafío a la forma tradicional de hacer historia ya que se rompe con las vinculaciones de la historia con las ciencias sociales en favor de darle preponderancia al lenguaje como un sistema cerrado de signos cuyas relaciones producen ellas mismas significación" (Rojas, 2009:6). Chartier en aquesta obra intenta reconduir la desconfiança davant de les noves tendències assenyalant els assoliments que s'estan aconseguint amb l'aprofundiment en les qualitats d'allò narratiu, almenys en dos gèneres, la microhistòria i la biografia.

Chartier (1998) presenta el discurs històric com una construcció desdoblada, com un discurs mixt que pretén enunciar un contingut veritable (discurs lògic) sota la forma d'una narració (discurs literari). I afegeix que, en mobilitzar els recursos retòrics de

---

<sup>16</sup> A *La historia o la lectura del tiempo* (2007) fa una repassada a les teories més importants sobre el tractament de la narrativa històrica, en els darrers anys, incloent-hi aportacions personals com la dels conceptes de representativitat del relat històric o el d'apropiació.

<sup>17</sup> Roger Chartier (entrevistat per Cardenas, 2006:173-174) diu: "Frente a esa actitud tradicional de pensar la historia en su dimensión únicamente positiva de saber construido a partir del análisis crítico, riguroso, de las fuentes, fue necesario recordar que también la historia es una narración, es un relato, es una escritura [...] [punt compartit per autors com Hayden, *Metahistory* (1973), Certeau, *L'écriture...* (1975), Veyne, *Comment on écrit...* (1971) i Ricoeur, *Temps et ...* (1985)]. La diferencia [entre estos autores] se da porque unos, como White o Veyne, van en la dirección de considerar que finalmente no hay criterios para diferenciar los relatos históricos según su grado de verdad —es decir, de adecuación al objeto histórico, al pasado o fragmento de pasado que es el objeto del discurso— y de ahí se postula una equivalencia desde el punto de vista del conocimiento; sí existen, en cambio, diferencias desde el punto de vista de la construcción narrativa. Es la razón por la cual H. White dice que no niega que hay una verdad histórica, pero que es la misma verdad que la verdad de una novela, es decir, que da una entrada a partir de la ficción sobre una realidad.

Otros, como Certeau o Ricoeur, pese al hecho que ellos también hacen hincapié en la dimensión de la escritura, nunca negaron la dimensión de conocimiento. Hay un libro de Certeau, *Historia y psicoanálisis, entre ciencia y ficción*, y en su ensayo *La operación...*, una nota define la historia como 'científica' en el sentido en el que se define como científico un discurso que construye un objeto, lo trata a partir de operaciones específicas y controladas por criterios compartidos por la comunidad del saber [...] la historia es escritura pero no es únicamente escritura, [el passat no és un objecte en ell mateix, s'ha de construir] [...] la historia no renuncia a la pretensió de establecer un discurso verdadero sobre el pasado, inclusive si este discurso verdadero se da a través de una narración que moviliza, como la ficción, figuras retóricas y formas narrativas.

l'obra literària, la narració històrica estableix un contracte enunciatiu amb el seu destinatari que és diferent del text de ficció, ja que s'ha de persuadir el lector de la veritat d'allò que és enunciat. En conclusió, la història és un discurs que, a la seva manera, pot emprar totes les tècniques de qualsevol escrit narratiu (de la ficció), però al mateix temps és una pràctica que produeix enunciats científics.

Per a Chartier, així doncs, la narració no s'ha de confondre amb la ficció, ja que aquesta fa referència al món real sense pretensió de reproduir-lo, però la narració històrica intenta ser un reflex aproximat de la realitat. D'altra banda, el mateix autor afirma: "Reconèixer la dimensió retòrica o narrativa de l'escriptura de la història no implica de cap manera negar-li la seva condició de coneixement verdader, construït a partir de proves i de controls" (Chartier, 2007:23).

Vist en perspectiva, l'article d'Stone (1979), considerat per molts historiadors i historiadores el començament del debat entorn del narrativisme en història, no era important perquè intentava certificar el fracàs de les tres formes històriques "científiques" vigents fins aleshores,<sup>18</sup> sinó per la nova mirada respecte de la narrativa que podia aportar un instrument útil als nous mètodes i als nous temes. Stone profetitzava que la nova història trobaria en la narració un dels seus territoris predilectes.

Stone (1979, traducció 1982) apuntava que la narració consistia a organitzar la matèria segons l'ordre continu de la cronologia i a posar la imatge a punt de tal manera que, per la convergència dels fets, allò narrat es presentés sense solució de continuïtat, encara que hi apareguessin intrigues secundàries. La classe de narració que proposava estava orientada per un principi "pregnans" i posseïa un tema i un argument. També afirmava que la narració era un mode d'escriptura de la història, però és un mode d'escriptura que afectava també el contingut i el mètode, a la vegada que es veia afectada per aquests.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Em refereixo al marxisme, als Annals i a l'Idealisme (Funes, 2009).

<sup>19</sup> Segons Burdiel i Romeo (1994), Stone no semblava capaç d'extreure totes les conseqüències teòriques i epistemològiques d'allò que saludava fervorosament i es limitava a lligar la tornada del relat amb l'aparició de noves temàtiques, les mentalitats, i la valoració de l'acció humana. Per a aquestes autores el gènere d'història que proposa Stone no és res més que una variant de la història positivista.



El teòric trencament entre història de les estructures i història dels esdeveniments va portar Peter Burke (2009) a esbossar un punt de sutura precisament a partir de l'ús de la narració. Pel que fa a certes tècniques literàries, Burke avisa que haurien de ser defugides pels historiadors, encara que n'hi ha d'altres que podrien emprar-se sense problemes com ara els relats explicats des de diferents punts de vista. En aquest sentit, tal com proposa l'antropòleg Clifford Geertz i la seva "descripció densa", Burke aposta per una "narració densa" i, més precisament, una "micronarració": "La exposición de un relato sobre gente corriente en su escenario local" (Burke, 2009:337). La micronarració busca en els relats una llum que il·lumini les estructures. També, diu, és interessant barrejar la micronarració amb la macronarració.

Per a David Carr (1986), l'estructura narrativa es refereix a la forma en què els subjectes, individualment i col·lectiva, estructuren la seva pròpia vida. El problema aquí és entendre si la vida humana pot viure's i comprendre's narrativament. Carr (1986:15-27) en la línia de Ricoeur afirma que "la narrativa, muy lejos de deformar los hechos que relata, preserva sus rasgos fundamentales. En otras palabras, existe una comunidad formal de características entre la narrativa y la realidad humana, tanto individual como colectiva".

Carr (1986:15-27), tot evocant Husserl, diu que: "La estructura de la acción (pasado/presente/futuro; comienzo/medio/fin) es común al texto y a la vida, a la narrativa y a la realidad. Quien afirma la discontinuidad diciendo que en la vida real no existen comienzo, medio y fin, olvida no solamente el nacimiento y la muerte como, también, innúmeras formas menos definitivas de estructuraciones dotadas de inicios y conclusiones." I continua: "El presente es un punto de vista abierto hacia el pasado y el futuro. El futuro aparece, en la experiencia, como una potencialidad de lo que todavía va a pasar."

Carrasco (1998:104) aporta la idea que "la historia es el cruce de caminos entre los conceptos y los acontecimientos, reflejados en la trama elegida por el historiador como representación de una parte del pasado".

Duplatt (2006:10), des del periodisme, afirma:

En síntesis: la narración es otra forma de entender y explicar el mundo. No suplanta el camino racional-positivista, sino que lo complementa, aportando nuevas explicaciones desde otra dimensión cognoscitiva. Un artículo que provenga de las ciencias sociales o del periodismo siempre es perfectible. En él importa tanto el dato, como la forma en que se da a conocer. El periodismo narrativo presenta tales características. Fusiona investigación y técnicas literarias para llegar de manera verosímil, verídica y estética, a una verdad profunda destilada de la realidad social.

Són molts els autors que des del narrativisme insisteixen en la idea que els relats històrics són a la vegada discursos. Mario R. Cancel (2009), per exemple, diu que “el relato histórico es un discurso y todo discurso es una interpretación emitida por un sujeto que tiene la finalidad de persuadir al receptor sobre su validez. El historiador, dada su condición de autor, proyecta mucho de la individualidad en cada relato histórico. La imparcialidad u objetividad siempre es relativa. La idea de la historia verdadera se fragiliza no sólo porque se trata de una reconstrucción post-facto, sino por la individualidad cambiante del que lo inventa y lo organiza: el historiador”.

Cancel accepta que la manera ideal d'organitzar un relat és la diacrònica i lineal: un esdeveniment succeeix l'altre i l'explica per una relació de causa-efecte d'acord amb la seva aparició en el temps-espai. De seguida aclareix que es tracta d'una presumpció ideal perquè, tal com se sap, una multiplicitat de coses s'esdevenen en un moment determinat. Cal, doncs, pensar diferents maneres d'organitzar els relats: la concepció de la realitat com un conjunt de realitats paral·leles s'imposa. El problema és que el llenguatge, oral i escrit, no és capaç de reflectir aquesta complexitat: “El relato histórico se fragmenta, separa y deslinda los acontecimientos por categorías, y sólo entonces los relata, como si tratara de un constante viajar simbólico en el tiempo-espacio, como si nunca se saliera del viaje cuando se cuenta la historia. I finalment diu: “Una u otra forma del relato histórico cumplen con la finalidad de ofrecer una imagen del pasado. El papel decisivo —organizador— lo cumple el receptor en la medida en que lo posee y lo hace suyo” (Cancel, 2009).

Cabrera (2005) afirma que les diferents interpretacions dels historiadors tenen l'origen en les teories i mètodes que empren, la seva cultura i la seva subjectivitat. La

seva visió del món es manifesta de forma latent en les narracions que construeixen sobre diferents esdeveniments, els quals també seleccionarà de forma subjectiva per tal d'explicar el passat.

Una síntesi molt interessant sobre la definició de narració històrica és la que ens presenta el professor de la Universitat de València, Marc Baldó. Baldó (2009:97) afirma que “el coneixement històric, per a exposar els resultats de la seva investigació, se serveix principalment *a)* de la narració i *b)* de l'explicació, encara que aquestes dues formes s'entrecreuen contínuament i només a efectes d'una anàlisi més específica es poden desglossar.”

La narració, diu, és un mode d'organització del discurs que s'utilitza per a contar esdeveniments o històries —siguin reals o fictícies— que passen a uns personatges — individuals o socials— en un espai o en un temps. Es tracta d'una forma de comunicació íntimament instaurada en la manera humana de comprendre, organitzar i recordar el món, així com d'expressar-lo, que assimilem al discórrer de la vida i a la concepció de temporalitat —o relació que establim entre el passat, el present i el futur. També diu que la narració històrica s'utilitza per a representar la realitat històrica i les seves transformacions; procura establir connexions amb les experiències humanes i no es posa al servei de la ficció, sinó que es vincula al mètode científic, a la reflexió teòrica, a les fonts, a la hipòtesi i a la comprovació.

Una miqueta més endavant afirma que en l'exposició històrica, a la narració s'afegeix l'explicació, que té la funció de “fer saber, fer entendre i aclarir (Baldó, 2009:102 cita Calsamiglia-Tusón, 2007:298)”. La narració s'haurà d'acompanyar de descripcions, d'argumentacions i de demostracions. I acaba “En l'exposició històrica, les descripcions, les argumentacions i les demostracions segurament són més freqüents i abundants que no les trames narratives. No sols es conta o narra una història, sinó que també es raona sobre el procés, es formulen hipòtesis, s'elaboren models, s'empren tècniques quantitatives i es dedueixen resultats que proposen generalitzacions vàlides.” Així doncs, Baldó sembla decantar-se més pel terme exposició històrica, terme que sembla sintetitzar, en el seu cas, els conceptes de narració i explicació, sense oblidar altres recursos lingüístics.

Baldó (2009:97) es basa en Veyne (1984) a l'hora de definir què és narrar: "Narrar, essencialment, és contar a l'inrevés, "retrodir", anar de l'efecte a la causa, explicar retrospectivament, contar amb sentit —amb relació coherent— el que ha passat. La dimensió narrativa en història respon al caràcter retrospectiu d'aquest coneixement: explica des del present la història anterior i des de l'experiència posterior interpreta i dóna sentit al procés històric anterior. *Post hoc, ergo propter hoc*: si açò ha passat després és perquè allò ha passat abans."

Finalment per a Baldó (2009:98) la narració històrica es caracteritza:

- 1) Perquè el que conta està contrastat amb els vestigis de la realitat històrica i es refereix i representa dita experiència humana que procura restituir simbòlicament,
- 2) perquè la trama narrativa s'interpola amb descripcions, arguments, demostracions, anàlisis quantitatives i estadístiques i enunciats científics, i
- 3) perquè la narració històrica depèn del mètode científic, és a dir, d'indagacions i criteris de recerca, anàlisis regulades i controlades, comprovacions, així com de les dades o indicis que s'extrauen de les fonts històriques, les quals fan referència a una realitat que descriu el registre material, el documental i la resta de fonts.

Un apunt interessant, en aquest darrer sentit, és el que aporta Morales Moya (1994:30) que afirma que: "La diferencia de la narración histórica con la ficticia reside, a mi juicio, en la sumisión de la primera a la práctica de los historiadores, a las reglas de un oficio. Se trata de la aplicación del método histórico, que, en rigor, impide la identificación con el tipo de conciencia histórica postulado por Gadamer: aceptemos el privilegio del hombre moderno de tener plena conciencia de la historicidad de todo presente; no así la relatividad de todas las opiniones." L'única garantia d'objectivitat en l'ofici històric és que la tasca mai està conclosa i sempre es pot revisar (qüestió que no passa amb la ficció). Morales Moya recorda Karl Popper que deia que la millor manera d'establir una demarcació entre allò que és ciència i allò que no ho és és que els únics enunciats que poden ser refutats són els científics.

Morales Moya (1994:18) continua: “La narració, entesa així, resulta ser una manifestació d’una tendència a la individualització —traduïda en l’auge de gèneres com la biografia, la història oral, el tractament de l’esdeveniment o la microhistòria—, que mostra diferents formes i planteja una sèrie de problemes.”

Pel que fa a les diferents formes, afirma que, conjuntament a la narració tradicional lineal, res s’oposa, més aviat tot el contrari, al fet que la narració alteri aquest ritme lineal de la cronologia (allò posterior pot il·luminar l’anterior) o que inclogui dissertacions o anàlisis.

Morales Moya, seguint a Fumaroli, Braudillard i Lipovetsky, accepta que la tornada a la narració es deu en part a la demanda del públic que vol herois, intriga...; al fet que tot es conta, tot es relata (Salmon, 2010); a l’absència de grans debats ideològics que desplacen l’interès polític cap a les persones que ocupen els llocs destacats a la vida pública —en aquestes narracions biogràfiques, raó d’Estat i vida quotidiana es conjuguen, assevera.

Finalment són diversos els autors i autores que aprofundeixen en les interrelacions que es produeixen entre ficció i història i la possibilitat d’emprar bastides fictionals, a la vegada que recalquen el fet de donar sentiments i “vida” als relats històrics. Així Santos Juliá (1984, citat per Morales Moya, 1994:23), per exemple, subratlla com el *revival* narratiu, fundat “en la detallista indagación en las cosas que puedan ocurrir a las gentes, salvo excepción, comunes”, ofereix “un producto que guarda una relación en ocasiones clamorosa con la novela, con el cine o con las dos cosas a la vez”.

Per a Marías (1987, citat per Morales Moya, 1994:23), cap esdeveniment històric interessa profundament si no està referit a la vida afectiva, és a dir, a la realitat palpitant, estremida, de les vides singulars; dit en altres paraules, si allò col·lectiu no es concreta en algú, com a tal no interessa, no commou, no apassiona; finalment no és intel·ligible, no té sentit, ens deixa indiferents. És necessària la projecció en vides concretes, insubstituïbles, perquè sentim interès i perquè puguem, simplement, entendre.

Chillón (1999:195, citat per Duplatt, 2006:6) afirma:

En todo caso, la desaparición de las fronteras estéticas y epistémicas de ficción y no ficción se manifiesta en el campo artístico y de las ciencias sociales. Realismo etnográfico, periodismo y sociología, novelas testimonio, novelas verdaderas, dan cuenta de ello. Durante las últimas décadas, la antropología, la historia, la sociología y la psicología han generado una cantidad considerable de textos en los que las convenciones compositivas y estilísticas de la literatura y el cine están puestas al servicio del rigor científico.

I diu que a la literatura li passa el mateix, però en direcció inversa, és a dir, que s'està "farcint de realitat": molts literats empen tècniques literàries per plasmar textualment el resultat de les seves investigacions sobre fets vertaders. I també que el criteri central de la producció artística del realisme del segle XIX era la versemblança: "Las grandes novelas del XIX no pretendían meramente alcanzar la veracidad positivista [...] sino una verdad sustancial, de resonancias al mismo tiempo concretas y universales [...] No iban en pos, en definitiva, de la simple representación verídica de la realidad social, sino de su representación verdadera" (Chillón, 1999:94, citat per Duplatt, 2006:6).

En aquesta línia trobem altres historiadors com Claudio Rolle (2001) que afirma que "la historia para construir conocimiento requiere de auxilios y que la ficción puede proporcionar eficientemente esos auxilios llegando donde otros medios no llegan e iluminando rincones que escapan a la luz de la documentación convencional" (Rolle, 2001:4). Més concretament, el que proposa Rolle (2004:6) és veure "la función iluminadora que la literatura de ficción puede dar a la literatura historiográfica y de las posibilidades que los procedimientos de a la ficción."<sup>20</sup>

Rolle explica que la història es basa, en bona mesura, en formes indirectes de coneixement, ja que depèn d'allò que han decidit que era important altres persones, de la conservació de les fonts, etc., i això fa que en tot procés històric hi hagi quelcom de ficció, en tota interpretació hi hagi alguna cosa de ficció, perquè no existeix cap testimoni que sigui del tot neutral. Els historiadors, diu, han de ser capaços de criticar encertadament, amb rigor i imaginació, les veus que ens arriben del passat.

---

<sup>20</sup> Cita Schama com a historiador que emprava personatges ficticis per a representar millor la realitat. L'actuació d'aquests personatges ficticis es basa en evidències relacionades amb diverses persones reals que Schama sintetitza precisament en aquests personatges. També fa referència a altres autors com DUBY.

I acaba: “Se plantea así el deseo de encontrar un lector que no sólo se interese por la anécdota sino que entienda la historia como raíz del presente y como problema, y para ello el estudioso del pasado debe desarrollar también una escritura cuidada, proporcional a las dimensiones artesanales del oficio de historiador” (Rolle, 2001:8).

### 3.2. Estructura i elements bàsics de les narracions i/o relats històrics

Rüsen (1983, citat per Carrasco 1998) destaca, pel que fa a les aportacions a les modalitats historiogràfiques, la microhistòria, molt influïda pels treballs dels antropòlegs —Clifford Geertz i Marshall Sahlins, en particular— i el gènere biogràfic. La primera insisteix en l'intent de reconstruir l'intrínquilis de les relacions socials, sobretot en les capes socials inferiors. El mètode consisteix a emprar un individu com a fil conductor de l'explicació, de manera que la trajectòria d'una vida individual, o del devenir d'una família, permeti comprendre els múltiples factors, etc., que componen l'univers social dels pagesos de l'Antic Règim. Per a Ginzburg i Poni, dos dels més destacats microhistoriadors, la microanàlisi presenta dues dimensions: per un costat, l'accés a allò viscut, que seria impracticable estudiant grans grups humans; per un altre costat, desllorigar les estructures “no visibles”, és a dir, els aspectes mentals i les seves repercussions en la conducta.

També Morales Moya (1992) apunta que, fins als anys 80, la biografia havia estat un gènere historiogràfic esgotat, però a partir d'aleshores s'ha produït un canvi espectacular sobretot a França. Segons aquest autor, també es poden situar en aquesta línia dues modalitats properes: les memòries i l'autobiografia.

Pel que fa als elements que conformen les narracions històriques veiem com a la nova història que privilegia la narrativa es prefereixen els fets històrics per damunt de les estructures i es revaloritza el paper de les persones com a subjectes de la història. Així ho proclamava, per exemple, Stone, per al qual calia ressaltar el paper dels subjectes per accedir a les cultures del passat. El problema central de la història, deia, ha de ser un altre: “De las circunstancias que rodean al hombre, se pasa al hombre en sus circunstancias” (Stone, 1984:109, citat per Rostan, 2007:422).

Va ser Morton White (1963, citat per Henríquez, 2004), un dels primers a afirmar que les narratives històriques (les *storytelling*) havien de posseir algunes característiques específiques i que, precisament, una d'elles és que les narratives tenen un protagonista o “central subject”. Aquest element, comú a totes les cròniques i a totes les històries, aglutina els diferents enunciats factuais i fa que la història pugui tenir continuïtat.



Aquest autor afirma també que en les narracions històriques, a diferència de les cròniques, existeixen enunciats causals que s'enllacen amb altres enunciats causals mitjançant un "perquè". D'aquesta manera s'aconsegueix una articulació de fets bàsics (seleccionats per l'historiador o narrador d'històries) mitjançant enunciats factuais derivatius que permeten transformar qualsevol fet en causa anterior, originant d'aquesta manera un ordre successori. Aquest autor és, doncs, un dels primers a introduir el concepte de cadena causal en l'estructura de les narracions històriques.

Danto (1989) diu que l'historiador recorrerà a les "oracions narratives". Aquestes, segons ell, es refereixen a dos esdeveniments separats totalment, que només es referiran al primer esdeveniment sobre el qual tracten. De totes maneres, l'ocurrència dels dos esdeveniments ha d'estar inclosa, és a dir, el segon esdeveniment ha de succeir com a conseqüència del primer. Danto separa els esdeveniments en continus i discontinus, no parla d'una sèrie d'esdeveniments en una sèrie successiva.

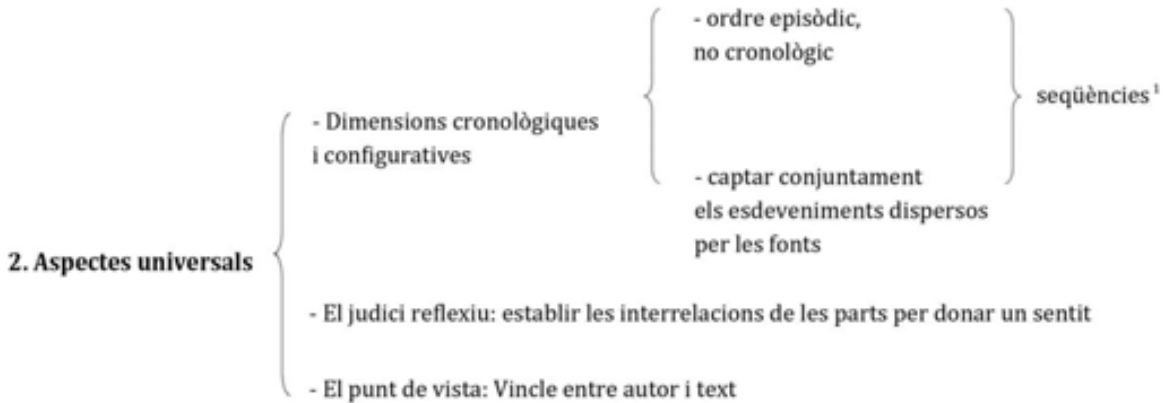
Un dels elements més significatius que H. White (1973, traducció 1992a) aporta és el tancament narratiu que, segons ell, és bàsicament arbitrari perquè els esdeveniments respecte dels quals tracta la narració històrica no tenen pròpiament un final. Aquest final respon a una funció moralitzadora (ideològica i política). La presentació narrativa és, per tant, sempre teleològica.

Per a Ricoeur, (1995 i 1996) i Pla (2005) existeixen com a components de la narració històrica uns criteris mínims (frases narratives i la composició o relat), uns aspectes universals (dimensions cronològiques i configuratives, judici reflexiu i punt de vista), unes entitats o subjectes narratius i una noció específica d'esdeveniment. Aquests elements conformarien un esquema semblant al següent:

## COMPONENTS DE LA NARRACIÓ SEGONS RICOEUR

### 1 - Criteris mínims -> frases narratives -> Composició o relat.

L'acte de construir la trama (Com?) implica necessàriament l'explicació (Per què?)



3. Entitats o subjectes narratius -> personatges, semipersonatges (quasipersonatges) o subjectes conceptuals (estat, classe social...)

4. Esdeveniment -> És més que un succés (procés, fenomen, etc.): quasiesdeveniment. No depèn de la durada!

<sup>1</sup> El relat és posar en relació els nusos de la seqüència.

(Elaboració pròpia a partir de Plá, 2005, i Ricoeur, 1995 i 96)

És interessant el comentari que fa sobre les entitats col·lectives Cariou (2006). Per a aquest autor les entitats col·lectives de què parla Ricoeur són conceptes històrics, la qual cosa demostra que el relat històric és susceptible d'afavorir la conceptualització.

R. Chartier (1998) diu respecte d'aquests components que Ricoeur "ha mostrado que toda historia, hasta la menos narrativa o la más estructural, se construye a partir de unas fórmulas que gobiernan la producción de las narraciones. Las entidades manejadas por los historiadores (sociedades, clases, mentalidades) son "quasipersonajes", dotados de propiedades que son las de los héroes singulares o las de los individuos normales que componen los colectivos que designan categorías abstractas. Por otra parte, las temporalidades históricas mantienen una gran dependencia del tiempo subjetivo. Finalmente, los procesos explicativos de la historia

siguen ligados a la lógica de la imputación causal singular, es decir, al modelo de comprensión que, en lo cotidiano, permite dar cuenta de las decisiones y de las acciones de los individuos”. Aquestes transformacions són el que Ricoeur anomena “*vincles de derivació*”.

Dues aportacions interessants pel que fa als elements essencials d'una narració són la de Baldó i la de Megill. Baldó (2009) explica que, clàssicament, s'ha considerat que l'estructura bàsica del text narratiu es compon de plantejament, en el qual es presenten els personatges, l'espai i el temps; nus, en què es conta el desenvolupament dels fets i els esdeveniments de l'acció, i desenllaç, en el qual es resol la situació o es posa terme al relat (Cuenca, 2000; Casalmiglia-Tusón, 2007).

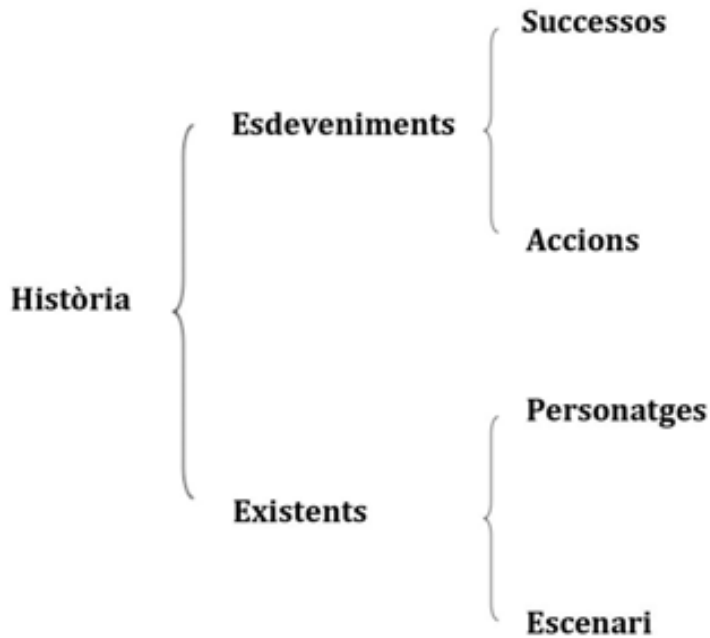
Segons Baldó en l'estructura interna de la narració històrica, que integra els fets en trames que donen sentit als fets, interessen tres aspectes: la unitat temàtica, la unitat d'acció i el temps. Pel que fa a la unitat temàtica diu que ve definida pel caràcter central que té un tema. Aquest tema pot fer referència a individus, esdeveniments, experiències vitals, col·lectius socials, estructures socioeconòmiques... i afirma que la narració no s'adapta per igual a tots ells ja que en alguns casos pot quedar eclipsada per models o esquemes analítics que donen compte d'estructures i processos socials amplis.

La unitat d'acció, com en qualsevol narració, ve definida per l'existència d'un procés integrador que parteix d'una situació inicial, passa per una sèrie de transformacions i arriba a una situació final diferent. Lògicament, es poden donar variacions en aquesta estructura clàssica, així per exemple, Baldó parla de quatre estratègies a l'hora de presentar la transformació de l'acció: transformació positiva o en progrés, transformació en decadència, transformació on es combinen les dues anteriors i, finalment, una altra que procura integrar en la narració diverses perspectives (la dels diferents protagonistes, la de la dialèctica entre progressos i decadències diferents...). En general, acaba Baldó (2009), l'explicació històrica no pot tenir una unitat narrativa única, absoluta, autoritària, excloent. Ha de tenir present la pluralitat de perspectives, d'identitats i de propòsits; la successió i/o alternança de punts de vista, i ha de fer revisió de les nocions, els conceptes, les teories i els estereotips culturals.

Pel que fa al temps, generalment es fa avançar d'una manera cronològica i causal, és a dir, s'usa el temps lineal directe, aquell que va del moment més antic al més modern. Tanmateix no és estrany servir-se de salts temporals o altres qüestions com els temps de llarga durada (el temps social de Braudel), etc.

Per a A. Megill (1993), les explicacions es deuen, en bona part, a les formes narratives presents en elles mateixes. Per a Megill "explicar... és donar una resposta a la pregunta, què (qui) ho va causar? Aquesta pregunta és primària i precedeix la pregunta per què va passar?". Megill proposa analitzar les narratives històriques a partir del model suggerit pel teòric de la Retòrica Seymour Chatman (1990). En el seu llibre *Historia y discurso*, Chatman diferencia, dins de les narracions, l'acció (duta a terme per un agent) i el succés (un efecte sobre un personatge). També distingeix entre personatge (que actua) i escenari (que causa un efecte). La interacció entre aquests quatre elements produiria la narrativa. Els elements vinculats a l'acció i als successos passen. Els altres dos elements, personatge i escenari, són. Als dos primers se'ls anomena esdeveniments i als dos darrers, existents.

**ELEMENTS NARRATIUS DE MEGILL**



Esdeveniments: allò que passa		
Element	Procediment	Descripció
Successos: efecte sobre un personatge	Explicitar les causes	Per què va passar X a Y (persona individual, grup...) Quin fet fa que s'encadeni una situació a l'altra?
Accions: portades a terme per un agent	Explicitar les accions	Què va fer Y? Com se succeeixen les accions? Què fa?

Existents: són a qualsevol història		
<b>Personatge: que actua</b>	Descripció de personatges	de Qui ho va fer? Com és? Quins elements caracteritzen Y?
<b>Escenari: que causa un efecte</b>	Descripció dels elements temporals i espacials que ajuden a contextualitzar i influeixen sobre l'acció	Quan va succeir? On? Té alguna importància l'espai on passen els esdeveniments?

(Megill, 1993 qui ho manlleua de Chatman)

“És simplement la tradició, quan no el prejudici desinformat —resumeix Megill (citat per Morales Moya, 1994:23)—, allò que insisteix a identificar la història narrativa amb les accions i els esdeveniments, ja que els personatges i els escenaris també poden servir com a centre d’atenció.”

Segons Henríquez (2005a:16), aquest model d’estructuració incorpora els elements explicatius, “pues resultaría ineludible [...] que en cualquier descripción no se tienda a hilvanar las acciones por medio de conexiones causales que parezcan lógicas o propias de una narración. Si una historia sobre cualquier tema está narrada sobre un esquema narrativo, es posible que su comprensión se vea facilitada por el grado de reconocimiento e identificación existente entre la narración y la vida de las personas”.

Topolski (2004), des de la filosofia de la història, parla de tres estructures o nivells de la narrativa històrica: el nivell superficial o informatiu (lògic i gramatical), el nivell persuasiu o retòric, i el nivell teóricoideològic o de control (timó). També parla d’un nivell no verbal, que es connecta de manera més o menys clara amb la visualització.

Segons Topolski, la metodologia positivista (que es basa en la filosofia analítica de la història) es va concentrar sobretot en el primer nivell, mentre que la nova filosofia de

la història es basa en el segon i tercer nivells, amb la qual cosa es mostra l'essencial caràcter narratiu dels textos històrics.

Pel que fa al nivell informatiu, destaca la importància de les oracions històriques declaratives, de la interrelació (connectivitat) que es fa entre elles dins de seqüències més llargues i dins de la totalitat narrativa, però també la importància del temps i de l'espai com a marcs bàsics de les narracions, sense oblidar la de la identitat de l'objecte (una persona, un grup social, una nació, un estat...). En definitiva, tracta de la importància de la coherència interna d'aquesta narrativa.

El nivell persuasiu o retòric comunica al lector les creences de l'historiador. La retòrica penetra tota la narrativa, més enllà de la claredat del missatge ideològic. L'autor selecciona (cal recordar que en història mai es tenen totes les dades) i jerarquitzza la informació. Això té especial importància si es tenen propòsits educatius, ja que no només s'ha de tenir en compte el coneixement dels lectors sinó també la seva capacitat per a pensar històricament. Topolski distingeix tres procediments essencials: l'elecció de la posició del narrador, la divisió de les narratives en totalitats narratives (cronològiques i estructurals) i l'elecció d'un vocabulari adequat. A més a més, seguint el sentit clàssic, Topolski té en compte el marc retòric (clima general de la narració: irònic, panegíric...) i els tropes retòrics pertinents.

En el tercer nivell, el teòric, trobem no només el coneixement o la ideologia conscients, sinó tots els mecanismes i les pressions menys conscients que influeixen en la visió que l'historiador té sobre el món i el model per a construir la narrativa històrica. És aquí on "encontramos aquellos contextos de creencias que inducen al historiador a luchar por alcanzar algunas metas por vía de las narrativas" (Topolski, 2004:114). Aquest autor es refereix aquí al cristall i al timó que guien l'estudi del passat i conclou que, en aquest sentit, la producció de narratives històriques apareix més com una construcció del passat que com una reconstrucció: "Incesantemente, los historiadores están construyendo las nuevas imágenes del pasado, las cuales, al igual que en el círculo hermenéutico, les sirve como modelos con que comparar las nuevas narrativas" (Topolski, 2004:115).

Finalment, Topolski destria, d'entre tots els elements que determinen el treball i les pràctiques didàctiques de l'historiador, els mites fonamentals que estan profundament

arrelats en la comprensió que l'historiador té del passat i de les seves tasques com a historiador: els mites de l'evolució, de la revolució, de la coherència, de la causalitat... L'existència de tants elements diferents en el tercer nivell de la narrativa històrica fa que el procés de construir la imatge del passat i de transmetre les creences de l'historiador es torni molt complex i ple de tensions: la tensió entre la tendència a construir noves imatges sense parar i la mitologització del coneixement adquirit, la polèmica entre les ideologies no científiques de l'historiador (polítiques, religioses...) i l'ètica de la investigació de la comunitat científica.



### 3.3. Aspectes positius, negatius o simplement contradictoris de la narrativa històrica

En el debat clàssic entre historiadors “estructuralistes” i historiadors “narradors”, tal com apunta Burke (2009), els primers critiquen dels segons que no prenen en consideració aspectes com els marcs econòmics, però tampoc l'experiència i les maneres de pensar de la gent corrent, amb la qual cosa entenen que demostren que la narració en historiografia no era més innocent del que ho era en la ficció. Per exemple, diuen que tenen tot un problema quan s'han de referir a entitats col·lectives (l'Església, el poble, Espanya...), ja que o les eliminen del tot o les personifiquen, o bé els és difícil deixar d'insistir en la importància de les decisions dels líders pel que fa als fets polítics. El mateix Burke no és partidari de les personificacions. Els “narrativistes”, pel seu costat, constaten que l'anàlisi d'estructures és estàtica i per tant ahistòrica en un cert sentit.

Els historiadors d'aquests dos camps difereixen no solament en l'elecció d'allò que troben significatiu, sinó que també en la manera de fer l'explicació històrica. Els narrativistes tendeixen a exposar les seves explicacions en funció del caràcter i la intenció particulars i, lògicament, els estructuralistes es basen més en contingències d'ordre superior.

Segons Baldó (2009), la importància de la narració en l'explicació històrica deriva de la necessitat que té aquest coneixement de donar compte de la successió ordenada, diacrònica —a través del temps— i causal dels processos socials.

Per a Baldó, la narració dóna sentit als esdeveniments del procés històric, els relaciona i ajuda a interpretar-los, però, evidentment, la narració, com en general el llenguatge, és una producció social al mateix temps que una praxi (pràctica o activitat social) i, per tant, no està al marge de les construccions culturals, dels hàbits, ni de les accions i pràctiques que les persones, els grups i les classes socials exerceixen sobre la realitat narrada o parlada.

Baldó (2009:98) ens avisa que “la narració (i, si es vol, el llenguatge) no és innòcua. L'historiador del segle XIX considerava que la narració era la forma externa d'exposar-

se els continguts exactes del procés històric, però l'historiador del segle XX, de la mà dels filòsofs analítics i del llenguatge, ha reflexionat críticament sobre la narració i ja no la consideren innòcua, com creien els historicistes”.

White (1992b) també estableix que l'únic que realment entén l'home, l'únic que de veritat conserva a la memòria, són els relats. Segons ell, podem no comprendre plenament els sistemes de pensament d'altres cultures, però tenim molta menys dificultat en entendre relats procedents d'aquestes cultures, per molt exòtiques que ens puguin semblar.

La tesi general que Jeretz Topolski (2004) ens presenta és que no pot haver un ensenyament de la història amb èxit sense prendre en consideració la filosofia de la història. Topolski ens diu que a la filosofia tradicional (positivista, analítica) de la història, l'interès principal estava en l'estructura lògica de la historiografia, en especial, en els models lògics d'explicació. La narrativa tenia molt poc interès. Però, segons ell: “Es imposible avanzar en la enseñanza de la historia si no se analiza la práctica de los docentes, y resulta imposible analizar dicha práctica si no se toman en consideración la estructura y el funcionamiento de la narrativa histórica” (Topolski, 2004:101).

Topolski (2004:102) afirma: “La filosofía de la historia, en especial en su forma narrativa contemporánea, es útil (probablemente necesaria), por un lado, para que los especialistas en didáctica puedan analizar la práctica de los docentes y formular reglas didácticas, y, por el otro, para que los docentes no sólo conozcan el contenido factual del pasado, sino también la estructura de la historia como disciplina.”<sup>21</sup>

Les narratives històriques haurien de ser el principal focus d'interès en l'activitat didàctica de l'ensenyament de la història i, d'això, l'autor afirma que se n'han d'extreure dues conclusions com a mínim:

---

<sup>21</sup> En la mateixa línia, Peter Lee (1983:48, citat per Topolski, 2004:102) diu que la filosofia de la història és necessària, encara que no suficient, cada vegada que s'intenta arribar a un ensenyament racional de la història i que, a banda de treballar causes, explicacions, empaties... també s'havien de tocar imaginació, interpretació, l'objectivitat... i la narració.

1) Resulta necesario (o, al menos, útil) tener en cuenta, en las construcciones de las narrativas históricas que se les presenta a los educandos en la escuela, sus capacidades de pensamiento histórico;

2) a fin de caracterizar los modelos de la enseñanza de la historia, uno debe analizar cuál es la actitud de los docentes respecto de la narración histórica. Uno de los pasos preliminares en dicha comprensión de las tareas de la didáctica de la historia es tomar conocimiento de o, eventualmente, absorber los análisis de las narrativas históricas producidas por los filósofos de la historia, quienes podrían, a la vez, enriquecer su opinión acerca del funcionamiento del conocimiento histórico presentado en los textos de historia. (Topolski, 2004:104)

Morales Moya (1994) apunta els perills següents: la consideració d'una continuïtat sense fissures entre les narracions del sentit comú i les de la història, el debilitament de la diferència entre narració històrica i relat de ficció i, finalment, la tornada a la vella història episòdica, a la narració tradicional.

Pel que fa al seu presumpte dèficit teòric, diu Morales que no té per què existir. Les teories poden submergir-se —i no poques vegades és així mateix— entre les narracions. I es pregunta: com prescindir dels conceptes? És cert que un “excés de teoria” pot desequilibrar una narració. La lluita per l'escriptura és un problema que haurà de resoldre l'historiador. Com a exemple parla de les “històries de vida” que s'han de reescriure i que aquesta reescriptura es basa en una teoria. Es refereix, curiosament, a la coneguda obra *Los hijos de Sánchez* —clar precedent de la nova història— i afirma, amb Santos Juliá, que les millors obres narratives —*El regreso de Martín Guerre*, per exemple— sempre són alguna cosa més que un cas individual, són un model i sempre es refereixen a una realitat social més àmplia. I acaba dient, en boca de Santos Juliá —referint-se a les descripcions denses de Clifford Geertz—, que s'ha de concloure que el manteniment de “la tensió entre el cas i el model, la narració i l'anàlisi, la representació simbòlica i l'ordre social, la cultura popular i la teoria de la societat sembla l'únic camí perquè la gratificant renovació del relat no sucumbeixi en pura escenografia” (Morales Moya, 1994:25).

Parlant del dèficit teòric, Carrasco (1998) també afirma que els crítics de la història narrativa —concretament fa referència als que la titllen de “débil modo de representación de la historia” i de “modalidad de huida” (es refereix, entre d’altres, a Fontana)— ho fan a conseqüència, principalment, d’un problema més ampli que és la pròpia dificultat de conceptualitzar en història, sigui quina sigui la manera d’operar.

Morales Moya (1994) es pregunta si es confonen o si s’han de confondre en una indiferenciada narració la història i la literatura i respon que, si per l’anomenat “gir lingüístic” o “gir deconstruccionista” entenem la reducció del pensament al llenguatge i del llenguatge a un sistema de signes sense subjecte ni significacions que vagin més enllà del propi llenguatge, amb la conversió consegüent de la història en una imatge fictícia, en una creació subjectiva de l’historiador, ell hi està absolutament en desacord.

## 4. LA NARRATIVA I EL PENSAMENT HISTÒRICS A L'ENSENYAMENT

Cal preguntar-nos com es vinculen la cultura i l'aprenentatge en el desenvolupament d'un individu, quin és el paper que té el llenguatge en l'aprenentatge i quina relació hi ha entre una construcció cultural com a coneixement (en el nostre cas, la història) i l'aprenentatge d'un subjecte particular. Més concretament, ens hem de preguntar com passa això a l'escola, a l'institut.

D'acord amb els plantejaments de la psicologia cognitiva, l'alumne pot construir el seu coneixement únicament en la mesura que dóna significat o interactua amb aquesta informació (cultura). Però com es pot interactuar amb conceptes, imatges i representacions prèviament estructurats que es presenten als llibres de text i en el saber del/de la professor/a com a veritats absolutes? Malauradament, algunes investigacions (Carretero i Atorresi, 2004a) sostenen que les noves perspectives curriculars, entre d'altres les de la conformació de les competències del pensament històric, difícilment solen articular-se a l'escola, contràriament, docents i directius són poc proclius a les transformacions didàctiques i solen ajustar-se a les noves disposicions sense discutir o transformar les practiques efectives rutinàries.

Recordem, també, que l'historiador de cap manera es limita només a sumar esdeveniments o veritats, sinó que ha de desestructurar allò que se li presenta com "alguna cosa acabada" i ho ha de reestructurar per "muntar" la seva història. És en aquest sentit que l'ensenyament de la història hauria d'apuntar al desenvolupament d'habilitats i competències pròpies del treball de l'historiador, a pensar críticament, a qüestionar la informació rebuda, i a involucrar-se en les històries i descobrir què signifiquen alguns conceptes subjacents a la nostra experiència quotidiana. En definitiva, caldria fomentar el pensament històric entre l'alumnat.

En aquest apartat intentaré copsar com s'interpreten el pensament històric i una de les seves competències bàsiques, la de saber sintetitzar i comunicar informació —en el nostre cas en forma de relats històrics—, des dels móns de la psicologia cognitiva i de la didàctica, especialment des de la didàctica de la història. Per aconseguir-ho en el

primer punt (4.1.) faig un apropament a les diferents definicions de pensament històric i l'estructura i els elements que el componen a partir de dos articles fonamentals, un de Joan Pagès i l'altre de Éthier, Demers i Lefrançois, que elaboren un interessant estat de la qüestió i sintetitzen els estudis d'autors com Martineau, Barton, Levstik, Heimberg, Seixas, Pontecorvo... per la meua part hi afegeixo altres autors com Cardin, Tutiaux-Guillon, Chacón, Carretero i Montanero...

Al punt 4.2. tracto la narrativa i la narrativa històrica des de la psicologia cognitiva i començo pels estudis de dos clàssics del pensament narratiu, Bruner i Egan, per continuar amb una interessant síntesi de Carretero i López Rodríguez que parla del pensament narratiu històric, especialment l'escolar. En aquest article fan referència als estudis de Voss i Wiley, Ricoeur, Barton i Levstik entre altres.

En el punt 4.3. intento abordar les teoritzacions que s'han fet de la narrativa històrica escolar des del camp de les didàctiques específiques. Al subpunt 4.3.1. apporto les definicions i les primeres aproximacions al concepte de narrativa o relat històrics escolars que van des d'autores com Martín i Palou, que l'enfoquen des del camp de la llengua i la literatura, a diferents autors que ho fan directament des de la història i les ciències socials com ara Lagüe-Dulac, Lautier, Alba González, Neus Gonzáles, Henríquez, Rüsen, Schmidt, Braga, Germinari, Salazar, Plá i Matozzi.

Al subpunt 4.3.2. alguns d'aquests autors hi tornen a aparèixer perquè m'ha semblat interessant la reflexió que efectuen sobre l'estructura i els elements que componen els relats escolars. Així hi trobem a N. González, Henríquez, Plá, Salazar i Barca.

Finalment, al subpunt 4.3.3. reflexiono sobre els aspectes positius i negatius dels relats històrics en la praxis escolar a partir d'autors com Martín, Alba González, Plá, Salazar, Carretero i López, Barton, Levstik i Cariou.

En general, tots aquests autors han estat importants a l'hora de permetre'm idear aquesta tesi i confeccionar el model de relat històric que proposo, però voldria destacar les aportacions de Rüsen, Barton i Levstik, Plá (en la línia de Ricoeur), Palou, Cariou i N. González i Henríquez que en són la base, tal com es podrà comprovar especialment a l'apartat 7.

## 4.1. El pensament històric a l'ensenyament

Pagès (2009a) afirma que la principal competència històrica que l'alumne ha de desenvolupar és la de saber llegir i interpretar la realitat en clau històrica, la qual cosa significa que hem d'orientar les nostres (les del professorat) accions cap a la formació del pensament històric. I continua dient que el pensament històric es desenvolupa quan l'alumnat s'enfronta a un desafiament o a un problema. Enfrontar-s'hi comporta, segons ell, l'aprenentatge de procediments com: saber emprar i analitzar evidències, saber formular-se preguntes, *saber sintetitzar i comunicar informació*, comprendre els mecanismes del canvi i la complexitat de la causalitat històrica, argumentar els propis punts de vista i valorar els dels altres, respectar la diversitat cultural o saber comprendre els punts de vista dels altres... Tot això resulta fonamental per formar ciutadans que sàpiguen viure en una societat democràtica i puguin aplicar les seves competències a tot tipus de situacions i problemes, i a la seva pròpia vida.

Pensar històricament, conclou Pagès, és molt més que acumular informació sobre fets fonamentals del passat. Requereix també l'habilitat de valorar críticament les pròpies fonts d'informació i les interpretacions ideològiques que inevitablement es realitzen respecte dels esdeveniments històrics. El valor del llegat de la història radica, sobretot, en el llenguatge, el mètode i l'actitud que ha conformat la seva construcció, és a dir, la manera de pensar particular denominada pensament històric.

Precisament pel que fa a la definició de pensament històric, entre totes les que presenta Pagès (2009a) al seu article,<sup>22</sup> em quedo amb la de Martineau: El pensament històric és una actitud que, a propòsit d'un objecte (el passat) i a partir de dades específiques (les evidències d'aquest passat) posa en marxa i orienta el raonament d'una certa forma fins a la producció d'una representació d'aquest passat (una interpretació), emprant un llenguatge apropiat.

Citant Cardin i Tutiaux-Guillon (2007), Pagès (2009a:3) diu que "la investigación científica en educación histórica tanto en el mundo anglosajón como en el mundo

---

<sup>22</sup> Vegeu en aquest article les definicions i els elements que al parer de Plá, Heimberg, Hassani Idrisi i Lévesque, entre d'altres, conformen el pensament històric.

francófono presentan el pensamiento histórico como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, por las que el alumno podrá construir, como éste último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente «consumir» relatos históricos ya contruidos”. Segons Pagès, Cardin i Tutiaux-Guillon (2007), afirmen que els investigadors estudiats descriuen el pensament històric com un instrument intel·lectual d'alt nivell que permetrà a l'alumne ja adult descodificar millor les notícies i les qüestions de tot tipus que es trobarà en la seva vida diària i actuar així d'una manera més lúcida com a ciutadà de la societat democràtica a la qual pertany.

Chacón (2009:232)<sup>23</sup> diu que pensament històric és “la formación del conocimiento sobre la sociedad desde una perspectiva procesual, es decir, comprendiendo el devenir humano y la manera como se han llegado a tener las estructuras actuales [...] En la infancia, y también en los años posteriores, esta comprensión tiene que ver con la búsqueda y uso de las fuentes de información, la formulación de preguntas para comprender los cambios que se han producido a lo largo del tiempo y el reconocimiento de varias y diversas interpretaciones del pasado, el presente y el futuro”.

Des d'una perspectiva més propera a la psicologia cognitiva també Carretero i Montanero (2008:134) afirmen que:

Más allá de la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente. A lo largo de las últimas décadas el papel moralizante y aleccionador en la enseñanza de la Historia ha dejado paso al reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Desde esta nueva concepción [...] se pretende que los estudiantes

---

<sup>23</sup> En aquest article es refereix també a les cinc línies de desenvolupament del pensament històric proposades per L. Wood i C. Holden (2007) i a les tres tasques que conformarien el seu aprenentatge segons H. Cooper (2002).



comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente.

Una bona aproximació a les investigacions en didàctica sobre el desenvolupament del pensament històric en l'ensenyament primari des del 1990 fins a l'actualitat, pel que fa a la literatura publicada precisament en francès i anglès, és la d'Éthier, Demers i Lefrançois (2010). A manera de síntesi diuen que les diferents definicions proposades pels diversos autors es poden agrupar en tres grans grups:

-Uns que defineixen el pensament històric com un conjunt de procediments metodològics que competeixen específicament a l'àmbit de la història (Barton, Levstik),

-uns altres es refereixen més aviat a una "cultura històrica", és a dir, a una combinació d'actituds amb dimensions morals i identitàries sumada a uns procediments (Heimberg, Seixas, Rüsen),

-uns altres, finalment, hi afegeixen encara la dimensió argumentativa a aquests dos elements, sense la qual el raonament històric no es podria construir (Pontecorvo, Girardet).

En la primera part del treball també fan una aproximació als quatre atributs del pensament històric que se citen amb més freqüència:

*-El pensament històric és una construcció.* És a dir, la història és una construcció diferent d'allò que intenta reconstruir i, per a molts autors, la història es reconeix més en aquest procés cognitiu que en els resultats provisionals que produeix. Els historiadors fan història i en són conscients.

*-El pensament històric és metòdic.* Per superar la credibilitat de les respostes aportades, els historiadors s'han posat d'acord sobre unes normes i la utilització de mètodes complementaris per a reunir i tractar les dades, allò que Marc Bloch anomena "l'ofici d'historiador". Dues d'aquestes normes són essencials: totes les petjades del passat poden ser útils i han de ser avaluades i com més admet la història la seva arbitrarietat més es manté fidel a la seva essència. La utilització

d'aquest mètode s'ha d'aprendre i requereix d'accions epistemiques concretes que són pròpies de l'àmbit històric.

*-El pensament històric integra una perspectiva temporal.* Sigui com sigui, el temps històric s'ha d'aprendre i això requereix d'una distància psicològica i crítica. S'han de tenir en compte la perspectiva temporal i la perspectiva històrica. La primera situa les persones, les accions i els esdeveniments en el passat i la segona, segons Wineburg (2001),<sup>24</sup> inclou també la interpretació del canvi.

*-El pensament històric és una interpretació crítica.* Es basa en la comprensió de la historiografia com una construcció sorgida de la narració, però també com un procés que parteix de preguntes a les quals es respon sobre la base de petjades que no estan donades sinó construïdes, habitualment parcials i arbitràries. És una imposició sobre el passat d'unes preguntes i uns esquemes de part de l'autor de la narració, per tant poden haver multitud de narracions sobre el passat.

Pontecorvo i Girardet (1993, i també Martineau, Heimberg i Seixas, tots citats per Éthier, Demers i Lefrançois, 2010), des d'un punt de vista socioconstructiu, hi afegeixen la dimensió argumentativa, que especifica que el pensament històric també és fruit de la mediació del llenguatge en l'articulació del raonament i del pensament que condueix a la construcció del sentit. Així doncs, afirmen que la dimensió explicativa del pensament històric —la interpretació— és el resultat de les interaccions socials i d'operacions argumentatives, segons un enfocament propi de la història.

Pontecorvo i Girardet (1993, citats per Éthier, Demers i Lefrançois, 2010:66) afirmen que les accions epistemològiques necessàries per estudiar la història pertanyen a dos ordes:

-L'historiogràfic: validesa, pertinència i context d'una font,

---

<sup>24</sup> Wineburg (2001) diu que el pensament històric, freqüentment, pot ser un acte "no natural" que requereix que nosaltres pensem per fora dels supòsits i visions del món que ens són familiars i còmodes. Cal que el professorat ajudi els alumnes a aprendre contingut històric a la vegada que s'incrementen les seves capacitats per emprar evidències, avaluar interpretacions i analitzar el canvi a llarg termini.

-els procediments explicatius: definir les categories i els conceptes, categoritzar els actors i les institucions sociohistòriques, situar els esdeveniments en el temps i en l'espai, interpretar les accions, els objectius, les intencions i vincular els actors i les accions als contextos històric i cultural.

A l'aula, diuen Pontecorvo i Girardet, aquestes accions procedimentals es duen a terme en les interaccions socials, mitjançant operacions lingüístiques i cognitives específiques que podem definir com a operacions argumentatives relacionades amb el raonament individual i l'argumentació social. En la seva recerca de consens, l'alumnat negocia en un context de plausibilitat amb l'objecte de construir una narració que resolgui el problema al qual es troben confrontats.

Per a Pontecorvo i Girardet, la interpretació històrica suposa la construcció de narracions explicatives relacionades entre si per la causalitat. A més afirmen que, encara que els nens de primària posseeixen certs coneixements previs, no tenen accés a una xarxa organitzada i coherent de sabers històrics que els permeti estructurar relacions causals com tenen els adults. Malgrat que s'ha demostrat que alumnes de 10 anys tenen dificultat a l'hora de comprendre la causalitat quan aquesta implica factors socials, econòmics i polítics, no passa el mateix a l'hora de reconèixer el poder de l'acció individual i col·lectiva en el canvi social, encara que quasi sempre des d'una perspectiva monocausal.

Éthier, Demers i Lefrançois, conscients com molts dels autors citats, de les interferències que sovint es produeixen, expliquen la relació del pensament històric amb dos conceptes que podríem dir que inclou: la consciència històrica i la memòria històrica. Aquesta darrera s'oposaria als dos primers conceptes en tant que seria irreflexiva, com una espècie d'inconsciència històrica compartida per un grup de gent.

A continuació també fan una exposició de la manera ideal de com s'hauria de fer una transposició d'un recurs històric del saber savi, com és el pensament històric, al saber ensenyat. En definitiva, es pregunten com s'hauria d'ensenyar el pensament històric, en aquest cas, a l'escola primària. En tot cas, els queda clar que la comprensió d'allò que els alumnes són capaços d'aprendre d'història a primària es deu tant a l'avenç en els coneixements vinculats a la història i la seva construcció com a allò relacionat amb el desenvolupament cognitiu. A l'article es parla precisament de l'evolució del tractament

del pensament històric des de l'escola piagetana fins a l'actualitat i es recalca que la interpretació (socio)constructivista de la història i de l'aprenentatge en general han guiat les millors investigacions.

En definitiva, Éthier, Demers i Lefrançois, (2010:70), conclouen que:

- Les investigacions demostren que l'alumnat de primària desenvolupa progressivament la seva capacitat de pensar de forma històrica,
- calen noves recerques des d'una perspectiva transdisciplinar,
- cal observar, també, les diferències intersubjectives existents en el desenvolupament del pensament històric i les seves causes,
- finalment, la reconstrucció d'unes possibles etapes en l'evolució del pensament històric requereix l'exploració dels currículums i de les expectatives que apareixen respecte de l'alumnat i de les pràctiques pedagògiques.

Aquestes són conclusions absolutament vàlides per a l'ensenyament secundari. Precisament respecte de l'ensenyament secundari tenim l'excel·lent síntesi de Joan Pagès (2009a)<sup>25</sup> que comentàvem més amunt. Per a Pagès, el desenvolupament del pensament històric entre l'alumnat es tracta d'un important desafiament de l'ensenyament de la història que implica que atorgar protagonisme als joves estudiants es convertir-los en pensadors reflexius, la qual cosa no és cap novetat (Dewey, 1989). També afirma que: "Pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es, también, conciencia histórica. Todos estos conceptos forman parte ya del paisaje de nuestros textos didácticos y, tal vez, de nuestras prácticas de formación del profesorado. Pero están poco presentes aún en las prácticas de enseñanza de la escuela obligatoria" (Pagès, 2009a:3).

---

<sup>25</sup> En un altre article d'aquest mateix autor (2007) comprovem que Pagès comparteix amb Plá la idea que la concepció més adequada per a la construcció d'una disciplina escolar (independentment que l'enfocament sigui disciplinar, integrat...) és la que considera les disciplines com un producte d'una interacció entre la societat, l'escola i els sabers científics.

## 4.2. La narrativa i la narrativa històrica des de la psicologia cognitiva

Des de la psicologia cognitiva s'ha estudiat el paper de les narracions com una forma per a comprendre la realitat. Autors com Jerome Bruner (1987) sostenen que la narració és una eina fonamental del funcionament cognitiu humà. Carretero i Atorresi (2004b) expliquen que, per a Bruner, l'experiència humana seria primer de tot de naturalesa narrativa, i el relat seria la manera en què aquesta experiència es fa intel·ligible.<sup>26</sup> Els relats, diu Bruner, es refereixen a l'experiència i l'experiència als relats. Ara bé, tot criticant el camí que agafava la psicologia cognitiva als anys 50 del segle XX, aquest autor afirma que la forma de la vida resulta comprensible només gràcies a sistemes culturals d'interpretació. La cultura és constitutiva de la ment; mitjançant la seva actualització en aquella, el significat adopta una forma pública i col·lectiva i no privada.

Bruner (1991:56-63), tot referint-se a Ricoeur (1981), diu:

Una historia describe una secuencia de acciones y experiencias de un determinado número de personajes, ya sean reales o imaginarios. Estos personajes se representan en situaciones que cambian... Estos cambios, a su vez, revelan aspectos ocultos de las relaciones y de los personajes, que dan lugar a una situación problemática que requiere nuevos pensamientos o acciones, o ambas cosas a la vez. La respuesta que se da a esta situación hace que concluya la historia [...] la narración resulta un vehículo [...] natural para la psicología popular.

---

<sup>26</sup> Bruner (citat per Carretero i Atorresi, 2004b) afirma que pensem narrativament les accions i els comportaments. Pensem la nostra vida i la dels altres com un relat, ja que creiem que les persones es veuen impulsades per desitjos i per creences que les duen a actuar d'una certa forma conforme al medi en què es mouen. Si, donat el cas, observem algun tipus de contradicció entre aquests desitjos i creences i el medi, elaborem un relat que justifiqui el seu comportament. Es tracta, doncs, d'una representació narrativa de les accions humanes en la qual actors, accions, objectius, instruments i medi componen l'estructura. A l'element de la trama se li suma el de la consciència: allò que saben o no, allò que pensen o deixen de pensar o de sentir els qui intervenen en l'acció.

Bruner investiga com la psicologia popular està carregada de relats que donen sentit a la nostra vida encara que, com hem vist, puguin considerar-se poc objectius des de criteris científics. Això li fa pensar que la narració és una eina poderosa per a l'ensenyament de la història. La força de la narració es troba en el fet que els xiquets i les xiquetes s'incorporen al món adquirint les narratives que circulen en els contextos en els quals transcorre la seva existència. I, endemés, “[...] aunque tengamos una predisposición primitiva e ‘innata’ para la organización narrativa, que nos permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comenzamos a participar muy pronto” (Bruner, 1991:65-66).

De l'anterior dedueix que la narrativa es constitueix en un material de gran valor perquè no solament vehicula les significacions compartides pel grup, sinó perquè diferencia allò canònic d'allò que no ho és, és a dir, marca la desviació: “La narración hace comprensible lo sucedido, contrastándolo con el telón de fondo de lo que es habitual y aceptamos como el estado básico de la vida, aun cuando el hecho de comprender lo sucedido no haga que nos resulte más agradable. Pertener a una cultura viable es estar ligado a un conjunto de historias interconectadas, aunque esa interconexión no suponga necesariamente un consenso” (Bruner, 1991:98). Així doncs, per a Bruner la interpretació narrativa és important perquè permet a les persones negociar i renegociar els significats.

En els seus dos llibres fonamentals *Realidad mental y Mundos posibles* i *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Bruner (1987), afirma que hi ha dues maneres diferents de conèixer, dues modalitats de funcionament cognitiu, de pensament i que cadascuna ens dóna maneres diferents de construir la realitat. Aquestes dues modalitats de pensament no es poden reduir l'una a l'altra, són dues formes autònomes de conèixer, tant en els seus principis de funcionament com en els criteris de verificació del coneixement que aconsegueixen. Són la modalitat logicocientífica i la modalitat narrativa. També en aquest sentit i puntualitzant precisament Bruner, Carretero i Atorresi (2004b:274) diuen:

Probablemente, una de las razones de la complejidad del discurso histórico y de las dificultades que comporta su comprensión estriba en que, de forma más aguda y explícita que otros géneros de relato, la narración y la explicación se suponen y, en ocasiones, se superponen [...] La historia es un tipo de conocimiento sumamente complejo y los discursos que sobre ella se elaboran no responden siempre a la modalidad de pensamiento que Bruner denomina 'narrativa'.

Amb l'anterior, els autors volen donar a entendre que les explicacions històriques que es produeixen —generalment dels historiadors i les historiadores— són tant de caràcter narratiu com de caràcter paradigmàtic o logicocientífic.

Kieran Egan (1997, traducció del 2000) també sosté la importància de la narració com a forma de pensament universal i diu que l'atracció per les històries es pot explicar com un reflex de certes estructures fonamentals de la ment. Per a Egan, la modalitat narrativa de pensament no només integra i organitza, sinó que, a més, estructura la realitat social i psíquica. Les característiques essencials de la narració, segons ell, són: la força per evocar l'èxtasi, estimular la imaginació, fixar respostes afectives als esdeveniments i determinar el significat dels continguts.

Aquest autor emfatitza la funció d'orientar emotivament la comprensió dels successos. Per a ell, l'emotiu i el cognitiu no són aspectes antagònics de la ment humana, sinó categories interrelacionades del desenvolupament individual i social, en el qual intervenen la significació, el pensament i l'acció de manera simultània i inseparable.

Si Bruner assenyalava que la interpretació narrativa permetia negociar i renegociar els significats, Egan destaca la construcció de marcs d'intel·ligibilitat a través de la regulació de l'afectivitat: "Los relatos orientan nuestra respuesta afectiva frente a los acontecimientos" (Egan, 2000:97).

Egan planteja una teoria del desenvolupament cultural de la ment, l'estructura de la qual és el llenguatge i l'instrument cognitiu central és la narració, tot considerant que la ment individual acumula i recapitula les etapes de la història de la societat. L'autor

estableix cinc formes progressives de comprensió: la somàtica, la mítica, la romàntica, la filosòfica i la irònica.<sup>27</sup>

En aquesta evolució es pot comprovar com el desenvolupament humà s'interrelaciona amb el desenvolupament cultural i es comprova com el pas d'una etapa a l'altra no només significa progrés, sinó també pèrdua. L'argument general d'Egan és que una educació adequada demana que les persones acumulin i recapitulin les capacitats intel·lectuals representades per cadascun dels tipus de comprensió que corresponen a les diferents etapes i que sàpiguen emprar-les conjuntament. El treball d'Egan resulta força interessant perquè fa comprendre la força de les primeres narracions sobre la posterior comprensió adulta del món.

Egan també qüestiona el que ell anomena els "principis ad hoc de l'ensenyament" (suposar que l'alumnat aprèn del concret a l'abstracte, del conegut al desconegut...). Segons Egan, els xiquets i les xiquetes, a través dels relats verídics o de ficció, comprenen i s'introdueixen en un món abstracte i desconegut que arriben a conèixer molt bé. Egan afirma que l'ús de la imaginació, la capacitat de representar mentalment allò que no està present i el gust pels relats com a universal cultural, com a reflex d'una forma poderosa de donar sentit al món i a l'experiència, proveeix de categories els xiquets, les quals els permeten comprendre i aprendre una gran quantitat de sabers del currículum de ciències socials. Per a Egan, vèncer el principi restrictiu pel qual l'alumne ha de partir des d'allò que sap i no des de la novetat o allò que l'alumne pot imaginar i hipotetitzar és una tasca concreta i inajornable.

A partir de l'observació de com donen sentit els xiquets als relats fantàstics veiem, segons Egan, com disposen de les eines conceptuals precises per dotar de significat la història. Em refereixo al temps cronològic, a la causalitat i altres conceptes, així com a certs valors com la llibertat, la seguretat...

Entre els models narratius de pensament, un dels més tractats des de la psicologia cognitiva ha estat i és, precisament, el pensament històric. Carretero i López Rodríguez

---

<sup>27</sup> Podeu veure també Egan (2000): *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós. Temas de educación.



(2009)<sup>28</sup> han realitzat una síntesi interessant dels estudis més rellevants sobre el pensament històric en els darrers anys.<sup>29</sup> Aquests autors afirmen que el coneixement (pensament) històric està íntimament lligat a l'elaboració de narracions (en la línia de Bruner i Egan) tot dient que: "En la medida en que la historia se compone de elementos narrativos, nuestro conocimiento sobre el desarrollo narrativo es pertinente para conocer cómo se comprende la historia como materia escolar" (Carretero i López, 2009:82).

Precisament parlant d'Egan consideren que la seva teoria del desenvolupament cultural de la ment, basada en cinc etapes i l'instrument cognitiu de la qual és la narració, proporciona algunes directrius sobre els objectius que han d'assolir els nostres alumnes a l'hora de comprendre la història, fonamentalment a través dels seus components narratius, i aconseguir una millor alfabetització històrica. De fet, Carretero (2007) ha realitzat una anàlisi de l'estructura narrativa d'alumnes argentins dels 6 als 16 anys respecte de temàtiques centrals en el seu aprenentatge històric i troba que les seves narratives poden ser explicades, de manera general, segons la teoria d'Egan.

En aquesta síntesi es refereixen, entre molts altres aspectes, a una llista de deu activitats cognitives presentada per Voss i Wiley (2006) que han de posseir els experts en història i que haurien de servir d'espill<sup>30</sup> per als processos d'ensenyament-aprenentatge de la història. Nosaltres destaquem les de l'apartat de construcció i anàlisi de narratives:

- Construir narratives vàlides sobre un esdeveniment determinat,
- aquestes narratives han de posseir qualitat en cinc factors: coherència, cronologia, exhaustivitat, contextualització i causació,

---

<sup>28</sup> Parlen dels darrers avenços en autors com: Carretero, Voss, Leinhardt, Stearns, Seixas, Wineburg, Levesque, Levstik i Barton.

<sup>29</sup> Els estudis giren a l'entorn de tres grans capacitats relatives al coneixement històric: l'avaluació d'evidències en l'obtenció d'informació, el raonament i la solució de problemes i l'anàlisi i la construcció de narratives històriques.

<sup>30</sup> Carretero i Rodríguez parlen de mètode quan es refereixen a comparar la manera com expliquen la història els historiadors (experts) i com ho fan la resta de persones. Apunten quins són, en definitiva, els coneixements i habilitats específics que caracteritzen els experts, la qual cosa ha de permetre copsar quins són els aspectes que s'han de treballar per a desenvolupar el pensament històric i una alfabetització històrica adequada.

- posseir components expositius i narratius i,
- recollir narratives alternatives.

També afirmen (Carretero i López, 2009:84): “Como han señalado señeros autores en la filosofía de la historia (Ricoeur, White...), y destacan por su parte en nuestro campo Barton y Levstik (2004), las narrativas son una poderosa herramienta cultural para la comprensión de la historia, si bien [...] la estructura explicativa y lógica de carácter historiográfico necesita también elementos deductivos e inductivos de gran complejidad.”

De fet, ja el mateix Vygotski (1934:166-182, citat per Cariou, 2006:174-184) deia que:

Les ajustements progressifs entre le pensée et le langage au fil de différents écrits, et parfois même d'un seul écrit, favorisent la construction du savoir. Dans les récits des élèves. Les maladresses et les tâtonnements dans la formulation des concepts historiques signalent le plus souvent la mise en mots et en ordre d'une pensée historique. Une grille d'analyse de ces indices textuels éclaire ce qui favorise la réussite des élèves quand ils écrivent en histoire.

### **4.3. La narrativa històrica escolar des de la Didàctica de les Ciències Socials**

#### ***4.3.1. Definicions i primeres aproximacions a les narracions i/o relats històrics escolars***

Des del món de la didàctica de la llengua i la literatura s'han fet aportacions teòriques interessants respecte de la narrativa i els relats i, en concret, dels relats històrics. Aquí destaco especialment aquells treballs centrats en les anàlisis i les valoracions dels continguts propis de la didàctica i els referits a les valoracions dels currículums que han aportat idees a la meua proposta.

Així Virginia C. Martín (2002) que treballa des de la didàctica de la literatura diu que la narrativa és una capacitat humana fonamental i un constructe aplicable a qualsevol ciència o disciplina. Segons Martín, es parla de narrativa d'una ciència quan ens referim a la seva capacitat de relatar el seu sistema de creences, la seva mirada particular, la seva perspectiva i la seva postura: "Es un concepto que trasciende del análisis de la literatura y demuestra su potencialidad significativa reconocida en sus alcances."

La narració irromp, segons aquesta autora, en la complexitat de les relacions entre les cognicions i les disciplines, és a dir, en el camp de les didàctiques i ho fa aportant un cabal revitalitzador de les dimensions d'ambdós camps. Martín afirma també que la relació entre les creences, les ideologies i les pràctiques de l'ensenyança poden consumir-se d'una manera potent en la narrativa. Llavors, diu, la narrativa conforma una pràctica que està molt relacionada amb les representacions socials amb les quals cada persona enriqueix la seva memòria personal i, a la vegada, alimenta la memòria socialment compartida.

Més aclaridores per a aquest treball són les reflexions d'Elsa Palou (2008), lingüista i didacta de la llengua, que fa una aproximació a la construcció dels valors socials des de les produccions discursives escolars i, en intentar analitzar l'estatut de la narració (i dins d'ella el relat) com a objecte disciplinar, instrument i/o saber paradisciplinari, sintetitza, al seu parer, algunes premisses acceptades i didàcticament vàlides:

-El relato es un instrumento indiscutible para construir, comprender y decir el mundo (Bruner, 2002; Ricoeur, 1986).

-En las diferentes disciplinas, no se cuentan las mismas historias, ni se interpretan de la misma manera, pero el relato está siempre presente.

-Todo relato está moldeado por el espacio social en el que se inscribe, en nuestro caso por los marcos, los contenidos, los objetivos, los funcionamientos de cada disciplina.

Sin embargo, debemos también admitir como verdades confirmadas que:

-En lo que concierne al estatuto del relato, aunque varía su importancia (según diversos aspectos: época, materia...), el relato no tiene casi estatuto disciplinar como objeto explícito de enseñanza y evaluación.

-Además, como práctica discursiva en el desarrollo cognitivo de competencias, el relato tiende a ser considerado como una etapa previa a la explicación (Palou, 2008:2-3).

Palou parla de l'omnipresència del relat en la vida humana i, en particular, en les diverses disciplines escolars, concretament en l'ensenyament secundari. També diu que el relat a les classes de les disciplines relacionades amb les ciències socials (geografia, història i ètica) està fortament relacionat amb la narració, encara que afirma que aquesta no està sola i es combina amb la descripció i l'explicació: "Esta combinación es necesaria para dar al texto su fuerza y permitir su comprensión" (Palou, 2008:6).

Palou (2008:6) afirma que "relato y narración son aquí términos intercambiables, aunque parece probable que el término relato designe mejor el producto y narración designe mejor el proceso [...] este lazo indisoluble con el relato no significa que la narración sea el único modo de expresión de estas ciencias y disciplinas escolares que les están ligadas, aunque el tiempo sea consustancial a toda experiencia humana".

Per a Palou el relat històric és:

-Primer de tot relat de “fets certs”; així doncs, ha de poder sotmetre’s a una crítica de verificació que el converteixi en un text “autoritzat”. Aquesta autorització es manifesta en els textos, en les notes que remetent a les fonts...

-És un text de diverses “solapes”. La narració històrica, freqüentment, desplega en el mateix plànol, almenys dos relats paral·lels que es creuen per reforçar-se: el de l'historiador i el del testimoni (l'evidència).

-Restitueix la continuïtat narrativa salvant, com si fos un pont, els silencis o les ignoràncies històriques perquè ha d'aparèixer com un text complet.

-Com a relats de fets és també un relat del seu sentit, hi ha un desplaçament del relat cap al discurs. El relat té una doble funció: narrar i explicar. En aquesta dualitat, el relat històric, enfocat com a gènere discursiu, agafa una estructura particular en què els marcadors cronològics són també marcadors lògics, i desplega un règim de causalitat que tendeix a convertir-se en règim de veritat.

També en aquesta línia S. Lalagüe-Dulac (2010:1) afirma que:

Si les maîtres sont essentiellement sensibilisés à la pratique du récit littéraire, histoire et récit son intrinsèquement liés. Si on s'en réfère à la discipline intellectuelle, il est la forme incontournable dans laquelle s'exprime et s'écrit l'histoire. Il est le produit de savoirs problématisés, une production écrite qui appartient toujours au genre du récit puisque «l'historien se livre dans son travail d'écriture à une mise en ordre, une mise en intrigue qui intercale les événements dans une situation particulière (cita a N. Lautier, 1997:41)». Le récit en histoire est, de plus, un texte qui hi ha la particularité d'être autorisé car feuilleté: le récit du témoin, fondateur, est validé par le récit de l'historien [...] et produit a la fois une narration et une argumentation [...] et suppose de ce fait un jeu complexe des temporalités.

Alba González (2000), en la línia de Bruner, diu que els pobles conformen, transmeten i perpetuen les seves cultures, creant, negociant i renegociant els significats. El coneixement mateix, com a producte social, s'originaria a les històries que escoltem i contem.

Pel que fa al cas concret de la història, pensa que les narracions són unes bones plataformes des d'on poder començar a treballar noves dimensions dels conceptes. Així els conceptes que els xiquets utilitzen per a les narracions usuals poden servir de base per a enlairar-se en l'aprenentatge de conceptes històrics. En aquest sentit s'apropa més a Egan (1992, traducció de 1994). Afirmar, com diu Carretero (1995, citat per González, 2000), que la narrativa és un tipus d'explicació específica per als processos històrics. Segons les investigacions d'aquesta autora els subjectes tendeixen a processar la informació de manera narrativa emprant, fonamentalment, el tipus d'explicació intencional. Això és un aspecte important, segons ella, a l'hora de treballar les causalitats en Història i Ciències Socials.

I, finalment, també diu que "la narración histórica es distinta de la literaria por su pretensión de verdad y por ser una práctica epistémica fundamentada en operaciones específicas de las prácticas historiográficas, como son el tratamiento del objeto mediante un aparato crítico y la adecuación entre objeto y escritura de la historia, por lo que la enseñanza debe de revalorar las potencialidades de la narrativa histórica" (González, 2000:37).

Dos membres de GREDICS, González, N. i Henríquez, R. (2011), en una obra de síntesi d'aquest grup, afirmen que amb les narracions organitzem i donem sentit al món. La narració, diuen, és una manera de "comprendre" el món i d'apropar-nos a allò que no coneixem i d'explicar allò que sí que coneixem. Les narracions són fonamentals per a la construcció del coneixement humà ja que permeten estructurar la representació i l'emmagatzematge de la informació a la memòria.

També fan referència a la importància que es dóna a la narració des de la psicologia cognitiva com a eina fonamental per al funcionament cognitiu de les persones, ja que és a partir de l'elaboració de narracions que donem sentit a l'experiència humana en el punt en què l'organitzem en episodis temporalment significatius que poden ser comunicats i compartits:

Organizar narrativamente una historia de forma oral y/o escrita es una experiencia que modifica el modo de apreciar el mundo, otorgando la posibilidad de darle sentido a la realidad, además de poder incorporar otras perspectivas y ampliar la complejidad de lo que contamos. Esas otras miradas o

argumentos dan la posibilidad de incluir otros elementos que le otorgan mayor riqueza a lo que se narra como los aspectos emocionales, cognitivos, la imaginación o la empatía (González i Henríquez, 2011: 196).

La narrativa s'hauria de transformar, afirmen, en un instrument d'interpretació integrat en la pràctica de l'ensenyament, ja que les narracions atorguen una direccionalitat a un conjunt d'esdeveniments que, d'una altra manera, restarien aïllats.

Jörn Rüsen (1997, 2010), historiador i filòsof preocupat per a l'ensenyament de la història, afirma que a la nostra vida quotidiana fem contínuament les narracions. Aquestes mobilitzen i enllacen experiències, relats del passat, amb els judicis morals efectuats des del present. El passat històric no pot reduir-se, en paraules de Rüsen, a ser només recordat pel coneixement humà, sinó que s'ha de complementar amb les experiències i les expectatives de les persones perquè tingui una funció d'orientació moral. Per a denominar el vincle temporal existent entre el passat, el present i el futur, Rüsen emprà el concepte de *Consciència Històrica*. La consciència històrica, doncs, "relaciona pasado, presente y futuro, desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de los cambios y las continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica" (Rüsen, 2007, citat per Santisteban, 2010:40).

Per a Rüsen, el vincle establert entre passat, present i futur es realitza dins de la forma lingüística de la narració. En definitiva, les competències narratives de Rüsen —tal com deia Ricoeur (1995 i 1996)— parteixen de la idea que hi ha una continuïtat entre la vida i la forma narrativa de què disposem les persones per a narrar-la, explicar-la i comprendre-la.

I així mateix, afirma que el pensament històric, en totes les seves formes i versions, està condicionat per un determinat procediment mental de les persones per interpretar-se a si mateixes i al seu món: la narrativa d'una història. "Narrar és una pràctica cultural d'interpretació del temps, antropològicament universal [...] La història com a passat tornat present assumeix, per principi, la forma d'una narrativa. El pensament històric obeeix, doncs, de la mateixa manera, a la lògica de la narrativa" (Rüsen, 2001:149, citat per Germinari).

Germinari (2010, citant Rüsen 2001:54) afirma: “Són les situacions genèriques i elementals de la vida pràctica dels homes (experiència i interpretació del temps) allò que constitueixen o que coneixem com a consciència històrica. Són fenòmens comuns al pensament històric tant del mode científic com del mode ordinari, tal que operat per qualsevol persona generarà determinats resultats cognitius”.

Segons el mateix Germinari (2010), Rüsen parla de raó referint-se al caràcter argumentador del pensament històric, indissociable de la científicitat i explica que la Història com a ciència és una realització particular del pensament històric en general, el qual està intrínsecament associat a la vida quotidiana. El resultat produït per la historiografia és una forma específica de manifestació de la consciència històrica. “L’operació historiogràfica “[...] generalment presenta el passat en forma d’un ordre cronològic d’esdeveniments presentats com a “factuals”, en altres paraules, com una qualitat especial de l’experiència i, encara més, com altres formes del pensament històric, els seus fonaments estan arrelats a la vida (Rüsen, 2006:125, citat per Germinari, 2010).

Parlant específicament de la narrativa històrica, Rüsen (1997) afirma que la narració de la història (relat<sup>31</sup>de la història) sintetitza les diferents dimensions del temps amb valors morals i experiències. L’aprenentatge de la història és per a aquest autor un procés de desenvolupament de la consciència històrica en el qual s’han d’adquirir competències de la memòria històrica. Aquestes competències són les mateixes que es necessiten per poder rebre i també per poder produir històries.

Ribeiro (2011), també referint-se a Rüsen, diu que aquest considera que la narrativa històrica és la forma del coneixement històric i que una producció narrativa en història és molt més que un conjunt d’informacions, continguts i conceptes, ja que les narratives organitzen la comprensió dels subjectes respecte dels esdeveniments, les accions de les persones en el passat i, d’aquesta manera, expressen una consciència històrica.

---

<sup>31</sup> Relatar no en el sentit d’entendre una mera descripció, sinó en el sentit d’una forma de saber i d’enteniment antropològicament universals i fonamentals (Rüsen, 1997:81).



Amb tot, Rüsen (2006) no nega l'existència d'elements no narratius operant en el treball de la consciència històrica i que la representació narrativa de la història no presenti uns límits, però el fenomen cultural anomenat Història es fonamenta substancialment en la pràctica de la narrativa.

Schmidt i Braga (2005), en la línia de Rüsen, afirmen que la consciència històrica existeix en les pràctiques de la narració històrica, dit d'una altra manera, la narrativa és l'expressió material del pensament històric.

Per a Germinari (2010:54), també en aquesta línia, diu: "La narrativa històrica, com a construcció mental, difereix d'altres continguts de la memòria humana [...] així, la narrativa històrica és un resultat intel·lectual que forma la consciència històrica que fonamenta tot el pensament històric i tot el coneixement històric científic."

Per a aquest autor, en la línia de Rüsen, les tres especificitats més importants de la narrativa històrica són:

-La narrativa històrica rememora un passat distant que ultrapassa les memòries individuals. A banda d'això, la perspectiva de futur, oberta per la consciència històrica, també ultrapassa els límits de la vida individual.

-La narrativa històrica constitueix la consciència històrica ja que representa els canvis temporals del passat memorats en el present com a processos continus que es perllonguen en un futur projectat. La pràctica cultural de la narrativa històrica crea, doncs, un sentit temporal.

-La narrativa històrica és la unitat interna de les tres dimensions temporals que dóna sentit narratiu per poder-se orientar en el temps. La narrativa històrica està marcada per la intenció del narrador i dels seus destinataris de no perdre's en els canvis i mantenir la vida ordenada en el fluir del temps.<sup>32</sup>

Salazar (2006:12), historiadora i didacta, diu que la narració és la forma natural de l'escriptura de la història per fer intel·ligible el seu coneixement i que "la narrativa històrica debe entenderse como una operación de conocimiento que no pertenece al

---

<sup>32</sup> A l'original, (Germinari, 2010:57), es poden consultar les quatre maneres de representar les continuïtats.

orden de la retórica, sino que plantea la posible inteligibilidad del fenómeno histórico a partir del cruce de sus huellas accesibles”.

Per a Salazar, la narrativa històrica és una representació d'esdeveniments reals, organitzats en una trama que respon a un problema plantejat per la realitat, en la qual es mostra l'experiència humana i no només conceptes abstractes. I continua: “Por ello, es factible «contar historias» que hagan comprensible la realidad, dado que la narración histórica es una forma de comprender la realidad que intenta explicarla creando «mundos posibles» o buscando la significación de los acontecimientos históricos y, a su vez, revela la coherencia en la interpretación y una noción de la realidad de quien escribe la narración” (Salazar, 2006:12).

Per a Salazar, la història implica el desplegament de la competència narrativa, entesa com a facultat de construir representacions de la realitat, per a poder actuar-hi. Per a Salazar (2006:12): “El impacto de este enfoque en el aprendizaje de la historia sería múltiple, en la medida en que el alumno no tendría una actitud pasiva frente al conocimiento histórico [...] La competencia narrativa no significa que se aprenda cualquier forma de narrar, sino la manera de narrar que abra nuevos horizontes hacia lo desconocido.”

Per a Plá (2005:57), en la línia de Ricoeur, la narració històrica és: “Una estructura en la que se ubican los acontecimientos que se consideran significativos con relación a otros acontecimientos que se incluyen dentro de la trama y es, en sí misma, una forma de explicación.”

Plá (2008, 2009) teoritza sobre la història del currículum en diversos països de l'Amèrica del Sud, entenent que els currículums no són altra cosa que relats que prescriuen i com aquests relats s'entrecreuen —i s'han entrecreuat— al llarg de la història amb altres relats presents a les institucions escolars. Diu:

Todo currículum de historia o su traducción en programa de estudio es el índice de una narración que prescribe, impone un recuerdo, cuenta una historia, al grado de legitimar un pasado y excluir muchos otros. Sin embargo, las narraciones históricas escolares no son objetivas, sino políticas [...] La significación dentro del aula se constituye a través de resignificaciones de

múltiples pasados que se encadenan de manera particular dentro de la escuela. Los currículos oficiales son especialmente poderosos, pero entran en juego las propuestas historiográficas, las historias locales, las historias producidas por los medios de comunicación, los intereses políticos, el contexto escolar y las interpretaciones históricas con sus contextos curriculares, entre otros. Todas estas historias se disputan una posición hegemónica dentro del aula. La construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela es lo que he denominado *discurso histórico escolar* (Plá, 2008). El relato histórico escolar es una de las formas en las que se manifiesta y en la que se condensan los sentidos discursivos. Plá (2009:20)

Plá afirma que tota narració històrica escolar s'esdevé almenys en dos llocs: el lloc en el qual es narra (el currículum, l'escola) i el lloc en el qual succeeixen els esdeveniments històrics explicats.

Tradicionalment, els plans d'estudi es fonamentaven en la dicotomia d'allò propi (allò nacional) enfront d'allò estranger (allò internacional) a l'hora de muntar les pròpies narracions. Encara que aquesta pràctica es manté, han aparegut propostes que interrelacionen aspectes que van del que és local a l'internacional.

Les velles i les noves formes narratives en els currículums d'història es barregen. Les propostes sorgides als anys 90 del segle passat o abans no han pogut trencar del tot amb les formes tradicionals: "Sin lugar a dudas la narración más sedimentada es el currículo como metarrelato de la nación" (2009:26), amb el perill que això pot comportar de caure en dogmatismes. Plá es pregunta: Es podrà algun dia trencar amb la necessitat de crear, d'inventar un origen de la col·lectivitat present? Podrem acceptar que existeixen diversos inicis i que aquests es perden en el temps? I conclou: No es tracta d'eliminar els currículums nacionals, allò que s'ha de fer és promoure una interacció amb ells des de baix, on apareguin els diversos sectors socials involucrats. No s'ha de promoure la negació de l'altre sinó una negociació que busqui consensos i accepti les dissensions per obtenir com a resultat interpretacions històriques sense un nucli preestablert o hegemònic, és a dir, escriure relats col·lectius des de llocs, cultures i contextos escolars diferents.

Segons Plá (2009), és la investigació constructivista (Jacott, 1997, Topolski, 2004) la que farà reconsiderar el valor de la història com a relat i el paper de la narració en l'ensenyament del passat a partir de les interpretacions de Hayden White i Paul Ricoeur.

Pla cita Alba González (2000: 37) i diu que la narració històrica és diferent de la literària per la seva pretensió de veritat i perquè està basada en operacions específiques de les pràctiques historiogràfiques. És precisament per això, opina, que l'ensenyament ha de revaloritzar les potencialitats de la narrativa històrica.

L'escriptura de la història, diu Plá seguint De Certeau, és una pràctica normada per un lloc epistemològic que avala o proscriu formes particulars de representar les significacions sobre el passat. El text resultant és per a alguns autors (Braudel, Hobsbawm) de caràcter explicatiu, mentre que per a d'altres (De Certeau, Veyne, Ricoeur) és narratiu, atès que tota narració és també una explicació. Les reformes curriculars d'alguns països sudamericans analitzades per Plá promouen, segons ell, una transposició que aconsegueix ubicar en una mateixa cadena de significats aquestes dues posicions antagòniques.

Relacionades amb la narració, encara que ell parla dels textos històrics, són les recerques d'I. Matozzi (2004) que ressalta precisament la centralitat del text en el procés de comprensió històrica dels estudiants i analitza els avantatges de l'estudi de les estructures amb els quals els historiadors construeixen els seus textos i com aquestes estructures es relacionen amb els processos cognitius d'aprenentatge.

Matozzi afirma que el text històric és central perquè d'ell depèn la qualitat d'allò que comprem i aprenem sobre la història. Diu que el problema del text —de la seva gènesi, de la seva estructura...— s'ha imposat com un problema epistemològic, però no ha produït els mateixos efectes en l'ensenyament. Segons ell, podem constatar que, en l'ensenyament, el text històric influeix en els coneixements del professor, en la projecció de la seva activitat, i condiona la seva capacitat de transposició didàctica que, generalment, es redueix a una simple paràfrasi o reestructuració del text. També influeix en la valoració que fem de l'aprenentatge en convertir-se en la unitat de mesura d'allò que aprenen els alumnes.

Per a aquest autor (Matozzi, 2004:40): “Enseñar historia, enseñar a aprender conocimientos históricos y enseñar a escribir sobre la historia son tres actividades didácticas coordinadas que se pueden desempeñar con eficacia si se tienen en cuenta las estructuras del texto histórico y si se consigue imaginar un modelo óptimo de forma del texto...”.

Un text històric té com a objectiu construir el coneixement d'un fet (aspecte, procés, estructura, personatge, fenomen, esdeveniment...) del passat individualitzat com a objecte de reconstrucció i d'anàlisi d'interpretació de part de l'historiador a partir d'una retrospecció que realitza en el present i de la seva relació amb aquest present. Matozzi afirma que és l'autor qui s'ha proposat conceptualitzar aquest fet com a fet historiogràfic, qui se “l'inventa” i qui l'interpreta dins dels marges del present.

Segons Matozzi, podem i hem d'imaginar activitats per ensenyar a escriure sobre la història. Han de ser activitats capaces d'ensenyar als alumnes a desestructurar el text i desmuntar-lo, per a, posteriorment, poder-lo codificar d'una altra manera i reestructurar-lo a través d'icones i de taules. Per exemple: els hauríem d'ensenyar a tematitzar i a dividir en períodes. Hauríem de preparar-los unes condicions adequades per a escriure i els hauríem de mostrar les eines adequades: saber que els estudiosos també empen fitxes, diccionaris, llibres de consulta, Internet, enciclopèdies... i que, òbviament, fan esquemes previs del seu discurs.

Per a aquest autor, les condicions que es necessiten per al desenvolupament de la competència d'escriure sobre la història són les següents:

- Que es vegi el text històric i que sigui objecte i camp de la mediació didàctica,
- que es vegi la història com una matèria textual: el quadern, les descodificacions i les recodificacions... són essencials
- que es treballi sobre una pluralitat de textos,
- que la programació dels docents prengui en consideració les competències de l'escriptura de tipus històric, de manera que, en finalitzar les primeres classes bàsiques, els alumnes puguin produir textos la composició i l'estructura dels quals els puguin fer considerar com a historiogràfics,

-que els mateixos professors provin a escriure sobre la història.

I, finalment, Matozzi diu: es pot ensenyar a escriure sobre la història, però s'ensenyava millor si els textos de partida són de bona qualitat.

#### 4.3.2. Estructura i elements bàsics de les narracions i/o relats històrics escolars

González, N. i Henríquez, R. (2011) afirmen que tota narració (també les històriques) ha de tenir unes característiques bàsiques que, per a la lingüística, són:

CARACTERÍSTIQUES BÀSIQUES DE LA NARRATIVA	
<b>Temporalitat</b>	A les narracions sempre apareix una sèrie d'esdeveniments inserits dins d'una temporalitat. Aquesta temporalitat pot fer referència tant al temps cronològic com al temps històric.
<b>Unitat temàtica</b>	La unitat temàtica la donen els personatges (individual, grupal, animat, inanimat) que realitzen accions guiats per motivacions que impulsen les seves accions i donen origen a la trama.
<b>Transformació</b>	Es refereix als predicats de l'acció que es modifiquen al llarg de la trama. Per exemple: guerra i pau, felicitat i infelicitat, salut i malaltia, estabilitat i conflicte, etc.
<b>Unitat d'acció</b>	La narració ha de tenir un procés integrador que uneixi la situació inicial amb la situació final, transformada per la intriga del relat.
<b>Causalitat</b>	Es refereix a la intriga creada a través de les relacions causals dels esdeveniments.

(González i Henríquez, 2011)

I acaben, referint-se molt concretament als relats en ciències socials:

Una historia se comprende cuando se es capaz de ordenar los significados hacia un sentido esperable. La progresión y la complejidad que se da a las narraciones vienen dadas por la inclusión progresiva de conceptos y sistemas conceptuales y de las relaciones que se establecen. Por ejemplo, cuando se dicen “los porqués” se está dando coherencia, organización y sentido a los hechos en el tiempo, a través de las causas” (González i Henríquez, 2011: 196).

Plá (2009) apunta que, a banda d'un o diversos llocs narratius, els relats escolars dels currículums estudiats per ell tenen diverses característiques que el defineixen, de les quals en destaca quatre: la *followability* o habilitat per a seguir un relat i la seva conclusió en un judici reflexiu (ho manlleva de Gallie i Ricoeur); l'acte moralitzador que exerceix tot relat històric (de White); l'existència de quasipersonatges que transcorren el devenir històric exposat als currículums (de Ricoeur), i el doble sentit teleològic de la narració escolar.

La primera característica fa referència a l'organització seqüencial d'esdeveniments històrics mitjançant els quals s'estableixen relacions causals i s'ordeix una trama narrativa. El segon aspecte és la condició narrativa de la història i la seva ineludible acció moralitzant. El tercer element implica conceptes i idees que compleixen la funció del subjecte dins de la narració, com per exemple el de nació. El darrer diu que la narració escolar posseeix una doble direccionalitat: cap al passat, en busca d'un origen nacional i cap al present, descrit com una conseqüència lògica natural dels processos històrics nacionals.

A l'entendre de Plá, si es conceben els continguts històrics dins dels currículums d'història com l'esquelet d'una narració, com la línia esdevenimental per la qual han de transcórrer els ensenyaments i els aprenentatges dels docents i dels alumnes d'un sistema educatiu nacional, aquests quatre components ens permetran analitzar i interpretar processos de resignificació de passats dins de les diverses propostes educatives.

Es fa obligat aclarir que en parlar de vincles de derivació entre la literatura i la història escolar, fins i tot amb la historiografia professional, no poden deslligar-se les narracions històriques curriculars del propi context de la discursivitat que li dóna significat (estem parlant de les finalitats educatives del sistema educatiu i fins i tot del

discurs històric escolar que, recordem-ho, són els discursos que, a l'entendre de Plá, es troben dins de l'escola).

Salazar (2006:180) accepta que hi ha formes d'escriptura de la història que suposen un nivell elevat de complexitat, per la qual cosa tenen el seu eix explicatiu en conceptes i fugen tot el que poden dels fets concrets, però també afirma que:

[...] también es cierto que toda explicación histórica está asociada a “historias”, en las cuales actúan agentes históricos (no parla de reis, herois...) ubicados en un espacio y tiempo específicos —no quiere decir que esta ubicación temporal se encuentre establecida a priori, sino que responde a una problematización que cohesionan el argumento explicativo o trama. Esta condición de la explicación narrativa nos permite hacer del contenido histórico un contenido más vivo [...]

El proporcionarle “acción-sujetos y dramatización” al contenido histórico tiene como intención utilizar pedagógicamente esta cualidad de la explicación histórica, para lograr que el alumno establezca, en un primer momento, los elementos significativos que le puedan ofrecer la trama. Competencia fundamental para, posteriormente, ser capaz de estructurar una explicación frente a los diversos “por qué” de las acciones de los sujetos históricos en determinados contextos.

[...] la explicación narrativa humaniza lo árido de una interpretación conceptual y permite ubicar en un contexto las emociones humanas, no como emociones universales, sino determinadas por realidades muy concretas, es esto precisamente lo esencial de la historia.

Barca (2011) explica que diverses narratives poden conviure a l'hora d'explicar els diferents fenòmens històrics. L'epistemologia al voltant de la narrativa i de la consciència històrica permeten, segons aquesta autora, analitzar la producció que xiquets i joves van construït sobre el passat, per tal de comprovar quins retrats i



quines estructures produeixen, quins conceptes de segon ordre<sup>33</sup> i sota quins models —estructuralista, descriptiu o multiperspectivat.

Pel que fa a l'estructura narrativa i als marcadors històrics, segons Barca, apareixien tres nivells bàsics:

- simples llistes d'esdeveniments, amb ordre cronològic o sense i també amb comentaris genèrics o sense,
- un segon considerat ja narratiu, en el qual ja s'observa una trama descriptiva/explicativa de situacions i esdeveniments que evolucionen en el temps, que Barca anomena com a “narratives emergents”, perquè només es refereixen a certs períodes,
- i, finalment, un tercer nivell de “narratives completes”, perquè procuren narrar els darrers cent anys des d'una perspectiva històrica.

#### *4.3.3. Aspectes positius, negatius o simplement contradictoris de la narrativa històrica a l'ensenyament*

V. Martín (2000) estudia les anàlisis del relat de Todorov (1972), Barthes (1974, 1993) i Adam (1992) i acaba fent-se la pregunta important de la seva reflexió: per què la narrativa en la pràctica de l'ensenyament? Seguint Gumundsdottir (1998), diu que la narrativa troba un extens camp d'acció com a estructura organitzativa curricular i també com a aplicació en la investigació educativa. En el primer cas es tracta de la síntesi que apliquen els docents entre coneixement dels continguts, saber substancial per a ensenyar i el saber sintàctic per a aprendre. En el segon, implica l'estudi dels relats i dels docents sobre la seva pròpia pràctica.

En definitiva, per a Martín el relat és clau perquè retorna el valor artesanal de la narració en el seu afany comunicatiu dins de la pròpia pràctica i revitalitza la

---

<sup>33</sup> Vegeu al mateix article què entén Barca per conceptes de segon ordre.

transmissió del saber, el qual ja no és un saber encotillat, sinó alliberat pel poder de la paraula. Professor i alumne reinterpreten el saber.

Quina és la potencialitat de la narrativa com a eina pedagògica, es pregunta i contesta Alba González (2000), tot referint-se a Carretero (1995), i diu que sembla que incideix positivament en el processament i la comprensió de la informació i en la formació de relacions i teories causals, a banda de motivar l'alumnat i fer-lo més crític. També apunta que el context narratiu afavoreix l'adquisició de conceptes històrics i socials perquè es conforma com un espai de creació de significat: un concepte comprès dins d'un relat podrà extrapolar-se més fàcilment a altres situacions.

Plá (2005, 2009) ressalta la necessitat de revaloritzar el relat en l'ensenyament de la història i traure-li del damunt la llosa positivista tal com han fet, al seu entendre, Carretero des de la psicologia cognitiva (el relat és important per reflectir aspectes del relativisme cognitiu) i, d'una manera més contundent, des de la mateixa historiografia, els autors postmoderns com ara Danto.

Plá ressalta també el paper de la didàctica en el desplaçament de significats, d'un significat a un altre, i no com una mera transposició d'un saber savi a un saber ensenyat i, en la línia de l'Administración Nacional de Educación Pública d'Uruguay – programes MES i FOD- (ANEP-MES i FOD, 1998:166), diu que no n'hi ha prou amb la recuperació de les evidències immediates sinó que “sólo retrospectivamente nos sentimos autorizados a atribuir un significado a tal o cual acontecimiento; la pregunta por el significado sólo puede tener respuesta en el contexto de un relato”.

Per a Plá, el relat és una eina de seducció insubstituïble i seguint Rilla diu que la narració històrica és l'instrument bàsic de l'ensenyament de la història. Finalment, recull també la proposta de l'ANEP-MES y FOD (2001:65-66), la qual explica que cal incloure l'escriptura com a relat explicatiu a l'aula perquè entre altres aspectes aconseguix:

Captar el món de manera afectiva; desenvolupar la imaginació i la fantasia, [...]; possibilitar que els continguts resultin interessants, significatius [...]; estendre ponts amb els coneixements previs; passar de “l'alfabetització” narrativa a “l'alfabetització” històrica, apropant-nos a la comprensió dels relats històrics i a

les habilitats de la investigació emprades pels historiadors; comprendre que el coneixement històric és una construcció que implica interpretacions [...]; introduir-nos en la idea del relativisme històric; distingir entre història i historiografia fent visibles els historiadors en els seus relats; apropar-nos a l'especificitat del coneixement històric [...]; passar de les explicacions intencionals a les multicausals; pintar contextos estructurals que ens permetin introduir en les complexitats de la temporalitat històrica [...]; treballar amb procediments per a la resolució de problemes [...]; fer un ús responsable de la narració que ens permeti distanciar-nos de les narracions dominants en la nostra cultura i sotmetre-les a processos reflexius; arribar a la construcció narrativa col·laborativa, [...]; transitar d'una consciència històrica tradicional a una consciència històrica genètica; fomentar la idea d'identitat incloent.

Per a Salazar (2006:176), sempre que pretenguem anar més enllà de la mera adquisició d'informació fàctica i vulguem estimular el pensament històric:

La narrativa es una forma de conocer y de comunicar la experiencia humana que da coherencia a la realidad. Es por ello que se puede pensar como una condición fundamental en la enseñanza de la historia [...] la narrativa es una estrategia educativa viable para que el alumno razone con coherencia lógica frente a los problemas que presenta la cotidianidad social, ya que la naturaleza más esencial de la historia es la inteligibilidad de la realidad, ya sea pasada o presente, mediante un discurso coherente que dé cuenta de la multiplicidad de construcciones narrativas [...] la historia también puede considerarse como una asignatura que aporta el desarrollo de habilidades que permite desarrollar el pensamiento crítico. No es fácil explicarse el mundo donde uno está parado, y es precisamente el razonamiento histórico una forma de aproximarnos a esta reflexión, de señalarnos que la historia no es el pasado que ya murió sino lo más cercano a lo que vivimos.

De la mateixa manera, Salazar accepta que la narrativa es pot emprar a l'escola de dues maneres essencials:

-Com un mitjà que fa més accessible un coneixement o contingut que pot resultar complex per a l'alumnat, és a dir, utilitzar la narrativa como el contar historias, un mitjà per despertar atenció i interès,

-una forma en la qual els éssers humans configurem la realitat, donem sentit a les nostres experiències. I més endavant remata: "No se trata de contar cualquier historia o simplificar la historia, sino de escribir historias construidas bajo una problemática. Hay que hacer comprensible un proceso histórico, teniendo muy claros los objetivos del currículo que se busca alcanzar [...] las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero también poseen una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea (Salazar, 2006:183).

Carretero i López (2009), en una síntesi molt interessant, recullen una sèrie de possibles problemes relacionats amb les narracions històriques, assenyalats per diversos autors des de la psicologia cognitiva i des de la Didàctica de les Ciències Socials, que a l'entendre de tots aquests autors caldrà evitar per aconseguir una bona alfabetització històrica:

-L'ús de narratives ajuda a emprar el concepte de relacions causals —un fet en causa un altre— (Barton i Levstik, 2004), però, inevitablement, les narracions simplifiquen la història sobre un tema: contenen unes històries i unes altres no; parlen d'uns personatges, però en deixen uns altres...

-La història és vista com una narració en la qual tot encaixa lògicament. "Los acontecimientos se suceden unos a otros en un hilo narrativo que los dirige a una meta específica, en numerosas ocasiones hacia el progreso." (Carretero i López, 2009:84). Barton i Levstik (2004) tenen un estudi sobre l'ús d'objectes quotidians i constaten la successió mecanicista que empren els alumnes: les espelmes serien un substitutiu momentani del llum elèctric.

-Les creences de les persones també canviarien per raons lògiques simples, que se centrarien en assoliments individuals i ignorarien factors socials, moviments polítics o econòmics. Citen Alridge (2006) que diu que les narratives dels llibres

escolars d'EUA presenten narratives discretes, heroiques i unidimensionals que neguen a l'estudiant un coneixement complex i fidedigne.

-Les narratives són una eina per comprendre la història, però no són la història. És a dir, estan produïdes per persones concretes que decideixen quins actors intervenen, quan i on comencen i quan i on acaben... (Barton i Levstik, 2004 i Barton, 2008).

-Encara que la història no té perquè prendre exclusivament un format narratiu, és cert que freqüentment ho fa i existeixen certs tipus de narratives concretes que apareixen molt sovint a l'àmbit educatiu: les narratives individuals (grans personatges) i les nacionals (Barton i Levstik, 2004). Paxton (1990) i Alridge (2006) ho corroboren.

Encara que, com Barton i Levstik (2004) apunten, les narracions individuals posseeixen la virtut d'humanitzar la història, també produeixen, segons Carretero i López, una sèrie de biaixos característics que dificulten l'adquisició d'una alfabetització històrica. Diuen que, si se'n fa un abús, es produeix una absència d'explicacions causals de caràcter estructural, basats en factors de tipus social, polític o econòmic, a la vegada que s'ignoren els impactes produïts per les accions col·lectives. "En numerosas ocasiones se produce una encarnación de un acontecimiento histórico en un personaje, el cual es visto como causa y actor principal del acontecimiento, focalizándose así en causas personalistas" (Carretero i López, 2009:85). És el cas, per exemple, que suposa Cristòfol Colom en l'arribada dels blancs a Amèrica. Lògicament una simplificació de la història d'aquest tipus produeix una descontextualització d'aquesta i porta a l'oblit altres personatges o grups socials. També apareix una tendència important a comprendre allò que succeeix a partir de motivacions individuals.

Pel que fa a la/les narrativa/es nacional/s "sí hay una temática que está presente en la práctica totalidad de los países a la hora de enseñar historia: las narrativas que hacen referencia a la «historia de nuestro país»" (Carretero i López, 2009:85 referint-se a diversos autors). Aquest tipus de narrativa influeix extraordinàriament en la manera com els alumnes comprenen i analitzen la informació sobre el passat. Una de les dificultats principals amb la qual es troben és contemplar el punt de vista de l'altre. Aquest ha de ser, a parer dels autors, un dels components fonamentals de

l'alfabetització escolar: incorporar la mirada de l'altre. Són molt usuals els tòpics que engrandeixen la pròpia nació, amb la qual cosa s'impedeix el desenvolupament d'una visió crítica que els permeti contemplar les dificultats, els dilemes, i en definitiva la realitat de les societats democràtiques en les quals viuen (Alridge, 2006, citat per Carretero i López, 2009).

Els autors conclouen que, encara que les narratives constitueixen una de les eines més útils per a l'aprenentatge de la història, un dels objectius més clars de l'alfabetització històrica és superar els biaixos que produeix la seva utilització (simplificació, identificació de la història amb les narracions, oblit de les històries alternatives, aparició d'explicacions causals esbiaixades...).

Per a Cariou (2006), el relat històric afavoreix la mobilització i el control del pensament del sentit comú dels alumnes que constitueix la via d'accés al pensament històric. De la mateixa manera afavoreix la construcció del saber i de la conceptualització perquè les seves característiques pròpies coincideixen amb les dels conceptes històrics. Segons ell, el llaç indissoluble entre el particular i el general, entre el concret i l'abstracte és més comprensible i es fa més evident amb un tractament sistemàtic del relat. Aquest tractament sistemàtic afavoreix, en conseqüència, els desplegament de les diferents competències del pensament històric.

## 5. QUÈ S'HA INVESTIGAT EN L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE LA NARRATIVA HISTÒRICA?

Com diuen Pagès i Santisteban (2011:106-107), la recerca en Didàctica de les Ciències Socials ha augmentat molt en els darrers 25 anys. Avui dia se sap amb molta més precisió què passa a les aules quan s'ensenya i s'aprèn un determinat contingut, una habilitat o un valor, o quan es desenvolupa una competència: “Lo sabemos sobre todo, por la existencia de una investigación internacional que analiza problemas muy parecidos a todo el mundo y fácilmente transferibles a nuestra realidad.” També es queixen que no sempre es tenen en consideració els resultats d'aquesta recerca, tant en l'àmbit polític com en l'àmbit editorial, a l'hora de proposar currículums ni presentar el material adequat. Tot plegat fa que “muy pocas veces llega a los maestros y maestras<sup>34</sup> de manera que la puedan utilizar para tomar decisiones en su práctica docente”.

En un altre ordre de coses, cal dir que els mateixos didactes es queixen de l'absència d'un corpus únic en la seva ciència, però també cal dir que això passa en totes les ciències. La queixa es refereix més aviat a la manca d'enteniment a l'hora d'apropar posicions. Tots els didactes coincideixen, això sí, en el fet que el coneixement de les didàctiques específiques es deriva, bàsicament, de quatre punts essencials:<sup>35</sup>

-els treballs teòrics centrats en les anàlisis i les valoracions dels continguts propis de la Didàctica,

---

<sup>34</sup> Pagès i Santisteban parlen de primària, però l'afirmació es pot fer extensible a secundària on, sovint, no hi ha la sensibilitat adequada entre el professorat per interessar-se per les qüestions didàctiques relacionades amb les matèries que, en principi, dominen en l'àmbit epistemològic.

<sup>35</sup> Santisteban i altres (2010:116): “Joannaert y Laurin (2005) consideran que existen dos tipos de investigación en didáctica. La que denominan «recherches de didactique» y la que bautizan con el nombre de «recherches sur les didactiques.» La primera está destinada a buscar respuestas que permitan optimizar, de una manera o de otra, el proceso de enseñanza y aprendizaje. La segunda, por su parte, es un metadiscurso sobre la didáctica, una reflexión epistemológica o histórica sobre la propia didáctica y sobre los conceptos que utiliza.” També pot passar —apunten Pagès i Santisteban— que hi hagi treballs on es pretenguin els dos aspectes anteriors a la vegada.

- els resultats de les investigacions en contextos educatius en els quals s'ensenyen i s'aprenen uns determinats continguts,
- els treballs teòrics centrats en les anàlisis i les valoracions dels currículums i dels llibres de text,
- la investigació en formació del professorat.

Malgrat que la majoria d'autors —siguin o no didactes de la història— considerin que la narració històrica és un recurs propi i significatiu de la història escolar, no em sembla que se li hagi prestat la deguda atenció. Aquesta afirmació és particularment preocupant pel que fa a la realitat de l'Estat espanyol.

La meua recerca en aquest punt pretén, doncs, copsar com es tracta i com apunten els didactes que s'hauria de tractar la narrativa històrica escolar en situacions d'ensenyament-aprenentatge a les aules d'ensenyament obligatori, especialment des del punt de vista de l'aprenentatge dels alumnes i, sobretot, com a representació, com a coneixement social construït, és a dir, m'interessa més veure-la com a producte (relat històric) que com a procés (narració històrica).

Com sintetitzen Pagès i Santisteban (2011), referint-se a diferents investigacions, les representacions i els aprenentatges de l'alumnat han estat desenvolupats a partir de teories i mètodes procedents de la psicologia. Amb el temps s'han anat superant les importants teories de Piaget, més centrades en els estadis del desenvolupament, i han aparegut investigacions que han demostrat que amb determinades metodologies d'ensenyament, milloraven els aprenentatges en geografia i història. La perspectiva constructivista ha donat lloc a investigacions més relacionades amb la vida quotidiana dels alumnes i de les seves representacions de la realitat social.

En els darrers temps s'ha consolidat una altra tendència que posa l'accent en els coneixements socials construïts i en la comprensió de la realitat, més que en els processos evolutius: "Se trata de investigar el conocimiento como producto, más que indagar en el proceso. Esta tendencia aparece en primer lugar en los Estados Unidos y se fundamenta en los avances de la Antropología cultural, de la Psicología cognitiva y en la Lingüística" (Pagès i Santisteban, 2011:111). Efectivament, tal com he pogut comprovar, ha estat precisament per aquestes circumstàncies —i pels canvis de la



mateixa historiografia— que s’ha tornat a revaloritzar el paper de la narrativa històrica escolar, a tornar a “mirar i entendre” la història com a narració a les aules.

Entesa com a representació de la història, la narració històrica es relaciona especialment amb la consciència i el pensament històrics, sobretot en les investigacions més recents. És per això que he parat un cert esment en el tractament escolar d’ambdós conceptes, especialment en el darrer ja que considero que integra el primer i ho fet particularment en aquells aspectes relacionats amb la narrativa històrica.

Així, al punt 5.1., faig una petita aproximació al tractament del pensament històric a l’ensenyament-aprenentatge primer que res a partir de l’article de Joan Pagès ja comentat a l’apartat 4 d’aquest treball. Pagès conclou el seu article assenyalant els possibles problemes en el tractament del pensament històric a les aules i n’apunta les solucions a partir de la interpretació dels diferents autors que analitza.

En aquest punt analitzo especialment el tractament que proposen GREDICS (2006 i 2010) i Chacon perquè exemplifiquen, en certa manera, els dos punts de partida a l’hora d’afrontar el treball amb els relats històrics.

Per a GREDICS —com per a mi mateix— els relats històrics són una forma més de representació del pensament històric, i encara que consideren que treballant els relats històrics es fomenta el desenvolupament del pensament històric, creuen que aquest treball és només un aspecte més de tots els que s’han de contemplar a l’hora de desenvolupar aquest pensament. En aquest sentit han fet diverses propostes de treball amb els diferents elements que componen el pensament històric.

Chacon per la seva part considera que el treball amb el pensament narratiu i amb els relats és bàsic per desenvolupar el pensament històric i el precedeix. En aquest sentit, l’autora s’apropa més a la concepció dels psicòlegs cognitius, més interessats en treballar el pensament narratiu com una forma de pensament, i el pensament històric només com una forma singular i més complexa d’entre els diferents tipus que el componen.

Des d’una posició més singular també hi apareix la proposta de Bain qui planteja el desenvolupament del pensament històric a partir de la resolució de problemes

històrics. Bain considera que això és pot aconseguir a partir del currículum vigent i la pedagogia tradicional, proposant aquests problemes i fent petits canvis en la metodologia i els recursos.

Al punt 5.2. faig una anàlisi força completa del tractament de la narrativa i el relat històrics en els processos d'ensenyament-aprenentatge a diferents cultures. Pel que fa al món anglofon voldria destacar especialment els estudis basats en la pràctica de Barton, Levstik i Lee; pel que fa al món francofon, els estudis de Cariou, Serandour i Fevrier; pel que fa als països de parla portuguesa, els estudis de Barca, Gago i Ribeiro i pel que fa al món hispà, els estudis de Plá i Henríquez (membre de GREDICS).

Obsta dir que han estat molts més els autors i els estudis que hi apareixen, però els remarcats anteriorment sobresurten perquè marquen línies d'investigació i han estat pioners en les seves respectives cultures a l'hora de tractar la narrativa i el relat històric escolars. La línia de treball més semblant a la que proposo en aquesta tesi és, segurament, la de l'escola francesa i, en especial, la de Cariou. Aquest autor no aborda l'estudi dels relats només com a resultat sinó que planteja tasques específiques precisament per a millorar aquest resultat.

## 5.1. Una aproximació al tractament del pensament històric a l'ensenyament-aprenentatge

Tal com afirma Santisteban (2010:36): “La formación del pensamiento histórico en la enseñanza obligatoria es una empresa difícil, pero a la que no podemos renunciar [...] La didáctica de la historia está obligada a crear estructuras conceptuales para la enseñanza, a realizar propuestas que no podemos esperar que nos ofrezca la historiografía, ya que esta tarea no responde a sus objetivos.”

Partint de la base, doncs, que els mestres d'història hem de poder ajudar els nostres alumnes no només a aprendre història sinó també a aprendre a pensar històricament, la pretensió d'aquest apartat és fer una petita aproximació als problemes i les solucions que alguns autors i autores han aportat, des del constructivisme social i en diferents àmbits, pel que fa al tractament del pensament històric a les aules escolars. A la vegada remarcaré aquelles parts més relacionades amb el relat, entès aquest com una de les representacions possibles del pensament històric.

He escollit, doncs, propostes que parteixen de la base que els i les mestres han d'emprar una lògica tan psicològica com històrica quan dissenyin problemes d'història per als seus alumnes i, com diu Bain (2005), anar més enllà dels temes historiogràfics problemàtics i prendre en compte els seus estudiants i el context en què aquests aprenen història.

Primer de tot indico els mètodes, les solucions i els recursos que s'apunten des de l'òptica de la psicologia cognitiva, un corrent que, a hores d'ara, sembla imbuir-se<sup>36</sup> de les influències dels didactes de la història i de les seves propostes de models conceptuals per al desenvolupament del coneixement i del pensament històric i social. Concretament Carretero i Montanero (2008) es pregunten: Però, quines competències intel·lectuals poden considerar-se característiques de l'aprenentatge de la història? Quines dificultats comporta el seu ensenyament? Quins recursos didàctics poden emprar-se per ensenyar a pensar històricament?

---

<sup>36</sup> De fet, hauríem de parlar d'interrelació de sabers.

Aquests autors consideren que hi ha dues habilitats fonamentals que cal desenvolupar: la capacitat de comprendre el temps històric i raonar causalment, per un costat; i la capacitat de valorar i interpretar críticament les fonts d'informació històrica, per un altre.

Afirmen que el coneixement històric es fonamenta en els relats, però també en la interpretació explicativa dels fenòmens històrics, de les seves causes i relacions amb esdeveniments posteriors.

Constaten, entre molts altres problemes, que els estudiants dels diferents nivells educatius troben dificultats per a raonar amb continguts històrics de caràcter multicausal. Se sap, per exemple, que els estudiants tendeixen a simplificar les explicacions causals al voltant dels fenòmens històrics. Aquesta simplificació es pot produir per un biaix de proximitat, és a dir, per atorgar més importància a les causes temporalment més properes que a les més llunyanes, o per una tendència narrativa, que destaca els factors que formen part de la principal línia de canvi, en perjudici d'altres que fan més complex o resten coherència al relat.

Finalment, proposen una sèrie de recursos didàctics per a ensenyar a pensar històricament que divideixen en dos grans grups, els que es basen principalment en els textos (orals i escrits) i els que es centren en la iconografia.

Des d'una perspectiva també constructivista i crítica, però tenint més en compte la ciència de referència i l'escola com a lloc on es produeix l'ensenyament-aprenentatge, (això i/o els interessos dels xiquets) Pagès (2009a) fa una bona síntesi dels obstacles que frenen el pensament històric i les possibles solucions:

- L'obsessió per un currículum carregat de continguts factuais. La pressió per acabar els programes impedeix aprofundir en la complexitat dels sabers històrics.

- La pervivència d'una metodologia d'ensenyament fonamentalment transmissora i recolzada quasi exclusivament en els llibres de text o en productes virtuals que reproduïxen el mateix esquema transmissor dels manuals.

- Les pretensions holístiques, la idea que s'ha d'explicar "tot".
- El discurs i la conceptualització complexa necessaris per desenvolupar el pensament històric que servirà per llegir la realitat no rep una atenció adequada ni en els materials curriculars ni en la pràctica diària.
- Per desenvolupar les pràctiques anteriors i altres de semblants, cal canviar la formació del professorat i acabar amb les metodologies d'ensenyament fonamentalment transmissores.
- No sempre el professorat està atent i traspasa a classe la problemàtica del present. No sempre és un professional competent capaç d'innovar i trencar amb "la cotilla" que suposa el seu passat disciplinar.

Com relata el mateix Pagès (2009a:12): "En definitiva, se trata de apostar por una enseñanza de la historia en consonancia con los retos que el siglo XXI está deparando a nuestro alumnado. La nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien ordenada más que personas con la cabeza muy llena pero mal organizada [...] Aprender, por ejemplo, la causalidad histórica, analizar distintas interpretaciones de un mismo hecho, elaborar relatos argumentados sobre problemas, etc., debería ser una práctica habitual de las clases de historia."

Martineau (1999: 336, citat per Pagès, 2009a:13) aporta una conclusió força interessant:

La disciplina histórica nos ha legado una suma considerable de representaciones del pasado. Más que sobre estas representaciones en si mismas, el valor de la herencia de esta disciplina reposa sobre el lenguaje, el método, la actitud que ha presidido su construcción, es decir sobre el modo de pensar particular denominado pensamiento histórico. Es en su adquisición que reside el valor educativo real de la historia. Sería lamentable olvidar los muchísimos años de investigación sobre la cognición que han demostrado, como afirmaba Jerome Bruner, que el proceso del pensamiento y su producto están íntimamente relacionados.

També Pontecorvo i Girardet (1993, citats per Éthier, Demers i Lefrançois 2010) afirmen que les accions procedimentals pròpies del pensament històric es duen a terme en les interaccions socials, mitjançant operacions lingüístiques i cognitives específiques que podem definir com a operacions argumentatives relacionades amb el raonament individual i l'argumentació social.

Per a aquests autors —i en la seva línia, Heimberg, Seixas i altres, entre ells el mencionat Martineau—, la interpretació històrica suposa la construcció de narracions explicatives relacionades entre si per la causalitat. A més afirmen que, encara que els nens de primària posseeixen certs coneixements previs, no tenen accés a una xarxa organitzada i coherent de sabers històrics que els permeti estructurar relacions causals com tenen els adults. Malgrat que s'ha demostrat que alumnes de 10 anys tenen dificultat a l'hora de comprendre la causalitat quan aquesta implica factors socials, econòmics i polítics, no passa el mateix a l'hora de reconèixer el poder de l'acció individual i col·lectiva en el canvi social, encara que quasi sempre des d'una perspectiva monocausal.

Especial rellevància per a la meua investigació té la recerca sobre la formació i l'aprenentatge del pensament històric a través d'una proposta d'estructura conceptual duta a terme pel grup de recerca GREDICS (Pagès i altres, 2010). M'interessa recalcar aquesta recerca perquè s'ha centrat sobretot en l'apartat dels conceptes relacionats amb la competència de la representació històrica, és a dir, a comprovar com els alumnes construeixen coneixement històric i com el representen a partir del propi pensament històric.

L'objectiu més important de la recerca, tal com l'expliquen els seus autors, consisteix a indagar en el coneixement històric dels/les adolescents en finalitzar l'educació secundària obligatòria, saber com l'han après i com l'utilitzen per situar-se en el seu món i en els seus projectes de futur i, des d'aquest coneixement, poder aportar propostes didàctiques. El projecte se centra fonamentalment en l'anàlisi de les representacions històriques de l'alumnat, en especial les escrites, encara que en la darrera part del projecte també s'han interessat per les audiovisuals relacionades amb les TAC.

A la primera investigació —de moment n’han efectuat tres—, referida a l’alumnat immigrant de recent incorporació, l’anàlisi d’aquestes representacions els van indicar importants discontinuïtats narratives o narracions històriques poc o gens estructurades. Aquesta situació va millorar de manera evident amb l’experimentació de seqüències didàctiques que van ajudar l’alumnat a construir una xarxa narrativa amb un cert significat.

A la segona tenien com a objectius (entre d’altres): identificar i analitzar les estratègies historiconarratives que utilitza l’alumnat per construir i emetre judicis; identificar i analitzar com aquest alumnat organitza els elements del discurs històric i com causalitza un fet històric. A partir dels objectius anteriors es van analitzar les representacions inicials de l’alumnat i es van elaborar i dur a la pràctica dues seqüències didàctiques. Els resultats els van oferir una variada gamma de matisos que els van permetre comprendre l’existència de diferents ritmes d’aprenentatge, una certa evolució després de l’experimentació de les unitats i dificultats per pensar històricament i de desenvolupar competències relacionades amb l’empatia.

Com els mateixos membres de GREDICS (2006 i 2010) fan constar, arriben a resultats similars als que apuntava Barton: “Els estudiants tendeixen a simplificar el contingut històric que troben, i això evita que reconeixin completament la complexitat de les experiències i de les perspectives històriques” (2008:241). La conclusió bàsica a la qual arriben és que, amb accions més explícites i sostingudes que possessin l’alumnat davant de problemes o dilemes històrics, el desenvolupament de l’empatia històrica i de la capacitat de pensar històricament arribaria a metes més elevades.

A la tercera investigació, que encara s’està efectuant en l’actualitat, es proposen el projecte més ambiciós i que segurament els donarà resultats més fructífers: definir el pensament històric des de l’ensenyament de la història i per això en construeixen un mapa conceptual amb els quatre blocs competencials (vegeu apartat 7.2) que, al seu entendre, el conformen. Aquest model ha de servir de guia per a la investigació i per a la realització de propostes didàctiques, bé estiguin referides a un determinat bloc, bé a la seva totalitat. En aquest darrer sentit, els autors fan constar que en la investigació que duen a terme se centren en la interpretació històrica, però deixen clar que s’ha de tenir en compte que els quatre grans blocs del pensament històric que es descriuen al

model estan interrelacionats, són interdependents... i, per tant, en qualsevol cas s'han de considerar mínimament tots ells.

Santisteban (2010:38), membre del grup, afirma: “Modelos conceptuales, aprendizaje conceptual y representaciones sociales. Estos tres elementos son la base de nuestra propuesta para la formación en competencias de pensamiento histórico”<sup>37</sup> i també que: “La reconstrucción del conocimiento necesita del diálogo, la expresión y la representación, es decir, la utilización del lenguaje para dar significado al mundo social. El ajuste del lenguaje o de los lenguajes en el discurso del profesorado o en la narración del alumnado permite estructurar los aprendizajes. El diseño y la regulación de la comunicación en el aula influyen en la calidad de los conocimientos compartidos” (Santisteban 2011:78, dins de Santisteban i Pagès (coords.), 2011).

Un tractament diferent del pensament històric és el que efectua Chacón (2009). Aquesta autora sembla fonamentar l'adquisició del pensament històric de l'alumnat bàsicament a partir del pensament narratiu: “La presente investigación ofrece orientaciones de tipo pedagógico y didáctico que permitan al alumnado pensar históricamente a través del pensamiento narrativo, dado que es la forma connatural a través de la cual conocemos y explicamos los procesos sociales o, como señala Hayden White (1992), la cuestión de la naturaleza de la narración suscita la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y es, incluso, la naturaleza propia de la humanidad” (Chacón, 2009:233).

M'interessa remarcar aquesta autora perquè serveix de contrapunt a GREDICS i em permet constatar les dues relacions possibles entre narració i pensament històrics des d'un punt de vista socioconstructivista. Per a uns, entre els quals trobem Chacón i molts altres ensenyants i didactes sud-americans, el pensament narratiu és la base del pensament històric, el pensament històric es conforma bàsicament a partir del pensament narratiu. Per a d'altres, els quals no neguen la importància del pensament narratiu en aquesta conformació, el pensament històric es configura a partir de diferents components, un dels quals és la narració que, a banda d'impulsar el

---

<sup>37</sup> Aquest mateix autor (Santisteban, 2010:38) explica molt clarament la relació entre la construcció de conceptes, el treball amb les capacitats i la referència als valors per aconseguir les competències històriques bàsiques del pensament històric.



pensament històric, reflecteix —representa— el coneixement i la comprensió del passat que es deriven del seu ús.

Chacón (2009:232) reflexiona i insisteix sobre la falta de treball pedagògic per millorar el pensament històric des del mateix parvulari: “Es visible la ausencia del trabajo pedagógico intencionado para contribuir en la elaboración de representaciones históricas en la primera y segunda infancia, lo cual dificulta la creación de relatos propios que sienten las bases que a posteriori permitirían participar en la construcción de sociedad y ciudadanía como sujeto de la historia y no como objeto de la misma.”

El treball de Chacón subscriu una sèrie de supòsits vàlids que, segons ella, sustenten aquesta forma de desenvolupar el pensament des dels primers anys de l'escolarització:

-Los niños y las niñas son sujetos y no objetos históricos, esto significa que deben y pueden hacer la historia participando en la conformación de su propio destino, reconociéndose como ciudadanos de la aldea global.

-El conocimiento que se adquiere en el ámbito escolar no puede fundamentarse solamente en el desarrollo de destrezas; se requieren dominios cognitivos que permitirían obtener representaciones históricas a través de las cuales el niño aprehendería el acervo de experiencias humanas que posibilitan la imaginación y la creación.

-Desde muy temprana edad, se dispone de las herramientas conceptuales para construir pensamiento histórico. (Chacón, 2009:234)

Les activitats que Chacón (2009:236) proposa per a fomentar el pensament històric des de la narrativitat són: “Capacidad de secuenciación, reconocimiento de simultaneidad, construcción de líneas temporales, identificación de semejanzas y diferencias de distintos momentos, objetos y lugares, uso e interpretación de fuentes, presencia de vocabulario o lenguaje temporal-cronológico, entre otros.”<sup>38</sup>

Robert S. Bain (2005) fa també un interessant tractament del pensament històric a partir de la resolució de problemes històrics. Aquest autor m'interessa perquè

---

<sup>38</sup> En la línia d'aquesta autora, trobem Plá i Julia Salazar, però aquests autors els tractarem específicament en l'apartat de l'ensenyament-aprenentatge amb i des de la narració.

acompanya les seves pràctiques diàries amb la recerca teòrica a partir de la pràctica reflexiva i dels estudis de cas.

Des de les “disposicions curriculars i la pedagogia tradicional”, tal com el mateix autor afirma, situa la investigació en el cor de la mateixa instrucció, concretament en l'exemple que ens presenta investiga les recerques que fan els seus estudiants respecte de Colon, l'exploració i el concepte de “terra plana” i es concentra en les maneres en què els mestres poden convertir els objectius curriculars, amb els quals estan familiaritzats, en problemes historiogràfics que comprometin els estudiants en el pensament de la història. Això, segons Bain, no és res més que pensament històric, ja que formular aquests problemes històrics és un primer pas crític en l'ensenyament de la història.

Bain diu, però, que per a canviar la metodologia del professorat no n'hi ha prou a afegir al currículum la formulació de problemes. Caldran altres qüestions com el disseny d'eines específiques (ajudes visuals, *dispositius lingüístics...*) que ajudin els alumnes a fer història a través del currículum.<sup>39</sup> Aquestes eines han d'aportar formes útils per ajudar els estudiants a lidiar amb continguts històrics adequats, a la vegada que realitzen pensament històric complex i adquireixen coneixements essencials.

Per a Bain, la creació d'interrogants o problemes centrals repta els mestres a treballar en les interseccions entre dues conjuntures separades —allò que és històricament significatiu i allò que és instructiu i interessant per als estudiants. L'autor diu que ho fa a partir de la problematització dels relats històrics que presenta als estudiants. Què vol dir exactament això per a Bain?: “Respecte a la unitat de treball —instrucció que comprèn aproximadament entre una setmana i un mes— significa plantejar preguntes al voltant de relats històrics particulars, narracions o interpretacions. Pel que fa a tot el curs significa plantejar interrogants que siguin fonamentals per a la comprensió de la història, com ara la diferència dels relats històrics i el mateix passat o com fan els historiadors per construir explicacions i interpretacions històriques a partir

---

<sup>39</sup> En el seu treball aporta la manera com moure's entre els objectius vagament connectats del currículum i els interrogants historiogràfics centrals.

d'evidències del passat o si té alguna importància la visió del passat que acceptem.”  
(Bain, 2005:6)

Bain afirma que el professorat sol envoltar els estudiants d'història amb fragments de narracions i interpretacions històriques, però rarament els estudiants veuen la naturalesa (ideològica, política...) i l'estructura d'aquestes interpretacions. Cal problematitzar els relats històrics perquè fa visible allò que està fosc, ocult o simplement absent en moltes aules d'història. Al fer dels relats històrics el problema essencial de la història, es pot ajudar els estudiants a familiaritzar-se amb l'escriptura de la història; a identificar maneres en què la gent ha interpretat successos passats; a examinar les raons dels canvis d'interpretació al llarg del temps... “Veritablement, tots els aspectes familiars de les aules d'història —textos escolars, conferències, fonts primàries...— adquireixen un nou sentit per als estudiants quan es miren com a relats històrics.” (Bain, 2005:7)

Afirma que concentrar-se en relats múltiples i canviants no significa que els estudiants els hagin de prendre a tots com igualment convincents o plausibles; més aviat han de crear eines per avaluar i accedir a narracions antagòniques del passat, mesurant les evidències i els arguments.

## 5.2. El tractament de la narrativa històrica en els processos d'ensenyament-aprenentatge

En aquest apartat he tractat d'esbrinar què s'ha investigat —i des de quines perspectives— en contextos educatius respecte de la narració històrica escolar entesa com un dels conceptes i de les competències que conformen el pensament històric. La narració històrica és una de les formes de representació, explicació i interpretació del coneixement històric, la que 'representa millor' la temporalitat de la història.

Els primers a retornar la narrativa històrica escolar al lloc que li pertocava han estat els psicòlegs cognitius els quals, basant-se en els mestres teòrics del pensament narratiu (Bruner i Egan especialment), afirmen que el coneixement històric està íntimament lligat a l'elaboració de narracions. Autors com Carretero i Atorressi (2004) diuen que, en la mesura que la història es compon d'elements narratius, el nostre coneixement sobre el desenvolupament narratiu és pertinent per a conèixer com es comprèn la història com a matèria escolar. I encara més, afirmen que les narratives són una poderosa eina cultural per a la comprensió de la història, encara que reconeixen que l'estructura explicativa i lògica de caràcter historiogràfic necessita també d'elements deductius i inductius de gran complexitat.

Al meu parer, el punt criticable de molts d'aquests autors és que, encara que prenen en consideració la individualitat de la història i de la narrativa històrica, l'important per a ells és fomentar el pensament narratiu per damunt d'altres consideracions substancials que també comporta el pensament històric. Per a ells l'important és exercitar el pensament narratiu (i comprovar els resultats d'aquest exercici) com una forma essencial de comprendre i explicar el món i la realitat social que ens envolta, independentment de la matèria o matèries des de les quals es treballi en l'àmbit escolar. Des de la didàctica de les Ciències Socials, en canvi, hem d'estar interessats per l'estructura conceptual i per les altres competències que implica conèixer històricament la realitat social i, a banda, per proposar seqüències d'ensenyament-aprenentatge que ajudin a millorar aquestes competències. En definitiva, hem d'estar amatents a la qüestió epistemològica i al procés didàctic.

Malgrat tot, torno a insistir-hi, reconeixen que, lògicament, la història és un coneixement summament complex i afirmen (Carretero i Atorressi, 2004), que una de les raons de la complexitat del discurs històric i de les dificultats que comporta la seva comprensió està en el fet que, de manera més aguda i explícita que en altres gèneres del relat, la narració i l'explicació se suposen i, a voltes, se superposen.

Precisament parlant de l'ús de les narracions, Carretero i López (2009) consideren que són una poderosa eina cultural per a la comprensió de la història, però el seu ús no està exempt de certs problemes (vegeu apartat 3.3.) que caldrà evitar per aconseguir una bona alfabetització.

### *5.2.1. El tractament de la narrativa històrica en el món anglòfon*

Pel que fa al món anglòfon, m'he basat especialment en la síntesi sobre l'estat de la qüestió de la recerca sobre les idees dels estudiants respecte de la història, efectuat per K. Barton (2009). Molts dels autors que apareixen en la síntesi, no cal dir-ho, són referents i sovint s'han traduït i es tradueixen a altres llengües. És per això que en alguna ocasió m'hi referiré també de manera particular.

Barton afirma que la investigació en el món anglosaxó sobre les idees dels estudiants respecte de la història aquests darrers anys ha estat intensa i prolixa i que s'ha fet des de diversos camps. Es queixa, però, que sovint no s'han tingut en compte ni s'han incorporat aquestes diverses contribucions i que això segurament ha causat una incomprensió global del desenvolupament de les idees dels estudiants. Malgrat tot diu “a pesar de los desacuerdos sobre los objetivos adecuados de la didáctica de la historia —incluso sobre la misma esencia de la historia y del pensamiento histórico—, este corpus bibliográfico ha dado como resultado algunos hallazgos consistentes” (Barton, 2009:1).

Pel que fa al coneixement dels estudiants respecte del passat queda clar que aquests comencen a acumular coneixement històric des de ben petits, fins i tot de temes que no s'han tractat dins l'escola. Els alumnes van coneixent desenvolupaments socials i polítics, van introduint-se en aspectes relacionats amb el temps històric, etc. El

desenvolupament del coneixement del passat, malgrat el que pugui semblar, no consisteix simplement en peces diferenciades d'informació o models aïllats. Ben al contrari, els estudiants relacionen coherentment el seu coneixement històric en narracions estructurades. Quan se'ls demana que expliquin allò que saben sobre temes històrics determinats, freqüentment responen en forma de narracions i tendeixen a simplificar el contingut històric que aprenen per tal que es pugui encabir en les expectatives que ells tenen respecte a l'estructura d'una història. El contingut particular d'aquestes narracions pot incloure inexactituds, barreja d'esdeveniments o simplement detalls imaginaris, però els estudiants s'esforcen per retenir l'estructura narrativa general dels seus relats, i empren la imaginació per omplir qualsevol llacuna. Segurament també, és més probable que recordin els fets centrals d'una narració històrica que no els detalls més perifèrics.

Els estudiants no usen només estructures narratives generals per entendre el passat, sinó que a mesura que creixen també les empren per a donar compte d'esdeveniments o tendències més particulars.

L'ús de la narració els porta a simplificacions del tipus:<sup>40</sup> emprar el passat com si només hagués afectat un nombre limitat de persones i esdeveniments, tots obrant en un espai reduït; la reducció de processos graduals i de llarga durada a esdeveniments particulars i diferenciats; oblidar les experiències i les perspectives diverses de les persones; ignorar la diversitat existent entre les diferents regions geogràfiques i els diversos grups socials (dones, minories...). Barton parla més dels alumnes de primària, però això es podria fer extensiu als de secundària. També afirma que si es tenen en compte uns requeriments curriculars, uns materials didàctics i uns enfocaments docents adequats, els alumnes entenen millor aquestes perspectives.

Barton afirma que, encara que els estudiants poden aprendre una quantitat important d'informació sobre el passat a partir de fonts informals, la majoria no comprèn com els relats històrics es desenvolupen a partir de les fonts fins que no ho estudien a les escoles. També diu que fins i tot en el cas de treballar amb fonts històriques per construir relats històrics pot passar que l'alumne no sigui crític amb aquestes fonts. És

---

<sup>40</sup> Aquestes simplificacions (problemes) són una continuació dels problemes que exposaven Carretero i López (2009) que, en part, han extret d'aquesta síntesi (vegeu apartat 3.3).

típic, afirma, no considerar la necessitat d'interpretar les fonts històriques, ni tampoc entendre com l'ús de les fonts pot diferir d'un relat a l'altre. En definitiva, diu que els alumnes no solen preocupar-se per comprendre les intencions dels autors de les fonts, però que, malgrat tot, poden aprendre a ser més crítics amb les fonts històriques.

Pel que fa, finalment, als contextos socials dels coneixements dels estudiants, m'interessa apuntar algunes de les conclusions de les recerques que aporta Barton que poden traslladar-se als relats treballats a classe:

-L'alumnat està especialment interessat en la vida de la gent ordinària i, quan estudia els esdeveniments socials i polítics, se sent atret per l'impacte d'aquests esdeveniments sobre els individus.

-L'alumnat també està interessat en temes que incloguin emocions, valors morals i opinions particulars i els agrada imaginar què haurien fet ells en cas d'estar involucrats en algun esdeveniment extrem.

-A l'alumnat li agrada força els llibres de divulgació i "és més probable que frueixin i se sentin motivats amb textos que tenen un autor visible". Aquest tipus de lectures poden augmentar la comprensió, especialment en el cas d'aquells llibres que han estat pensats especialment per explicar conceptes i connexions causals.

Barton (2009) proposa al final de l'article una sèrie d'orientacions per a la futura investigació. El primer i principal és la necessitat de fer estudis de llarga durada respecte de com canvien les idees dels estudiants a partir de la docència. De fet, les investigacions realitzades fins a l'actualitat constaten una sèrie de patrons comuns en el coneixement dels estudiants que obstaculitzen una comprensió més profunda de la història, però també constaten que aquests patrons es poden transformar amb una intervenció docent adequada. El que cal és explicar més bé com s'ha d'aconseguir aquesta transformació.

Un treball força interessant és el que ens presenta L. Levstik (2008a), que molt sovint publica conjuntament amb Barton. Aquesta autora, com d'altres (Egan, per exemple), comença per destacar la importància dels contes i de les narracions explicades en

família, ja que fomenten el pensament històric, donen cohesió social i individualitzen els fets socials.

Levstik (també Levstik i Barton, 1997) proposa, per millorar el pensament històric dels estudiants de primària, fer llegir llibres de narrativa històrica (biografies, esdeveniments curiosos...) i comentar en grup les lectures, valorar els llibres... També proposa explotar la mina dels llibres de ficció històrica ben escrits (i ben il·lustrats!) ja que interessin molt als xiquets. En definitiva proposa llegir molt i variat.

Als estudiants, segons Levstik, els interessin les històries vives, aquelles que parlen de personatges que fan coses extraordinàries (ja sigui en sentit positiu o en sentit negatiu —Hitler, per exemple—), ja que volen saber per què han actuat d'aquesta manera, les seves intencions... En aquest sentit la narrativa històrica pot ajudar a sentir la història, a treballar els valors, l'empatia... De fet, els mateixos estudiants parlen de la necessitat de saber més coses després de llegir aquest tipus de llibres.

Algunes qüestions teòriques interessants que sorgeixen de la seva recerca són:

- La importància d'usar imatges per veure com els alumnes estructuren les narracions.
- Els estudis socials a l'ensenyament primari americà (i al món occidental en general) reben poc temps, mentre que s'aprèn història a llocs inusuals.
- Com de la negociació entre professors i alumnes i entre alumnes sorgeix la construcció de coneixement històric.
- L'aposta per la pluralitat de models més que per la uniformització de la metodologia per a totes les classes i tots els professors.
- Critica els llibres de text perquè no hi ha possible discussió, no hi ha vida... només serveixen per veure acords, per confirmar dades...
- La recerca a classe ha d'estar sempre dirigida pel mestre o per la mestra.
- Finalment, com molts altres, opina que els conceptes s'assoleixen millor si es lliguen en una narració estructurada que no en llistes o en frases soltes, sigui aquesta narració pròpia o no.



P. Lee (2002, citat per Henríquez, 2004)<sup>41</sup> ha emprat el bagatge conceptual de Rüsen per analitzar relats de joves anglesos. Lee exposa que la constatació de l'existència de "múltiples narratives" podria donar lloc a un nombre indefinit de preguntes i d'interessos que no necessàriament flueixen cap al món de la història com a disciplina, i és per això que cal incloure'ls en algun tipus de marc que permeti pensar la relació entre disciplina històrica i vida pràctica.

Amb aquestes afirmacions, Lee no deslegitima Rüsen sinó que dóna més flexibilitat a l'hora d'incorporar les diferents narratives que circulen en el camp de la història escolar i en la vida de xiquets i joves. És a dir, ens trobem davant l'evidència de l'existència de narratives diferents que demostren el caràcter subjectiu de la seva constitució. En aquest sentit, aquest autor adverteix del perill que suposa la idea d'una sola narrativa que pugui articular els interessos i les funcions d'orientació temporal. Per a Lee, les nostres narratives es reescriuen perquè els nostres interessos canvien i també perquè el present va modificant la valoració dels fets que fins al moment no s'havien considerat.

Lee ens assenyala la necessitat d'incloure diverses narratives en l'ensenyament de la història. Les orientacions didàctiques, segons ell, haurien d'anar enfocades en la direcció d'organitzar múltiples narratives sense imposar-ne cap.

### *5.2.2. El tractament de la narrativa històrica en el món francòfon*

En l'àmbit francòfon, he constatat que, almenys en els nivells elementals de l'ensenyament, s'ha tornat a valorar en el currículum la importància del relat històric:

Son retour en 2008 reflète la réévaluation, récente, de son efficacité en termes d'apprentissages. Le récit es une des formes «naturelle» de la restitution du savoir historique, bien que la compréhension narrative ne soit pas évidente

---

<sup>41</sup> Vegeu també Lee (citat per Topolsky, 2004:102) quan diu "las características lógicas particulares que distinguen a la historia de otras formas de conocimiento —son candidatas indiscutibles su estructura narrativa, su organización coligatoria, su interés por la acción humana y la explicación racional— requerirán, obviamente, que se las estudie con mucho mayor detenimiento cada vez que se intente caracterizar los rasgos más importantes de la disciplina como base para la enseñanza de la historia".

pour tous les élèves, de plus, cette stratégie leur permet de se construire un monde car c'est «au lecteur de (re)construire les mondes sémantiquement constitués par les corpus de textes» [...] Enfin le récit aurait, d'après Ives Reuter, de multiples fonctions didactiques: véhiculaire, structurante, objectivant, implicative, intégrative et, enfin, transitionnelle. Lalagüe-Dulac (2010:184)<sup>42</sup>

Precisament en una síntesi de Lautier i Allieu-Mary (2008) es constata que els didactes francesos privilegien la referència a l'epistemologia de la disciplina a l'hora de considerar les principals operacions cognitives mobilitzades en l'aprenentatge de la història, perquè segons afirma Moniot (1991, 1993 i 2006 citat per Lautier i Allieu-Mary, 2008:103) els recursos del pensament històric són accessibles a tothom, sempre que es conreen des de la pràctica i segons l'edat.

Aquestes autores citen els diferents referents teòrics —destaquen Ricoeur— dels quals es serveixen, en general, les recerques i les innovacions de les investigadores i investigadors francesos. Per pensar històricament,<sup>43</sup> o almenys per distanciar-se del pensament natural, diuen que es necessiten certes coses que Ricoeur anomena els *talls epistemològics* propers a la història: criticar els fets; controlar el raonament comparatiu; perioditzar per construir el temps històric diferent del temps subjectiu; controlar el grau de generalització dels conceptes; treballar en l'elaboració d'entitats (institucions), aquests quasipersonatges de la història, i distingir la història dels seus usos.

També aclareixen que la història és percebuda per l'alumnat a través dels esdeveniments, però els alumnes no accepten com a esdeveniment sinó allò que jutgen com a important; aquesta importància està unida al fet que l'esdeveniment comporti un "canvi" del curs de les coses. No tots els alumnes, diuen, entren dins d'aquesta comprensió narrativa. Els més joves o els menys informats poden limitar-se a tenir una representació estàtica, sovint imaginada, carregada de sentit i de valor (la Gran Guerra

---

<sup>42</sup> Lalagüe-Dulac (2010) cita Falaize (2005), Deleplace (2007), Lautier et Allieu-Mary (2008), Audigier i Ronveaux (2007) i Reuter (2007). En aquest treball, Lalagüe-Dulac fa referència al seguiment que fa el professorat respecte del relat històric i en constata les reticències que relaciona, entre d'altres, amb la mala premsa dels relats.

<sup>43</sup> Entenen el pensament històric a la manera de Ricoeur: "Allò mixt constituït per la reconeixença d'un lloc indirecte de derivació pel qual el saber històric procedeix de la comprensió narrativa sense perdre res de la seva ambició científica." Lautier i Allieu-Mary (2008:104).

està simbolitzada simplement per l'horror, l'absurditat i la bogeria de les trinxeres...). De la mateixa manera, afirmen, es constata la dificultat de trobar les causes històriques. I, tornant a les anàlisis de Ricoeur, en destaquen la importància del relat històric i afirmen (2008) que s'hauria de pensar que el relat històric procedeix d'una "posada en intriga" (trama) capaç d'articular a la vegada el pensament social dels alumnes que pensen així les intencions dels homes del passat, la descripció i la interpretació de les seves accions, l'evocació del context, més encara dels procediments d'historització que controlen aquest pensament social.

Finalment, Lautier i Allieu-Mary (2008:121, basant-se en Sérandour, 1998; Falaize, 2005; Cariou 2006a; Deleplace, 2007) diuen que:

La majoria de les situacions experimentades porten a la recomanació d'una sòlida base epistemològica i didàctica respecte dels ensenyants. Això fa que calgui construir seqüències que portin els alumnes a reconèixer els criteris d'un relat històric en comparació al relat de ficció, per afinar les condicions d'una iniciació a l'escriptura de la història. Amb uns nivells d'exigència adaptats a l'escola primària, a la secundària obligatòria i al batxillerat, el lloc del relat és revisitat tot distingint-ne les diferències aproximades. El relat pot ser percebut com un model de comprensió i d'explicació de la història sàvia, que o bé es presenta com un model vergonyós des del qual és assimilat a una història escolar més suau o poc estimulants de fets a memoritzar, o bé a l'inrevés, una reafirmació d'un mitjà d'accés privilegiat a la coneixença històrica pels alumnes [en francès a l'original].

En funció de l'anterior —afirmen les autores—, s'hauria de precisar més la natura de certes operacions cognitives encaminades a treballar el pensament històric, de les quals destaco les següents relacionades amb la narració:

-privilegiar un seguiment i un "treball en amunt" sobre els procediments narratius propers als textos literaris o als textos d'historiadors (Audigier & Ronveaux, 2007),

-exercitar els alumnes a mobilitzar un tipus de metaconeixences dels criteris del relat històric. Es tracta de treballar totes les etapes de la seva escriptura:

verbalització de la marca intuïtivament posada en pràctica (treball clàssic del tipus analitzar documents) per proposar l'explicació d'un fenomen històric; legitimar característiques properes al relat històric espontàniament mobilitzades, en particular el recurs a la personalització d'entitats; per l'explicació de les intencions; per la referència a l'esquema narratiu més clàssic: introducció...; per la periodització i, més globalment, per la posada en pràctica de la intriga (Cariou, 2006),

-tenir en compte els diferents usos del relat per als alumnes de primària,

-afinar les condicions del funcionament dels debats argumentats, posant l'accent en el fet que l'ús dels relats per l'alumne impliquen la doble qüestió de la matriu lingüística i discursiva del subjecte. Des d'aquesta perspectiva, es refereixen a Deleplace (2007) que entén, per matriu lingüística, les competències lingüístiques generals i, per matriu discursiva, les competències específiques de la disciplina històrica,

-a la fi, de manera transversal a totes les situacions, s'ha de produir una reflexió explícitament centrada en les marques de l'escriptura, els usos dels models o exemples, tal com proposa el treball de D. René (1991): *Aprendre a escriure, un deure de la història*.

En la línia del text anterior, diversos didactes han fet propostes d'innovació (Les Cahiers pédagogiques, n. 471, 2009) en el sentit de presentar una sèrie de recursos que poden ajudar en la formació del pensament històric i en l'adquisició de coneixement històric dels alumnes francesos. Especialment interessants són les propostes relacionades amb el desenvolupament de la narrativa històrica:

-A "Pourquoi les paysans acceptent-ils d'entretenir le château fort? Construire des savoirs explicatifs au CM1", Yannick Le Marec explica com es pot passar d'una simple descripció a una explicació (escrita) sobre les relacions feudals a l'edat mitjana en el CM1.

-A "Le tableau comparatif, outil de construction d'un raisonnement historique" de Sylvain Doussot, l'autor ens proposa la utilització d'un quadre de doble entrada per tal de classificar idees i informacions dels alumnes repartits en grups, que després faran servir per als seus relats.

-A "Comparer pour penser l'histoire en classe au cycle 3" de Pierre Kessas, es destaca l'ús de la narrativa històrica recolzada en eixos cronològics per conduir el pensament històric.

-A "Quels exercices pour apprendre l'histoire scolaire?", de Didier Cariou (2009), es fa una síntesi de les tècniques anteriors i altres de similars per tal de desenvolupar el pensament històric. Els exercicis específics que proposa són: el debat científic oral en petits grups al voltant d'un tema o una situació problemàtica; la utilització d'aproximacions escrites: el quadre de doble entrada; la llista que enumera verticalment, de general a particular, les propietats d'un concepte i els exemples que l'il·lustren; l'esquema típic de geografia, amb fletxes...; el "pla detallat" és un bon exercici de classificació i de jerarquització de coneixements que porta a la generalització i, finalment, les tècniques de periodització: els eixos cronològics.

Cariou (2009:38) afirma: "La production par les élèves du récit historique continue à cet effet un excellent entraînement...". El relat s'ha d'organitzar, segons ell, a la manera de l'esquema narratiu de la classe de llengua. Així, l'elaboració d'un relat condueix els alumnes a interrogar-se sobre el sentit dels límits cronològics del període proposat i els condueix a seleccionar i jerarquitzar els fets per determinar aquell que farà la funció d'episodi i aquell que farà la funció de desenllaç. Suposa també la mobilització de personatges individuals o col·lectius —les entitats històriques— com a subjectes de l'acció descrita. Tots els alumnes, segons Cariou, són capaços de moure aquests elements perquè tothom és capaç de narrar una experiència pròpia o aliena. El relat condueix fàcilment a la conceptualització pel sentit donat al període considerat i per la

categorització dels esdeveniments descrits. Permet així mateix la formulació d'una explicació de l'acció descrita.<sup>44</sup>

Fevrier i Serandour (1997) intenten demostrar que la història, disciplina social, és compatible amb les finalitats oficials dels currículums que aposten per una formació intel·lectual i crítica. Diuen que cal que l'alumnat esculli fonts d'informació, les analitzi, les interrogui i expressi en un relat allò històric que ha fet seu i que vol compartir amb els altres. Tal com ells mateixos afirmen: "La production de récit, dans certaines conditions, à déterminer, par le posture historique et l'implication personnelle qu'elle offre à l'élève, permet à ce dernier de mieux attester sa compréhension du savoir historique, dans une production où s'éprouvent l'argumentation, la mise en relation, le travail de la nuance et l'imagination." (Fevrier i Serandour, 1997: 254)

Segons ells cal retornar a l'escola aquesta narració —en la línia de Ricoeur—<sup>45</sup> que sosté inevitablement tota la comprensió personal dels fets i proposar el model narratiu que reconcilia l'explicació amb la comprensió històriques. Per a Fevrier i Serandour és il·lusori pensar que els alumnes puguin explicar sense narrar en història. La narració, exposen, és l'única forma d'expressió per demostrar que el temps és la història. Els alumnes s'expliquen millor quan narren millor. Consideren que, en el moment en què els alumnes elaboren relats històrics ben tramats com a resultat d'una problematització, no és gens presumptuós pensar que, encara que no siguin historiadors, s'han convertit en productors d'història.

És tracta, això sí, de fer un relat amb significació, no una simple cronologia dels fets. Cal fer intel·ligibles els fets, cal explicar els comportaments humans, cal resoldre un problema... I tot això s'ha de fer seguint uns elements mínims. Comprès d'aquesta manera, entenen que el relat històric és indispensable a les classes d'història.

---

<sup>44</sup> Cal dir que Cariou ha fet seves també les reflexions dels psicòlegs, filòsofs i didactes francesos que apareixen a la síntesi de Lautier i Allieu-Mary. Precisament a Cariou (2006a) hi ha una interessant teoria de l'aprenentatge en història basada en les idees de Bruner, Passeron, etc., en la qual fa encabir el relat històric. En aquest article s'hi reflecteix una recerca basada tant en mètodes quantitius com qualitius que està a la base d'allò que exposo en aquesta recerca. La conclusió a la qual arriba és que el relat històric afavoreix la mobilització i el control del pensament del sentit comú dels alumnes que constitueix la via d'accés al pensament històric. De la mateixa manera afavoreix la construcció del saber i de la conceptualització perquè les seves característiques pròpies coincideixen amb les dels conceptes històrics.

<sup>45</sup> Vegeu què entenen i què no entenen per relat històric a la pàg. 255 del seu treball.

Al seu entendre, els relats presents a les aules es redueixen, generalment, a pseudorelats que intenten només ordenar cronològicament els fets. Els relats solen aparèixer de manera lineal i sense cap tipus d'interpretació, com si fossin la veritat absoluta.<sup>46</sup> Per a aquests autors, s'hauria d'intentar implicar l'alumnat en la construcció d'un relat històric, a través del tractament reflexiu dels documents i de les fonts dels arxius. La intuïció, la imaginació, les temptatives que són essencials en la recerca científica i que curiosament estan absents en el sistema escolar adquireixen, segons aquests autors, una plaça que els pertoca. Cal treballar amb sentit, amb plaer i alliberar l'alumnat del contracte omnipresent de les consignes.

El desafiament, estimulants i complicats a la vegada, per a l'alumnat és el de fer entrar en el relat els personatges reconeguts, els fets identificats, les explicacions necessàries... i que tot això ho faci des d'una posició de "poder", ja que és ell qui, a la manera dels historiadors, decideix com ha de muntar la seva narració històrica. Això li fa entendre que la comprensió del saber històric és una construcció, feta pels historiadors a partir dels documents.

L'exercici que proposen reposa sobre un triangle de competències: *a)* descripció —dels fets, dels personatges, dels esdeveniments—; *b)* l'explicació (de les idees); *c)* l'argumentació —amb enllaços i interpretacions.

La interrogació essencial per a l'alumne —segons els autors— en aquesta recerca és: Què puc comunicar? Com? I per a això, d'entrada, li cal canviar radicalment la seva posició i preguntar-se com pot transmetre l'essencial dels fets i dels problemes a algú que no tindrà cap familiaritat amb ell ni amb aquests fets.

Segons aquests autors, no es poden construir relats en qualsevol tipus de condicions. Sense un projecte explícit de part de qui el construeix, el relat pot portar a una tasca sense interès i, fins i tot, pot resultar perillosa perquè pot ser "guiat". Pot portar els alumnes a fer relats dels tòpics de sempre, als anacronismes, a la ruptura amb el saber històric... Calen evidentment, segons ells, unes certes regles.

---

<sup>46</sup> Es posicionen en la línia de Leduc, Marcos-Álvarez i Le Pellec. Vegeu pàg. 256 del seu treball.

La pedra angular del sistema és, segons afirmen, l'avaluació. Ja no es tracta de refer un discurs, el del professor o el del llibre, sinó d'elaborar un discurs propi, per tant s'ha d'avaluar d'una altra manera. Generalment, recorden, els discursos personalitzats, poc "neutres" fan por al professorat.

Adverteixen de dues dificultats clares que sorgeixen d'aquesta proposta: Com integrar al relat els elements d'una situació didàctica radicalment diferent i la forta inversió en allò que és pròpiament el relat, la qual cosa pot fer deixar en un segon terme els continguts.

El primer problema ve derivat per la implicació de l'alumnat: parlen en primera persona, donen el seu punt de vista... Seran capaços, es pregunten, de subsumir la part de la imaginació a les regles històriques, a fer-la versemblant. El segon problema és, simplement, una qüestió de prioritats: què és més important a les classes d'història?

Afegeixen un tercer problema que seria, al seu parer, el de no complir amb el desafiament d'emprar una conceptualització important. Precisament una de les coses que demana el relat, afirmen, és la de conjuntar els conceptes treballats. Es tracta de lligar el fet històric particular a un fenomen, un esquema o un tipus de valor general, la qual és signe que el relat es desmarca de la novel·la històrica, de la pura ficció i de la pura erudició.

Per a Yeong-Hee Lim (1997:234), basant-se també en Ricoeur, la història avui dia no és una simple reconstrucció sinó una reconstrucció "par mise en intrigue" (lligada per una trama):

En emprant principalment à cette particularité de l'épistémologie de l'histoire et aux finalités de l'enseignement de l'histoire, mais aussi à la psychologie sociale et à la psychologie cognitive, ainsi qu'aux didactiques des disciplines, nous formulons trois questions sous forme d'orientation de travail à faire en classe et d'objectifs pour les élèves: conceptualiser les connaissances historiques; savoir que les connaissances historiques sont une construction de quelqu'un; produire le récit.

L'important és, segons Lim, construir una situació didàctica que permeti abordar conjuntament aquestes tres qüestions. Considera que això és possible a través de la



construcció d'una trama alliberada de l'epistemologia de la història. Una situació didàctica en la qual l'alumnat compregui la trama, que produeixi aquesta trama.

Primer de tot, cal fer comprendre i concebre els textos històrics dels manuals com una forma de relat construït o reconstruït per la problemàtica de la intriga de la història a partir de fonts disperses: “[...] Également, faire produire la mise en intrigue par les élèves eux-mêmes favorise non seulement la production de meilleures formes de récit et la conceptualisation des connaissances mais aussi la compréhension de l’histoire comme une mise en intrigue.” (Yeong-Hee Lim, 1997:235)

Fa una proposta de treball a partir de l'estudi del Renaixement i va fent una seqüència didàctica en la qual allò més interessant és com se solucionen els problemes de l'alumnat per deslliurar-se de les seves «representacions obstacle» i com, a partir de la conversa a classe, es van construint conceptes que milloraran els relats finals. El mateix Yeong-Hee accepta que es tracta d'una proposta de difícil resolució.

Segons Chartrand i Blaser (2007), també al Quebec pedagogs i didactes destaquen la importància del llenguatge escrit en els aprenentatges escolars:<sup>47</sup>

[...] dans chaque discipline scolaire, les textes à écrire ont leurs propres spécificités (le rapport d'expérimentation en sciences... la dissertation historique... [però que] les caractéristiques des genres propres à chaque discipline ne sont pas nécessairement l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. Pourtant, elles constituent souvent un obstacle à leur appropriation par les élèves (pensons à la synthèse de documents en histoire...).

(Chartrand i Blaser, 2007:34)

Aquestes autores fan una anàlisi, a partir d'una enquesta passada a diferents centres, dels tipus d'escrits que s'empren a les classes d'història (els comparen també amb els que s'empren a les classes de ciències naturals), com de sovint els utilitzen i amb quina intenció, i arriben a les conclusions següents:

---

<sup>47</sup> Els currículums oficials s'esforcen a fer veure al professorat la importància de la llengua com a competència transversal.

-Els escrits que es redacten generalment a les classes i els contextos en els quals són proposats ajuden poc en la funció epistèmica de l'escrit:

Les élèves écrivent, ou plutôt notent, des informations présentées comme des savoirs clos sans avoir à produire eux-mêmes du sens, du texte, alors que la rédaction d'un texte, même très court, leur demanderait de clarifier ce qu'ils comprennent, de développer les informations glanées çà et là, de structurer un discours. (Chartrand i Blaser, 2007:36)

-L'anterior és especialment preocupant per a nivells similars al nostre 4t d'ESO, en els quals se celebren exàmens nacionals i on s'ha de demostrar un coneixement factual important. Aquests imperatius no lliguen amb la doble intenció de fer de l'escrit un útil per a la construcció de les disciplines "et d'améliorer sa maîtrise, qui est fondamentale pour le développement de réelles compétences".

Les autores parlen de la urgència de treballar el canvi de l'orientació en els escrits tant a partir de la formació inicial del professorat com de la formació permanent.

### *5.2.3. El tractament de la narrativa històrica en els països de llengua portuguesa*

Per a presentar la línia de recerca principal sobre pensament històric i narrativa històrica que es realitza als països de llengua portuguesa (Portugal i Brasil especialment) empraré l'article de Ribeiro (2011), que és un exemple força reeixit de les referències teòriques bàsiques que solen emprar els didactes de la Història d'aquests països en els treballs d'investigació. No he trobat, per tant, una síntesi de l'estat de la qüestió com en els casos francès i anglès, però cal dir que els tres o quatre articles analitzats i altres treballs i recerques, als quals se cita en aquests mateixos articles, van tots en la línia del treball de Ribeiro.

Com en el cas anglès, els preocupen especialment les idees dels estudiants i dels professors. Nens i adolescents, exposa Ribeiro, es relacionen amb diferents narratives sobre el passat i la Història mateixa abans de sotmetre's al seu ensenyament formal. És

a l'escola on l'alumnat té accés a les narratives sistematitzades: les dels llibres, les del professorat, altres recursos escrits, iconografia, etc. En interactuar amb aquestes formes narratives, en alguna mesura els estudiants elaboren les seves pròpies versions per als fets històrics estudiats:

Em estudos recentes as “versões do passado” construídas pelos estudantes no contexto da aula de História, expressas em produções escritas têm sido usadas como objeto de investigação e reflexão para compreender os percursos da aprendizagem histórica e, também, para avaliar a qualidade do pensamento histórico e dos níveis de consciência histórica construídos em processos de aprendizagem. (Barca, 2001; Barca e Gago, 2004; Lee, 2001 e 2002; Husbands, 2003; Ashby, 2006; Braga e Schmidt, 2006; Alves, 2006). (Ribeiro, 2011:2)

Els noms que Ribeiro destaca,<sup>48</sup> entre altres Rüsen, Carretero, Barton i, en menor mesura, Ricoeur, són els més emprats com a base teòrica i teoricopràctica dels investigadors de parla portuguesa en didàctica de la història i especialment en narrativa històrica. Aquests investigadors treballen, primordialment i indistintament, aspectes relacionats amb la consciència, el pensament i la narrativa històrics.

Ribeiro (citant Barca, 2001 i Lee, 2002) explica que es produeixen diferents nivells d'aprehensió i construcció dels conceptes històrics, la qual cosa implica diversitat de nivells de pensament i de consciència històrics que promouen diferents relacions dels subjectes amb el passat produint, quasi sempre, una fràgil comprensió històrica del present. Cal, al seu entendre, identificar els diferents aspectes i elements d'aquests nivells en els diferents moments de l'escolarització.

Els estudis realitzats apunten que la identificació i la comprensió dels processos d'aprenentatge i de construcció del pensament històric s'han de fer a partir de l'anàlisi de les produccions dels estudiants, especialment de les narratives elaborades en el context de l'aula. Aquestes permeten conèixer la dinàmica entre els diversos elements

---

<sup>48</sup> Ribeiro també pren en consideració Matozzi (1998), especialment pel que fa a l'aprenentatge pautat de les narratives històriques.

que participen en el desenvolupament del pensament històric: les eines cognitives, el context escolar i la “cultura escolar”.<sup>49</sup>

Segons Ribeiro, cal seguir en aquesta línia perquè calen noves formes de narratives històriques a les aules, no les clàssiques que segueixen les formes tradicionals dels llibres. Afirmar que constituir les narratives elaborades per l'alumnat com a objecte de recerca denota la comprensió de la seva transcendència en l'aprenentatge històric i en el desenvolupament del pensament històric.

Ribeiro (2011:6) insisteix que, encara que diversos estudis (Cerri, 2001) han demostrat que les narratives presentades a l'aula pel professorat tenen poca influència sobre l'opinió històrica de l'alumnat, cal que el professorat hagi de “planejar e organizar a relação dos estudantes com o conhecimento histórico, apresentando-lhes referenciais que possibilitem novas percepções sobre o tempo social. Seu papel implica em desenvolver estratégias e procedimentos que permitam a compreensão, pelos estudantes, do conhecimento sobre o passado, bem como das formas como este é produzido. Nessa ação, constrói também uma narrativa histórica que se torna mediadora entre os estudantes e outras narrativas”.

La seva recerca, de caràcter quantitatiu, va en la línia d'esbrinar les característiques de les narratives produïdes pels alumnes del Brasil en un context escolar, saber quines característiques estructurals i quins elements hi apareixen, quines operacions cognitives pròpies de la història s'hi troben i, finalment, quines característiques de la consciència històrica hi són explícites. La recerca emprà el mètode d'anàlisi aportat per la Grounded Theory (vegeu Ribeiro, 2011) i es basa en estudis anteriors de Barca i Gago (2006) respecte de la producció de narratives a Portugal. Les 108 narracions d'alumnes de 12 a 15 que va recollir tractaven lliurement sobre la concepció de la història nacional entre l'alumnat i els resultats que aporta són els següents:

-La majoria d'escrits empen patrons descriptius, presentant Brasil i les seves característiques socials i històriques.

---

<sup>49</sup> Empra el terme seguint la concepció de Forquin (1993), que entén l'escola com un univers cultural construït a partir de les relacions, formes d'apropiació i socialització entre els subjectes que hi intervenen. També pren en consideració els materials didàctics, la legislació, les regles de funcionament...

-Divideix els continguts en: històrics i no històrics (aquests els divideix en dues categories, Brasil turístic i Brasil violent), i assenyala els marcs temporals i els personatges. La majoria de narratives es refereixen a aspectes no històrics.

-Els continguts no històrics estan mediatitzats pels *mass media*.

-Fins i tot bona part dels estudiants de darrer any no fan referència a aspectes treballats a la matèria escolar.

-Apareixen tòpics socials i històrics (entre aquests podem parlar dels descobriments, de la colonització, etc.). En aquest darrer cas apareixen relacions causals entre ells, acabant amb l'abolicionisme.

-De l'abolicionisme solen passar directament al Brasil actual.

Ribeiro acaba dient que són diversos els aspectes que encara es podrien extreure d'aquest estudi.

En un article recent, Barca (2011) ens explica que a Portugal i a Brasil —en la línia de copsar-ne les representacions històriques— s'estudia el nivell de consciència històrica de l'alumnat escolaritzat a través del Projecto HiCon.<sup>50</sup> En aquest projecte s'estudien els usos que les noies i els nois atribueixen a la Història, “atendendo não só a ideais que manifestam quanto a explicação, evidência, multiperspectiva e objectividade, significância ou mudança, como também às narrativas que constroem para darem sentido ao passado”. (Barca, 2010:24)

Per a Barca (2001 i 2011), en la línia de Rüsen, la narrativa és la cara de la consciència històrica i, en aquest sentit, és la forma usual de producció de qualsevol escola historiogràfica. En aquest paradigma de diversitat, comenta, a totes les escoles historiogràfiques s'assumeix la tasca historiogràfica com una relació necessària entre l'historiador i les fonts disponibles i es pressuposa d'alguna manera una relació intencional i racional de l'explicació històrica en termes de motius o intencions, disposicions, accions o objectius dels agents històrics, “eliminar o ponto de vista, o ângulo de visão, na narrativa histórica —sempre imbuída da pressupostos valorativos

---

<sup>50</sup> De fet, Barca ja fa molt de temps que va treballant en aquest línia de la qual és la iniciadora a Portugal. Vegeu Barca (2001, 2006...).

(Dray, 1980, 1991)— equivaleria à morte do historiador, a morte da História. (Barca, 2011:24)

Per la narrativa, explica Barca, s'arriba a la manera com el seu autor concep el passat i com n'utilitza les fonts, així com les significacions i els sentits dels canvis històrics. La narrativa és l'espill, explícitament o implícitament, d'un cert tipus de consciència històrica, això és, de les relacions que el seu autor troba entre el passat i el present i, eventualment, el futur, en el plànol social i individual. En aquest sentit, per a Barca, diverses narratives poden conviure a l'hora d'explicar els diferents fenòmens històrics.

Per a Barca, aquest quadre epistemològic al voltant de la narrativa i de la consciència històrica permet analitzar la producció que xiquets i joves van construït sobre el passat, per tal de comprovar quins retrats i quines estructures produeixen, quins conceptes de segon ordre i sota quins models —estructuralista, descriptiu o multiperspectivat.

Els dos estudis que Barca destaca són un del 2005 i un altre del 2009. Aquest darrer es va fer a joves portuguesos i brasilers,<sup>51</sup> als quals es proposava —amb l'excusa de la seva presència en una fira internacional— explicar la història del seu país i la història mundial en els darrers cent anys. Les dades obtingudes van ser analitzades qualitativament també segons el mètode del Grounded Theory (Strauss&Corbin, 1991). Aquesta anàlisi els va permetre categoritzar les produccions dels alumnes sota una diversitat de prismes: en termes d'elaboració narrativa, en el plànol de la comprensió substantiva (marcs cronològics, personatges i marcadors principals) i també des d'un nivell metahistòric, respecte de les idees de canvi i de significació històrica que hi apareixien.

Pel que fa a l'estructura narrativa i als marcadors històrics, hi apareixien tres nivells bàsics (vegeu apartat 3.3.2. d'aquesta tesi).

Pel que fa als alumnes portuguesos, les narratives nacionals es movien entre el segon i el tercer nivell; mentre que a les narratives relacionades amb la història mundial, apareixien més els comentaris genèrics, amb pocs marcs temporals explícits. El joves

---

<sup>51</sup> Que havien completat els estudis obligatoris.

brasilers, en canvi, van produir unes narratives sobre la història mundial més estructurades, fins i tot més estructurades que les històries nacionals. Els joves dels dos països convergeixen en una visió del món contemporani violenta i amb avenços tècnics.

D'altra banda, apareixen uns marcadors específics repetitius, diferents a cada país que es podrien resumir amb un augment de les llibertats i la tecnologia, però també la presència de crisis econòmiques, terrorisme, guerres, problemes ambientals...; una predilecció pels subjectes col·lectius; pel que fa als indicadors identitaris, en el cas portuguès són més potents els nacionals i en el cas brasiler apareixen més equilibrats els nacionals i els mundials i, finalment, els joves portuguesos es veuen més com a espectadors de la història mentre que els brasilers s'hi integren més com a participants i són més optimistes respecte al futur.

Aquest article de Barca és interessant per la classificació en nivells que fa dels relats i per la importància d'aconseguir el que ella denomina narratives completes.

Gevaerd (2009), per la seva banda, s'interessa, en la línia de Lee, per la comprensió de les idees que l'alumnat té respecte dels conceptes substantius de la Història del Paranà (Brasil). Les reflexions que presenta, emmarcades en una recerca sobre la perspectiva del coneixement històric enquadrat en contextos d'ensenyament —aules d'història—, agafen com a referència continguts ensenyats i/o mostrats pels llibres de text, el professorat i el currículum. Malgrat tot, Gevaerd mostra que està més interessada pel pensament històric que demostra l'alumnat que no pas per l'adquisició dels conceptes de primer ordre que aquest pugui adquirir.

De fet, aquest article és una síntesi de la seva tesi doctoral, la qual parteix del supòsit que la història com a ciència mostra una naturalesa narrativista. Gevaerd intenta esbrinar com les narratives presents en el procés d'escolarització determinen l'aprenentatge de l'alumnat i com això es fa patent a les narratives d'aquest. En definitiva, li interessa comprendre i estudiar les idees del professorat i de l'alumnat

respecte del coneixement històric en el context escolar i, especialment, la narrativa com una manera d'ensenyar a aprendre història, en la línia de Rüsen.<sup>52</sup>

Aquesta autora es basa en els estudis d'I. Barca (2006) i destaca també algunes consideracions apuntades per Schmidt (2006), derivades de la recerca d'aquesta realitzada en tres escoles públiques de la ciutat d'Araucària a l'estat de Paraná-Brasil, el 2005, que tenia com a objectiu analitzar les narratives de joves brasilers de 13-14 anys procurant investigar com llegien, escrivien i, lògicament, com aprenien història del seu país dins del context de la història mundial.

Alguns resultats de la recerca d'Schmidt són els següents:

- Hi ha una forta presència de mediacions del present com a elements estructurants de les narratives.
- Els elements estructurants de les narratives dels llibres de text tenen gran influència en l'organització i caracterització de les narratives produïdes pels escolars.
- La preponderància de *narratives fragmentades* pot ser indicativa de la necessitat de desenvolupar un nou tipus de cognició històrica, pautada per noves concepcions d'allò que és aprendre història, les quals estan fonamentades en la mateixa ciència històrica.

Finalment Gevaerd també s'ha basat en els estudis de Wertsch, apuntats més amunt, i a partir dels diferents elements suggerits per tots els autors anteriors va fer una categorització de les idees contingudes en les narratives dels alumnes que ella estudiava. Aquesta categorització es derivava d'un estudi empíric basat també en la metodologia de la Grounded Theory (Bogdan; Biklen, 1994), en la qual les categories són construïdes a mesura que les dades recollides són agrupades. Gevaerd agafa com a punt de comparació els marcadors (temps, espai...), els protagonistes i la casuística de les seves accions, etc., de les narratives de la pròpia professora de l'aula i del llibre de

---

<sup>52</sup> Gevaerd pren com a referents els autors que assenyalàvem en Ribeiro: Husbands, Lee, I. Barca, Barton, Mario Carretero i Liliana Jacott, Topolski i Schmidt.



text, i identifica els marcadors que els alumnes van mantenir o van obviar en les seves narratives.

Gevaerd, emprant bàsicament la classificació de Barca, arriba a les conclusions següents:

-Les narratives històriques estan presents a les aules d'història, especialment a través dels manuals i de la professora. Apareixen poc les narratives dels alumnes.

-Pel que fa al nivell més usual de la trama dels alumnes és el de les 'narratives fragmentades', la qual cosa, seguint Schmidt, significa que s'ha de desenvolupar un nou tipus de cognició històrica, basat en noves concepcions de l'aprenentatge històric. Cal prendre en consideració les idees prèvies dels alumnes.

-El llibre de text empra una narrativa tradicional de tall positivista i essencialment referida als aspectes polítics i militars, la qual cosa Gevaerd explica per la dificultat del professorat a accedir a altres tipus de manuals. Aquestes narratives, seguint la perspectiva de Wertsch, poden ser considerades com a "narratives esquemàtiques patrons", en la mesura que empen caràcters, esdeveniments, dades..., que són bàsics i relativament constants i, més enllà d'això, aquestes narratives serveixen per donar significat i comprendre les diferències i similituds entre generacions.

-Finalment, Gevaerd fa referència a nous aspectes que, lògicament, van apareixent a les aules, com són el tractament de les estructures i les conjuntures, el tractament de les fonts... i a la formació continuada del professorat, elements tots ells que han de millorar, des d'enfocaments no positivistes, el tractament de les narratives a l'aula.

En la línia de Barca i Gevaerd, Marilia Gago (2009) exposa que cal un aprenentatge significatiu de la història sustentat en el coneixement de les idees prèvies de l'alumnat, el disseny de tasques centrades en la resolució de problemes i el desenvolupament del pensament històric dels estudiants a través de processos de metacognició. En aquesta darrera línia afirma que li sembla simplista aprendre només conceptes substantius de la història, cal que l'alumnat aprengui com es construeix la història, és a dir, que

aprengui *metaconceptes* com, entre d'altres, la narrativa històrica: “A promoção de conhecimento acerca de como se constrói a História permite desenvolver a compreensão da História que procura a resolução de problemas do passado, do presente e desenhar horizontes de expectativa mais vastos” (Gago, 2009:176).

Gago també agafa referències<sup>53</sup> de Rüsen (1993, 2001): El passat humà s'expressa, en Història, de forma narrativa, per això és rellevant que a l'aula d'Història es presti atenció als usos de la narrativa i la narrativa històrica demostra la relació entre consciència històrica, valors morals i argumentació. Explica el cas de les denominades “*abreviatures narratives*” que serveixen, al seu entendre, de referència de lectura en el sentit que marquen una orientació històrica en totes les possibles situacions i funcions de la comunicació lingüística. Les abreviatures indiquen memòries històriques que són incorporades a l'existència quotidiana sense necessitat de ser detallades per a ser compreses (com a exemple assenyala la data del 25 d'abril per al cas portuguès).

En la seva investigació —també en la línia de la Grounded Theory (Strauss i Corbin, 1991)—, intenta comprendre les concepcions dels professors d'història respecte de la narrativa pel que fa a una de les fases de la consciència històrica. Específicament busca de comprendre la relació entre el quadre conceptual de la narrativa històrica i el perfil de consciència històrica manifestats pels professors d'història. Algunes de les conclusions que presenta són:

-L'actitud de demanar als alumnes què saben i què pensen d'Història o dels continguts històrics no sol ser habitual a les aules.

-Els professors i futurs professors d'història presenten una sèrie d'idees al voltant de la utilitat de la narrativa que va des d'una especial atenció al contingut substantiu de la història, procurant un consens en l'àmbit de narrativa històrica “objectiva”, fins a idees que diuen que l'objectivitat de la narrativa pren de manera oscil·lant una forma “perspectivada” (pròpia de cada autor).

-Als països mediterranis (Gago cita Von Borries, 2000), les estratègies més utilitzades a les aules són convencionals-tradicionals, centrades en el contingut

---

<sup>53</sup> I, a banda dels que anunciàvem en els articles anteriors, també es refereix a autors més clàssics: Atkinson, Lorenz...

substantiu de la història i en la interpretació tradicional, tot plegat fet a manera de conferència. Alguns professors i algunes professores, però, estan també interessats per les competències i la problematització dels contextos. Diu que aquestes qüestions també han estat considerades en els estudis de Schmidt i García (2007).

Certs professors, segons Gago, incideixen en la necessitat de treballar en la perspectiva de les múltiples narratives i, d'altres, en què la narrativa històrica pot ser útil per al desenvolupament de l'esperit crític de l'alumnat i que els servirà per a llegir el món.

El professorat, en general, pensa que la narrativa històrica subjacent de l'alumnat és important bàsicament per a l'orientació temporal d'aquest darrer.

En una línia semblant, però amb finalitats diferents, Hass i Cerri (2010)<sup>54</sup> es proposen analitzar la capacitat d'articulació temporal (passat-present-futur) d'un grup d'estudiants de primària i secundària d'escoles públiques brasileres i ho fan a partir de l'anàlisi de les seves narratives. Intenten identificar en aquestes narratives la manifestació de la significació del coneixement històric en l'orientació de la vida quotidiana dels estudiants i verificar quines són les seves perspectives de futur.

El treball es fa a partir de la visualització de dues pel·lícules i la redacció de dues cartes sobre la visió del món al 2060. Primer de tot comproven les dificultats que tenen els alumnes per traslladar-se en el temps ja sigui endavant o endarrere.

Comencen per afirmar que: "Al utilizar el conocimiento histórico en sus acciones cotidianas el alumno hace funcionar su consciencia histórica..." (pàg. 1). També citen Klaus Bergman (1989:32) i consideren que "la conciencia histórica ha de garantizar una identidad o identificación del sujeto con la colectividad en la evolución de los tiempos y también una praxis social racional, capaz de comprender que los contenidos de los procesos históricos pueden ser mejorados por la acción y la intervención de los agentes históricos".

---

<sup>54</sup> Estan més preocupats per relacionar els seus estudis amb la consciència històrica.

Van en la línia de Rüsen i afirmen que la narrativa és la forma ideal en la qual s'expressa la consciència històrica ja que, tot narrant, l'individu és capaç de projectar-se en el temps endavant i endarrere i organitzar les seves vivències.

Seguint Agnes Heller (1993), afirmen que només l'home té consciència històrica i és capaç de contar la seva pròpia història perquè només ell té la capacitat d'abstracció temporal i, en la línia de Ricoeur, afirmen que la historicitat és una característica humana que és a través de la narrativa que l'home ingressa en el temps.

La conclusió essencial a la qual arriben és que és innegable la urgència de repensar els objectius de l'ensenyament de la història tot intentant organitzar-la en pro del desenvolupament de la competència de l'orientació de l'individu en la seva vida pràctica. Pensar aquests objectius és comprendre que només podrà fer l'anterior treballant el desenvolupament de la competència narrativa mitjançant la qual el subjecte pot organitzar i compartir la seva experiència amb els altres.

#### *5.2.4. El tractament de la narrativa històrica en els països de parla hispana*

La recerca sobre el pensament històric i especialment sobre la narrativa històrica als territoris hispans és més escassa —especialment a Espanya— i, en línies generals, hi ha un tractament de la qüestió des del punt de vista de considerar la narrativa històrica essencialment com a propiciadora del pensament històric a través del pensament narratiu, més que com una de les representacions possibles de com actua el pensament històric a l'hora de tractar el coneixement històric. En aquest sentit, s'hi observa més influència de la psicologia cognitiva —i especialment de la figura de Mario Carretero— que no pas de l'epistemologia de la Història, sobretot en l'àmbit sud-americà.

En primer lloc, he de parlar obligatòriament de R. Henríquez, historiador i didacta de les ciències socials, els escrits del qual m'han servit per a situar-me epistemològicament en la meua recerca. Henríquez, en la línia de GREDICS, és una de les poques excepcions a la regla que acabo de citar i és el primer a qui vaig llegir que:

Narrar, relatar o simplemente contar una serie de sucesos enmarcados en una estructura temporal y geográfica, no ha tenido —sino hasta fechas muy recientes— un tratamiento específico en la enseñanza de la historia. Como objetivo didáctico, la elaboración de narraciones ha estado generalmente considerada como un medio procedimental para alcanzar objetivos de otra índole —conceptuales generalmente— en los que lo fundamental son los contenidos que el alumno logra explicar [...] Es más, a la hora de evaluar textos producidos por estudiantes, muchas veces se establece la diferencia entre textos de carácter “descriptivo” en contraposición con textos de carácter “explicativo” (Henríquez, 2005a:9).

Entre molts altres aspectes, citant l'especialista en cinema M. Chion (2003), Henríquez (2005b:15) afirma que: “La construcción de narraciones en la enseñanza de la historia es un elemento que nos aporta numerosas ventajas a la hora de evaluar el grado de comprensión del pasado. Por lo mismo, la idea de hacer de cualquier historia (*history*) una narración (*story*) nos acerca al modelo narrativo utilizado por el cine, en el cual la importancia —y su atractivo— reside en la forma en cómo se articulan y distribuyen los elementos del guión. Lo que cuenta en el guión no son los acontecimientos relatados, sino el modo con el que el narrador nos lo da a conocer.”

Redundant en la línia anterior, Henríquez també afirma (basant-se en Claudio Rolle, 2000) que l'elaboració d'una narració del passat igual ens comporta la necessitat d'emprar petits elements de ficció per aconseguir donar l'efecte de moviment que tenen les narracions, la qual cosa pot ser molt útil didàcticament parlant. Les ficcions ens poden servir de bastides per construir l'edifici històric. Mitjançant les bastides ficcionals podem emprar la imaginació històrica sense por a caure en el buit de la fantasia històrica o de la invenció. La ficció pot sortir en ajuda de la veritat sense que per això hagi d'eludir la responsabilitat davant els fets de la història.

I continua dient que les narracions sobre el passat ens permeten, a través de la barreja veritat-ficció, certes formes d'intel·ligibilitat de les emocions, identitats i accions en el temps, establint certes seqüències que participin directament en la seva comprensió i que, a la vegada, la constitueixin. Ja siguin narracions representades mitjançant el cine històric o la novel·la històrica, totes elles tenen, d'alguna manera, un sentit de

continuitat-discontinuitat que actua integrant les accions en passat, present i futur, donant-los una certa consistència i seqüenciació. En definitiva, incorporant i creant el temps del relat. De fet, la narració procura una unitat de visió que recull els esdeveniments i els força a entrar en una continuïtat que no és altra que la de la mateixa realitat històrica (Lozano, 1987).

Henríquez (2005b:16) exposa que: “Si una historia sobre cualquier tema está narrada sobre un esquema narrativo, es posible que su comprensión se vea facilitada por el grado de reconocimiento e identificación existente entre la narración y la vida de las personas.” I en aquest sentit s’aproxima a altres tipus de narracions i llenguatges:

Así pues, el uso de las ficciones no exime al cine histórico (CH) y la narrativa histórica (NH) de las responsabilidades que implica la representación del pasado. La representación de la historia a través de las ficciones verdaderas es, hoy en día, no sólo un desafío a nuestra idea de la historia, sino también un desafío de la historiografía a nuestra idea del cine y de la novela histórica. Circunscribir la ficción sólo al CH y la NH y acusar de realistas isomórficas las pretensiones de los historiadores, puede limitar las enormes posibilidades que tienen las narraciones para acercarnos al pasado. (Henríquez, 2005b:16)

Henríquez proposa fonamentalment dos models per a analitzar les narratives històriques: El primer, el de Seymour Chatman avalat per Megill (Henríquez, 2005:15) i, el segon, el de Rüsen (Henríquez, 2005, 2009b). I acaba conclouent que:

El reconocimiento de las estructuras narrativas de los discursos históricos es de gran utilidad para los estudios de la didáctica de las ciencias sociales, pues nos entrega valiosas herramientas sobre la forma en como determinados objetivos y/o habilidades presentes en los currículos de historia se estructuran sobre formas narrativas que inciden directamente en las maneras de comprender y explicar la realidad pasada. [I també que:] En teoría, la historia escolar debería entregar contenidos que permitan a los estudiantes orientarse en el tiempo por medio de la relación pasado, presente, futuro. Del establecimiento de esas relaciones se espera que los niños y los jóvenes puedan vivir su presente como seres temporales, albergados en una historia que no es ni más ni menos que su propia historia. (Henríquez, 2005a:17)

Henríquez, com hem dit, forma part també de GREDICS i ha participat activament en els treballs de recerca relacionats tant amb el pensament històric com amb les seves formes de representació, especialment la narrativa i el seu tractament a l'aula. A l'article "Entre historias..." (Henríquez, 2009a), per exemple, exposa alguns resultats d'una investigació empírica duta a terme per ell mateix el 2003, en la qual intentava caracteritzar els elements narratius que orienten temporalment la construcció de les identitats col·lectives en joves immigrants sud-americans a Catalunya. Són interessants les conclusions que aporta sobre la competència narrativa (relacionada amb la consciència històrica de Rüsen), les identitats i els conceptes de continuïtat i discontinuïtat narratives.

Henríquez detecta els elements que donen continuïtats entre passat, present i futur dels joves (relacionades amb les diferents vivències als seus països d'origen i a Catalunya) i el desafiament que suposa enfrontar-se a les discontinuïtats per aconseguir objectius educatius com l'exercici responsable de la ciutadania. Demostra també els desafiaments que aquestes comporten per a l'ensenyament-aprenentatge de la història no només als països d'acollida sinó també als països d'origen.

Sebastián Plá (2005) aplica la teoria de Ricoeur a la seva anàlisi de l'escriptura en els alumnes de batxillerat. Es tracta d'una recerca descriptiva de com funciona l'escriptura en el desenvolupament dels esquemes mentals que permeten pensar històricament als adolescents dins d'un context educatiu particular. L'escriptura és, per a Plá, la base del pensament històric.

Henríquez (2007), en la seva síntesi sobre l'obra de Plá, afirma que "la tesis central de este libro es que el tiempo vivido y la narración son dos caras de una misma moneda fenomenológica: no hay experiencia del tiempo sin narración y lo que toda narración narra es una experiencia temporal".

Plá (2005) en la seva tesi, que es mou entre la filosofia de la història i la seva didàctica, divulga els debats que es donen en narrativa històrica en aquests camps i fa una aplicació empírica de les categories d'anàlisi de diversos autors, especialment Ricoeur, a l'hora de comprovar com, al seu entendre, l'escriptura és la base del pensament històric. A la tesi hi analitza com desenvolupa escriptura i pensament històric una colla d'alumnes de batxiller en un context escolar.

Plá, seguint Ricoeur, diu:

[...] se puede afirmar que la narración (y la escritura como instrumento psicológico indispensable para construirla) es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo del pensar históricamente en adolescentes dentro del ámbito escolar. Es indispensable para la construcción del tiempo histórico, facilita el desarrollo conceptual de los personajes y casipersonajes e hila causalmente la información sobre el pasado, pero por sí misma no alcanza explicaciones ya que los textos examinados aquí mostraron que los textos eminentemente narrativos dejaron a un lado relaciones causales de carácter estructural. (2005: 199)

Segons ell mateix afirma, la pretensió de la recerca és:

[...] plantear algunas pautas sobre cómo entender y estudiar el acto de significar el pasado dentro del ámbito escolar [...] y se demostró también que la escritura es el instrumento psicológico y simbólico más importante para desarrollar el juicio reflexivo dentro de la escuela, ya que brinda espacios para conjuntar los otros componentes del pensar históricamente [...] sin embargo, al igual que el acto de periodizar, en ningún caso los estudiantes logran alcanzar los niveles de la historiografía profesional porque no analizan lo concreto y lo sintetizan en lo abstracto; no particularizan lugar y tiempo; en raras ocasiones buscan respuestas multifactoriales... (Plá, 2005:204)

Plá empra els components de la narració que apuntava Ricoeur<sup>55</sup> com a categories del seu model d'anàlisi sobre l'escriptura dels estudiants i amb ells analitza l'impacte de la historiografia professional a les aules dels nivells preuniversitaris. Aquestes categories no solament serveixen per observar la comprensió històrica dels estudiants, sinó que serveixen per comprendre les relacions entre dues institucions socials: el lloc de la producció científica i el sistema educatiu.

A l'entendre de Plá cal, però, fer-se una pregunta més per comprendre com es donen els processos d'ensenyament-aprenentatge de la història: el resultat final de

---

<sup>55</sup> Criteris mínims, aspectes universals, entitats o subjectes narratius i una noció específica d'esdeveniment, com hem vist a l'apartat de la narrativa des de la didàctica.



l'escriptura de la història escolar, quin tipus d'acció produeix? Ell respon que l'escriptura de la història és una pràctica que dóna com a resultat un acte moralitzador. Plá utilitza en aquest cas les teories de H. White (Plá, 2005), que es pregunta si es pot narrar sense moralitzar, i contesta que és impossible perquè posar fi a la narració d'una sèrie d'esdeveniments que en realitat no tenen cap conclusió és un acte de donar significat a partir d'una cultura i d'uns interessos particulars.

La tesi de Virginia Cuesta (2004:56; 2008:69), segons la pròpia autora és “considerar la gran importància que asumen las narraciones o ficciones históricas producidas por los propios alumnos a la hora de aprender y enseñar historia en el aula”. Per desenvolupar la seva tesi es basa en tres elements de referència: la importància de la reflexió epistemològica de la història:<sup>56</sup> “un didacta de este estilo debe ser consciente de cuál es la corriente o paradigma historiográfico al que adhiere y/o cuál supone que es el conveniente para transformarse en historia enseñada. De este modo, creo que la historia cultural, la nueva historia narrativa y otros paradigmas cualitativos e interpretativos son los más apropiados para articular en el aula” (Cuesta, 2004:57); pensar la manera com aprenen els subjectes i en aquest sentit s'apropa a la psicologia cognitiva i al constructivisme social que, a la vegada, l'apropen a la tesi del pensament narratiu de Bruner<sup>57</sup> i, finalment, la reflexió institucional sobre l'escola.

Cuesta afirma que l'anterior la porta a la història-relat que recupera la centralitat del subjecte i dels temes que mobilitzen l'experiència dels actors socials com ara l'opressió,

---

<sup>56</sup> En un altre article (Cuesta, 2008:170) ens indica que la seva investigació està emmarcada des d'un enfocament multidisciplinari que uneix les aportacions de la Crítica literària, la Història de la lectura, els estudis sobre Narrativa i la Sociologia de la Cultura. Així mateix defineix el seu mètode d'investigació com a social-etnogràfic.

<sup>57</sup> En l'article de la nota anterior també remarca l'ascendència en la seva tesi de la teoria de Kieran Egan i explica com autors argentins (Ajón i altres) comencen a discutir els anomenats —i discutits també!— per Egan “principis ad hoc”, com ara que els alumnes aprenen del concret a l'abstracte, i d'allò conegut a allò desconegut. També fa referència a allò que denomina la “didàctica de l'empatia” i en concret es refereix a Cristòfol Trepal (1995), com a exemple en espanyol d'aquesta línia que va començar a Anglaterra als anys 80. Trepal suggereix que una de les explicacions possibles sobre la pèrdua del gust per la Història era l'abandonament precipitat de la didàctica del relat i deia que els coneixements històrics que podien ser socialitzats a partir del contar, del narrar, funcionaven com una organització prèvia per ensenyar a explicar fets històrics, processos i canvis i continuïtats. L'ús de l'empatia, la imaginació i la narració facilitaven la construcció progressiva dels sistemes d'identificació de causes i conseqüències dels fets socials en el temps. Observem que Trepal prioritza la qüestió de l'empatia i, pel que fa al relat històric, el situa en una segona posició respecte de les explicacions històriques, és a dir, el veu com una mena d'antecedent que facilita el treball i la seva comprensió, i pel mateix les situa en un nivell superior.

el treball, la pobresa... a fomentar els mitjans perquè els alumnes llegeixin (interpretant els textos a través de la seva pròpia experiència!) i, sobretot, a fomentar el desenvolupament del pensament narratiu.

La finalitat clau de Cuesta era esbrinar si es podia desenvolupar el pensament narratiu a través de les activitats de l'escriptura en les quals els alumnes podien recrear el passat històric a través de la ficció i d'aquesta manera fer-se aquest passat que ja no existeix, però que d'alguna manera encara està present.

Segons aquesta autora és en l'anàlisi de les ficcions històriques produïdes pels alumnes on s'evidencia quins són els continguts històrics apresos i les dificultats/interferències que presenta l'aprenentatge de nous conceptes i continguts.

L'autora treballa amb xiquets i xiquetes d'11 a 15 anys de Buenos Aires i, segons ella, els problemes més recurrents són: Dificultats i interferències en la localització i la interpretació del temps i l'espai; recórrer als relats autoreferencials i interpretacions socials i personals de les relacions de gènere, poder, treball, etc.; analogies per simple projecció de la vida occidental actual i dificultats per entendre els valors d'altres cultures; "allunyament del relat" per l'elecció dels temps verbals condicional i subjuntiu; identificacions per l'ús de la primera persona; dificultats dels alumnes per reconèixer-se com a autors totals; dificultats per concloure els escrits; recórrer al final feliç; negació o reforçament de temàtiques relacionades amb l'opressió, la desigualtat social i la pobresa.

Com a síntesi conclou que:

La teoría del pensamiento narrativo de Bruner, la apelación a la imaginación y los aportes de la didáctica de la empatía, nos proporcionan un marco alternativo y estimulante para articular modos de enseñar historia que no sólo atrapan a los alumnos en el relato, sino también los obligan a realizar una operación histórica fundamental: hacer presente un pasado que ya no está presente, pero que podemos conocer a través de la lectura y la imaginación [...] La disposición literaria y narrativa, nuestra tendencia a contar el mundo para conocerlo y hacérselo conocer a los Otros nos habilita un espacio para discutir con los alumnos cómo categorizan la realidad. También [...] nos permite conocer cómo

se aprehenden los saberes académicos y escolares que enseñamos, cuáles son los saberes propios que los alumnos ponen en tensión, cómo historizan [...] Y aunque en estos ejercicios de narración histórica no se aborde un panorama general de la Historia Occidental sino, por ejemplo, un caso, un micromundo, creemos junto con Carlo Guinzburg que esta operación epistemológica puede generar también conocimientos sobre el macromundo.

[...] Todas estas narraciones citadas [les dels alumnes] son el producto de un proceso de enseñanza y de aprendizaje compuesto también por otras actividades didácticas que apuntan a la construcción y deconstrucción de conceptos, a poner en tela de juicio saberes escolares cristalizados y a incorporar el conocimiento de los adolescentes sobre lo cotidiano complejizándolo (Cuesta, 2008:179).

### **III. EL TREBALL DE CAMP**

## 6. EL CONTEXT I LA MOSTRA

### 6.1. El poble

Ulldecona és un municipi de la comarca del Montsià situat al sud d'aquesta al costat del riu de la Sénia, límit natural amb el País Valencià.

El terme municipal és el segon més extens de la comarca, amb 126,05 Km. Un 66,3% de la superfície és conreable. Comprèn dues zones clarament delimitades: a l'est, entre els contraforts occidentals de la serra del Montsià i els orientals de la serra de Godall, hi trobem la Foia d'Ulldecona, amb els nuclis de poblament d'Ulldecona i les Ventalles; a l'oest, entre la vessant occidental de la serra de Godall i els primers estreps dels Ports de Beseit, hi trobem les Planes, prolongació de la plana de la Galera, amb la resta de nuclis habitats: els Valentins, el Castell, la Miliana i Sant Joan del Pas, situats els dos primers a la vora del riu de la Sénia.

La vila d'Ulldecona té una població als voltants de 7.000 habitants, majoritàriament catalanoparlant, encara que les darreres onades de població immigrant n'han fet disminuir el percentatge d'ús. La forta presència d'immigrants, tant a l'escola com a l'institut, es veu reflectida en la següent dada: del total d'alumnat que estudia ESO, el 32,95 % no ha nascut a Espanya.

Fins a la dècada dels 60 del segle XX, Ulldecona ha estat un poble bàsicament agrícola i amb un sistema de vida fonamentalment rural. Actualment és una vila amb un sistema econòmic prou diversificat, amb un cert predomini del sector terciari si hem de fer cas a la distribució de la seva població activa.

Ulldecona mostra bones comunicacions i un potencial turístic important, marcat per un extens patrimoni entre el qual podem destacar les pintures de l'Ermita (patrimoni de la UNESCO), el Castell, l'església parroquial i les oliveres mil·lenàries.

## 6.2. El centre i els documents administratius

L'institut Manuel Sales i Ferré és de titularitat pública i depèn del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, amb el codi 43006496. És l'únic centre de secundària de la vila d'Ulldecona. El centre està emplaçat a la part alta del poble (en direcció nord-oest) al costat de l'escola "Ramón y Cajal", amb la qual constitueix amb aquesta la zona educativa de la comunitat. És un centre petit, amb 323 alumnes a data d'octubre de 2013, on s'imparteix ESO (237 alumnes repartits en 10 grups), batxillerat (49 alumnes, en 2 grups) i un 1r cicle d'informàtica de sistemes (37 alumnes, en 2 grups). El nombre de professors i professores és de 32. En els darrers cursos s'ha produït una davallada important del nombre de professorat coincidint amb la crisi econòmica generalitzada que afecta el país.

A banda de les aules normals, disposa de laboratoris de naturals i física i química, aula d'idiomes, tres aules grans i una de petita d'informàtica, gimnàs, sala d'actes, biblioteca, aula oberta, aula d'acollida, sala d'actes, bar i menjador escolar, sala de professors i petites aules per als departaments, secretaria, consergeria i diferents despatxos per a l'equip directiu.

Més enllà d'atendre l'alumnat de la vila i dels barris, l'institut també atén els alumnes procedents del municipi de Sant Rafel del Riu, poble valencià limítrof amb Ulldecona. De fet, antigament, l'Institut de batxillerat d'Ulldecona atenia els pobles d'Alcanar, la Sénia, Godall i la Galera de la banda catalana, i Rossell i Sant Rafel de la banda valenciana, però l'augment de dotació en infraestructures en aquestes poblacions n'ha limitat el servei. Tot l'anterior implica que l'Administració ha de posar servei d'autobús a disposició d'una part de l'alumnat.

L'institut, fent cas dels objectius educatius plantejats per la Unió Europea per al 2010, del contingut del Pacte Nacional per a l'Educació, del Pla de Cooperació per al suport a la implantació de la LOE i dels objectius definits al Pla d'Autonomia de Centre 2005-2010, considera prioritari treballar:

- L'increment dels resultats educatius.
- La millora de la cohesió social.

-La millora de la imatge del centre.

La comunitat educativa mostra interès a garantir l'educació, la integració i el creixement del seu alumnat en els àmbits humà, cognitiu i relacional, tot preparant-los i orientant-los en la seva futura inserció social des d'un punt de vista crític. L'equip directiu i el Claustre de professors impulsen un centre integrador, on tots els seus components se sentin valorats i respectats, i que engresqui l'alumnat a aprendre i preparar-se per afrontar els reptes de la societat actual. L'opció metodològica del centre és variada, depenent dels departaments didàctics i del professorat. Cada cop més, es pretén que l'aprenentatge de l'alumnat sigui significatiu i que el formi en les competències bàsiques.

Volem destacar que l'alumnat de l'institut és poc conflictiu i que se sol sentir a gust al centre. Entre el professorat hi ha bon ambient i, en general, ganes d'aprendre i treballar. Des de fa cinc anys funciona una plataforma d'aprenentatge i comunicació que utilitza el moodle i que cada cop pren més protagonisme en la relació entre els membres de la comunitat educativa.

Com a referència dels resultats educatius, les dades estadístiques més rellevants del curs 2012-13 han estat:

-1r ESO, 94,94% aprovats

-2n ESO, 87,5% aprovats

-3r ESO, 87,69% aprovats

-4t ESO, 81,25% aprovats

Tots els alumnes que es van presentar a les proves de selectivitat (PAAU) de juny, van aprovar.

Pel que acabem de dir en els dos punts precedents hauríem de concloure que el context en el qual s'ha realitzat aquesta recerca podria ser paradigmàtic de la Catalunya semirural de principis del segle XXI, és a dir, aquella Catalunya de la ruralia que ha interioritzat els trets bàsics del món urbà i que en els dos darrers decennis ha rebut una forta allau de població immigrant del nord d'Àfrica i dels països de l'est d'Europa.

La situació econòmica general, a més, s'ha vist afectada per la crisi intensa que suportem des del 2008.

Malgrat l'anterior, Uldecona malda per redreçar la situació i ho fa des d'una economia diversificada, on destaca el sector de serveis. El món cultural de la població, lligat en part a l'important potencial turístic, ha estat sempre força transcendent, però en aquests moments té una tasca afegida que és la d'integrar un conglomerat humà que és multicultural, plurireligiós, plurilingüístic. L'escola i l'institut haurien d'esdevenir un puntal d'aquest procés.

Tot plegat comportarà unes noves estructures econòmiques i unes noves formes de vida (lligades a la revolució tecnològica) que suposen un futur incert, però a la vegada apassionant, que invita a una resolució compartida, dialogada i creativa que no s'hauria de veure entorpida ni per l'actual crisi econòmica, ni per la crisi política.



### 6.3. Característiques dels grups classe

Malgrat que l'experiència es va realitzar amb dos grups 4t d'ESO, he d'assenyalar que la majoria de les dades i de les valoracions que se n'han derivat s'han extret especialment a partir del grup-classe de 4t B. Els únics motius que han condicionat aquesta elecció han estat l'atzar i la comoditat que suposa reduir el material a l'hora de recollir i analitzar les dades. He de fer constar que, per horari, el procés de les seqüències d'ensenyament-aprenentatge s'efectuaven primer al grup A i, per tant, s'accedia al grup B amb una certa experiència prèvia.

4t B és un grup heterogeni format per 21 alumnes, onze nois i nou noies. D'aquests només una alumna d'incorporació tardana tenia una adaptació curricular, encara que vaig procurar que fes la majoria de les activitats relacionades amb la seqüència didàctica de la investigació. Cal dir que aquesta alumna no sempre podia assistir a les classes amb normalitat perquè anava a l'aula d'acollida i, a més, a final de curs va haver de deixar l'escolaritat per tal de retornar al seu país, la qual cosa li va impedir redactar el seu relat final.

Del total d'alumnes només un noi ha repetit un curs. Cinc noies i un noi han nascut fora d'Espanya, però excepte dues noies, la resta han estat escolaritzats la major part de la seva vida al país. La resta de l'alumnat ha nascut a Ulldecona o a alguna població propera.

Els alumnes estan organitzats, habitualment, en parelles. Pel que fa al cas concret de la matèria de ciències socials treballen indistintament de manera individual, en parelles, en grups de quatre i, lògicament, en gran grup.

El grup és mogut i xerraire però equilibrat. Alguns alumnes, especialment part dels nois, es mostraven poc respectuosos pel que fa a la diversitat de sexes i orígens. En general, no és un grup gaire col·laboratiu, però sí que mostra una certa inquietud per aprendre i per expressar les seves opinions.

El grup està acostumat a treballar amb l'ordinador personal (és la primera promoció que ha seguit el projecte 1x1 al llarg de tota l'ESO) i mostra certs problemes a l'hora d'atendre i participar a les sessions de treball en gran grup.

Les parelles i els grups de treball han estat seleccionats pel mateix mestre-investigador que ha intentat compaginar l'afinitat social amb la diversitat pel que fa als ritmes d'aprenentatge.

Més enllà d'algunes activitats a les matèries de llengües i alguna lectura de petits relats històrics al llarg de l'ESO, l'alumnat no tenia cap tipus de relació prèvia amb l'objecte de l'experimentació, tal com es pot comprovar en els relats inicials.

## 6.4. El currículum oficial

La pregunta clau d'aquest apartat és: Què diu el currículum sobre allò que vull investigar? Es tracta de comprovar la cobertura oficial de la meua proposta, és a dir, en quins apartats de la llei em puc basar a l'hora de proposar el meu model. Com es veurà en les ratlles que segueixen, al currículum oficial de l'ESO (DCESO) i més concretament al de 4t curs d'aquest nivell apareixen diversos aspectes més o menys relacionats amb la meua investigació, però, a diferència d'allò que passa en altres països (vegeu apartat 5.2.), cap d'ells hi està relacionat directament.

En primer lloc, cal dir que el currículum oficial de la Generalitat de Catalunya, basat en el Decret 143/2007 (DOGC núm. 4915) de la Generalitat de Catalunya, afirma que: "La matèria de ciències socials, geografia i història a l'educació secundària obligatòria té com a finalitat proporcionar a l'alumnat els coneixements científics i les habilitats per ubicar-se en el món, per esbrinar els orígens i les causes dels problemes socials actuals i per integrar-se en la societat, com a persona individual i com a membre d'un col·lectiu" (DCESO, 2007:1).

Les ciències socials, la geografia i la història han de facilitar, doncs, el desenvolupament de la consciència ciutadana de l'alumnat. Aquesta consciència li ha de permetre donar sentit a les relacions entre el passat, el present i el futur, i a la seva identitat territorial i cultural. Aquestes relacions estan a la base de la consciència històrica i de l'educació de la temporalitat i permeten a l'alumnat ubicar-se en el present, i llegir-lo i interpretar-lo a la llum dels antecedents més immediats, els dels segles XX i XXI.

Per afavorir el desenvolupament i la construcció de la consciència ciutadana, cal ensenyar a l'alumnat a pensar la realitat des del coneixement científic i poder contrastar els seus coneixements i creences amb les aportacions de les disciplines científiques, fent possible orientar l'alumnat perquè descobreixi la naturalesa de les conductes i pràctiques socials, valori críticament les seves idees i comportaments i aprengui a participar en la millora de la societat.

La matèria de ciències socials, geografia i història ha de preparar l'alumnat perquè reflexioni sobre el seu propi procés d'aprenentatge. Quan l'alumnat pren consciència

d'allò què sap o creu saber, i és capaç de comunicar-ho, està en disposició de compartir-ho amb els altres i, si escau, de modificar-ho. Aquest és un procés reflexiu a partir del qual l'alumnat reconstrueix el seu propi aprenentatge i es dota de coneixements i habilitats per trobar respostes vàlides i coherents als interrogants que es formula i als problemes que se li plantegen.

Per a aconseguir-ho el currículum oficial es basa en l'aprenentatge per competències i exposa que:

El coneixement de la matèria de ciències socials, geografia i història també contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques de l'educació obligatòria. Entenem per competències l'aplicació dels coneixements, habilitats i actituds en la resolució de problemes en contextos diferents. Per tant, el desenvolupament de les competències exigeix sempre una pràctica completa i una seqüència dels continguts organitzats des del més simple i concret al més complex i abstracte, d'acord amb el procés maduratiu dels joves i presentats en una seqüència en espiral a través dels cursos de l'etapa.

Les competències pròpies de la matèria de ciències socials estan estretament vinculades al bloc de competències específiques centrades a conviure i habitar el món, que comprèn la competència en el coneixement i la interacció amb el món i la competència social i ciutadana (DCESO, 2007:2-3).

Entre les 9 competències específiques que el decret assenyala per aconseguir la competència social i ciutadana, jo destacaria la cinquena perquè és la que més es relaciona amb l'objecte d'aquesta recerca: "Produir textos orals i escrits, en diferents suports, per comunicar i compartir idees i coneixements relatius a les ciències socials".

Al currículum també s'hi detallen les contribucions de la matèria a l'assoliment de la resta de competències bàsiques. En aquest sentit voldria destacar la importància de les ciències Socials en aspectes com:

- Elaborar el discurs propi de les ciències socials a partir de les competències lingüístiques (descripció, explicació, justificació interpretació i argumentació), per donar sentit a la informació i construir coneixement.

- Utilitzar adequadament el vocabulari propi de les ciències socials per a la construcció d'un discurs científic, precís i rigorós.
- Buscar, obtenir, seleccionar, organitzar i interpretar la informació a partir de fonts diverses (directes i indirectes, escrites, gràfiques, audiovisuals, i amb diferents suports, especialment els relacionats amb les TIC).
- Utilitzar i dominar tècniques i estratègies per organitzar i sistematitzar la informació (resums, esquemes, mapes conceptuals, bases d'orientació, etc.). (DCESO, 2007:4-5)

El currículum també fa algunes consideracions sobre les orientacions metodològiques que s'han de preveure a les aules de l'ESO, entre les quals vull destacar:

Perquè l'alumnat pugui desenvolupar tots i cadascun dels aspectes anteriors l'ensenyament ha de fomentar entre altres qüestions: "La construcció de models d'explicació i interpretació dels fets, problemes o situacions socials, històriques i geogràfiques". (DCESO, 2007:8)

El currículum fa una menció especial a les aportacions de la història dins la matèria de ciències socials que resumeix en el principi següent:

La formació del pensament històric, el desenvolupament de la consciència històrica i la preservació de la memòria i del patrimoni justifiquen i donen sentit a la finalitat més important de l'ensenyament de la història a l'ESO: l'educació per a la ciutadania democràtica. (DCESO, 2007:6-7)

Dels 12 objectius —entesos com a capacitats que s'han d'aconseguir— que la Generalitat proposa per a la matèria, jo en destacaria els següents:

- Identificar els processos i mecanismes que regeixen els fets i la interrelació entre fenòmens polítics, econòmics, socials i culturals, conèixer la multicausalitat dels fets i les seves conseqüències i valorar el paper dels homes i les dones com a subjectes individuals i col·lectius dels processos.
- Assolir una perspectiva global de l'evolució de la humanitat que faciliti la comprensió de la pluralitat i de la diversitat social i cultural, i aplicar aquests

coneixements a la interpretació del present, la comprensió del passat i la construcció del futur.

-Expressar i comunicar els continguts de la matèria de forma personal i creativa, seleccionant i interpretant dades i informacions expressades per mitjà de llenguatges diversos (lingüístics, numèrics, gràfics, multimèdia i audiovisuals) i reflexionant sobre el propi procés d'aprenentatge (DCESO, 2007:10-11).

Com es pot comprovar, entre tot el que acabo de seleccionar no hi ha cap referència explícita al relat històric com una forma especialment adient per representar el coneixement i el pensament històrics de l'alumnat, però sí que hi apareixen referències genèriques relacionades amb la importància d'expressar els propis coneixements. De la mateixa manera, es destaca el treball amb les competències lingüístiques, les habilitats cognitives, la consciència històrica, el pensament històric i, en darrer terme, la consciència ciutadana, aspectes tots ells que no puc obviar de cap manera a l'hora de pensar en les finalitats educatives que persegueixo en el procés d'ensenyament-aprenentatge del meu model de relat.

En aquest sentit és significatiu que el decret prevegi precisament, tal com ja he assenyalat, la possibilitat de construir models d'explicació i interpretació de situacions socials, històriques i geogràfiques, la qual cosa avala, en definitiva, el propòsit d'aquesta recerca.

## 7. LA PROPOSTA D'INNOVACIÓ I EL MODEL DE DESENVOLUPAMENT DELS RELATS HISTÒRICS

### 7.1. La innovació

La construcció de l'objecte d'investigació relacionat amb la manera com relaten història els alumnes de l'ESO ha precisat, en aquesta recerca, no solament prendre decisions sobre les perspectives d'anàlisi que emprarem sinó també sobre la metodologia de presentació de l'objecte per tal de produir una situació d'ensenyament-aprenentatge innovadora. En definitiva, més enllà del context i de les persones que intervindrien en l'experimentació, calia fer una reflexió no només de quan i com volíem investigar sinó també, i de forma paral·lela i interrelacionada, sobre quan i com s'havia de produir el procés d'ensenyament-aprenentatge del relat històric.

D'entrada cal dir que aquesta investigació s'ha imbricat en un curs, el 2012-13, especialment complex i rar per al mestre-investigador perquè em vaig trobar, d'entrada, en un inici de curs gens habitual: la tasca que els darrers cursos realitzava a 4t d'ESO en tres sessions setmanals d'una hora de duració calia reestructurar-la i adaptar-la a un horari més reduït de dues sessions setmanals, també d'una hora de duració. El motiu és que, per qüestions internes d'organització, el centre va considerar que una de les sessions de la matèria de ciències socials s'havia de dedicar a realitzar el projecte de recerca de 4t ja que aquest s'havia quedat, oficialment, sense assignació horària.

Aquesta situació va suposar una modificació dels objectius i continguts del curs. Amb una clara voluntat de síntesi, vaig decidir dividir el curs en les unitats didàctiques següents:

CURS 2012 – 2013	
4rt d'ESO Ciències Socials	
UNITAT 1	El temps cronològic, el temps històric i les fonts i els fets històrics.
UNITAT 2	L'Antic Règim i la revolució francesa.
UNITAT 3	La primera revolució industrial i el moviment obrer.
UNITAT 4	L'imperialisme del segle XIX, la descolonització del segle XX i el món actual.
UNITAT 5	Les guerres del segle XX: 1a Guerra Mundial, 2a Guerra Mundial i Guerra Freda.
UNITAT 6	Feixismes, crac del 29 i crisi actual.

El problema esmentat problema va condicionar el plantejament de l'objecte d'investigació: Allò que havia d'elaborar era (és) una proposta d'innovació i una recerca centrada a aprendre a fer relats històrics, però no podia dissenyar una unitat didàctica dedicada només al relat històric i, més encara, segurament no ho havia de fer. Vaig decidir, doncs, imbricar el procés d'ensenyament-aprenentatge del relat dins de les diferents unitats didàctiques indicades. A més, tenia clar que, d'entrada, eren indispensables una primera activitat relacionada amb els relats inicials (lliures) i una darrera activitat relacionada amb els relats finals (elaborats). Només calia pensar en l'estratègia global i veure on i quan situar aquestes dues activitats per tal d'acotar una mena de seqüència.

Enmig d'aquestes dues activitats havíem de realitzar totes aquelles activitats possibles que facilitessin, per un costat, la interiorització del model de relat històric i la meua investigació i, per l'altre, que afavorissin l'ensenyament-aprenentatge dels continguts de les diferents unitats didàctiques on les activitats estiguessin situades.



Ja sigui per la manca del temps —reducció de l'horari escolar—, ja sigui per la manca de perícia de l'investigador, no ha estat possible fer més activitats i emprar més estratègies que les que presento. Possiblement un augment d'aquestes haguessin redundat en uns resultats de recerca més afinats i en una innovació més aconseguida, malgrat tot, he de dir que els resultats —tant de la recerca com de la innovació— han estat molt esperançadors i penso que estem només al principi d'un camí molt llarg, però a la vegada estimulador. L'ús dels relats històrics a l'ensenyament secundari obligatori és una bona alternativa a d'altres formes d'anàlisi, interpretació i comunicació d'informació.

Tal com he explicat, vaig emprendre aquestes activitats quasi com si es tractés d'una seqüència didàctica. Així, de manera paral·lela a l'execució de les activitats usuals del curs, vaig començar per fer una reflexió prèvia en la qual mentalment començava a dibuixar les possibles activitats relacionades amb la innovació i com podia estructurar-les perquè fossin útils per a la meua recerca. Paral·lelament acabava de dissenyar el model de desenvolupament del relat.

L'anterior implicava, en primer lloc, que havia de fer patents les meues intencions educatives a l'alumnat, a la vegada que aclaria les intencions sobre la recerca. Les preguntes clau que em vaig realitzar es poden emprar per a ambdues qüestions, la recerca i la innovació: Què faré?, Per què i per a què ho faré?, Com ho faré?, Quan ho faré?, En quin context actuarem?...

Només a efectes pràctics i metodològics situo el procés d'ensenyament-aprenentatge relacionat amb la innovació i l'explicació del model de relat històric en aquest apartat número 7 i la recollida, l'anàlisi i la interpretació de les dades de la recerca en el següent, el número 8. A la pràctica tots aquests aspectes s'han anat elaborant de forma més o menys paral·lela i amb múltiples interrelacions i rectificacions sobre la marxa.

La proposta d'innovació que presento a continuació està pensada per a diferents moments del curs 2012-13 i es relaciona amb algunes de les diferents unitats didàctiques que he plantejat a l'I. Manuel Sales i Ferré per al curs esmentat. Aquesta proposta s'estructura a l'entorn de l'aprenentatge de la realització de relats històrics com un procediment complex que han de desenvolupar els alumnes de l'ESO.

Entesa com una mena de seqüència calia que els meus alumnes i jo mateix fóssim conscients, com a mínim, dels següents aspectes:

- De les intencions educatives (finalitat i objectius), és a dir, el per a què i el per què aprenem a fer relats històrics.
- Els continguts, és a dir, el què. Aquí ens referirem a tot tipus de continguts històrics, tant els que es poden relacionar específicament amb el procediment dels relats històrics, com aquells altres que només han servit d'excusa per aplicar-hi els relats.
- Les intencions referides a la metodologia, el temps i els recursos, és a dir, el com, el quan i amb què
- I, finalment, les intencions encaminades a l'avaluació, és a dir, el què, el com i quan avaluar.

### *7.1. 1. Les finalitats, els objectius i els continguts d'aprenentatge*

En iniciar la proposta d'innovació és indispensable compartir amb els alumnes els objectius i cal fer explícites les finalitats. Només uns objectius compartits podran ser assolits per l'alumnat. Calia que els alumnes entenguessin que la finalitat essencial de la proposta que els presentava era aconseguir que expressessin els seus coneixements i el seu pensament històric a través dels relats històrics. Els alumnes han de ser conscients que si són capaços d'explicar i interpretar un fet històric també són capaços d'explicar i interpretar un fet actual amb perspectiva històrica.

Una qüestió crucial és aconseguir que les propostes de relats històrics siguin significatives per als alumnes i, a la vegada, problemes rellevants per a la ciència. L'anterior implica prioritzar els aprenentatges que serveixin per entendre i ubicar-se en la complexitat del món actual. Aquests aprenentatges són bàsics per a la formació del pensament social –crític i creatiu- i possibiliten l'alumnat a posicionar-se davant de qualsevol problema quotidià.

Aquest tipus d'ensenyament facilita que els alumnes aprenguin a aprendre, perquè exigeix aprendre estratègies i habilitats, entre les quals la de saber expressar de forma entenedora les seves explicacions i interpretacions.

Els alumnes es poden adonar, a la vegada, que la diversitat de solucions respon a diferents maneres d'interpretar i de valorar el mateix problema, cosa que possibilita el poder compartir les diverses interpretacions.

Els objectius d'aprenentatge haurien d'expressar les capacitats que els alumnes han de desenvolupar, amb quins continguts i de quina manera. En definitiva, han d'indicar allò que vull que els alumnes "aprenguin".

Els objectius d'aprenentatge bàsics, relacionats, amb la recerca que volia que els meus alumnes assolissin són els següents:

OBJECTIUS D'APRENENTATGE	
1	Prendre consciència d'allò que saben o creuen saber del relat en general i del relat històric en particular a partir de la redacció de relats lliures.
2	Realitzar un relat aplicant les pautes pròpies dels relats històrics.
3	Valorar les diferències entre els relats lliures o inicials i els relats històrics elaborats o finals.
4	Assenyalar les diferents parts d'un relat històric d'una revista de divulgació seguint una pauta.
5	Analitzar, interpretar i valorar fets històrics determinats a partir de diverses fonts.

Aquests objectius s'aconseguiran treballant els següents continguts:

CONTINGUTS	
<b>Conceptuals:</b>	1- Ús, en el context adequat, de diferents aspectes relacionats amb l'Imperialisme, la Descolonització i el 3r Món actual. 2- Coneixement de diferents aspectes relacionats amb l'Antic Règim, la Revolució Francesa i la Revolució Industrial. 3- Identificació dels elements, parts i característiques essencials del relat històric: personatges, accions, esdeveniments, causes, conseqüències, context històric...
<b>Procedimentals:</b>	4- Comprensió, anàlisi i interpretació de textos escrits. 5- Comprensió, anàlisi i interpretació d'imatges. 6- Recerca, selecció i classificació de la informació. 7- Argumentació oral de les opinions personals i de grup. 8- Elaboració de relats històrics
<b>Actitudinals:</b>	9- Respecte per les opinions i les maneres de pensar dels altres. 10- Participació i responsabilitat en el treball en grup.

### *7.1.2. La metodologia, les activitats i els recursos*

La proposta curricular competencial implica essencialment una metodologia basada en les competències bàsiques. Aquesta metodologia ha de fer possible el principi de l'educació integral de la persona tot centrant-se més en l'alumnat que no pas en la lògica disciplinària i ha d'explicitar que aprendre no és la simple acumulació de coneixements sinó el desenvolupament de la capacitat d'utilitzar-los.

Per desenvolupar les competències calen diferents activitats, que comportin diverses maneres d'organitzar l'aula i impliquin l'ús de recursos heterogenis. Això suposa la

coordinació entre les distintes àrees i les matèries que les componen per potenciar estratègies comunes per aprendre, centrades en el diàleg pedagògic i la construcció compartida del coneixement, i situacions adreçades a generar interès.

Pensar la metodologia que impulsarem vol dir, en definitiva, pensar la manera com el nostre alumnat pot aprendre millor cada tipus de contingut. Significa prendre decisions sobre les estratègies que s'han d'utilitzar. Es tracta, fonamentalment, que hi hagi el màxim d'implicació possible de l'alumnat. Les activitats han de tenir sentit per elles mateix i dins del conjunt. Els alumnes han de reconèixer allò pertinent respecte d'allò anecdòtic.

Pel que fa al treball amb els diversos elements que componen un relat històric vam creure essencial fomentar el treball amb fonts històriques. Només a partir de fonts, directes i indirectes, podem comprendre, per una banda, que els relats es construeixen a base de l'anàlisi i la interpretació de fonts i, per l'altra, que són precisament aquestes fonts les que nodreixen els relats. De fet, les mateixes fonts es poden explicar en forma de relat, de narració. Així doncs vam emprar, per un costat, fonts directes (imatges, textos) i, per un altre, fonts indirectes: materials complementaris (Internet, llibres i apunts).

A classe vam combinar el treball individual, el treball en parelles, el treball en grups de quatre amb el treball de tot el grup classe. També combinàvem els moments d'acció amb els moments de reflexió i de posada en comú.

Ha facilitat molt la feina el fet de disposar d'una pauta d'orientació (vegeu apartat 7.2.) per elaborar el relat, sobretot en la fase d'aplicació final. Molt gratificant ha resultat la tasca d'autoavaluació oral que ha precedit en molts moments la "seqüència" didàctica. Com afirma París (2006:17), "trabajar en clave regulativa no es incorporar más acción o actividad, sino entrenar una reflexión consciente sobre la práctica, poniendo la mirada en el propio contexto, que es el que, en definitiva, regula el proceso que se ha de seguir para enseñar a pensar y enseñar a aprender".

La tasca bàsica del professor ha estat la d'organitzar el coneixement, coordinar el treball col·lectiu i aclarir dubtes. Molt sovint han estat els propis alumnes els que han resolt els problemes que apareixien.

L'investigador ha fet un esforç per dissenyar activitats i recursos pensats específicament per treballar de manera més òptima els relats històrics, però de manera indirecta molts dels altres recursos i activitats de la resta del curs han acabat redundants en el treball amb relats històrics. Actualment continuo treballant amb relats històrics i segueixo comprovant com recursos i activitats no previstos inicialment per influir en aquests, ho fan (annex 2).

Les activitats de la proposta d'innovació han estat integrades en els àmbits següents (vegeu els recursos complets relacionats amb les activitats a l'annex 1):

### **1r àmbit d'activitats: Relats lliures o relats inicials**

*Activitat 1. Escriu un relat sobre l'edat mitjana.*

*Activitat 2. Apunteu en grup els elements i les parts que creieu que han de contenir els relats històrics.*

*Activitat 3. Poseu en comú els elements i les parts d'un relat històric.*

### **2n àmbit d'activitats: Tractament d'imatges**

Algunes de les imatges emprades són les següents:



Foto núm. 1



Foto núm.2 [...]

Activitat 4. Descriu les imatges seguint aquest model:

	<b>Lloc on es desenvolupa l'acció</b>	<b>Època aproximada</b>	<b>Personatges que hi apareixen.</b>	<b>Accions que desenvolupen o els passen (amb què? Com?..)</b>
<b>Imatge 1</b>	<i>Al camp</i>	<i>Antic Règim</i>	<i>Pagesos</i>	<i>Fan la migdiada, dinen, segueixen el blat...</i>
<b>Imatge 2</b>	<i>En un saló d'un palau</i>	<i>Antic Règim</i>	<i>Nobles (burgesos)</i>	<i>Sembla que fan un berenar...</i>
<i>[...]</i>				

Activitat 5. Tria dues imatges i fes-ne una anàlisi més completa. Per què has triat aquestes dues fotografies?

Activitat 6. Imagina't que ets un/una periodista, escriu un peu i un títol per a cadascuna de les fotos.

	<i>Títol de la imatge</i>	<i>Peu de imatge</i>
<b>Imatge 1</b>	<i>La vida dels pagesos durant l'Antic Règim.</i>	<i>Treballant i descansant al camp.</i>
<b>Imatge 2</b>	<i>Reunió de nobles en un palau durant l'Antic Règim.</i>	<i>Prenent el cafè!</i>
<i>(Hi ha més imatges comentades)</i>		

*Activitat 7. Compara els peus de fotos i els títols amb els companys del grup i escolliu els més adients.*

Nota: Abans de començar la comparativa, caldria que establíssiu les característiques d'un "bon" títol i, en funció d'aquests criteris, triar o escriure'n un de nou entre tots. Quan escriguis el títol de la foto pensa que has de donar informació a gent que la desconeix totalment, per tant has de posar el màxim d'informació viable en una o dues ratlles. Recorda que aquesta informació ha de ser el més precisa i pertinent possible.

El peu de foto és més personal: pots jugar amb les paraules, amb els sentits, no cal que donis tanta informació... Pensa amb els diaris: títol, subtítol...

### **3r àmbit d'activitats: Anàlisi de textos-1**

Alguns dels textos emprats són els següents:

Text 1:

Veïns del barri del Cabanyal de València han difós per les xarxes socials un vídeo en què dos agents de la policia municipal intenten rebentar la porta d'una finca del barri. Aquesta casa, coneguda amb el nom de ca la Barraca, propietat de l'ajuntament, va ser ocupada per un grup de joves la setmana passada amb el propòsit de restaurar-la i com a acció de protesta contra el pla urbanístic de l'ajuntament, que vol prolongar l'avinguda Blasco Ibáñez fins al mar enderrocant més de mil habitatges. En aquests moments la casa es troba abandonada i deteriorada.



En el vídeo es veu com un dels agents acusa la noia que intenta gravar l'escena amb un telèfon mòbil de tenir una actitud provocadora. Finalment els agents, que no portaven cap ordre judicial de desallotjament, no van accedir a l'interior de la finca. La notícia s'havia difós amb rapidesa per les xarxes socials i al cap de pocs minuts una vintena de joves s'havien aplegat a la porta, cosa que va dissuadir els policies.

**Veïns del Cabanyal denuncien pressions i intimidació policíaca a Ca la Barraca. Diari digital Vilaweb, 23-11-2012.**

Text 2:

Lord Townshend, embajador inglés en Holanda y Secretario de Estado, abandonó su carrera política en 1730 y se retiró a sus propiedades en Norfolk. Inspirándose en los métodos que había visto practicar en los Países Bajos, drenó el suelo, lo abonó con estiércol, inició los cultivos que se sucedían en rotaciones regulares sin agotar nunca la tierra ni dejarla improductiva, sembró prados y forrajes para el ganado. Algunos llamaban a este par de Inglaterra "Lord Nabo".

Al caballero del siglo XVII, que había sacado la espada en las guerras civiles, le sucede el "Gentleman Farmer".

**Mantoux. La revolución industrial en el siglo XVIII.**

Text 6:

En el siglo XVIII, España no estaba al nivel de la Gran Bretaña. España no va construir tant de pressa els seus ferrocarrils i per fer-ho va emprar capital estranger, de manera que els beneficis obtinguts no van revertir en la seva economia sinó que van anar a parar a l'exterior.

Espanya va créixer demogràficament parlant, però no en l'àmbit industrial. Malgrat tot, Espanya seguia controlant territoris més enllà de la península Ibèrica i era una potència prou considerable.

**Espanya i la revolució Industrial (reelaboració pròpia a partir d'un text de Santillana).**

I les activitats:

*Activitat 8. Col·loca tots/es els protagonistes dels textos anteriors en el quadre adjunt:*

<i>textos</i>	<i>Individual</i>	<i>Col·lectiu</i>	<i>Personificat (institució, nació...)</i>
1		-Veïns del barri del Cabanyal  -Un grup de joves  -Policia	-L'Ajuntament
2	-Lord Townshend		
3		-Membres de la plataforma Catalunya diu Prou  -Catalans	
4			-La burgesia
5	-Eliza R. Hemingway		
6			Espanya

*Activitat 9. Explica què fan o què els passa a aquests personatges.*

1	<p><i>Uns joves havien ocupat Ca la Barraca.</i></p> <p><i>Els veïns del barri del Cabanyal de València han difós per les xarxes socials un vídeo en el qual dos agents de la policia municipal intenten rebentar la porta d'una finca del barri (Ca la Barraca).</i></p> <p><i>[...]</i></p>
2	<i>Lord Townshend va abandonar la seva carrera política.</i>
3	

4	
5	
6	<i>Espanya va construir, poc a poc, els seus ferrocarrils.</i>  <i>Espanya va créixer demogràficament i va seguir controlant el seu imperi.</i>

*Activitat 10. Explica per què fan o per què els passa allò que fan o els passa als protagonistes dels textos.*

1	<i>Perquè volien restaurar-la i com a acció de protesta.</i>  <i>Per denunciar l'actitud de la policia.</i>  <i>[...]</i>
2	<i>Per fer de pagès "propietari i emprenedor".</i>
3	
4	
5	
6	<i>Perquè no tenia prou capital.</i>

*Activitat 16. Indica el tipus de font de què es tracten: primària-secundària; escrita-no escrita. A quin tipus de fet fa referència: polític, econòmic, social o cultural.*

*Activitat 17. Indica el lloc, el temps i el context històric en què ocorren els fets.*

#### **4t àmbit d'activitats: Anàlisi de textos-2**

*Activitat 12. Assenyala les parts i els elements d'un relat al text "Garbo" (vegeu annex 1) seguint la pauta elaborada.*

### 5è àmbit d'activitats: Relats finals

*Activitat 13. Fes un relat històric sobre l'Imperialisme seguint la pauta elaborada.*

*Activitat 14. Corregeix-te tu mateix el relat de l'Imperialisme seguint la taula d'avaluació proporcionada pel professor.*

*Activitat 15. Comprova quants elements de més has tingut en compte respecte del teu primer relat d'aquest curs.*

#### Activitats del professor:

- Elaborar un esquema i una pauta de relat històric.
- Elaborar una taula d'avaluació.
- Coordinar les activitats de l'alumnat, tant les ordinàries com les d'avaluació.
- Coordinar les correccions col·lectives i assessorar els dubtes de l'alumnat.

Recursos
-Esquema sintetitzat del relat històric.
-Pauta del relat històric.
-Taula d'avaluació.
-Fotografies de l'Antic Règim i de la revolució Francesa.
-Textos de la revolució industrial i de periòdics de l'actualitat.
-Text de "Garbo".

### 7.1.3. La temporalitat

La variable del temps la decidim en funció de la resta de variables, en aquest cas l'element essencial a considerar ha estat que les activitats relacionades amb la innovació i la recerca s'efectuaven dins de diverses unitats didàctiques. El temps té una funció decisiva en l'elaboració d'activitats, de seqüències formatives, etc. Els objectius, les activitats i la metodologia queden condicionats per la quantitat i la qualitat del temps del qual disposem.

En un model d'escola que entenem com a constructivista social, el model d'organització del temps ha de ser necessàriament obert i complex. És per això, i per les circumstàncies especials del curs, que, de bon començament, no em vaig marcar un temps específic i vaig pensar que l'empraria segons les necessitats. Aquest ha estat, segurament, uns dels problemes de la recerca perquè, per diferents motius, no vam poder escriure el primer —i únic— relat final fins al mes de maig, a punt d'acabar el curs.

Finalment, hem emprat les següents sessions específiques per realitzar les activitats relacionades directament amb els relats històrics:

TEMPORALITZACIÓ	
Setmana del 23 al 27 de setembre:	Recollida dels primers relats, 2 sessions (mentre treballàvem la unitat 1: "El temps cronològic...").
Setmana del 28 d'octubre a l'1 de novembre:	Tractament d'imatges, 2 sessions (mentre treballàvem la unitat 2: "L'Antic Règim i la Revolució Francesa").
Setmana del 25 al 29 de novembre:	Analitzem textos des de la perspectiva dels protagonistes i allò que fan o els passa (causalitat i intencionalitat), 2 sessions (mentre treballàvem la unitat 2: "L'Antic Règim i la Revolució Francesa").

<b>Mes de març:</b>	Unitat núm. 4: “L'imperialisme del segle XIX, la descolonització del segle XX i el món actual”. Diverses sessions.
<b>Mes de maig:</b>	Tractament del relat que apareixia en el text de l'examen de competències de 4t de castellà: <i>Garbo, l'espia que va enganyar Hitler</i> , 1 sessió (mentre treballàvem la unitat 5: “Les guerres del segle XX...”).
<b>Mes de maig:</b>	Relat final a partir de l'Imperialisme, 2 sessions (mentre treballàvem la unitat 5: “Les guerres del segle XX...”).

Hauria d'afegir aquí aquelles sessions efectuades al llarg del curs que, encara que no estaven pensades per treballar els relats històrics de manera directa,<sup>58</sup> completen el treball amb aquests. Les activitats que s'hi realitzaven tenen també una relació ben estreta amb la formació de pensament històric i, per tant, sembla evident que la seva influència es fa notar en els relats finals. Em refereixo especialment al treball amb tot tipus de procediments emprats per obtenir i ordenar informació (frisos cronològics, enquestes, entrevistes...) i de tot tipus de procediments emprats per analitzar informació (comentari de textos, comentari de mapes...). En definitiva, insisteixo i ha de quedar clar des d'ara mateix, que més enllà del treball específic amb els relats històrics totes les tasques que es realitzen a l'aula en la línia de millorar el pensament històric influeixen més o menys directament en l'execució final dels relats.

#### 7.1.4. L'avaluació

En un model d'aprenentatge socioconstructiu és rellevant dissenyar formes d'autoavaluació i que l'alumnat reflexioni sobre el seu propi procés d'aprenentatge.

---

<sup>58</sup> Queda clar que, en un sentit més lax, caldria afegir aquí totes les sessions del curs.

La proposta que he preparat permet els adolescents participar de manera més autònoma i compromesa en la seva formació ja que els fa reflexionar sobre el propi aprenentatge al llarg de la seqüència i especialment al final, quan els alumnes es corregeixen els seus relats.

Per corregir-se els propis relats he elaborat una taula d'avaluació (vegeu apartat 7.2.).

A continuació presento el quadre resum dels objectius, els continguts i les activitats d'innovació:

OBJECTIUS D'APRENTATGE	CONTINGUTS	ACTIVITATS
1. Prendre consciència d'allò que saben o creuen saber del relat en general i del relat històric en particular a partir de la redacció d'un relat lliure.	<p>8. Elaboració de relats històrics</p> <p>7. Argumentació oral de les opinions personals i de grup.</p> <p>9. Respecte per les opinions i les maneres de pensar dels altres.</p> <p>10. Participació i responsabilitat en el treball en grup.</p>	<p>1. Escriu un relat sobre l'època medieval.</p> <p>2. Apunteu en grup els elements que creieu que han de contenir els relats històrics.</p> <p>3. Posada en comú dels elements d'un relat històric.</p>
2. Descriure, analitzar, interpretar i valorar fets històrics determinats a partir de diverses fonts.	<p>2. Coneixement de diferents aspectes relacionats amb l'Antic Règim, la Revolució Francesa i la Revolució Industrial.</p> <p>3. Identifica elements, parts i característiques essencials del relat històric: personatges, accions, causes, context històric...</p> <p>4. Comprensió, anàlisi i interpretació</p>	<p>4. Descriu les següents imatges, seguint aquest model: lloc i època i personatges i accions que hi desenvolupen o els passen.</p> <p>5. Descriu i analitza les dues imatges que consideris més interessants de l'activitat anterior.</p> <p>6. Escriu un títol (que avanci el tema) i un peu de foto per a cadascuna de les imatges</p>



	d'imatges.	de l'activitat 4.
	5.Comprensió, anàlisi i interpretació de textos escrits.	7.Compara les respostes amb les del grup, i entre tots trieu el títol i el peu de foto més adequat.
	7.Argumentació oral de les opinions personals i de grup.	8.Classifica els protagonistes dels següents textos en: individuals, col·lectius i personificats (quasipersonatges)
	9.Respecte per les opinions i les maneres de pensar dels altres.	9.Indica el context històric dels fets que apareixen en els textos.
	10.Participació i responsabilitat en el treball en grup.	10.Apunta què fan o què els passa als personatges dels textos.
		11.Analitza les causes de per què ho fan o els passa.
3.Assenyalar les diferents parts d'un relat històric d'una revista de divulgació seguint una pauta.	3.Identifica elements, parts i característiques essencials del relat històric: personatges, accions, causes, context històric...	12.Assenyala les parts del text "Garbo" seguint la pauta elaborada.

4. Realitzar un relat aplicant les pautes pròpies dels relats històrics

8. Elaboració de relats històrics

1. Ús, en el context adequat, de diferents aspectes relacionats amb l'Imperialisme, la Descolonització i el 3r Món actual.

6. Recerca, selecció i classificació de la informació.

13. Fes un relat històric sobre l'Imperialisme seguint la pauta elaborada.

14. Corregeix-te tu mateix el relat de l'Imperialisme seguint la taula d'avaluació proporcionada pel professor.

5. Valorar les diferències entre els relats lliures i els relats històrics realitzats

3. Identifica elements, parts i característiques essencials del relat històric: personatges, accions, causes, context històric...

15. Comprova quants elements de més has tingut en compte respecte del teu primer relat d'aquest curs

\*Entrevista en grup amb alguns dels alumnes que han participat en el treball de recerca.

(Elaboració pròpia)

## 7.2. Aproximació a un model de desenvolupament dels relats històrics

### 7.2.1. Els fonaments

En principi el model de relat històric que presento (vegeu l'apartat 7.2.2.) és un model de tractament didàctic senzill, amb una estructura molt simple que es basa en la narratologia general<sup>59</sup> i que consta de: situació inicial, desenvolupament i situació final.<sup>60</sup> Aquesta estructura és de fàcil utilització perquè tots els alumnes de manera natural han relatat i han sentit relatar així des de ben petits, tant a l'escola com a la vida quotidiana.

De la mateixa manera que d'altres models semblants, la narratologia francesa (Dolz, 2011) divideix la fase del desenvolupament en tres parts: complicació, accions i resolució. Com es pot comprovar, la seva fase de complicació coincideix amb el meu "llavors va passar que...", element que introdueixo perquè considero que és més fàcil d'assimilar i fa reflexionar els alumnes sobre per què canvien els esdeveniments. En canvi, en la meua proposta no preveig el procés de resolució atès que, generalment, ja surt de manera espontània. Això no obsta perquè algun professional decideixi utilitzar i treballar aquest subapartat.

És obvi que una estructura així es pot complicar infinitament i dins de cada apartat poden enllaçar-se un munt d'esdeveniments. D'altra banda, i tal com els mateixos estructuralistes reconeixen, els cinc apartats no són respectats sistemàticament en la realització efectiva dels plans textuais.

Aquest model serveix d'inspiració a un nombre important de pràctiques didàctiques ja que, segons Dolz (2011:86), "la hipótesis de las proposiciones didácticas inspiradas por estos trabajos (Gordon y Braun, 1985) es la siguiente: la enseñanza de las unidades de

---

<sup>59</sup> Els estudis de narratologia, segons Dolz (2011:85), comencen amb V. Propp el 1977. Dolz apunta que han calgut molts estudis en narratologia per arribar a una definició estructural de la narració.

<sup>60</sup> Aquest model ha estat comentat per historiadors com Carr (1991) i com Baldó (2009) que es refereix a diversos col·legues que també en parlen.

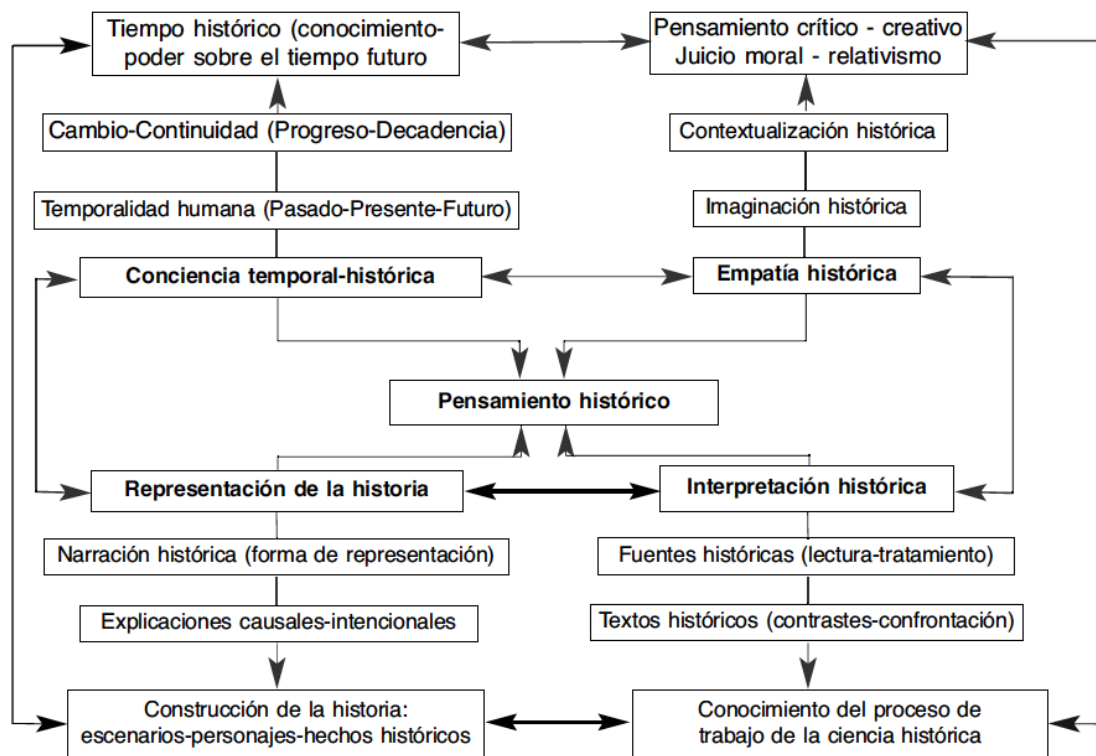
la estructura narrativa facilita la planificación de la escritura de los textos narrativos; los alumnos encontrarán con mayor facilidad los contenidos y los organizarán según los principios convencionales de este tipo de texto”.

D'altra banda, utilitzo les recomanacions didàctiques que Zabala (2007) aconsella per a l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts procedimentals complexos.

A partir del conjunt de les recomanacions didàctiques anteriors, l'únic que faig és incorporar dins de l'estructura narrativa aquells aspectes que, al meu entendre, distingeixen el relat històric del relat convencional. Aquests aspectes estan manllevats dels diferents autors que cito a l'epistemologia, especialment Ricoeur (1996), Chatman (vegeu Megill, 1993) i Rösen (1992).

D'altra banda, també he de citar dos referents ineludibles pel que fa a les finalitats i als plantejaments que persegueix aquest model. Per un costat, he de citar Santisteban (2010:35), membre de GREDICS, quan diu que “una de les finalitats més importants de l'ensenyament de la història és formar el pensament històric de l'alumnat amb la intenció de dotar l'alumnat d'una sèrie d'instruments d'anàlisi, de comprensió o d'interpretació, que li permetin abordar l'estudi de la història amb autonomia i construir la seva pròpia representació del passat [...]en tot cas, la formació del pensament històric ha d'estar al servei d'una ciutadania democràtica, que empra la història per interpretar el món actual i per gestionar millor el pervenir”. Es pot afegir que, en darrer terme, es tracta que l'alumnat pugui emprendre el tractament de qualsevol fet social de la seva contemporaneïtat amb perspectiva històrica. Els models conceptuals, l'aprenentatge conceptual i les representacions socials són els tres elements que conformen la base de la proposta de Santisteban i de GREDICS (Santisteban, González i Pagès, 2010) per a la formació en competències de pensament històric i la construcció de coneixement històric.

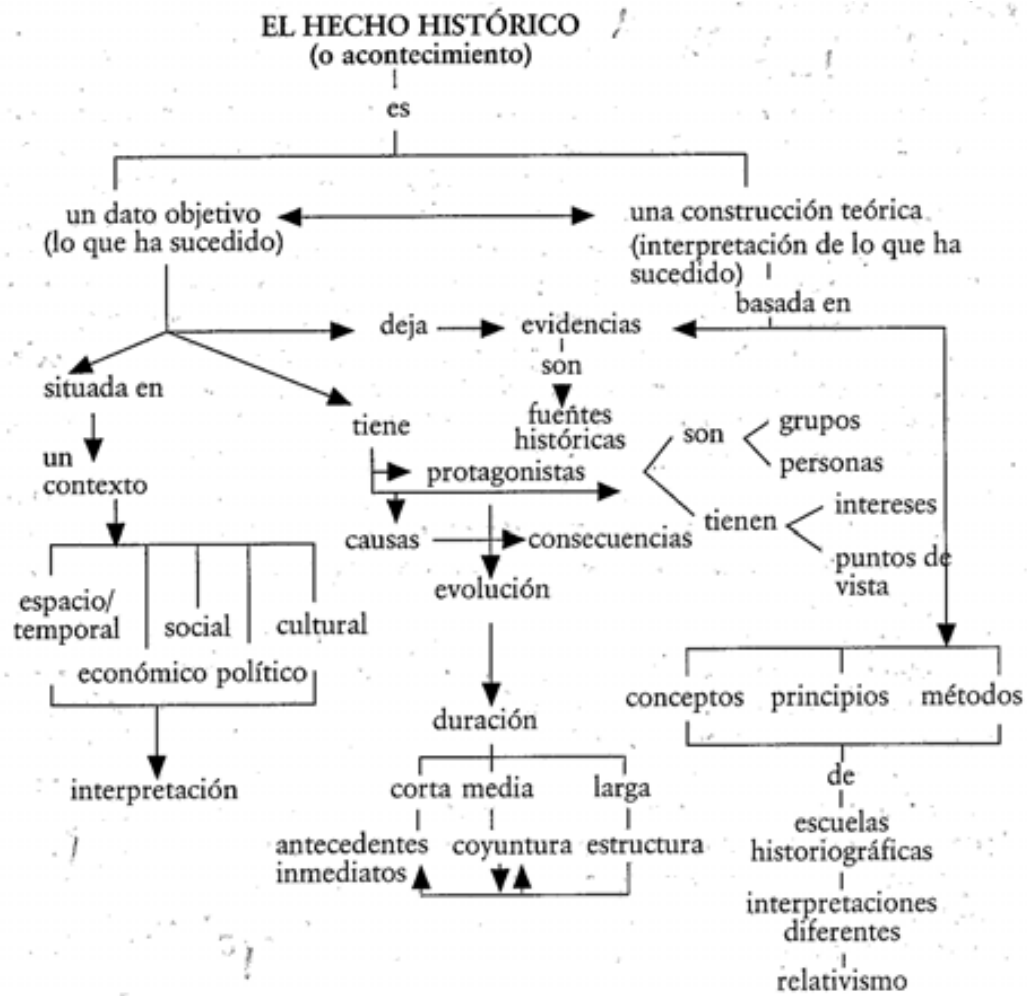
Model conceptual sobre la formació del pensament històric



(Santisteban, González i Pagès, 2010)

En la línia de GREDICS, allò que intento és que l'alumnat interioritzi un model de representació de la història basat en un relat històric determinat que respon, a la vegada, a una manera determinada d'entendre el fet (esdeveniment, procés) històric que proposa Pagès (2002<sup>3</sup>:203):

El acontecimiento [...] ha de ser, en gran medida, el punto de partida de la enseñanza de la historia y de la formación de la temporalidad, pero para ello ha de ser planteado desde una perspectiva más global, más general de lo que hace la historia tradicional. El acontecimiento debe servir para ejemplificar un comportamiento o un fenómeno social cuyas raíces y causas hay que buscar en cambios más profundos, y más alejados, a veces en el tiempo de las estructuras, a veces en el de las coyunturas.



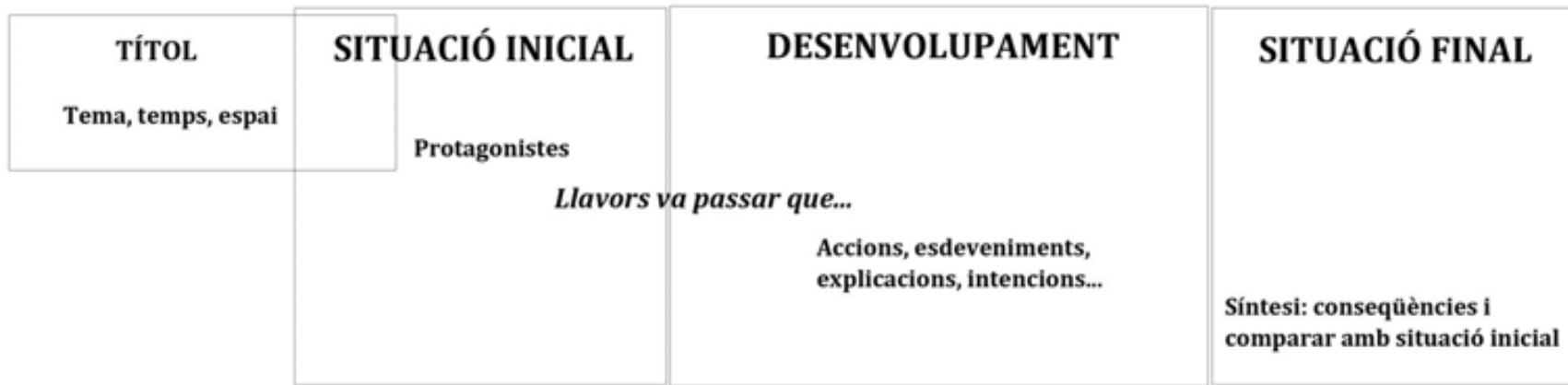
(Pagès, 1997)

A partir del plantejament que acabo de fer i dels elements i les característiques que considero que ha de posseir un relat històric (vegeu l'apartat 1.2.), proposo el model sintetitzat de relat històric que presento en el següent subapartat.

### 7.2.2. El model i la pauta

Model de relat històric

## EL RELAT HISTÒRIC ESCOLAR



← Context (espai - temps, polític, econòmic...) →

← Validació  
(fontes primàries i secundàries) →

← Interpretació →

(Elaboració pròpia)

Aquest model didàctic s'ha emprat en aquesta investigació focalitzada per a 4t d'ESO, però, torno a insistir-hi, em sembla completament vàlid no només per a secundària sinó també per al cicle superior de primària i per al batxillerat, sempre que es tingui en compte el tema i la profunditat d'anàlisi.

Per a completar el model esquemàtic anterior, presento també una pauta dels passos fonamentals que s'han de seguir a l'hora d'elaborar un relat. Aquests passos apunten més clarament com podem desmuntar el procés d'ensenyament-aprenentatge del relat històric, és a dir, assenyalen els elements i les unitats estructurals que hem de tractar per separat per tal de millorar, en darrer terme, la composició final cada vegada que decidim fer un relat complet.

Aquests passos o apartats són els que permeten, a la vegada, analitzar els relats de l'alumnat i copsar-ne els punts forts i els punts dèbils, per poder, a continuació, actuar en la nostra pràctica diària.

Pauta per elaborar relats històrics

<p><b>1) Escriure un Títol</b></p>	<p>Que indiqui amb precisió:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El tema que es tracta</li> <li>-la cronologia o situació en el temps</li> <li>-La situació en l'espai o abast geogràfic (quan calgui)</li> </ul>
<p><b>2) Descriure la situació inicial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Indicar el protagonista o protagonistes (fent una petita descripció o aclariment quan calgui). Diferenciar entre personatges i quasipersonatges.</li> <li>-Indicar el temps i l'espai.</li> <li>-Fer referències al context històric, com a mínim en dos d'aquests quatre aspectes: polític, econòmic, cultural i social...) o considerant-ne l'àmbit temàtic.</li> </ul>



<p><b>3) Indicar el punt en què es complica la situació inicial: Llavors va passar que...</b></p>	<p>-Descriure i explicar l'esdeveniment que fa canviar la situació inicial. Aquest esdeveniment pot ser conseqüència de la voluntat dels protagonistes o pot ocórrer com a conseqüència del context històric.</p>
<p><b>4) Elaborar la relació detallada dels fets. Desenvolupament i anàlisi explicativa del relat</b></p>	<p>Seguint un ordre, guió i/o criteri per tal d'ordenar els fets i esdeveniments (generalment sol ser cronològic):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Assenyalar tot allò que fan i/o passa als protagonistes.</li> <li>-Explicar per què ho fan i/o passa.</li> <li>-Indicar quan i on succeeixen els esdeveniments.</li> <li>-Fer una divisió en etapes dels esdeveniments (si escau).</li> <li>-Utilitzar evidències i arguments.</li> </ul>
<p><b>5) Descriure la situació final</b></p>	<p>-Indicar el temps i l'espai.</p> <p>-Fer referències al context històric, com a mínim en dos d'aquests quatre aspectes: polític, econòmic, cultural i social...) o considerant-ne l'àmbit temàtic.</p> <p>- Fer una conclusió o síntesi final on es compari la situació final amb la situació inicial i s'expliquin els perquè dels canvis i les continuïtats.<sup>61</sup></p>
<p><b>6) Interpretació personal</b></p>	<p>-Explicar per què és important el fet relatat? Això és pot fer patent...</p>

<sup>61</sup> En història, però, els relats no tenen un acabament com els relats literaris sinó que són la base d'una situació nova. Això és rellevant perquè explica la continuïtat històrica i la relació-passat-present-futur. Cal que els alumnes s'adonin que el final és arbitrari i escollit per a cada cas.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ressaltant les conseqüències a llarg termini.</li> <li>-comparant-lo amb algun fet semblant de l'actualitat o d'una altra etapa de la història.</li> <li>-comentant les diferents interpretacions històriques del fet relatat [...]</li> </ul>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(Elaboració pròpia)

### 7.2.3. Les consideracions sobre el model.

Els dos instruments anteriors conformen el model que presento i que ens expliquen **què** s'ha d'ensenyar en relació amb els relats històrics. A més, presento una sèrie de consideracions que haurien de servir al professorat tant per millorar la pràctica **(el com)** dels relats històrics com per fer-lo reflexionar en la seva pràctica docent general. En concret espero que acabin redundant en la millora de les xarxes conceptuals i les habilitats narratives de l'alumnat. Aquestes preguntes s'han d'adaptar, lògicament, al nivell de l'alumnat al qual es dirigeixin les seqüències didàctiques.

#### a) Consideracions per al professorat a l'hora d'enfocar el treball amb els diferents passos o apartats del meu model:

CONSIDERACIONS PER PASSOS	
Pas 1:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com relacionar els títols amb el temes dels relats.</li> <li>- Com posar un títol científic i/o com posar un títol creatiu. [...]</li> </ul>
Pas 2:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com treballar els tipus de personatges: individuals, col·lectius i les personificacions (quasipersonatges).</li> <li>- Reflexionar sobre l'oposició entre protagonistes i</li> </ul>

<b>Passos 3, 4 i 5:</b>	<p>antagonistes[...]</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Treballar els guions previs, per exemple per tal d'escollir uns fets i no uns altres i explicar el perquè de les eleccions.</li><li>- Aclarir conceptes com descripció, explicació, justificació, interpretació... (un model a Casas i altres, 2005).</li><li>- Com diferenciar accions i esdeveniments: Què fan? Què els passa? Per què?...</li><li>- Els fets tenen relació entre ells: com treballar la causació, la multicausalitat, la intencionalitat...</li><li>- Com exercitar la cronologia: eixos cronològics, vocabulari temporal (connectors)...</li><li>- Com aprofundir sobre conceptes relacionats amb el temps històric: canvi-continuïtat, periodització...</li><li>- Com aprendre el context històric: èpoques, conjuntures, etc. [...]</li></ul>
<b>Pas 6:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Com treballar les conseqüències.</li><li>- Com relacionar esdeveniments històrics llunyans en el temps, però amb caracterologies semblants entre ells.</li><li>- Com comparar interpretacions diferents sobre el mateix fet.</li><li>- Com fomentar els judicis crítics (pensament crític).</li><li>- Com diferenciar fets d'opinions. [...]</li></ul>

(Elaboració pròpia)

**b) Consideracions i/o preguntes que poden completar, des d'una perspectiva global, el treball amb relats:**

**CONSIDERACIONS GENERALS**

Proposem una situació - problema que produeixi una intriga que obligui els nostres alumnes a respondre de manera personal a l'hora d'escriure el seu relat?

Ens adonem que una de les millors maneres de proposar relats personals és que hagi el mínim d'alternatives publicades a l'abast?

Proposem relats només a partir de la interpretació de les diverses fonts històriques primàries (directes) treballades a classe o també fem fonts històriques secundàries (indirectes) com apunts dels professors, llibres de text, textos d'historiadors..?

Els obliguem a validar els fets, les causes i les conseqüències de la trama? Com? (Fem notes a partir de la informació aportada pel professor? A partir d'evidències treballades per ells mateixos? A partir d'altres informacions?..)

Els fem adonar que les evidències no són neutres i que també s'han de construir?

Els proposem conceptes o dades per emprar en el relat? Proposem els principis i els finals dels relats? Els proporcionem bastides ficticials?

Els ajudem a passar de les simples descripcions a les explicacions?

Els fem relacionar passat, present i futur?

Tenim en compte les representacions socials de l'alumnat?

Treballem les incongruències dels relats?

(Elaboració pròpia)

#### *7.2.4. Les activitats i els recursos (taules d'avaluació)*

En definitiva, podem concloure que el model sintetitzat i els passos (la pauta) que s'han de seguir ens diuen **el què** s'ha d'ensenyar i les sèries a i b de consideracions i preguntes ens fan reflexionar sobre **el com**. De manera orientativa, i a tall d'exemple, proposo una sèrie d'activitats i de recursos per a 4t d'ESO (vegeu apartat 7.1.2.) i una altra sèrie d'activitats i recursos per a diferents cursos de l'ESO i batxillerat (vegeu annexos 7 i 8 ) que, de cap manera, tanquen les possibilitats de tractament del model que presento. En aquest sentit, penso que no és necessari (encara que és molt aconsellable) fer activitats expressament pensades per al relat sempre que el professorat i l'alumnat tinguin ben present el model i la pauta.

També considero molt recomanable —i fins i tot imprescindible— emprar els recursos didàctics següents:

Pel que fa a la metodologia, crec que s'hauria de presentar de bon començament el model sintètic del relat i, de seguida, la pauta d'elaboració. També considero que abans de començar a realitzar activitats relacionades amb els diferents elements i unitats estructurals del model caldria reflexionar amb els alumnes el per a què i el per què es treballen els relats històrics.

Pel que fa al quan proposo que el tractament del relat històric és especialment interessant a 1r i a 2n d'ESO,<sup>62</sup> però es pot treballar durant tots els nivells escolars, obligatoris i postobligatoris. La meua proposta és realitzar un mínim d'un relat per unitat didàctica i treballar alguns dels elements a cadascun d'aquests relats de manera que, en acabar cada curs escolar, l'alumnat sigui conscient que s'ha treballat la majoria dels elements d'un relat històric.

Per a avaluar el relat, no hi ha res millor que una taula d'avaluació adaptada (Zabala, 2007, i González i Bosch dins de Casas, (coord., 2005) que, en tot moment, fa

---

<sup>62</sup> La meua pràctica actual i diverses referències epistemològiques (vegeu didactes francesos a Dolz, 2011) semblen confirmar-ho.

reflexionar l'alumnat sobre el contingut dels propis relats. A continuació apporto la taula d'avaluació A que he emprat amb els meus alumnes de 4t durant la recerca. A l'annex 11 en podeu veure una altra d'alternativa, la B.

**Taula d'avaluació A**

NOTA: Als apartats assenyalats amb l'asterisc has de respondre la qüestió. A la resta només cal que posis SÍ o NO o bé es podria millorar.

Títol:	<p>Hi apareix...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-tema</li> <li>-temps (opcional)</li> <li>-espai (opcional)</li> </ul>
Situació Inicial	<p>Hi apareix...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-protagonista/es:</li> <li>-temps</li> <li>-espai:</li> <li>-context històric:</li> <li>Polític:</li> <li>Econòmic:</li> <li>Cultural:</li> <li>Social:</li> <li>Internacional:</li> </ul> <p>*Quin dels apartats del context històric hi predomina? Per què? Ho fas notar al text?</p>
Llavors va passar	*Quina és la primera cosa que fan o els passa als

que...	<p>protagonistes?</p> <p>-Expliques el per què?</p>
Desenvolupament i anàlisi explicativa	<p>*Quantes coses, fets o esdeveniments fan o els passen als protagonistes? Escribeu-ne una petita llista.</p> <p>-Has explicat per què els fan o els passen?</p> <p>-Segueixes l'ordre cronològic?</p> <p>*En cas contrari, quin ordre segueixes?</p> <p>-Classifiques els esdeveniments i/o els fets que passen d'una manera o altra?</p> <p>*En cas afirmatiu, quina classificació has emprat?</p> <p>-Has indicat on passen els fets? (si escau)</p> <p>-Indiques quan passen? (si escau)</p>
Situació final	<p>Hi apareix...</p> <p>-temps</p> <p>-espai:</p> <p>-context històric:</p> <p>    Polític:</p> <p>    Econòmic:</p> <p>    Cultural:</p> <p>    Social:</p> <p>    Internacional:</p> <p>*Quin dels apartats del context històric predomina? Per què? Ho fas notar al text?</p>

	<p>*Quines semblances i quines diferències hi ha entre la situació final i la situació inicial. Fes una petita relació.</p> <p>- Al text les destagues i expliques per què es donen?</p>
<p>Interpretació</p>	<p>Escrius al text la importància del fet relatat?</p> <p>*Quina és i en què et bases per afirmar-ho?</p> <p>-Relaciones el fet relatat amb el present o amb algun altre moment de la història?</p> <p>*Per què?</p> <p>-Expliques si hi ha diferents visions del fet relatat?</p> <p>“ Quines són?</p>

(Elaboració pròpia)



## 8. ÀMBITS DE LA INVESTIGACIÓ: RECOLLIDA, ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE DADES

En aquest apartat em pregunto, per una banda, el quan, el com i d'on he obtingut informació per a la recerca. Pel que fa a d'on, és a partir de les dades concretes extretes de les respostes de les activitats d'ensenyament-aprenentatge que l'investigador creu que són les pertinents, és a dir, aquelles que es convertiran en evidències per intentar explicar els supòsits de la recerca que havia previst. Pel que fa al quan, és en el moment en el qual recullo les activitats i el diàleg a classe i, finalment, pel que fa al com, ho podríem sintetitzar en tres grans apartats:

*a)* L'anàlisi de les produccions escrites a partir del model lliure i del model elaborat de relats.

*a.1.* L'anàlisi dels relats històrics inicials —model lliure— (activitat 1).

*a.2.* L'anàlisi dels relats històrics finals —model elaborat— (activitat 13).

Aquestes activitats m'han de donar compte fins a quin punt els meus alumnes han progressat pel que fa a la complexitat en els seus relats històrics i, per tant, en la complexitat del seu pensament històric.

*b)* L'anàlisi de les entrevistes.

Es tracta de valorar l'opinió dels meus alumnes respecte del relat històric com a forma de representar el seu coneixement i el seu pensament històric, la metodologia i les activitats que hem realitzat per tal de millorar-ne l'execució i, finalment, els recursos que hem emprat per a realitzar-los i autoavaluar-los. Ha de convertir-se en un bon complement de l'observació.

*c)* L'observació i l'anàlisi de la resta d'activitats i de les respostes orals de l'alumnat.

Aquí es tracta d'observar i analitzar les respostes que els meus alumnes han donat respecte de les diverses activitats relacionades amb els elements i les parts del relat històric que hem anat treballant al llarg del curs. Aquesta anàlisi ajudarà a completar la

informació aportada pels seus relats escrits i afinar les respostes als supòsits plantejats.

Per una altra banda, aquest apartat també inclou un primer avançament —tal com aconsellen Latorre (2004) i altres investigadors— de la interpretació que faig de les dades analitzades tant de les produccions escrites, com de la resta d'activitats i de les intervencions orals dels alumnes mentre les realitzàvem. Aquesta interpretació està lligada, essencialment, als objectius de la recerca. Finalment, també hi faig una primera interpretació de l'entrevista efectuada un any després de la recerca amb alguns dels alumnes que van participar en l'experiència.

En resum, a partir de les activitats assenyalades intentaré generar dades que m'han de servir per reflexionar, explicar i avaluar allò que ha passat a l'aula mentre realitzàvem el procés d'ensenyament-aprenentatge i, sobretot, per a confirmar o desmentir els supòsits de la meua recerca. Es tracta de recollir informació; després cal identificar els criteris de millora i seleccionar els fragments o aquells aspectes que serveixin d'evidència d'aquesta millora i, finalment, lligar aquesta evidència amb la preocupació inicial i presentar els resultats a la crítica de la comunitat científica.

## 8.1. Anàlisi i interpretació dels relats històrics inicials

En aquesta fase d'obertura de la seqüència es tractava de detectar les idees i els conceptes previs dels alumnes respecte del relat històric, de presentar el tema, de transmetre els objectius i els continguts d'aprenentatge (tot negociant els significats). Es tractava, sobretot, que l'alumne es posés en situació respecte de l'aprenentatge d'una competència que aniríem desenvolupant al llarg de les diferents unitats didàctiques del curs.

D'altra banda, pel que fa a la recerca, calia comprovar com relataven els alumnes; en quines unitats estructurals dividien el relat històric i quins elements hi empraven i com els interrelacionaven. Es tractava, en definitiva, d'analitzar els seus relats històrics lliures, fer-ne una classificació a partir del meu model i esbossar-ne un retrat modèlic (2n objectiu de la recerca).

Vaig decidir que la millor manera de començar la innovació era elaborant un relat històric sobre l'època medieval. Els alumnes van ser posats, de manera individual, davant de l'activitat només amb tres indicacions: la primera, que havien de fer un relat històric lliure sobre l'època medieval; la segona, que no es tractés d'un relat simplement imaginari: podien emprar noms i dades inventades, personatges imaginaris..., però hi havia d'haver un transfons verídic i, la tercera, que es tractava d'una activitat inicial, que a partir dels seus relats començaríem a treballar sobre el relat històric i que seria una tasca que aniríem realitzant al llarg del curs.

L'objectiu d'aquest primer àmbit d'activitats era esbrinar quin grau de coneixement tenien del procediment del relat i no tant el seu coneixement sobre l'època medieval. A partir dels coneixements inicials aniríem bastint un possible model de relat històric.

La veritat és que els alumnes es van mostrar força desorientats i no sabien per on emprendre la tasca. Van mostrar indecisions tant en el contingut com en la forma. Va ser necessari fer petits aclariments en veu alta com, per exemple, tornar a insistir diverses vegades que podien emprar elements ficticials per ajudar-se, que les errades de contingut no eren transcendents, que reflexionessin sobre l'essencial d'un relat sense atabalar-se, etc.

Els primers problemes sorgien davant de la incertesa sobre el què eren exactament un relat i un relat històric, la qual cosa vaig poder comprovar en corregir els relats. No cal dir que el segon problema era la desconeixença de conceptes i fets relacionats amb l'època medieval. De fet, només es van sentir més segurs quan es van adonar que no feia ni una setmana que havien treballat la qüestió dels joglars i dels trobadors a la classe de català i que tenien murals penjats a classe, element que va deslliurar molts dels alumnes del compromís d'extraure de la memòria aspectes tan essencials de l'edat mitjana com podien ser castells, cavallers, etc.

A la segona sessió (activitats 2 i 3) vam treballar, en grups de quatre, les parts estructurals i els elements del relat a partir dels records i de les idees que poguessin tenir de les matèries de català i castellà. Es tractava d'anar apuntant en 20 minuts tot allò que sabessin sobre el relat i el relat històric en general i que es fessin preguntes sobre aspectes dels quals tinguessin dubtes. Algunes d'aquestes preguntes i afirmacions es van posar en comú a la pissarra. Van sortir afirmacions de l'estil de:

*-Tenen títols; tenen un o més protagonistes; passen coses... fan coses!!; hi ha un final... hi ha un desenvolupament; hi ha un narrador... que pot ser el mateix protagonista!!; hi ha intriga!; passa en una època...*

I preguntes com:

*- els personatges poden ser inventats?; i si no sabíem coses de teoria... ho podíem buscar al llibre, mestre?; Farem servir relats històrics? Inventats?;[...] però això és una mena de novel·la històrica? Mestre, però això és història o català?...*

A l'hora d'escriure aquestes frases vaig intentar seguir un cert ordre que no era el definitiu ja que, en aquells moments, encara no tenia del tot determinat el model estructural de relat històric que acabaria emprant. L'esquema previ consistia de les següents parts:

- Títol
- Protagonistes
- Temps-espai
- Introducció, nus, desenllaç
- Altres preguntes i afirmacions

La meva intenció era comprovar si eren capaços de fer-se les preguntes bàsiques i si eren capaços d'avançar respostes. Es tractava d'esbrinar què sabien i què volien saber sobre el relat històric. Més que respostes, doncs, buscàvem sobretot preguntes.

A partir d'aquestes preguntes i afirmacions els vaig plantejar una sèrie de dubtes relacionats directament amb el relat històric:

Què és exactament un relat històric? Com hauria de ser un bon títol? Quins tipus de personatges poden aparèixer en un relat històric? És important que hi aparegui el lloc i el temps de l'acció? Eren les parts que ells havien proposat les que tothom emprava? Com podríem distingir un relat històric d'un altre tipus de relat? Com s'elabora un relat històric? D'on podem extreure la informació? Hem de dir què passa o també explicar per què passa? És important emprar els relats històrics a les classes d'història de l'ESO? Per què?, etc.

Amb aquestes qüestions volia provocar-los la necessitat de saber més sobre el relat històric i plantejar-los la possibilitat de treballar-lo durant el curs. En aquest precís moment, els vaig comentar que entre mig de les diferents unitats aniríem responent algunes d'aquestes preguntes i realitzaríem una sèrie d'activitats per treballar cadascun dels apartats dels relats històrics i també aniríem escrivint alguns relats més. També vaig aprofitar per comentar-los que, si no tenien cap inconvenient, empraria alguna de les activitats que faríem a classe per analitzar-les amb profunditat ja que estava fent un treball de recerca per a la Universitat.

Si bé considero que és important que l'alumnat apunti, a l'inici de les unitats didàctiques, el mapa semàntic que ha sorgit de l'aportació del grup classe i del professor, en aquesta ocasió no ho vam fer perquè vam quedar que seria el professor qui proporcionaria un mapa semàntic més complet del relat històric. Sobre aquest mapa aniríem treballant les diferents parts del relat.

També vam quedar que els apuntaria els objectius didàctics (vegeu-los més amunt) i vam aclarir la finalitat de la pràctica, és a dir, vam comentar què ens proposàvem i fins on volíem arribar. El compromís era fer un relat històric final, amb tot allò que haguéssim après, i comparar-lo amb el que havíem fet la setmana anterior per tal de comprovar els nostres avenços o retrocessos. També intentaríem confirmar si el relat

era una bona manera de demostrar a la resta del món allò que compreníem de la matèria.

Cal recalcar que alguns alumnes van apuntar, mentre escrivíem les preguntes i afirmacions, que tenien la impressió que estàvem parlant més de llengua que d'història. No acabaven de tenir clar si podríem aprendre història tot escrivint relats. També els va sorprendre que fos una qüestió que s'hauria de resoldre al llarg del curs. En realitat, l'enfocament del curs ja els semblava "raret".

Voldria, finalment, apuntar aquí algunes valoracions sobre la importància i la manera de dur a terme un diàleg inicial de qualsevol seqüència didàctica o similar:<sup>63</sup>

- Aprendre a parlar i dialogar és fonamental per aprendre ciència i per aprendre a escriure sobre ciència.
- El professor ha de portar el diàleg molt pensat i molt preparat per poder-se adaptar a qualsevol contingència.
- Ha de ser un diàleg obert i motivador, de manera que convidi a participar.
- S'han de plantejar qüestions clares perquè les entengui tothom, i per tant, tots els estudiants puguin participar.
- Cal recollir totes les intervencions de l'alumnat i integrar-les en el discurs general.
- Han de quedar interrogants oberts, dubtes per aclarir, aspectes per estudiar...
- Cal que el professor apunti de manera organitzada tots els temes que van sorgint i després guardar-los per recuperar-los més endavant.

El diàleg inicial previ al primer àmbit d'activitats va resultar força important en la meva recerca perquè va fer aflorar idees latents, va aclarir dubtes i va predisposar a l'aprenentatge.

---

<sup>63</sup> Elaboració pròpia a partir de Bosch i González dins de Casas (coord.) (2005)

### 8.1.1. Els primers relats escrits, els relats lliures

Pel que fa a l'objectiu general de recerca relacionat amb l'anàlisi i classificació dels textos escrits pels meus alumnes el desglosso, per a la seva anàlisi i interpretació, en els següents apartats:

APARTAT 1	Quins elements del meu model empren els alumnes?
APARTAT 2	Com són essencialment els seus relats històrics: descriptius, analítics, interpretatiu o valoratiu?
I subsidiàriament:	
APARTAT 3	Controlen la tècnica i l'estructura del relat històric?
APARTAT 4	Quin nivell de coneixement mostren sobre els fets històrics relatats?

He considerat suficient treballar sobre un total de 21 relats (classe de 4t B) atès que els resultats de l'altra classe són molt semblants. He de precisar, en primer lloc, que sis dels vint-i-un relats són, en realitat, petites exposicions més o menys complexes sobre l'edat mitjana. En conseqüència parlarem bàsicament dels quinze textos que són realment relats.

#### 1-Quins elements del meu model empren els alumnes?

Pel que fa als elements que apareixien en els relats m'he trobat amb els següents resultats:

##### a) Títol i tema:

-No posen títol, 2

-Posen simplement “relat històric”, 6

-Posen “Relat històric: Època Medieval”, 13

Al títol no hi apareixen ni l'espai ni el temps més enllà, lògicament, de la paraula genèrica “medieval”.

De les respostes podem deduir que no donen importància al títol, que ho han agafat com una tasca rutinària més, malgrat que se'ls havia advertit de la transcendència de l'activitat i, a més, se'ls havia donat força llibertat d'acció. En general, com he comprovat, es limiten a posar l'enunciat de la tasca proposada pel professor.

Tema i presentació del tema:

Tal com acabo de dir, al títol no hi presenten el tema o ho fan de manera molt genèrica, però tampoc el presenten al principi del relat. Comencen a relatar sense preocupar-se d'introduir el lector en la lectura:

*Relat històric d'època medieval*

*Ramon Llull era un home noble, amb la vida solucionada, era fill de persones riques, li agradava molt llegir, vivia a Palma de Mallorca. Un dia se li aparegué [...]*  
**(alumne 7)**

*Relat històric*

*El Papa Luna va ser el rei de Peñíscola. Un dia, el rei, per a preparar-se per a la guerra, va enviar un carro custodiat per uns quants cavallers a recol·lectar diners/joies entre els nobles de la vora [...]* **(alumne 10)**

*Relat històric: Època medieval*

*En l'època medieval el que tenia el control de tot era el rei. Ell vivia en un lloc on tenia tota mena de privilegis, i per a distreures hi havia una persona que era joglar que [...]* **(alumne 15)**

Un cop llegits els setze relats podem afirmar que la majoria fan referència a batalles (un total de 10). De la resta, en tres casos també es fa referències a aspectes políticsocials. Només en un cas es destaquen els aspectes culturals i, en un altre, els



aspectes econòmics. Comprovem que el recurs més fàcil és parlar de guerrers, de batalles, de conquestes, etc., tot i que feia molt pocs dies que havien parlat de trobadors i joglars:

*Un dia el rei va voler expandir el seu territori per a poder tindre més territori conquerit i al que poguer treballar els pagesos i conrear més minja. El rei va cridar els nobles per a planejar la conquesta del nou territori, però estaven en desventatja de soldats i de nobles... (alumne 1)*

*Van arribar a la vora del riu els dos, però un estava a cada banda, amb el seu corresponent exèrcit [...] Un cop van arribar-hi, es van trobar amb una ciutat poderosa, de murs infranquejables; amb armes que portava ell i el seu exèrcit, no hi podrien pas ni entrar a donar una mica de guerra. (alumne 2)*

**b) Situació inicial:**

En aquest apartat, prenc en consideració tres aspectes. El primer, la presentació dels protagonistes; el segon, el temps i l'espai i, el tercer, el context històric.

Pel que fa als protagonistes principals, trobem que es combinaven protagonistes individuals amb protagonistes col·lectius i grups socials, però en cap cas apareixia una institució personificada. Concretament apareixen com a protagonistes els següents:

-Protagonistes individuals: Un noble, 1 vegada; Ramon Llull, 2 vegades; un home, 1 vegada; el papa Luna, 1 vegada; Beatriu de Dia, 1 vegada.

-Protagonistes col·lectius: Nobles i pagesos, 2 vegades; alemanys i anglesos, 1 vegada; trobadors i joglars, 1 vegada; els catalans, 1 vegada.

-Apareix una personalització: "estàvem", 1 vegada

-Més difícil de concretar és quan apareix el rei o reis com a protagonistes perquè sempre van acompanyats d'altres personatges. Concretament els reis apareixen en sis relats.

Als textos que no eren pròpiament relats, els personatges que hi apareixen solen ser els mateixos: reis, nobles, joglars i trobadors, etc. Precisament en dos d'aquests casos

(textos 6 i 18), hi apareix l'únic quasipersonatge: l'Església, en què s'indica que era una institució molt poderosa.

Finalment, comprovem que els personatges no es descriuen.

Pel que fa al temps, trobem que: No apareix, 5 vegades; apareix un número de segle, 3 vegades; apareix l'expressió "època medieval", 6 vegades (només en una s'explica que va darrere de l'edat antiga); un any determinat, 1 vegada (curiosament —o no tant— l'any estava mal posat!).

Pel que fa a l'espai, hi apareix molta diversitat: territori, 1 vegada; noms de ciutats no properes a Uldecona, 2 vegades; illes Britàniques, 1 vegada; illa de Mallorca, 2 vegades; Occitània, 1 vegada; Uldecona, 1 vegada; Catalunya i Occitània, 2 vegades; Peníscola, 1 vegada; castell genèric, 1 vegada i, finalment, no hi apareix, 2 vegades.

En general comprovem que hi ha molta diversitat, que han emprat el nom de les ciutats que havien treballat amb els joglars o que, davant el dubte, prefereixen parlar de ciutats properes a Uldecona o, simplement, de llocs indeterminats.

Pel que fa al context històric: trobem que en 10 ocasions no hi apareix; en dos casos es fan unes vagues referències al context social i, finalment, en tres s'explica el context social i econòmic.

Als textos expositius, lògicament, s'intenta explicar el context de l'època i... es parla, més o menys pertinentment, de com era la vida, l'economia i, sobretot, la societat de l'època. Per exemple:

*Eren uns anys en la qual la societat no podia anar fent el que volia per el control del rei i la part de l'església. Tampoc podien avançar de classe, però en alguns casos anaven als monestirs on tenien una vida més fàcil. (alumne 6)*

*La època medieval, va ser una època plena de prínceps, princeses, castells, batalles per lluitar per alguna cosa que realment volien, o no volien perdrem [sic]. (alumne 13)*

*[...] hi havia batalles entre nobles mateixos per motius de terres.*

*L'església era molt poderosa i podia fer pràcticament de tot.*

*No hi havia tants –o molt pocs- viatges internacionals.*

*Quan hi havia guerres i no havia prou soldats, agarraven els xics per a lluitar.*

*Es creia en les bruixes i se les matava. (alumne 18)*

Pel que fa al temps i a l'espai, comprovem que a l'alumnat li és més fàcil situar l'espai. L'alumne se sent més segur situant un lloc que situant una dada concreta: no s'atreveix a posar dates concretes, però també mostra problemes i inseguretats a l'hora de parlar d'èpoques, d'etapes... la qual cosa fa que, conscientment o inconscientment, escrigui el mínim de vocables temporals possibles.

c) Llavors va passar que:

Pel que fa a "Llavors va passar que...", trobem que 7 empren el clàssic "un dia"; un és "un dia més l'aparició d'una divinitat"; un altre diu que mentre el protagonista "feia quelcom"; dos reaccionen a partir d'un problema; en un parell queda poc clar el detonant que fa canviar les coses.

En el "llavors va passar que" no hi apareixen les causes excepte en dos casos. Es tracta bàsicament d'un canvi de dia, és el simple pas del temps allò que fa canviar les coses.

Exemple de "llavors va passar que" sense causació:

*Un dia com qualsevol altre un trobador es va asabentar de que els catalans vindrien a envair Occitània i a través d'una obra li va fer arribar al rei. (alumne 4)*

Exemple de "llavors va passar que" amb causa (intenció en aquest cas):

*Un dia va vindre Ramon Llull, un escriptor català, va vindre de Mallorca per ajudar a aquests dos pobles ja no estiguessin barallats i saber la causa per la qual ho estaven. (alumne 19)*

d) Desenvolupament i anàlisi:

La majoria de relats són lineals i directes pel que fa al temps, és a dir, avancen cronològicament (i causalment en algun cas), és a dir, avancen del moment més antic al

moment més modern. No hi solen aparèixer causes que relacionen uns fets amb els següents, com a molt s'hi especifiquen les intencions dels protagonistes.

Tenen una evolució en positiu —progressa, creix, ascendeix—, generalment en busca d'un *happy end* final. De vegades mostren dificultats a trobar un final. La unitat d'acció ve donada pels protagonistes, és a dir, són els protagonistes qui amb les seves accions lliguen la situació inicial amb la situació final i protagonitzen la mínima trama que es produeix als relats. Malgrat tot, sovint s'expliquen les diferents accions que realitzen sense indicar-hi, com he dit, ni les més elementals motivacions.

*El rei al assabentar-se d'aquest missatge, va enviar els seus exèrcits a Catalunya i Catalunya es va defensar enviant el seu exèrcit dirigit per Pere IV [...] Quan Ferran III es va assabentar va arribar a un pacte i Catalunya els ajudava militarment parlant i els trobadors compondrien obres per al palau català. (alumne 4)*

En algun cas sí que hi apareixen les motivacions:

*A l'any 1234 els Alemanys i els Inglesos es van enfrontar amb unes grans batalles d'uns quants mesos, es volien enfrontar perquè els alemanys volien conquerir l'Illa Britànica, perquè es van passar molt temps plantenjan-ho i havien construït molts de baixells [...] (alumne 3)*

Aquest mateix text en serveix per exemplificar la tendència a buscar el *happy end* final:

*Quan els Alemanys van atacar tots a l'hora pero ells anaven tots a l'hora pero sense tàctiques ni coordinació, al revés dels Inglesos que estaven molt coordinats i amb unes bones tàctiques. Els alemanys van perdre de palisa, i els Inglesos van continuar amb el poder a Inglaterra. (alumne 3)*

e) La situació final:

La situació final només apareix en 10 d'ells de manera molt reduïda i per suposat no es fa cap comparació amb la situació inicial.

Exemples:

*Un cop acabat tot, el rei Jaume I i part del seu exèrcit —l'altra part s'havia quedat a València— van tornar cap al seu castell on la reina els esperava. (alumne 2)*

*Els alemanys van perdre de palissa i els anglesos van continuar amb el poder a Anglaterra. (alumne 3)*

La resta o no tenen situació final o no hi apareix de manera comprensible. Les coses han passat perquè havien de passar i en un moment determinat s'acaben (dificultats amb els finals, tal com acabo de dir). Solen ser amb el clàssic *happy end* per als protagonistes i derrotes i similars per als antagonistes:

*Els catalans van entrar i agafan desprevinguts van matar als musulmans i conquerin la ciutat. A partir d'aquí van construir alguna fortaleza a la frontera. I van conquerir tota Catalunya. (alumne 14)*

*Les 2 bandes van estar d'acord i aquí es va acabar la lluita que ara anomenem la lluita de la Frontera. (alumne 4)*

f) Interpretació o valoració:

Apareix alguna petita interpretació —tres en concret— de l'estil de:

*Al final van fer com a la Revolució francesa i van empresonar al rei a una celda [...]  
(alumne 1)*

*Va ser una de les epidèmies [la pesta negra] més grans i que va matar més gent de la història. (alumne 9)*

*Durant aquell any van millorar les condicions dels camperols i aquests van ser molt agraïts al rei, tot i que els més privilegiats no estaven molt contents. (alumne 17)*

**2-Com són els seus relats històrics: descriptius, analítics, interpretatius o valoratius?**

Pel que fa al tipus, tots els relats són eminentment descriptius i no hi sol aparèixer cap altre tipus d'habilitat cognitivolingüística. En algun cas s'hi observa algun tipus d'explicació intencional tal com dèiem més amunt:

*Ell va portar alguns joglars [...] la causa era perquè el revesavi de la princesa [...] van ser germans i aquells dos pobles eren un. (alumne 19)*

Els fets es relacionen un a continuació de l'altre per la simple proximitat en el temps, com si fossin cròniques.

De tots els textos només podem considerar analític el text de l'alumne número 9:

*A l'època medieval hi van haver moltes "guerres" a causa de les guerres, fam i enfermetats [...] el resultat va ser que es trasmetia per les olors i la brutícia i va construir una mena de tratge [...] que creien que tot allò era un càstig de Déu [...] (alumne 9)*

Finalment, en dos s'hi observen petites valoracions-interpretacions de l'estil de:

*Jo, el que creia és que aquesta lluita no va ser només per això (es referia a l'expansió catalana per Occitània). (alumne 8)*

Aquests textos poden ser el reflex del tipus de formació que es prioritza més — conscientment o inconscientment— a l'institut: Sembla que es valoren sobretot les qüestions a les quals s'ha de respondre descrivint allò que hi apareix o allò que hi succeeix (el què), mentre que no s'hi prioritzen tant les qüestions que demanen respostes amb explicacions del per què els fets i les coses són com són i, molt menys, hi apareixen preguntes que facin aflorar respostes interpretatives o valoracions de com podrien o haurien de ser aquestes coses.

### **3-Controlen mínimament la tècnica i l'estructura del relat històric?**

Pel que fa a les tècniques del relat i del relat històric, vam comprovar que quan realitzàvem la posada en comú oral van ser capaços d'apuntar moltes més coses respecte de les que després trobaria escrites en els seus relats. Així trobem que a la posada en comú van constatar, per exemple, que havien d'aparèixer personatges els quals s'havien de descriure una mica, que els relats tenien tres parts —introducció, nus i desenllaç—, que calia escriure títols adequats, que s'havia de posar on i quan

passaven els fets, que s'havien d'explicar per què passaven les coses, etc., aspectes que, en general, apareixen de manera poc definida en els seus relats escrits.

Pel que fa als relats històrics cal dir que, d'entrada, dubtaven de si tenia la mateixa estructura que un relat literari. Després d'això van comentar que els semblava important explicar per què passaven les coses i que, en canvi, no era tan important explicar bé els protagonistes. També era important assenyalar bé el lloc i el temps dels fets, etc. No vam parlar ni d'interpretació, ni de justificació, ni de context històric.

Als relats històrics escrits s'hi pot comprovar que els alumnes són capaços de seguir linealment un relat, malgrat que hi hagin d'afegir elements i circumstàncies poc connectades amb la trama que hi narren. En general s'hi veuen les tres parts: inici, nus i desenllaç, encara que no sempre hi apareixen ben definides, especialment l'inici i el desenllaç. Els alumnes empren protagonistes, però no sempre els consideren com a elements vertebradors de la trama i especialment de l'acció. Als relats també hi solen aparèixer el lloc i el temps. Els relats dels alumnes tenen com a missió essencial descriure allò que ha passat en un moment determinat, explicar esdevé una cosa ben subsidiària i valorar i fer interpretacions són aspectes que pràcticament no es prenen en consideració.

#### **4-Quin nivell de coneixement mostren sobre els fets històrics relatats?**

Pel que fa als coneixements que mostren sobre els fets històrics relatats són essencialment superficials, estan relacionats amb els tòpics més usuals —excepte per la qüestió ja referida als joglars i trobadors— i s'aprofundeix molt poc en la seva comprensió.

Altres aspectes:

-Apareixen analogies per simple projecció de la vida actual occidental, així referint-se a uns soldats assetjats dins d'un castell diuen:

*[...] no tenien manera de fugir ni de comprar menjar. (alumne 1)*

*[...] els dies eren llargs i molt pesats, però nosaltres seguíem treballant per a poder portar menjar a casa. Els dissabtes ningú treballava... (alumne 5)*

-Problemes a l'hora d'entendre valors d'altres èpoques com ara quan es fa dir a Simó de Monfort, dirigint-se a l'enemic, que no es pot apropar a cap noia menor de 24 anys. L'alumne en qüestió (alumne número 8) no comprèn les relacions entre avis i nenes petites.

### **8.1.2. Anàlisi global: retrat modèlic dels relats inicials lliures**

El relat històric generalista que han escrit els alumnes de l'institut Manuel Sales i Ferré és un relat que comença amb un títol genèric (època medieval) o simplement posen l'enunciat de la tasca (relat històric). No posen títols on s'avanci el tema del relat i, molt menys, hi apareixen el temps i l'espai.

Encara que tots saben seguir el fil del relat, es tracta d'un fil molt elemental en el qual la introducció al tema pràcticament no hi apareix. El desenllaç o conclusió és molt bàsic i sol acabar amb un *happy end* o acaba amb un final indeterminat (els costa trobar un acabament).

Els protagonistes són tant individuals com col·lectius, estan poc presentats i solen referir-se als personatges més tòpics del tema en qüestió. En general parlen de l'espai del relat i no tant del temps. Ambdues coses solen aparèixer al principi del relat, en allò que podríem designar com a situació inicial. Apareixen interferències i incorreccions.

Els fets, que no es contextualitzen, es van descrivint un darrere de l'altre en una continuïtat temporalment lineal, a la manera d'una cronologia. No hi apareixen els motius dels canvis. L'acció apareix guiada per la presència dels personatges. Així doncs estem parlant de relats essencialment descriptius que, en aquest cas, demostraven poc coneixement del tema tractat. Els fets històrics més recurrents són els polítics, essencialment els políticomilitars, les batalles.

Les interpretacions i les valoracions són pràcticament inexistentes. Tampoc diuen d'on han extret la informació, ni en justifiquen les afirmacions.



Les situacions finals són exigües o pràcticament ni apareixen; de fet són simplement la darrera baula del desenvolupament i els alumnes no les destaquen.

En general són textos que haurien de millorar en coherència, cronologia, exhaustivitat, contextualització i causació. També ho haurien de fer en contingut històric.

## **8.2. Anàlisi i interpretació de les activitats dissenyades per introduir els diferents elements del relat i comprovar-ne la validesa**

Encara que aquí em refereixo només a aquelles activitats (vegeu apartat 7.1.2.) que s'han emprat expressament per aprofundir en l'aprenentatge dels elements i de l'estructura del relat històric, he d'insistir que aquestes activitats es van realitzar en el context de la fase de desenvolupament de les respectives unitats en les quals es van incloure.

Aquesta fase, en la qual s'introdueixen els nous continguts i s'estructura el coneixement, és la més complexa. En ella s'ha de produir la major part dels aprenentatges i s'han de consolidar aquells que es mostren inestables.

A la fase de desenvolupament, entre d'altres aspectes, els professors hem de procurar buscar o idear aquelles activitats o recursos més escaients per tal d'introduir nous continguts o detectar errors; cal distribuir el temps d'acord amb les dificultats de les activitats; pensar el tipus d'estratègies que s'han d'utilitzar; planificar el treball i les diferents agrupacions de l'alumnat; facilitar els criteris d'avaluació... Seguint les directrius de Jorba i Caselles (1996) una bona decisió és anar del més senzill al més complex, del més concret al més abstracte.

Els alumnes per la seva part han de col·laborar en la planificació i l'execució de les activitats a partir de preguntes, dubtes, etc., que puguin plantejar. També aportant informació, exposant el material elaborat als altres companys, aplicant l'autoavaluació i la coavaluació, autogestionant els errors, construint coneixement...

En un model socioconstructiu el coneixement i les habilitats són construïts gradualment a través de l'experiència, la interacció entre els alumnes i el suport del professorat. L'aprenentatge s'aconsegueix a través de la interdependència del professorat i de l'alumnat.

En un model d'aprenentatge socioconstructiu també és rellevant dissenyar formes d'autoavaluació: hem de tenir una concepció formadora de l'avaluació i no caure en el

parany de només veure els errors; cal cedir responsabilitats a l'alumnat, lògicament també les avaluadores.

La qüestió essencial, pel que fa a la recerca, era anar avançant la introducció d'alguns dels elements i unitats estructurals que conformen el meu model de relat històric mentre anava confegint la pauta d'orientació que els havia de servir per a desenvolupar els seus relats finals. Calia muntar una sèrie d'activitats potents que facilitessin l'assumpció per part dels alumnes d'aquells elements i unitats que semblava que havien provocat les primeres incerteses pel que fa al procés d'aprenentatge dels relats històrics (objectiu 3 de la recerca).

Particularment, considero que s'ha de facilitar als alumnes una còpia del model esquemàtic del relat des de bon començament. Fins i tot, i no estaria de més, se'ls podria facilitar una còpia de la pauta d'orientació. Es tracta que els alumnes tinguin present el plànol general del relat en tot moment i que siguin conscients que allò que s'intentarà fer amb les diverses activitats seran apropaments als diferents elements i parts de l'estructura que conformen el model general. Cal que els alumnes s'adonin que treballarem com si tinguéssim una càmera fotogràfica o una càmera de gravar al davant: fent apropaments amb el zoom, però sense oblidar que la finalitat darrera és aconseguir una imatge de conjunt —una pel·lícula sencera! —, un procediment complex.

De l'anterior se'n dedueix una cosa força transcendent: com més elements d'aquest model es treballin i com més apropaments fem a cadascun d'ells millor, perquè la imatge de conjunt final serà més aconseguida. Està clar que això es pot fer durant un curs, però també al llarg de l'etapa i al llarg de l'escolaritat. També és molt important aplicar el procediment complert a diferents contextos, qüestió que no vam poder realitzar en la nostra recerca.

Tal com he explicat en apartats anteriors, als annexos s'hi poden trobar els recursos complets de les activitats que he emprat per realitzar la innovació i la recerca. També s'hi poden trobar activitats i recursos que han pogut influir de manera més o menys directa en el resultat dels relats finals escrits pels alumnes i, finalment, uns altres recursos i activitats que no s'han emprat mentre es realitzava aquesta recerca, però que poden ser perfectament vàlids per millorar els relats.

### *8.2.1. Àmbit d'activitats 2: Descripció d'imatges (títols, temes, protagonistes i espai/temps dels relats)*

La finalitat d'aquest àmbit d'activitats és comprovar que les fonts (les evidències), molt sovint, ens informen directament dels protagonistes dels fets i processos que després apareixen als relats històrics. També ens informen de què han fet o què els ha passat i quan i a on. Vam començar amb l'anàlisi d'imatges perquè considero que és molt més fàcil de copsar-hi aquests elements que no pas en un text, tal com afirmen Pagès i Santisteban, A. (1994).

Cal que els alumnes s'adonin que les fonts existeixen, però que si no els fem les preguntes adequades no n'obtidrem cap informació. També cal que els alumnes s'adonin que quan els historiadors i les historiadores escrivim un relat històric ho fem, precisament, a partir de les fonts i de la informació que n'extraiem.

#### **Activitats àmbit 2 (Vegeu apartat 7.1.2.)**

4. Descriu les següents imatges, seguint aquesta pauta: lloc i època; personatges i accions que hi desenvolupen o els passen.

5. Descriu i analitza les dues imatges que consideris més interessants de l'activitat anterior.

6. Escriu un títol (que avanci el tema) i un peu de foto per a cadascuna de les imatges de l'activitat 4.

7. Compara les respostes amb les del grup, i entre tots trieu el títol i el peu de foto més adequat.

---

Les activitats de l'àmbit 2 les van realitzar després de treballar l'Antic Règim i mentre estudiaven la Revolució Francesa (vegeu algunes respostes d'alumnes a l'annex 2). A la primera sessió vam treballar per parelles totes les activitats i cadascun dels alumnes va apuntar les respostes a la seva llibreta. Es tractava de fer una primera aproximació al

que seria una simple descripció de qualsevol fet històric començant pels personatges, l'espai, el temps i el títol-tema.

A la següent sessió els alumnes van comparar les seves respostes en grups de quatre abans de fer la posada en comú. A la posada en comú, el nostre primer objectiu era descriure mínimament els protagonistes que apareixien a les imatges i l'acció que realitzaven o allò que els ocorria. Vam precisar que, per aconseguir-ho, usualment s'havia de respondre a preguntes del següent tipus:

Qui surt a la imatge? Qui intervé? Qui són els protagonistes?

Què fan? Què els passa? Com ho fan? Com passa?

Qui o què són els afectats?

I de seguida es van apuntar preguntes com ara: Com vesteixen? Per què? Quins objectes porten? Per què? Per què fan el que fan?... algunes de les quals vam decidir deixar per a properes sessions.

Una mica més difícil va resultar la segona part, és a dir, descriure l'espai i el temps. Quedava clar que les preguntes que s'havien de respondre eren el quan i l'on, però que no sempre tenim la informació necessària i que, de vegades, és difícil, resoldre-les. Especialment complicat era la qüestió del temps i, de moment, vam convenir que si es tractava d'aspectes històrics posaríem l'etapa històrica i, si també la sabíem, l'època. Amb això darrer vam quedar que ens referíem al regnat, la dictadura, la guerra o qualsevol època política que controléssim. He de dir que aquest criteri el vam seguir emprant al llarg del curs per a qualsevol tipus de font analitzada i que no sempre resulta fàcil.

A la tercera part de la posada en comú vam treballar les activitats 6 i 7. Cal dir que durant la primera sessió ja havíem avançat algunes idees i vam comentar que el criteri que s'havia de seguir seria que el peu de foto fos més creatiu, mentre que el títol havia de ser "més científic".

Abans de la posada en comú els vaig mostrar títols de llibres que tenen una primera part més creativa i una segona part on queda més clar el tema. A partir d'aquí vam decidir que un bon títol és aquell que avança el tema de la font (del relat, de la

pel·lícula...) que volem explicar, és a dir, ens diu “de què va” i que, en història, hauria d’avançar el quan i l’on, especialment el quan.

L’alumne també ha d’interioritzar que un tema és l’assumpte, la matèria o la idea de què tracta alguna cosa i que, molt sovint, cal informar-se per indicar-lo d’una manera més encertada.

Pel que fa al peu de foto vam entendre que es tracta va d’una qüestió molt més creativa, però que en el fons també s’havia de referir al tema des d’una perspectiva molt més personal i que per això mateix era millor posar les dues coses, títol i peu de foto (o en el cas dels llibres, els dos títols).

Van sorgir alguns dubtes:

*...però mestre, si dic pagesos al camp, per què no està bé? Per què he de dir que fan?*

*... no ho entenc!... si estan al bar, estan al bar... i au!*

*-Com ho podem saber que això és una arada?*

No vam poder corregir l’activitat número 5 que, d’altra banda, tampoc havien acabat el dia anterior i, en teoria, els alumnes l’havien treballat a casa. La vam corregir a la següent sessió i, segurament, no li vam donar la importància que es mereixia per tal d’acabar de concretar la qüestió de les interpretacions i les valoracions personals.

Tal com vaig poder comprovar al relat final, sembla que aquestes activitats, unides a les que exposaré a continuació, van ser essencials per destacar el paper dels personatges i de la seva acció en qualsevol relat. També sembla que va quedar molt clara la importància de posar un títol escaient que avancés el tema, el temps i l’espai. La qüestió de l’etapa i de l’època no va quedar gaire clara en deu alumnes i s’apuntava com una qüestió complexa que caldria seguir treballant al llarg del curs.

### *8.2.3. Àmbit d'activitats 3: Descripció i anàlisi de textos (tipus de protagonistes i fets i causes)*

Tal com passava en l'àmbit d'activitats anterior, la finalitat de les activitats d'aquest àmbit és comprovar que les fonts —en aquest cas escrites— ens solen informar dels protagonistes dels fets i dels fets que protagonitzen, però ara ens interessava, a més, comprovar les causes i les intencions que els porten a fer aquestes accions.

També volíem comprovar els diferents tipus de protagonistes que se solen emprar a les fonts escrites, les més nombroses. I, tal com havíem fet durant el curs, vam escriure també el tipus de font que eren, el tipus de fet principal a què feien referència (polític, econòmic...), i el lloc, el temps i el context històric de cadascun dels textos.

Finalment calia indicar què feien o què els passava a aquests personatges i intentar explicar per què ho feien o els passava.

#### **Àmbit d'activitats núm. 3 (Vegeu apartat 7.1.2.)**

8.Col·loca tots/es els protagonistes dels textos anteriors en el quadre adjunt. (classificar en individuals, col·lectius i personificats (quasipersonatges))

9.Explica què fan o què els passa a aquests personatges.

10.Explica per què fan o per què els passa allò que fan o els passa, als protagonistes dels textos.

11. Indica el context històric dels fets que apareixen en els textos.

16. Indica el tipus de font de què es tracten: primària-secundària; escrita-no escrita. A quin tipus de fet fa referència: polític, econòmic, social o cultural.

17. Indica el lloc, el temps i el context històric en què ocorren els fets.

---

Aquestes activitats es van emprendre pràcticament sense fer cap aclariment. A la primera sessió vam treballar les activitats 8, 9 i 10 de manera individual. A l'activitat 10 només s'havien d'explicar les causes dels textos 1, 2 i 6 de manera obligatòria. Les

causes de la resta de textos es podien realitzar de manera voluntària a casa (vegeu algunes respostes d'alumnes a l'annex 2).

A la següent sessió vam posar en comú les activitats anteriors. Els primers trenta minuts van treballar en grups de quatre i van comentar les seves respostes. Després els representants dels grups van exposar els resultats de cada grup i vam aclarir dubtes.

Una de les qüestions que semblava més fàcil a priori, la de l'elecció dels protagonistes principals, no ho va resultar tant: Una de les pistes més importants per acabar de resoldre la situació era comprovar si feien alguna acció, encara que no sempre es dóna aquesta casuística. Una altra qüestió que va resultar complexa va ser quan alguna institució, estat... feia de protagonista, sobretot perquè després s'adonaven que no sempre compleixen aquesta missió i sovint simplement són llocs i institucions on es fa alguna gestió, etc.

Vegem-ne alguns exemples:

A les respostes de l'alumne núm. 3 vam trobar diversos problemes pel que fa a la manera de contemplar el Parlament, els membres de la Plataforma, la Plataforma, els països que hi apareixen...

L'alumne núm. 5 considera que la Cambra de representants era protagonista...

Vam comprovar que en la majoria de fonts no només es deia què feien els protagonistes sinó que s'intentava explicar el per què. Ens vam adonar que, molt sovint, el què porta implícit el perquè, però que no sempre queda clar.

La qüestió anterior pot servir —nosaltres ja havíem treballat aquest aspecte en altres sessions— per intentar consensuar què significa “explicar”: l'explicació té per objectiu fer comprendre els fets, els fenòmens o els comportaments socials, aprofundint en el seu coneixement i establint relacions entre les causes i les conseqüències, sense posar en dubte els fets que són objecte de l'explicació. En definitiva, comprendre el perquè de



les coses, respon als perquès (causes) i als per a quès (motivacions o intencions).<sup>64</sup> També importen les conseqüències que s'esdevenen dels fets, però en aquesta ocasió, tot i anar tan interrelacionades, no les vam plantejar.

La resta d'activitats —la 16 i la 17—, les vam haver de treballar a casa i avaluar a la següent sessió. La qüestió del context ja l'havíem treballat en diferents sessions (vegeu annex 6).

Aquestes activitats també van resultar importants per als relats finals —i per tant per a la recerca— per diferents motius:

-En la línia del treball proposat durant el curs, aquestes activitats també tenien en compte la qüestió de l'anàlisi, qüestió essencial per qui subscriu aquestes pàgines. Els relats donen compte de l'assoliment d'aquest objectiu: l'alumnat ha esdevingut més analític al llarg del curs.

-Per primera vegada s'enfronten al “problema” dels quasipersonatges (personificacions) i s'adonen que no sempre es fàcil reconèixer-los i que utilitzar-los té els seus aspectes negatius. Tampoc els empren gaire en els textos finals (elaborats). Cal que recordi aquí que estem davant d'una de les crítiques que reben els historiadors narrativistes, l'ús de personificacions.

-En ser textos corresponents a diferents etapes històriques, van resultar interessants per al treball amb contextos històrics diferents. Vam fer comentaris que vam sintetitzar en idees com ara:

Text 1: Actualitat. Els moviments okupes són moviments socials que s'enfronten als poders establerts arreu del món.

Text 2: Moments inicials de la revolució Industrial, en una de les revolucions que la conformen, l'agrària.

Text 3: Actualitat. La qüestió del sobiranisme català que provoca moviments socials, polítics, culturals...

---

<sup>64</sup>Especialment interessant per a mi ha estat el tractament de les habilitats cognitivolingüístiques que es fa al llibre de Casas, M. i altres (2005) i que és una aplicació pràctica per a les Ciències Socials del llibre més genèric de Jorba, Gómez i Prat (eds.) (1998).

Text 5: La revolució industrial va provocar augmentar les diferències entre “rics i pobres”. Els obrers de les fàbriques treballaven en condicions molt miserables, etc.

[...]

-Finalment, també van ser activitats interessants per tornar a insistir en la distinció entre fets essencialment polítics, econòmics, culturals i socials.

Aproximadament sobre el mes de febrer els vaig donar una còpia de les bases d'orientació i després de comentar-la una mica a classe la van guardar a la carpeta del relat històric. Cal dir que els paquets d'activitats que analitzo, més enllà d'emprar-los a la unitat corresponent, se'ls podien guardar en aquesta carpeta especial. Com que es tractava d'activitats que també empràvem en l'avaluació de la unitat didàctica corresponent, no sempre ho van fer, amb els consegüents inconvenients en alguns moments del curs.

#### ***8.2.4. La unitat didàctica número 4 (L'imperialisme del segle XIX, la descolonització del segle XX i el món actual): el treball amb fonts, el treball amb frisos i el treball amb interpretacions***

Durant la segona part del trimestre vam treballar la unitat didàctica que després, al tercer trimestre, els serviria de base per al seu relat històric final. Em refereixo a la unitat número 4, *L'imperialisme del segle XIX, la descolonització del segle XX i el món actual*. És important destacar aquest aspecte perquè és durant aquesta unitat didàctica que tornem a treballar a fons la qüestió de les causes en història, la causalitat històrica com un dels procediments estructurants de la història, i ho fem a partir de fonts. També tornem a repassar la qüestió del context històric i, finalment, treballem el comentari dels mapes històrics, més concretament treballem el mapa de “l'ocupació d'Àfrica” (vegeu diferents activitats d'aquesta unitat resoltes pels alumnes a l'annex 3)

Bàsicament la informació que extrèiem de les fonts és la següent:

-Tipus de font

- Tems i espai. Context històric.
- Idees principals (que, en aquest cas, eren les causes de l'Imperialisme).
- Vocabulari i biografia dels protagonistes individuals de les fonts.

A part d'analitzar aquestes fonts vam elaborar un esquema de les causes de l'Imperialisme que completava la informació que havíem extret de les fonts. Aquesta és una qüestió important perquè aquest esquema es convertiria en una eina que podia ser essencial per a l'elaboració del relat.

L'enfocament d'aquest tema també va ser interessant per un parell de qüestions més. La primera, per la seva estructura diacrònica que va comportar, per una banda, un treball important amb els frisos cronològics perquè sinó era difícil comprendre que intentàvem abastar una realitat que s'allargava durant uns 200 anys pel cap baix i, per l'altra, perquè comportava un treball molt específic amb la qüestió dels canvis i les continuïtats. La segona, perquè em va caldre aportar alguns textos —sobretot relacionats amb el tercer món a l'actualitat— en els quals se'ls demanava unes certes capacitats d'interpretació i valoració.

Pel que fa a la primera qüestió és interessant explicar aquí com treballem els frisos cronològics a classe perquè amb els frisos els alumnes són conscients que tenir una bona representació cronològica els facilita la tasca d'emprendre un relat.

A principi de curs repassem l'elaboració de frisos de diferents duracions: una fris sobre la història de la seva vida, diferents frisos sobre les etapes de la història de la humanitat i un fris de *l'avi Pep*. Les activitats amb aquest darrer fris són molt interessants perquè el primer pas és convertir un text en un fris —“la vida de l'avi Pep” —, però la segona activitat és escriure “la vida de l'avi Pep” a partir del fris que han elaborat sense poder consultar el text original. Aquesta simple activitat fa adonar els alumnes que abans de fer un relat històric convé ordenar els fets més importants en el temps.

Pel que fa a la segona qüestió, els textos els he extret d'Ascón i Oller (1997) i també en podeu veure algunes respostes a l'annex 3. Bàsicament, aquests textos fan adonar de les desigualtats que es produeixen entre el Nord i el Sud i per què es produeixen.

Finalment sobre aquesta època faig una proposta de taules d'avaluació (vegeu l'apartat 7.2.4.) als meus directors de tesi, encara que, de moment, no la vaig passar als alumnes. Calia tenir prevista la qüestió de l'avaluació, més concretament la de l'autoavaluació.

#### ***8.2.5. Àmbit d'activitats 4 (Garbo, l'espia que va enganyar Hitler): Assenyalar les parts d'un relat històric***

Amb les activitats que presento a continuació pretenia que els alumnes fossin capaços d'assenyalar les diferents parts de l'estructura del model de relat que els havia facilitat dins d'un relat històric aparegut en un mitjà divulgatiu. Volia que copsessin que, generalment, els historiadors i historiadores, i qualsevol persona que escriu ha de pensar en unes estructures preestablertes abans de començar a escriure (Mattozzi, 2004) i que aquestes estructures s'han de fer visibles quan els lectors llegim els seus escrits.

El text que els vaig presentar també era molt idoni perquè comprovessin que els petits (o grans) fets històrics s'integren en un context concret que els condiciona i els explica, els fa comprensibles. En aquest cas el fet històric relatat no es pot entendre sinó és en un context primer de Guerra Civil espanyola, i després en un context de 2a Guerra Mundial i de Guerra Freda. Es tracta d'un text de Viquipèdia adaptat de la revista *Avenç* que tracta sobre Garbo, l'espia català que va enganyar Hitler (vegeu el relat a l'annex 1).

Els vaig demanar que hi indiquessin els apartats següents: els temps i els espais; el context històric; el "llavors va passar que..."; la situació inicial i la situació final i fer-ne una petita comparació; el fet més essencial del relat i, finalment, les intencions del protagonista.

De manera individual els alumnes van fer una lectura silenciosa i després van intentar localitzar les diferents parts del model de relat històric en el text i, particularment, les que havia assenyalat jo. Per fer-ho van emprar les bases d'orientació perquè encara no els havia facilitat les taules d'avaluació. Vegeu un exemple (alumne 6) de resposta a continuació:

**TEXT 2**

Llegeix aquest text amb atenció i respon les preguntes:

**GARBO, L'ESPIA QUE VA ENGANYAR HITLER** <sup>← títol</sup>

<sup>protagonista</sup> **Joan Pujol García** (1912-1988), de nom britànic en clau *Garbo* i de nom alemany en clau *Arabel*, fou un agent doble que desenvolupà un paper fonamental en l'èxit del Desembarcament de Normandia, a la Segona Guerra Mundial. La informació falsa que Pujol va proporcionar va convèncer Adolf Hitler que l'atac principal seria més tard i en un altre lloc. Això va resultar <sup>decisiu</sup> per reduir les tropes alemanyes a la zona del desembarcament. Gràcies a *Garbo*, la Segona Guerra Mundial es va escurçar i es van salvar moltes vides.

Interpr. personal

*Garbo* nasqué a Barcelona, al si d'una família burgesa, i estudià intern als maristes de Mataró. La seva vida va ser d'allò més normal fins que el 1936 es va veure implicat en la Guerra Civil Espanyola. Tot i que inicialment simpatitzava amb el bàndol franquista, en acabar el conflicte es va posicionar en contra de les ideologies totalitàries i, especialment, en contra del nazisme, triomfant a Europa.

Situació inicial

**Agent del Reich** <sup>Etapa</sup>

<sup>context històric</sup>

El setembre de 1939, mesos després que acabés la Guerra Civil Espanyola, va començar la Segona Guerra Mundial. Pujol, escoltant les emissions en castellà de la ràdio anglesa BBC, va prendre consciència antinazi. Al voltant de 1940 va decidir que havia d'ajudar la Gran Bretanya, únic adversari de l'Alemanya nazi en aquelles dates.

Lavors veu passar que...

Va realitzar un primer intent d'aproximació a través de l'ambaixada britànica a Madrid, però els britànics no se'n van fiar i no el van acceptar com a espia. Va decidir llavors establir-se com a espia alemany, per tal de poder oferir-se de nou als britànics com a agent doble. A l'ambaixada alemanya va contactar amb Gustav Knittel, a qui va convèncer que viatjaria a Anglaterra per informar els alemanys dels moviments de tropes aliades.

esd. que fa canviar la situació inicial

Encara que operava des de Lisboa, feia creure als alemanys que vivia a Londres. Inventava informes ficticis sobre moviments de vaixells mercants i aconseguia convèncer-los gràcies a informació obtinguda a Lisboa, als diaris i als noticiaris del cinema. Finalment, amb l'ajut del servei d'espionatge americà, aconseguí que la Intel·ligència Britànica el contractés.

**Agent doble** <sup>Etapa final</sup>

<sup>paper de l'espia</sup>

Va arribar a Anglaterra a la primavera de 1942. El seu treball principal va ser convèncer els alemanys que havia aconseguit reclutar un gran nombre d'agents britànics, alguns d'ells persones de molta influència i amb informació valuosa. La dificultat era que havia de fabricar molts informes dels agents que s'anava inventant, de manera que no es contradiguessin entre si. Va arribar a crear 27 agents diferents. Pujol mantenia una fitxa per a cadascú, amb tota la filiació fictícia i actuacions per poder inventar-se els informes que enviava. Els alemanys pagaven a *Arabel* grans quantitats de diners per mantenir la seva xarxa d'agents. Cal tenir en compte, a més, que Pujol no sabia anglès i que un membre del contraespionatge li havia de fer d'interpret.

La informació que enviava als alemanys era inventada pels seus superiors britànics i incloïa una gran part d'esdeveniments verídics perquè fos més convincent. De vegades, aconseguia l'efecte desitjat enviant informació genuïna, però retardant la seva arribada perquè el dany fos mínim. Posava a la carta una data anterior, però no l'enviava fins a la vigília del moviment de tropes en qüestió, perquè quan arribés semblés un retard del servei de correus.

Fets (desenv.)

competència  
lingüística  
llengua catalana

TEXT 2

Estratègia més important històrica

Operació Fortitude *Etapa*

El treball de desinformació més important de Garbo va ser al voltant del Desembarcament de Normandia. Va convèncer Adolf Hitler que la invasió aliada tindria lloc per l'estret del Pas de Calais, a 250 km de Normandia, i que el desembarcament de Normandia era només una maniobra per atreure les tropes alemanyes lluny de Calais.

El 6 de juny de 1944 Garbo va enviar, només unes hores abans, un missatge xifrat als alemanys que deia: "La flota d'invasió ja ha sortit. L'Operació Normandia ha començat". Però quan els va arribar i el van poder desxifrar, ja era massa tard per moure les tropes.

Després del desembarcament, els alemanys bombardejaren Londres amb les terribles bombes voladores anomenades V-1. Garbo tornà a entrar en acció subministrant coordenades falses per desviar-les dels punts estratègics. Finalment, i davant del risc de ser descobert, fabricà la seva pròpia falsa detenció per part dels britànics.

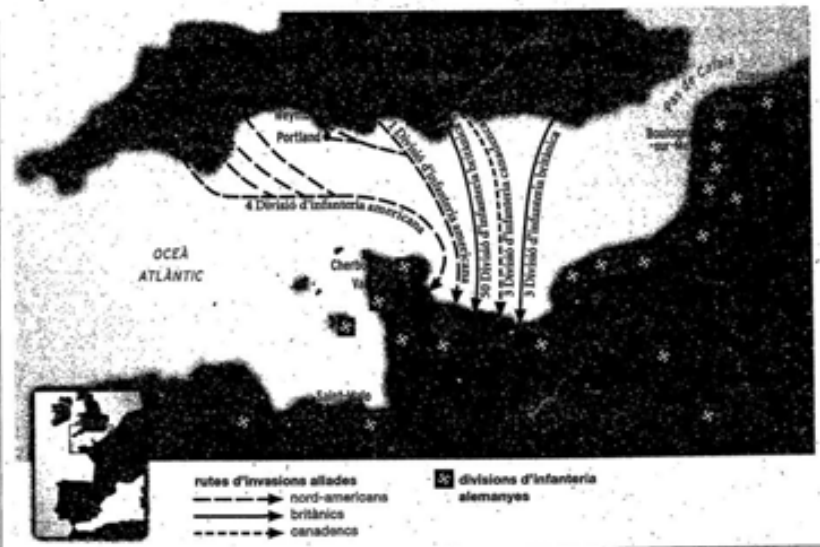
Després de la Guerra *temps*

Hitler va seguir confiant en ell fins al final, ja que poc abans de morir va concedir a Joan Pujol la Creu de Ferro. Com que els britànics li van atorgar la Creu de l'Imperi Britànic, Joan Pujol té l'honor de ser una de les poques persones condecorades per ambdós bàndols.

Després de la Guerra, Pujol es va traslladar a *Veneçuela* *espòli*, on va iniciar una nova vida i va formar una nova família. Va viure en l'anonimat, completament retirat del món de l'espionatge. No va ser fins al 1984 que el periodista anglès Nigel West n'investigà la història i el trobà. Fins aquell moment, ni tan sols la seva família coneixia el seu passat ple d'aventures.

Viquipèdia (Text adaptat)

Mapa del Desembarcament de Normandia (Basat en la revista Sàpiens n.º 1)



Després, per parelles, es van comentar les respostes i, finalment, vam fer una posada en comú. Vam tractar especialment la qüestió de les intencions de Garbo i de l'especial cura que havia tingut l'escriptor a assenyalar les parts del text i com, en general, s'adaptaven molt al nostre model. Al final de la classe, i amb molt poc temps, els vaig



fer una petita referència a la interpretació-valoració que apareix, en aquest cas, al principi del text. L'anterior és important perquè les valoracions-interpretacions que es manifesten en alguns dels relats històrics finals són de l'estil del text de Garbo.

També vam introduir un aspecte que segurament haurem de valorar més en properes ocasions: la distribució en etapes del desenvolupament. Només un alumne dels analitzats perioditza en el seu relat final, la qual cosa sembla indicar que no se li va donar la suficient importància.

En general no em va semblar que haguessin gaires problemes, més enllà de precisar bé la qüestió del context i d'alguns dubtes a l'hora d'assenyalar els principis i els finals de cada apartat, tal com es pot comprovar en els exemples que aporto a l'annex 2. És evident que vam fer una posada en comú poc aprofundida: Sovint cal estar atent a una sèrie de detalls que es donen per sobreentesos i la realitat s'entesta a demostrar-nos que no és així. Per exemple, havia d'haver estat més atent a una qüestió que va confondre alguns dels alumnes que va ser la de confondre l'entradeta que hi ha sota del títol amb la situació inicial o la que acabem d'assenyalar: posar títols a cadascuna de les fases del desenvolupament.

### **8.3. Anàlisi i interpretació dels relats històrics finals. Comprovar la interiorització del model i corroborar si la pràctica de l'escriptura dels relats històrics millora el pensament històric en tots i cadascun dels alumnes observats**

Aquesta part de la investigació coincideix amb la fase de tancament de la seqüència formativa, és la fase d'aplicació, de transferència, del coneixement après a altres contextos o situacions. Es tracta d'una fase indispensable per al procés d'aprenentatge: és el moment en què l'alumnat ha de demostrar que ha assimilat els continguts associats a les activitats efectuades al llarg del curs i els continguts propis del procés que es volia narrar, l'Imperialisme. En aquesta fase, doncs, es revisen, es recapitulen i es relacionen aquests continguts i es visiona la "pel·lícula sencera". El professor necessita saber fins on ha arribat l'alumnat i l'alumnat ha de ser conscient del seu progrés i de les seves dificultats.

Un altre aspecte essencial, en aquest cas, és pensar que els relats que els alumnes construiran no són solament el punt i final d'un procés d'aprenentatge, sinó que són el punt de referència per a realitzar-ne de nous. Millorar els propis relats històrics és un procés que no s'acaba mai, es va perfeccionant amb els anys.

És, també, el moment de revisar i aclarir els dubtes finals abans d'emprendre nous reptes. Si parléssim en termes d'avaluació diríem que es tracta del moment de l'avaluació sumatòria.

En el nostre cas era el moment de fer un relat històric complet i comprovar si els alumnes eren capaços d'avaluar i valorar els seus propis relats, per tal de comprovar-ne els punts forts i els punts dèbils (metacognició) i comprovar els avenços i retrocessos que detectaven respecte dels primers relats.



### ***8.3.1. Àmbit d'activitats núm. 4. "Trasmènia, des de l'inici de l'Imperialisme fins a la 1a Guerra Mundial": el relat històric complet***

La activitat era doble. En una primera part calia compondre un relat històric sobre l'Imperialisme fins a la 1a Guerra Mundial i, en una segona, els mateixos alumnes s'havien de corregir els propis relats emprant la taula d'avaluació proporcionada pel professor.

El professor va proposar als alumnes que redactessin un relat sobre l'arribada dels alemanys a Trasmènia (colònia imaginària) i la seva ocupació del territori fins a la 1a Guerra Mundial. Per escriure el relat els alumnes podien emprar tot el material que consideressin necessari i, a banda, la pauta d'orientació. Vam escollir una colònia imaginària perquè fent-ho evitàvem la "temptació" de comprovar què havia esdevingut a la realitat.

També se'ls va informar que l'avaluació consistiria, bàsicament, en dues parts: a la primera, ells mateixos comprovarien si havien posat tots els elements i totes les parts d'un relat històric i, a la segona, el professor examinaria quins tipus de coneixements conceptuals sobre l'Imperialisme havien emprat als seus textos.

Cal dir que en el moment d'escriure el relat ja feia més d'un mes que havíem efectuat la unitat didàctica número 4, que era la que estava relacionada amb l'Imperialisme i que això va suposar un esforç afegit per als alumnes, els quals van haver de recordar "sobre la marxa" els seus coneixements sobre l'Imperialisme.

Vam necessitar una sessió per escriure el relat i trenta-cinc minuts d'una altra per a corregir-lo. La resta de la segona sessió la vam emprar per llegir el seu primer relat i apuntar alguns dels aspectes en els quals creien que havien millorat.

Tal com vaig fer al relat inicial, he desglossat l'anàlisi respecte de l'objectiu número 4 —en aquest cas respecte dels relats finals— en els apartats següents:

APARTAT 1	Quins elements del meu model empenen els alumnes?
APARTAT 2	Com són essencialment els seus relats històrics: descriptius, analítics, interpretatius o valoratius?
I subsidiàriament:	
APARTAT 3	Controlen la tècnica i l'estructura del relat històric?
APARTAT 4	Quin nivell de coneixement mostren sobre els fets històrics relatats?

He treballat sobre un total de 20 relats (classe de 4t B) perquè una alumna (tal com he explicat) no va realitzar el seu relat final.

### 1-Quins elements del meu model empenen els alumnes?

1-Pel que fa als elements que apareixien en el relat m'he trobat amb els resultats següents:

#### a) Títol i tema:

-Els 20 posen títol

Tots posen *L'Imperialisme a Trasmènia fins a la 1a Guerra Mundial*, excepte en tres casos: *La colonització a l'Àfrica provoca la 1a Guerra Mundial entre Alemanya i Gran Bretanya al segle XX*; *La colonització a Trasmènia per part dels alemanys durant l'època de l'Imperialisme* i *La conquesta de Trasmènia a l'Àfrica*. Puc avançar aquí mateix la interpretació d'aquesta qüestió: a les sessions efectuades a l'aula vam quedar — certament per influència del professor/investigador— que, en principi, era millor posar un títol “acadèmic”, en el qual s'avancés el tema del relat i si podia ser el temps i l'espai. Efectivament, els alumnes van seguir la pauta al peu de la lletra. En un futur em caldrà glosar les virtuts dels títols creatius, tant pel que tenen de creatius com pel que tenen d'interpretatius.

Diuen González i Bosch (2005:131):

Creiem que la concreció del títol és important en la mesura que reflecteix una manera d'entendre el problema i que respon a l'enfocament que es vol donar al text o a l'aspecte o aspectes que es pretenen subratllar o fer ressaltar.

L'encapçalament serveix per presentar i situar el tema. Per tant, és un dels requisits que han de complir totes les produccions escrites dels estudiants sigui quina sigui la seva tipologia textual.

Lògicament a tots els relats analitzats hi apareix el tema, l'espai i el temps, excepte en una de les tres excepcions en la qual podem comprovar que no hi apareix el temps.

De les respostes podem deduir que, tal com passava en els primers relats, continuen posant un títol seguint les indicacions del professor, però crec que en aquest cas queda clar que es tracta d'un títol reflexionat. Penso que, ara sí, es valora la importància del títol com a avançament del tema.

La majoria de l'alumnat sembla considerar que, com ha deixat ben clara la qüestió del tema, del temps i de l'espai al títol, no els tornen a repetir fins a la situació inicial i no sempre. Potser caldria escriure una petita introducció prèvia a la situació inicial que ampliés els aspectes tractats al títol, o bé escriure un títol més interpretatiu i que fos aquesta petita introducció la que aclarís definitivament tema, temps i espai. És una qüestió que s'ha de reflexionar.

Exemples de relats amb petites introduccions escrites per iniciativa pròpia són:

*El tema principal del relat que vaig a desenvolupar és l'Imperialisme. L'Imperialisme va ser un fenomen donat a nivell mundial entre l'any 1870 i el 1914 [...] Consisteix en el domini polític, econòmic, social i cultural que van exercir els estats capitalistes (metròpolis) sobre alguns territoris, en aquest cas a l'Àfrica [...] (alumne 6)*

*Es tracta sobre l'Imperialisme a l'Àfrica durant els anys d'abans de 1914 que és quan va començar el conflicte bèl·lic entre 32 països del món i va acabar el 1918. (alumne 19)*

b) Situació inicial:

En aquest apartat prenc en consideració tres aspectes. El primer, la presentació dels protagonistes, el segon, el temps i l'espai i, el tercer, el context històric.

Pel que fa als protagonistes, els alumnes segueixen combinant sobretot protagonistes individuals amb protagonistes col·lectius, però també n'apareix algun de personificat. Concretament apareixen com a protagonistes els següents:

-En 13 textos apareixen protagonistes individuals: Són personatges de carn i ossos, generalment membres d'alguna tribu de Trasmènia, que els serveixen, com passava en els primers relats, per a enllaçar els esdeveniments i donar vida al relat, és a dir, per a donar unitat d'acció i, en alguns casos, fins i tot d'unitat temàtica perquè el relat parla de la seva vida durant el colonialisme.

Exemples:

*Sóc en Youssef, habitant d'una tribu de Trasmènia, situada a l'Àfrica Negra. Tinc l'edat de seixanta-dos anys (sóc el segon més vell de la tribu) i segons sé, estem a l'any 1974. Visc en un país on vam ser una colònia alemanya... (alumne 2)*

*John i Samuelle eren dos joves africans, d'uns quinze anys, que van viure la colonització del seu país, des de primera mà, a principis del segle XX. (alumne 16)*

En algun cas el narrador fa de protagonista:

*Al 1870 a Trasmènia, Àfrica, estàvem tranquilament al poblat on viviem la meua família i veïns quan de sobte van arribar tropes amb moltíssimes persones armades dirigides per dos o tres caps [...] (alumne 7)*

En els altres set casos els protagonistes són col·lectius o bé són personificacions dels estats (allò que Ricoeur, 1987 i 1999 ; Pla, 2005 i altres denominen quasipersonatges). Els alumnes passen fàcilment dels personatges col·lectius a la personificació sense donar-li cap més importància. Sovint se sol emprar més la personificació en el cas de Trasmènia i més el personatge col·lectiu en el cas dels alemanys.

Exemples:

*Els alemans, una gran potència mundial, volien imperialitzar a "Trasmènia" per culpa dels grans recursos que tenen aquests amb mines d'or i plata. Els alemans estaven a sabentes que aquest lloc serà un gran font d'ingressos [...]*

*[...] El 1901 va començar la guerra entre Alemanys i trasmenis, ja que Alemanya era molt més forta va acabar conquerint el país i va fer del país un país esclavitzat [...]* Alemanya volia guanyar, per això va portar a tots els alemanys i trasmenis a lluitar contra els altres països i Trasmènia va quedar deserta. **(alumne 5)**

Aquests protagonistes poden anar acompanyats d'altres protagonistes secundaris o antagonistes també individuals, col·lectius o personificats. En els casos on els personatges són individuals, a banda de la seva família, hi solen aparèixer Alemanya i Trasmènia (o els alemanys i els trasmenis) com a personatges secundaris.

Als textos no hi s'aparèixer la descripció dels personatges. En general, la descripció dels personatges depèn del tipus de relat que es construeix i del protagonisme que han de tenir en l'acció o situació relatada.

L'espai de la situació inicial és sempre Trasmènia i el trobem a tots els relats. El temps només s'apunta en 16 ocasions i és el que apareix al títol o, de vegades, s'empra per acotar-lo més:

*Al 1870 a Trasmènia, Àfrica, estaven tranquilament al poblat... (alumne 7)*

*Tot va començar sobre 1880 més o menys a Trasmènia, a l'Àfrica. En aquella època... (alumne 9)*

En un cas fa un salt endavant en el temps i situa el protagonista quan és ja ancià i li fa recordar com van anar els fets:

*Sóc en Youssef, habitant d'una tribu de Trasmènia, situada a l'Àfrica Negra. Tinc l'edat de seixanta-dos anys [...] i segons sé estem a l'any 1974 [...] jo no me'n recordo molt perquè era petit... (alumne 2)*

Pel que fa al context històric apuntem que:

-En 5 alumnes és complet, en el sentit que tenen en compte aspectes socials, econòmics, polítics i fins i tot culturals. Per exemple:

*[...] van succeir una sèrie de canvis que van revolucionar la població fins a l'actualitat, a causa d'una gran revolució industrial, i per canvis en els sistemes polítics liberals, a democràcies, tot i que la població seguia dividida entre burgesos i obrers. (alumne 13)*

*Els europeus, continent ric del nord d'Àfrica, patien un fenomen de dominació tan polític, com econòmic, social i cultural sobre països menys desenvolupats o continents, com és el cas d'Àfrica [...] (alumne 17)*

-En 7 alumnes es tracta sobretot d'un context polític i econòmic.

*En aquella tribu hi havia “un jefe” que era el més savi i guerrer del poble i tot lo altre eren “vasalls” [...] hi predominava l'agricultura de subsistència. El producte nacional era el cacau i aquest l'intercanviaven [...] (alumne 4)*

-En 1 alumne és social i polític

*Nosaltres érem una colònia de poblament, aquelles en què els blancs dominaven clarament sobre els negres [...] Ells estaven en una època de plena expansió, i volien conquerir món perquè els donava prestigi; ells es creien molt superiors [...] (alumne 2)*

-En 1 alumne és social i econòmic:

*[...] En aquella època les potències europees s'havien fet molt més poderoses per la segona revolució industrial tot i que la societat seguia dividida entre burgesos i obrers. (alumne 9)*

-En 5 alumnes no apareix el context o queda molt diluït.

c) Pel que fa a “Llavors va passar que...” trobem que:

Quant a la fórmula introductòria, o bé empen la que se'ls va proporcionar a la pauta (“llavors va passar que...”), o bé és una fórmula temporal tòpica pel que fa a 17 alumnes:

“Llavors va”, tres alumnes; “un dia”, tres alumnes; “un any”, tres alumnes; “durant aquella època”, un alumne; “tot va començar”, un alumne; “de sobte”, un

alumne; “primer”, un alumne, “quan”, dos alumnes i, finalment, en dos alumnes no apareix cap fórmula però s’hi sobreentèn.

-En tres alumnes no hi apareix un connector clar. La qüestió dels connectors i d’altres termes temporals que es puguin emprar als relats és una qüestió que queda oberta per a futures reflexions. Alguns autors apunten solucions molt interessants (Santisteban i Pagès, 2011).

A la majoria de casos, divuit en total, “el llavors...” està relacionat amb l’arribada dels alemanys que van a conquerir el territori per qüestions econòmiques i especialment pel seu potencial militar, però les explicacions van des de narracions molt elementals de dues línies fins a narracions que descriuen l’arribada i aporten una relació àmplia dels motius de la conquesta.

Exemples:

*Se veu que un dia van arribar una mena de carros fets d’un material molt dur, que cap arma nostra podia fer-los mal, però el més estrany llavors era que les persones que hi anaven a dintre tenien la pell blanca [...] Només arribar el savi de la tribu els va rebre amb una gran abraçada, però li van contestar amb un gran “pum” [...] (alumne 2)*

*Llavors va passar que van arribar els alemanys per convertir Transmènia en una colònia. (alumne 4)*

*Tot va començar quan el 1898, Alemanya va començar a créixer quan a població, la gent es quedava sense treball, hi havia molts pobres... i el govern tenia de fer alguna cosa. (alumne 5)*

*Un senyor d’una gran empresa alemanys, anomena Borgh Van Witersein va aconseguir arribar fins al Cap d’Estat d’Alemanya en aquells moments [es refereix a Bismark], per a convèncer-lo de que les tropes militars alemanes anéssen a imposar l’Imperialisme sobre Àfrica [...] (alumne 13)*

En els altres dos casos s’indica que, com ja fa temps que els alemanys controlen el país, es produeix una sublevació (en un cas encapçalada pel protagonista). Considerem que es tracta un “llavors” pertinent pel que fa a la fórmula, és a dir, fa la seva funció de fer

trontollar la situació inicial, però no pel que fa al contingut perquè després de la revolta Trasmènia s'independitzarà, qüestió que no estava prevista a la proposta de relat (recordem que això no passa a la pràctica fins uns anys després de la 2a Guerra Mundial).

*Un dia el seu germà petit es va posar malalt, molt malalt. El va portar al metge. El metge no els va atendre dien que no havia lloc, però en realitat va ser un acte de racisme ja que als blancs que hi anaven els atenia [...] i llavors l'Isamel va decidir fer una guerrilla per a fer fora als blancs i al general. Van començar fent una reunió secreta [...] (alumne 14)*

d) Desenvolupament i anàlisi explicativa:

En tots els casos hi ha unitat d'acció, sobretot gràcies als personatges que la hi donen. Són els protagonistes que guiats bàsicament per motivacions personals o de les comunitats a les quals pertanyen lliguen la trama i relacionen la situació inicial amb la situació final.

A tots els relats hi queda clara la transformació<sup>65</sup> que es produeix des de la situació inicial a la situació final, encara que els alumnes no s'aturin a la recalcar-la. S'hi sol emprar el prototipus de desenvolupament on es combinen en paral·lel el creixement en positiu i el creixement en negatiu, segurament portats pel mateix plantejament del problema. Algú podrà objectar que aquest plantejament té trampa en el sentit que és molt lògic que en un tema com el de l'Imperialisme una part dels protagonistes hi surti guanyant, la metròpoli, i una altra perdent, la colònia. De tota manera, en el quadre síntesi "completesa, pertinença i fiabilitat..." es pot comprovar que apareixen respostes de tot tipus i que hi intento destacar la tendència que hi predomina, ja sigui la positiva o la negativa.

Pel que fa al temps del desenvolupament comprovem que en tots els casos avança cronològicament i casualment, és a dir, s'empra el temps lineal directe, aquell que va del moment més antic al més modern. Puc avançar que aquesta és una qüestió que

---

<sup>65</sup> Baldó (2009:99) "Pel que fa a la transformació de l'acció o narrativitat, la historiografia presenta quatre estratègies principals per a organitzar la narració i representar la realitat històrica", que resumides són; en creixement positiu, en creixement negatiu, una combinació dels dos anteriors i, finalment, una quarta que procura integrar en la narració diverses perspectives.



obre moltes perspectives de treball en un futur. Una excepció a la regla és l'alumne 2 que comentàvem més amunt, en el qual el narrador explica i interpreta els fets des del futur, però l'explicació és també lineal directa.

Em sembla interessant fer aquí un incís: malgrat que es va treballar un relat previ ("Garbo") en el qual apareixia una classificació dels fets en etapes molt marcades, només un alumne s'ha vist capaç de classificar els fets del seu relat en etapes (alumne 21):

*Els historiadors alemanys, posteriorment, van dividir l'època colonial de Trasmènia en "la colonització de Trasmènia" (1860-1905), "la guerra trasmènica (1907-1909) i "la baixada colonial" (1909-1915). (alumne 21)*

Aquest alumne demostra un gran maduresa i un poder absolut sobre el temps històric. La pregunta és: Per què pràcticament cap alumne més en tot el grup analitzat s'atreveix a fer una classificació del procés de domini alemany sobre Trasmènia durant l'Imperialisme?

Finalment he intentat fer una classificació dels textos segons el seu desenvolupament<sup>66</sup> que apunto a continuació:

-En 13 casos el desenvolupament és complet i pertinent. Això vol dir que s'hi assenyalen una o diverses coses que els passa o fan els protagonistes i s'explica perquè ho fan o els passa, però també es contextualitzen les accions indicant, per exemple, les causes per les quals es conquereix la colònia de Trasmènia. Aquestes causes es classifiquen en socials, econòmiques, polítiques i culturals, tot i que en cap moment se'ls va donar aquesta ordre de manera explícita.

Precisament perquè no se'ls va donar, he considerat completa l'explicació del desenvolupament en el moment en què apuntaven un parell de tipus de causes. També he considerat que era pertinent si aquestes causes s'adien a l'explicació del fet, situació o problema.

---

<sup>66</sup> És necessari recordar i apuntar que "el llavors va passar que.." s'ha comptat dins del desenvolupament.

En cap cas han fet referència a les evidències d'on han extret la seva informació, ni han argumentat les causes que aportaven perquè tampoc se'ls havia demanat, per tant aquesta és una qüestió que cal millorar. Simplement han emprat el material que s'havia treballat a classe sense citar-lo. Entre el material treballat a classe (apunts, mapes conceptuals, llibre de text digital..), voldria tornar a recalcar la importància d'emprar fonts primàries i secundàries que els obliguin a recompondre el trencaclosques del relat (vegeu annex 3).

Vegem a continuació el desenvolupament del text de l'alumne núm.16, com a exemple d'un desenvolupament complet i pertinent.

*Un dia en què els dos estaven buscant menjar pels camps amb una de les seves tribus, van aparèixer centenars d'homes blancs, vestits d'una manera molt estranya i completament armats. Els homes van lligar-los a tots a uns arbres i els pocs que van mostrar resistència van morir per les armes.*

*Estava clar que aquells homes volien alguna cosa, perquè es van desprendre de tots els africans i van començar a instal·lar-s'hi. Alguns es quedaven als poblats i entraven per totes les cases amb mapes, altres seguiren el camí tot ben armats, alguns altres instal·laren màquines i diferents mecanismes al poblat. Estaven conquerint el territori. Els blancs aquests eren alemanys, estaven conquerint Àfrica perquè volien estendre la seva cultura, volien trobar noves formes de vida, els millors territoris possibles, nous mercats on vendre l'excedent de la producció industrial de la metròpoli, primeres matèries desconegudes i de qualitat que es poguessin aconseguir barates [...] (alumne 16)*

Pel que fa als 7 textos restants trobem que:

- En un cas li falta completesa.
- En un, pertinència
- En tres casos ambdós conceptes estan poc aconseguits.
- En un parell no existeixen ambdues coses o són molt dèbils.

Exemple:

*Tot va començar quan el 1898, Alemanya va començar a créixer quan a població, la gent es quedava sense treball, hi havia molts pobres... i el govern tenia de fer alguna cosa.*

*La crisi va coincidir en el "repartiment d'Àfrica", i va pensar que seria la millor solució, i així va ser: El 1901 va començar la guerra entre alemanys i trasmenis, ja que Alemanya era molt més forta va acabar conquerint el país, i fer del país un país esclavitzat.*

*Els primers dos anys va ser molt dur poder conviure amb els trasmenis. Els alemanys també van patir. Els trasmenis estaven indignats, els tenien tots els dies esclavissats a les mines, mentre els alemanys anaven portant blancs cap a la seva terra.*

*Els negres tenien un sou molt baix mentre que els blancs s'anaven fent cada vegada més rics [...] el país tot ple de mines i d'esclaus [...]*

*Estan al 1912, quan els alemanys decideixen deixar Trasmènia, només es van quedar els polítics 1 dels 3 exercits que tenien i uns 2 milions de ciutadans, per a que la conquesta no se'ls tornés a posar panxa per amunt [...] i Trasmènia es va quedar deserta (després de la 1a Guerra Mundial) **(alumne 5)***

e) La situació final:

Pel que fa a la situació final considero que els textos són complets quan s'han explicitat un mínim de dues conseqüències o s'han apuntat un parell d'aspectes del nou context històric. Segurament hauria de tenir en compte més aspectes com ara indicar clarament el temps o comparar la situació final amb la inicial, però sóc conscient que tampoc vaig insistir gaire en aquestes qüestions i, tal com indicaré a les conclusions, és possible que es pugui obviar algun element d'aquest apartat.

Els textos són pertinents si responen a la situació expressada i són apropiats segons el context i per tant fugen, entre d'altres aspectes, de ficcions innecessàries. La qüestió de la fiabilitat ha tornat a quedar coixa, més enllà del fet que és evident que la majoria es basa en els apunts i les fonts que hem treballat a classe.

La situació final apareix de manera completa i pertinent en deu casos. Això significa que només en deu casos hi apareixen les conseqüències i/o el nou context en el qual es marquen les diferències respecte de la situació inicial. Aquests mateixos alumnes solen assenyalar també la data concreta de la situació final, és a dir el 1914 o similar.

*Fill meu, el que et vull ensenyar és tot el que ha passat amb aquests darrers anys. Abans creiem amb el déu sol, el déu terra, etc. Ara ens fan creure amb Déu. Abans hi havia diferents estats (socials) en la nostra tribu (cap, soldats, agricultors, pastors) i ara tots som treballadors a un monocultiu. I si te'n dones compte hi ha tanta gent blanca com gent com negra i abans tots erem germans de pell negra.*  
**(alumne 10)**

*Ara, any 1914, tot el continent africà està conquerit, llevat de dos estats [...] la resta ha anat a parar a anglesos i francesos. S'han introduït fàbriques on es treballa tot el dia de manera infrahumana i s'han eliminat les manufactures i el treball artesanal. Moltes elits indígenes es van occidentalitzar i sovint apareixen sentiments nacionalistes i d'alliberament que reclamen autonomia o independència i els drets democràtics.<sup>67</sup>* **(alumne 17)**

*Amb la guerra Trasmènica, Alemanya va rebre molta crítica exterior durant els principis del 1907, ja que utilitzaven el país per provar les seves armes. A partir de la fi de la guerra (colonial) l'economia del país ja no era tan eficaç. Empreses deixaven el país, gent emigrava, els indígenes estaven descontents, no es venien els recursos als altres països a causa del monopoli britànic, etc. La colònia estava expirada, però els alemanys no. Encara que era sota dels alemanys, l'anaven abandonant poc a poc, sense deixar res per als indígenes.*

*La manera de la que van tractar els indígenes i el país: explotant-los, matant-los, contaminant els paisatges, implantant el monocultiu, extraient els recursos...*  
**(alumne 21)**

---

<sup>67</sup> Aquestes afirmacions segurament estarien més prop de la 2a Guerra Mundial que de la 1a, però atès el context les he considerat com a acceptables.

En sis casos més s'explicita alguna conseqüències o part del context històric i es fa de manera mínimament pertinent, és a dir, referint-se al moment concret anterior a la primera guerra mundial.

*També va baixar la mortalitat ja que havien construït hospitals i havien introduït mesures higièniques i vacunes, fins i tot van reduir les epidèmies. Però el desavantatge de tot això va ser que augmentés la població i no hi hagués prou aliments. (Però llavors fa vèncer a la guerrilla com si fos la descolonització): Vam poder imposar-nos de cara a ells tal com ho havien fet ells fa uns quants anys amb nosaltres, van portar millores però sobretot ho van fer per quedar-se afavorits ells.*  
**(alumne 7)**

En un cas l'explicació no és completa ni pertinent i en tres casos més ho és poc.

*El 1914 comença la 1a Guerra Mundial. Alemanya volia guanyar, per això va portar tots els alemanys i trasmenis a lluitar contra els altres països i Trasmènia es va quedar deserta (he volgut pensar que empra una exageració pretesa)*  
**(alumne 5)**

*El dia 5 de març de 1949 és la data de l'execució però el 23 d'abril de 1947 els alemanys abandonen la colònia per l'esclat de la primera guerra mundial. L'Ismael es salva per un dia però un any després es assassinat per un radical alemany que s'havia quedat. L'Ismael va [...] (Llavors fa una interpretació d'una ratlla que hauria de ser la situació final) La pobresa del país i milions de morts, com a tota la resta d'Àfrica.*  
**(alumne 14)**

Podem concloure, de manera provisional, que aquest darrer apartat necessita un treball més específic i sistemàtic i hem d'assenyalar —tal com passa en el proper apartat— que part de l'alumnat es va queixar de la falta de temps.

També podem avançar que per a cada relat s'hauria de pactar d'antuvi què s'espera de cadascuna de les parts, ja que no tots els relats expliquen el mateix tipus de fets i de processos, no tots parteixen de la mateixa informació, etc. Amb això vull dir que els alumnes haurien de saber, abans de començar el relat, què s'espera que escriguin a cadascuna de les parts, és a dir, què es considerarà complet i pertinent.

f) Interpretació:

Aquesta part no sol emprar-se en un relat literari, però sí que s'hauria d'aparèixer en un relat històric. Cal que els alumnes diguin allò que pensen sobre els fets històrics que aprenen i expliquen, cal que opinin, cal que explicitin perquè consideren que són importants els fets que analitzen, o perquè no ho són, d'importants. I cal que, en la mesura que sigui possible, justifiquin les seves valoracions, les seves interpretacions a partir d'arguments científics.

En la pauta que apporto se'ls indica que expliquin perquè consideren que és important el fet que relaten. Per aconseguir-ho podien fer-ho de tres maneres: ressaltant les conseqüències més importants a llarg termini del fet o procés, comparar el fet estudiat amb un fet o procés semblant de l'actualitat o d'un altre moment històric i, finalment, comentant diferents interpretacions i valorant la que considerin més important.

Per limitacions pròpies de l'investigador no se'ls va oferir una altra possible línia d'interpretació com hauria estat, per exemple, la d'explicar possibles solucions alternatives al problema.

Ateses les circumstàncies que acabo de comentar i que no es van facilitar (ni tampoc es van fer buscar) diferents interpretacions d'historiadors i les historiadores, considero que els alumnes han fet una interpretació complerta i pertinent quan han valorat un mínim de dues conseqüències relacionades amb l'Imperialisme i han fet una comparació amb algun fenomen de l'actualitat.

Si només han fet una de les dues coses es considera que és una interpretació poc completa. Es considera que és poc pertinent si no fa referència a conseqüències ni a fenòmens relacionats amb el tema.

Exposat l'anterior trobem que:

-Tres relats no fan interpretació. Són els relats 5, 13 i 19.

*Kalik va saber com va acabar tot el que va passar a Àfrica en aquells moments gràcies a una de les seves germanes, l'altra germana es va morir. (alumne 19)*

Al text següent, per exemple, s'hi intenta ressaltar les conseqüències, però no resulten pertinents:

*Al 1921, Trasmènia ja era una de les 20 regions més riques del món, i tot això de 3r món a 1r món en uns 11 anys. Encara que alguns dels seus habitants tinguin infrautilitat o desaprofitat els seus recursos naturals. No tinguin una industrialització complerta [...] (alumne 8)*

-Quatre relats mostren una interpretació completa:

*Aquest relat és important ja que actualment aquests països que abans eren esclavitzats, actualment són països que pertanyen al 3r Món, que tenen subsistència, són pobres, no tenen aliments. Si en el temps de colonitzar, els colonitzadors no s'haguessin aprofitat potser actualment no serien països pobres. (alumne 11)*

Els tretze restants han destacat la importància de les conseqüències de l'Imperialisme pel que fa a l'actualitat, sobretot relacionades amb els problemes del neocolonialisme i del 3r Món. Les interpretacions van des de nivells molt elementals.

*Conseqüències: la pobresa del país i els milions de morts van ser importants com a la resta d'Àfrica. (alumne 14)*

Passant per:

*Cal ressaltar la importància d'aquest fet perquè va ser una gran alteració en el continent africà i un gran canvi, el qual va industrialitzar-se i va occidentalitzar-se, tot i que a causa de l'aprofitament dels països més desenvolupats sobre l'explotació dels recursos naturals, el continent africà pateix problemes molt greus com la desnutrició. (alumne 17)*

I acabant amb:

*La independència no va poder arreglar els problemes que l'Imperialisme els hi va portar. Seguia havent mal repartiment de la riquesa i el neocolonialisme seguia a la dependència econòmica.*

*I això encara és així, hi ha molta desigualtat al Tercer Món per culpa de l'Imperialisme i Trasmènia només és un exemple. (alumne 9)*

Es pot comprovar que una de les valoracions més recurrents és explicar que l'Imperialisme és la causa del tercer Món i el neocolonialisme actual.

Són interessants les comparacions que es fan:

*[...]el canvi estructural de la societat [indígena] que se podrien relacionar una mica amb el canvi estructural de la societat resultant de la Revolució Francesa... (alumne 2)*

*Això es pot comprovar ara en els països que tenen molt de petroli però que països que estan a l'altra punta del món guanyen més d'un 70% de beneficis [d'aquest petroli que no produeixen]. Trobo que tindria d'estar molt més igual i no haver-hi tanta desigualtat. (alumne 3)*

## **2-Com eren essencialment els seus relats històrics: descriptius, analítics, interpretatius o valoratius?**

Tots els relats intenten complir la finalitat bàsica de relacionar de manera clara i coherent, des de la perspectiva de la història, el procés de l'Imperialisme. Penso que queda prou clar que pràcticament tots els alumnes del curs es van fer seus els coneixements, és a dir, fan una certa "reinterpretació" i s'esforcen a relatar els esdeveniments a la seva manera, tal com es podia observar al text de l'alumne núm. 10 que hem citat més amunt:

*Fill meu, el que et vull ensenyar és tot el que ha pasat amb aquests darrers anys. Abans creiem amb el déu sol, el déu terra, etc. Ara ens fan creure amb Déu. Abans hi havia diferents estats (socials) en la nostra tribu (cap, soldats, agricultors, pastors) i ara tots som treballadors a un monocultiu. I si te'n dones compte hi ha tanta gent blanca com gent negra i abans tots erem germans de pell negra. (alumne 10)*



Lògicament tots tenen descripció, però així com en els relats de l'activitat inicial aquesta era pràcticament l'única forma de relat present, en aquesta segona sèrie de textos s'hi fan patents diferents formes de relatar. En els primers relats els fets es relacionaven un a continuació de l'altre per la simple proximitat en el temps, mentre en aquests darrers es busca una intenció explicativa.

Vull ressaltar aquest aspecte perquè durant el curs en el qual s'ha inclòs la recerca ha estat especialment important per a mi treballar l'anàlisi causal o explicativa que, en l'àmbit escrit, afortunadament, queda força reflectit en els relats resultants. També vull ressaltar que en els relats s'alternen amb força equilibri els per què i els per a què, les causes i les intencions. Això també és important perquè denota que l'alumnat s'adona que hi ha una interrelació entre les voluntats de les persones i els contextos en els quals es produeixen.

*Nosaltres erem una colònia de poblament, aquelles en que els blanc dominaven clarament sobre els negres. Ara començava a entendre perquè feien imposar tant de respecte... Ells estaven en una època de plena expansió i volien conquerir món perquè els donava prestigi; ells es creien molt superiors, però al cap i a la fi, ells també podien morir amb les seves armes. Ens van voler adoctrinar amb la seva religió... (alumne 2)*

L'important per a mi ha estat observar que els alumnes han passat de descriure la realitat social, de dir simplement el què passa, a explicar per què passa allò que passa. Això ha esdevingut no solament als relats històrics, encara que aquests són els que m'han permès comprovar el canvi. Espero, en un futur, observar resultats similars en preguntes com ara: I les coses podrien ser d'una altra manera?, Quina solució o solucions proposaries?, és a dir, aconseguir que facin més interpretacions i valoracions.

Una possible classificació dels relats resultants (vegeu els 20 textos dels alumnes als annexos 4, 5 i 6) seria la següent:

-Quatre relats són bàsicament descriptius i són el 3, el 7, el 10 i el 19. Aquest darrer és el més literari de tots els relats. Podríem dir que no és pròpiament un relat històric tal com l'havíem plantejat. El 7 és bàsicament descriptiu, però molt

complet i compleix la finalitat bàsica de relacionar de manera clara i coherent, des de la perspectiva de la història, el procés de l'Imperialisme.

-Cinc relats tenen explicacions, però podem dir que tenen més descripció que explicació. Són els textos 4, 5, 8, 14 i 18.

-Nou textos són bàsicament explicatius: 6, 11, 12, 13, 15, 16, 17 i 21.

-El text 1 és expositiu-explicatiu.

-Dos textos són explicatius-interpretatius. Em refereixo als textos 9 i 12.

-Finalment el text número 2 el podríem definir com a explicatiu-valoratiu.

Podem observar que hi ha una àmplia gamma de formes de relatar que comença amb els relats només descriptius, passa pels relats amb algunes explicacions, arriba al seu punt àlgid amb els nou relats clarament explicatius (aquells que estableixen un mínim de tres tipus de causes o dues causes i dues conseqüències) i acaba amb tres casos més on es combina l'explicació (també completa) amb altres formes.

Cal dir que no he tingut en compte les interpretacions que apareixen al final del relats perquè he considerat que estaven forçades per les instruccions, per tant quan dic d'un relat que és interpretatiu és que ho és en les tres primeres parts de l'estructura (situació inicial, desenvolupament o situació final).

### **3-Controlen la tècnica i l'estructura del relat històric?**

En principi podem afirmar que pràcticament tots els alumnes han acabat el curs dominant l'estratègia del relat històric. Cal, però, fer dues matisacions: per un costat, ha de quedar ben clar que treballaven amb la pauta al davant i, per l'altre, i més important, alguns aspectes s'haurien d'haver aprofundit més. Em refereixo, per exemple, a la qüestió de la interpretació final, però també a la qüestió de validar (justificar) les afirmacions.

Tal com apunto a les conclusions, pel que fa a la primera qüestió segurament convindria fer un treball sistemàtic i continuat per, a poc a poc, anar deixant la pauta

de costat i treballar sense ella. Pel que fa a la segona, es tracta de fer una cosa semblant: Més enllà de les dues qüestions que s'han treballat poc o gens d'entrada (interpretació i validació), caldria insistir més en el treball de tots els elements i de totes les interrelacions.

A manera de resum, presento a continuació un quadre esquemàtic on apareixen els 20 relats analitzats i la forma com es resolen la completesa, la pertinença i la fiabilitat a les tres unitats estructurals bàsiques: situació inicial, desenvolupament i situació final.

RELATS	SITUACIÓ INICIAL			DESENVOLUPAMENT				SITUACIÓ FINAL		
	Completesa	Pertinença	Fiabilitat	Completesa	Pertinença	Fiabilitat	+/-	Completesa	Pertinença	Fiabilitat
1	Regular	Regular ↓		Sí	Sí		+/-	Sí	Sí	
2	Sí	Sí		Sí	Sí		-	Sí	Sí	
3	Regular	No		Regular	Regular		-	No	Regular	
4	Regular	No		Regular	Regular		-	Regular ↑	Regular ↓	
5	Regular	Regular		Sí	Sí		-	Regular	No	
6	Sí	Sí		Sí	Sí		+	Regular	Regular	
7	Regular ↑	Regular ↑		Sí	Sí		+/-	Sí	Sí	
8	Sí	Regular ↓		Regular	Regular		+	Sí	No	
9	Sí	Sí		Sí	Sí		-	Regular	Regular	
10	Sí	Sí		Regular ↑	Sí		-	Regular	Sí	
11	Sí	Sí ↓		Sí	Sí		+/-	Sí	Sí	
12	Sí	Sí		Sí	Sí		+	Sí	Sí	
13	Sí	Sí		Sí	Sí		+/-	No	No	
14	Sí	Sí		Sí	Sí		+	Sí	Sí	
15	Sí	Sí		Sí	Sí		+/-	No	No	
16	Sí	Sí		Sí	Sí		+/-	Sí	Sí	
17	Regular	Regular		Sí	Sí		-	Sí	Sí	
18	Sí	Sí		Regular ↓	Regular ↓		-	Sí	Sí	
19	Sí	Sí		Regular ↓	Regular ↓			No	No	
20	Sí	Sí		Sí	Sí		+/-	Sí	Sí	

Llegenda: +: creixement en positiu; -: íd. en negatiu; +/- ambdós creixements

Els resultats finals són els següents:

VALORACIÓ	SITUACIÓ INICIAL			DESENVOLUPAMENT			SITUACIÓ FINAL		
	Completesa	Pertinença	Fiabilitat	Completesa	Pertinença	Fiabilitat	Completesa	Pertinença	Fiabilitat
Sí	14	13		14	15		11	11	
No	0	2		0	0		4	5	
Regular	6	5		6	5		5	4	

(Elaboració pròpia)

**Completesa:** En funció de cadascuna de les unitats estructurals (vegeu les ratlles que vénen a continuació)

**Pertinença:** Correcte i apropiat segons el context.

**Fiabilitat:** Utilització d'evidències i arguments.

**Creixement en positiu:** L'acció dels protagonistes es transforma en positiu, progressa...

**Creixement en negatiu:** L'acció dels protagonistes es transforma en negatiu, acaba en desencís o decadència...

Cal recordar que he considerat que:

-una situació inicial és completa quan parla del temps, de l'espai, d'una mínima contextualització i dels protagonistes.

-una situació final és completa quan parla del temps, de l'espai i compara la situació final amb la inicial o, com a mínim, assenjala més de dues novetats respecte de la situació inicial.

-un desenvolupament és complet quan hi apareix explicada la situació que fa canviar el curs de les coses (el "llavors va passar que" —l'arribada dels imperialistes—) i sobretot quan hi apareixen, com a mínim, tres causes (les motivacions nocomptaven) de la conquesta o dues causes i dues conseqüències (aquestes darreres poden aparèixer a la situació final). També es considera complet si es narren diferents canvis reals encara que no se'n justifiqui el perquè.

#### **4-Quin nivell de coneixement mostren sobre els fets històrics relatats?**

És evident que els alumnes mostren un nivell de coneixement històric més gran en els relats finals que en els relats inicials, encara que podríem afirmar que això no és rellevant perquè en els relats finals els alumnes podien disposar de tot el material necessari.

També sembla clar que, en els relats finals, els alumnes presenten nivells diferents de coneixement històric i que, tal i com es pot comprovar, els alumnes que mostren un major coneixement històric, per regla general, també structuren i expliquen millor els relats i, per tant, mostren un pensament històric més complex. Sembla produir-se una relació directament proporcional entre els relats millor elaborats i el pensament i el coneixement històrics més complexos.

Matisat l'anterior, qui subscriu aquestes pàgines considera que en l'elaboració de relats s'hauria de poder comptar sempre amb tota mena de material, tal com ocorre amb els historiadors i les historiadores quan escriuen un text històric. Allò que diferencia el

coneixement històric i, per tant, el pensament històric de l'alumnat —també tal com passa amb els historiadors!— no és la memòria sinó la comprensió i la facilitat d'anàlisi i d'interpretació del material de què es disposa.

La finalitat bàsica que es persegueix treballant amb aquest model és aconseguir que l'alumnat sigui cada volta més capaç de copsar com s'estructura, com s'explica i com s'interpreta el coneixement històric en forma de relat històric, i no tant que es recordin moltes "coses". És evident que això no eximeix l'alumnat de presentar un coneixement d'acord amb les ciències de referència i d'acord amb la transposició didàctica reelaborada a les aules (Chevallard, 1991).

### *8.3.2. Retrat modèlic dels relats finals o pautats*

En aquest apartat intentarem dibuixar un retrat modèlic que sintetitzi les característiques bàsiques dels relats finals o elaborats i, fent-ho, serveixi per destacar els canvis —també les continuïtats— més importants que s'han produït respecte del relat modèlic dels relats inicials o lliures. Penso que es tracta d'una bona manera de copsar de manera ràpida i generalista el salt qualitatiu que es dona entre uns i altres relats. És, per tant, una manera d'avançar conclusions sobre els canvis i les continuïtats que s'han produït i, per tant, de fer una primera aproximació a les bondats del model de relat que presento. Aquest apartat respon a la consecució de l'objectiu número 4 de la recerca.

El relat històric generalista que han escrit els alumnes de l'I. Manuel Sales i Ferré és un relat que comença amb un títol molt acadèmic, però que posseeix tots els apartats pertinents: tots els títols avancen el tema del relat i n'indiquen el temps (menys un) i l'espai. Una qüestió pendent seria escriure un títol paral·lel més creatiu i interpretatiu.

Tots els alumnes demostren que saben seguir el fil del relat, és a dir, que els seus relats tenen unitat d'acció gràcies a la presència d'uns personatges que relacionen la situació inicial amb la situació final. Aquest fil és molt més variat que en el primer relat i trobem des de relats que són bàsicament descriptius fins a relats que tendeixen a la

interpretació i la valoració. El “pic més alt”, però, es produeix en els relats explicatius, qüestió aquesta que s’ha intentat privilegiar en el treball a l’aula.

Amb l’anterior no volem dir que els alumnes que han escrit relats bàsicament descriptius mostren un nivell de comprensió més baix, per exemple, que els que han fet textos valoratius. Tots els relats, sense excepció, s’han apropat molt més que els primers a la finalitat essencial que era relacionar amb més precisió el fenomen indicat pel professor. I ho han fet des d’una postura molt més personal, després d’haver efectuat una tasca d’interiorització.

Només dos alumnes consideren necessari fer una petita introducció avançant el contingut del relat. La majoria passa directament a explicar les situacions inicials, en les quals no apareixen mancances remarcables, és a dir, a totes hi trobem els personatges i l’espai. Pel que fa al temps i al context històric no s’indica en quatre ocasions, encara que hem de recordar que en tres d’elles el temps ja apareix al títol.

Els protagonistes segueixen sent en la seva majoria individuals i col·lectius, la qual cosa sembla demostrar que són més còmodes de manejar a l’hora de donar unitat d’acció. Tampoc en aquesta ocasió es presenten i es descriuen de manera detallada, tal com ocorria en els relats inicials i, recordem-ho, tampoc es pretenia.

L’espai és sempre Trasmènia i el temps que s’hi veu més reflectit és el cronològic. El temps cronològic se sol emprar per acotar més el temps que apareix als títols. El context històric sol ser complet i pertinent encara que hi ha més tendència a ressaltar els aspectes polítics i econòmics.

Al desenvolupament, els esdeveniments s’encadenen uns als altres bé per relacions d’intencionalitat, bé per relacions de causalitat. Dins d’aquests esdeveniments hi hem d’incloure el “llavors va passar que...”, que també està contextualitzat. La relació dels esdeveniments és cronològicament lineal i s’hi intercalen o apareixen dos moviments paral·lels: el de la metròpoli en sentit ascendent, és a dir, que augmenta el seu poder econòmic, polític, etc, i el de la colònia en sentit descendent, és a dir, en el sentit contrari a la metròpoli tot perdent poder polític, econòmic, etc. Això no obsta perquè en alguns casos s’intenti donar una sensació de trencament d’aquestes dues línies,



especialment quan es fan aparèixer moviments de revolta que intenten acabar amb la situació progressivament negativa que sofreix la colònia.

La trama apareix orientada per la presència dels personatges que actuen guiats per les seves intencions personals o com a representants de les seves comunitats, influïts, però, pel context. Els fets històrics més relatats i explicats segueixen sent els polítics com en els relats lliures, però ara sàviament combinats amb altres tipus de fets de tota mena: econòmics, socials, culturals...

Les situacions finals segueixen sent un aspecte que cal millorar. Revisades i analitzades conjuntament hem de dir que els alumnes s'esforcen per reflectir-hi algunes de les conseqüències que es produeixen especialment a Trasmènia com a exemple de colònia i, encara que en menor mesura, allò que passa a Alemanya com a exemple de metròpoli. En alguns casos s'hi apunten els nous contextos i, finalment, la majoria s'esforça per ressaltar les conseqüències de l'Imperialisme a llarg termini, encara que sigui de manera sintètica. Només alguns valoren aquestes conseqüències o fan comparacions del fenomen relatat amb d'altres processos històrics semblants.

Als relats no s'hi justifiquen les afirmacions ni s'hi especifica d'on s'ha extret la informació, més enllà de constatar que s'ha emprat el material utilitzat a classe.

En general són relats molt més rigorosos amb la cronologia; més coherents, exhaustius i contextualitzats que els relats inicials i, a més, el fet de ser més analítics ha suposat una millor exposició del fenomen relatat. Són textos que han desenvolupat força bé la problemàtica proposada, ho han fet des d'una perspectiva personal i en fan una certa interpretació que marca la línia d'allò que pensen sobre el fet-problema proposat si bé, segurament, caldria aprofundir més.

## 8.4. Comparar els canvis i les continuïtats en els relats de cinc alumnes i valorar l'evolució del seu pensament històric

A continuació presento els textos de cinc alumnes per comparar-ne l'evolució individual des dels relats lliures als relats elaborats, objectiu número 5 d'aquesta recerca. Els criteris de selecció d'aquests cinc alumnes són subjectius i s'han basat en la intuïció que representen, de manera aproximada, la diversitat de relats finals que es dona dins del grup analitzat.

Aproximadament he fet una classificació del grup-classe en tres franges de textos —i per tant d'alumnes— que es relacionarien amb la menor o major presència d'elements i característiques del model de relat, una interrelació menys o més ben travada entre aquests elements i, finalment, amb la menor o major tendència a ser analítics. És evident que em refereixo als textos finals o elaborats. Dins de cada franja també he considerat la importància del salt qualitatiu respecte dels relats inicials o lliures. Els dos relats primers pertanyerien a la franja més elemental, els dos següents a la franja intermèdia i el darrer a la franja alta.

Els objectius d'aquesta comparació són diversos. Per una banda, es pretén comprovar si els alumnes de totes les franges han manifestat una milloria en la seva capacitat de narració històrica i, per tant, han millorat el seu pensament històric. Recordem que Bruner (1991:75) deia que “el proceso del pensamiento y su producto están directamente relacionados”. Per altra banda, comprovar en quins aspectes —en quins elements— s'han produït els canvis més significatius. I, finalment, intentar copsar en quina franja del grup es produeixen més canvis i més significatius.

## FRANJA 1

**Textos alumne 3:** (vegeu annex núm.4)

### Text inicial

És un text bàsicament descriptiu, amb alguna explicació de caire intencional, i en el qual els fets s'enllacen per continuïtat en el temps:

*A l'any 1234 els Alemanys i els Inglesos es van enfrontar amb unes grans batalles d'uns quants mesos, es volien enfrontar perquè els alemanys volien conquerir l'Illa Britànica, perquè es van passar molt temps plantejan-ho i havien construït molts de baixells, per poder conquerir-ho*

Mostra l'època a partir d'un any concret inventat (1234) i també l'espai —Anglaterra—, però no presenta ni tema, ni context.

Presenta els personatges que són de tipus col·lectiu, però no són pertinents ja que fa una transposició de la Segona Guerra Mundial en la qual s'enfronten britànics i alemanys, a l'època medieval, tal com es veu en la transcripció anterior.

És un relat molt infantil que acaba amb el clàssic *happy end* per als anglesos:

*Els alemanys van perdre de palisa, i els Inglesos van continuar amb el poder a Anglaterra.*

### Text final:

És un text bastant més analític que el primer i amb alguns elements valoratius.

Presenta títol, tema, temps i espai, però segueix sense presentar el context històric.

El desenvolupament és una mica més complex. No es limita a parlar d'aspectes políticomilitars, sinó que també toca aspectes econòmics, culturals i socials. En concret explica els canvis que es produeixen a Trasmènia:

*Per a ocupar aquella colònia els Alemanys amb la seva potència econòmica i política van agafar molta gent de diferents tribus africanes. Al principi tota aquesta gent es moria perquè els sometien a un treball extens, però al cap del temps van anant millorant la medicina i la higiene. Els Alemanys els feien deixar les seves tradicions i fer-los aprendre una nova llengua i una nova religió, en aquest cas el cristianisme. En més de treballar tradicionalment, la forma de treballar era molt extrema, explotaven la fusta i contaminaven els rius.*

El desenvolupament segueix sent curt com en el primer text. És un alumne al qual li costa mantenir l'atenció durant una estona llarga, També es pot comprovar que mostra diferents problemes pel que fa a la redacció i a l'ortografia.

Al final elabora una interpretació interessant comparant Alemanya amb altres països imperialistes i el fenomen de l'imperialisme amb el neocolonialisme actual:

*En general tots els països colonitzats van sofrir la gran avarícia dels països colonitzadors, en aquest cas Àfrica per ser conquistats i ser fets utilitzats com a esclaus totes aquestes persones de les tribus.*

*Això es pot comprovar ara en els països que tenen molt de petroli però que països que estan a l'altra punta de món guanyen més d'un 70% de beneficis. Trobo que tindria d'estar molt més igual i no haver-hi tanta desigualtat.*

La millora en aquest alumne és evident. Podríem destacar els aspectes següents: una anàlisi molt més complexa, el fet de considerar diversos aspectes més enllà del militar i la pertinència en la seva interpretació final.

**Textos alumne 18:** (vegeu annex núm.4)

#### Text inicial

Es tracta d'una exposició (no un relat) molt elemental en el qual presenta els continguts en forma d'esquema amb vuit apartats molt simples. Fa referència essencialment a fets socials i polítics, ajudant-se amb els murals sobre els trobadors que tenien penjats a les parets de classe:

*Ramon Llull era de l'època medieval. Va anar fent viatges, per a convertir als indifedels.*

*Va haber la batalla de Muret, que va ser una guerra entre França i Occitània.*

La resta de continguts són molt tòpics:

*Quan hi havia guerres i no havia prous soldats, agarraven als xics per lluitar.*

*Es creia en les bruixes i se les matava.*

### Text final

Comença presentant el tema, el temps i l'espai. També presenta el personatge que guiarà la unitat temàtica, un explorador alemany. Les tasques de l'explorador li serveixen per fer un mínim retrat del context històric de Trasmènia. També presenta el context d'Alemanya:

*Segons les exploracions, mapes i estudis que va fer, es pot observar que Trasmènia a nivell polític, no estava organitzada en forma d'estat i a nivell cultural, hi havia una cultura molt tradicional [...]*

*A Alemanya, en aquell temps, molts obrers no tenien treball i estaven descontents amb els governadors. Els governadors en vore el possible cop d'estat dels obrers, els van enviar a Trasmènia.*

S'equivoca pel que fa als connectors cronològics. El llavors se situa directament en el moment dels intents d'independència de Trasmènia (època de la descolonització, 1960) tot fent un salt en el temps, per tant el relat no és pertinent amb allò que se li demanava, però sí que mostra unitat d'acció i segueix els apartats escaients.

*Cap al 1900, els indígenes aprofitant la guerra civil que hi va haver a Alemanya, van demanar la independència.*

*I va començar així el procés de descolonització, cap al 1960. A conseqüència d'això, a nivell econòmic hi va haver una gran crisi internacional i, a nivell polític, hi va haver l'aparició de nombrosos estats en l'escenari mundial.*

Caldria reforçar la qüestió dels continguts, en canvi treballa força bé la situació final i la interpretació final:

*Síntesi: Tot i la descolonització i independència de Trasmènia, aquesta continua amb una gran dependència econòmica i tecnològica, a conseqüència dels monocultius, nul·la tecnologia, desigualtat econòmica i social...*

*Canvis: té un estat propi amb governadors propis del país.*

*Aquest fet relatat és important perquè és mostren les causes i conseqüències de l'imperialisme a Trasmènia, on es reflecteix:*

*-la importància de l'imperialisme que hi va haver i la repercussió.*

*-la dependència econòmica*

*-i causes i conseqüències d'aquest fet.*

El salt narratiu és evident. L'alumna és conscient, ara sí, del que és un relat i s'ha esforçat a seguir els passos de la pauta. Més enllà de la poca pertinença d'alguns dels continguts, fa una interpretació completa segons els paràmetres demanats.

## FRANJA 2

**Textos alumne 11:** (vegeu annex núm. 4)

### Text inicial

Es mou entre el relat i l'exposició: va presentant personatges típics de l'edat mitjana i descriu què solien fer en termes força infantils:

*L'època medieval es caracteritza per la presència de reis, prínceps i princeses.*

*Els reis, que eren els governants, quan tenien una filla, una princesa, la tancaven a una torre, i havia de permaneixen a ella fins que un príncep l'anés a salvar, quan això passava, aquest es casaven.*

No explica les causes d'aquestes accions. El seu semiesquema consta de set punts molt elementals:

*L'economia es centrava en la ramaderia i l'agricultura.*

*La paraula de Déu, en aquella època era molt important.*

No presenta ni el temps, ni l'espai. Apareixen anacronismes tan importants com dir que a l'època medieval es van inventar els metalls:

*Durant aquesta època apareix l'edat dels metalls, ja que van aparèixer el metall, el coure i el ferro, que tenien un ús especialment en armes.*

També va emprar l'estratègia de mirar els murals sobre els joglars de classe i és l'únic moment en què fa una valoració explícita:

*Durant l'època medieval van aparèixer els trobadors i els joglars, i amb ells la literatura trobadoresca. Els trobadors escrivien poemes, i els recitaven a palau, mentre que els joglars els recitaven a les places, això anava molt bé, ja que en aquella època, els camperols i gent del poble no sabien llegir ni escriure. També anava bé perquè així s'estenien les notícies de regne en regne.*

### Text final

Presenta títol, temps, espai, personatges i context socioeconòmic.

*Durant la revolució industrial, un nen de Trasmènia de vuit anys anomenat Modi Akton amb la seva família es dedicava a l'agricultura, que era de subsistència. Tenien una tribu.*

*Llavors va pa passar que al 1870, com alguns països d'Europa, EEUU... volien augmentar els seus diners, buscar noves fonts d'energia, augmentar la producció i vendre els materials en excés que tenien, van viatjar sobretot a l'Àfrica, on van implantar l'Imperialisme, és a dir, el domini polític, cultural, social i econòmic que van exercir els capitalistes contra els natius.*

Relata un bon desenvolupament que és eminentment explicatiu. Explica els canvis de tots tipus que es produeixen i per què.

*Els capitalistes van obligar a Modi i a la seva família a parlar el seu idioma, creure en el seu Déu, pensar com ells pensaven i el més important els obliguen a treballar per a ells.*

*Els natius van trobar nous aliments i tenien treballadors, els obligaven a ser com ells perquè volien expandir la seva religió, i també volien tindre més poder. Els capitalistes volien l'Imperi Continu [...]*

A mitjan relat confon —com es pot comprovar en el paràgraf anterior— els natius pels colonitzadors, però la resta de continguts són pertinents.

Esbossa una situació final prou completa i a la seva interpretació relaciona l'Imperialisme amb el neocolonialisme actual.

*Els natius van passar d'estar en una tribu sense governadors, en la seva religió i en les seves creences, sent lliures, a ser governats pels colonitzadors i obligats a practicar la seva religió i creure en les seves creences [...]*

*Aquest relat és important ja que actualment aquests països que abans eren esclavitzats, actualment són països que pertanyen al 3r Món, que tenen*



*subsistència, són pobres, no tenen aliments. Si en el temps de colonitzar, els colonitzadors no s'haguessin aprofitat potser actualment no serien països pobres.*

Es tracta d'un progrés evident: passa d'una exposició a un relat, empra tots els elements que se li demanen, interrelaciona aquests elements de manera adequada, els continguts són força pertinents, es tracta d'un text clarament analític i la interpretació final és adequada.

**Textos alumne 9:** (vegeu annex núm. 4)

Text inicial

És un text que combina la descripció amb l'explicació i és bàsicament social:

*No molt lluny d'aquell home hi havia un grupet de persones que creien que tot allò era un castig diví i que s'en tenien que penedir pels seus pecats, però això tampoc va funcionar.*

*El Papa, que s'en havia adonat del que estava passant, va decidir tancar-se a una habitació rodejat de foc i de cèbes. Afortunadament ell va sobreviure.*

No presenta ni el tema, ni l'espai, ni el temps, més enllà del genèric medieval. És de les poques alumnes que indica una certa referència al context històric quan diu que és una època caracteritzada per les guerres, fams i malalties:

*A l'època medieval hi van haver-hi moltes guerres [sic], a causa de les guerres, fam i enfermetats.*

*Una de les pitjors enfermetats va ser la pesta negra, que va acabar amb la meitat de la població.*

Presenta un personatge individual genèric (un home d'aquella època) i un grup d'homes que li fan d'antagonistes.

*Un home d'aquella època, en veure el que passava, es va ficar a investigar. El resultat va ser que es transmetia per les olors i la brutícia i va construir una mena de tratge.*

La unitat d'acció i la unitat temàtiques són correctes, encara que amb vacil·lacions en els connectors temporals:

*Ara la gent creia que si feien això estarien segurs. Però no va ser així, perquè no es transmetia pels olors.*

Presenta la qüestió que empenyerà l'home a començar a actuar, les malalties de l'època, més concretament la pesta negra. Per tant, contextualitza bé "el llavors va passar què...":

Dóna explicacions diferents del problema, en boca dels diferents actors, la qual cosa fa que s'aproximi a la qüestió de les interpretacions en funció dels protagonistes (persones del poble, el papa i el protagonista):

*No molt lluny d'aquell home hi havia un grupet de persones que creien que tot allò era un castig diví i que s'en tenien que penedir pels seus pecats, però això tampoc va funcionar.*

Esbossa una mínima valoració del tema al final del relat:

*Va ser una de les epidèmies més grans i que va matar més gent de l'història.*

### Text final

Presenta títol, tema, temps, espai i context històric. Empra una noieta per donar unitat d'acció.

*Tot va començar sobre 1880 més o menys a Trasmènia, a l'Àfrica. En aquella època les potències europees s'havien fet molt poderoses per la segona revolució industrial tot i que la societat seguia dividida entre burgesos i obrers.*

*Les potències més poderoses lluitaven entre elles per el repartiment d'Àfrica ja que volien aconseguir l'Imperi Continu.*

*Alemanya no era de les més poderoses, però va aconseguir conquerir Trasmènia.*

*Kanaya, una nena que quan tot va començar tenia 12 anys, va enrecordar-se'n tota la vida.*

Fa un bon desenvolupament descriptiu-explicatiu del procés de conquesta. Empra aspectes militars, econòmic, culturals...

*Els homes de la zona es van negar, però no podien protegir-se ni tenien possibilitats de fer fora els blancs perquè no tenien les mateixes armes o tecnologia. A part, aquelles persones van portar malalties que mai s'havien vist i Kenya va veure com molta gent moria per això i pels conflictes [...]*

Allarga el relat al moment de la descolonització, però respecta tots els apartats explicats a classe i no fa cap salt en el buit.

Explica la situació final i fa una interpretació del per què la situació continua molt semblant:

*I per fi, cap el 1960, ho van aconseguir. La filla de Kanaya ho va veure, però no tot va poder resoldre's. La independència no va poder arreglar els problemes que l'Imperialisme els hi va portar. Seguia havent mal repartiment de la riquesa i el neocolonialisme seguia a la dependència econòmica.*

*I això encara és així, hi ha molta desigualtat al Tercer Món per culpa de l'Imperialisme i Trasmènia només és un exemple.*

Es tracta d'una alumna que ha millorat ostensiblement en la unitat d'acció i també, encara que no tant, en la capacitat d'anàlisi. En l'únic apartat on potser no fa un salt evident és en la interpretació, malgrat tot també fa un salt qualitatiu.

FRANJA 3

**Textos alumne 21:** (vegeu annex núm.4)

Text inicial

Es tracta d'un text eminentment descriptiu on els fets es lliguen per les intencions dels protagonistes.

*Al tranquilitzar-se el foc, l'arquitecte es va presentar al monestir i va proposar que, amb el seu lideratge, es tornique a construir la catedral, però més gran i més monumental i que torni a ser la seu del bisbe. Al cap d'unes setmanes es va afirmar i l'arquitecte ja tenia els plànols fets.*

Presenta temps, personatges i context històric. És una replica en petit dels "Pilars de la Terra".

*En un monestir germànic a l'alta edat mitjana havien trobat cuberta un arquitecte i els seus fills. El pare no tenia feina, la mare s'havia mort i no tenien casa.*

*Els dies que van arribar al monestir estaven elegint un cap al monestir, a causa de la mort de l'anterior [...]*

Bon desenvolupament, amb una bona unitat temàtica i d'acció.

És un relat fictici que agafa elements de la realitat que acaba amb el típic *happy end*.

*El noble es va fer rei i el bisbe i el monestir ho acceptaren per por. Tot i això la catedral es va seguir construint. La construcció va durar setze anys en els que l'arquitecte es va fer molt famós i va arribar a casar-se amb la segona filla del rei.*

## Text final

Presenta temps, espai, personatges i un bon context històric.

*Durant el segle XIX als territoris de l'actual Trasmènia vivien diferents tribus tradicionals als paisatges de la sabana, desert i selva. En aquell moment, la Segona Revolució Industrial als països nòrdics, va fer-los políticament i econòmicament molt forts. Amb aquest augment ja a meitat del segle XIX els alemanys van colonitzar les costes del país. Les tribus costaneres mantenien relacions comercials, polítiques i socials amb els colonitzadors i s'hi produïa ja un petit intercanvi cultural.*

*El 1885, a la Conferència de Berlín es va decidir que els territoris interiors de Trasmènia, tal i com els ocupessin, pertanyerien als alemanys. Des d'aquells moments les tribus indígenes van ser conquistades una després de l'altra pels alemanys, gràcies a la seva tecnologia avançada.*

És un relat molt complet i pertinent, amb un bon ús dels conceptes i fets explicats a classe. És un text bàsicament polític, però fent atenció als altres aspectes del fenomen relatat:

*Quan els alemanys ja havien ocupat els territoris que s'havien acordat, van organitzar el país. Primerament, van dividir el país en regions administratives amb el criteri dels recursos que presentava cada zona. Després, hi van inmigrar els primers civils blancs i hi van arribar les primeres empreses, però aquest procés es va iniciar el 1905. Les empreses van implantar monocultius i van construir mines, amb gran part de treballadors indígenes. Van ser fortament explotats i depenien completament dels blancs.*

En el fragment anterior podem observar també que afegeix elements lògics que no hem explicat (o hem explicat i treballat poc) a classe, però que ell els fa seus per analogia: "Primerament van dividir el país en regions administratives amb el criteri dels recursos que presentava cada zona".

Bona inventiva, però molt ben contextualitzada.

*Dos anys després, va aparèixer el primer moviment anticolonialista indígena del país, amb idees antipacifistes, a causa del mal estat de la població indígena. Primerament, el 1907 va saquejar un almacén d'armes de l'exèrcit alemany i amb les armes obtingudes –que moltes no sabien utilitzar– van atacar poblacions o edificis alemanys. A conseqüència dels atacs, els alemanys van enviar tropes al país, aprofitant el conflicte per fer tests de noves armes desenvolupades*

Algun element descontextualitzat: els tancs no existien en aquella època...

És l'únic alumne que s'atreveix a fer una periodització personal de les fases de la conquesta.

*Després d'aquest conflicte ja no hi va haver grans incidents a la colònia. Els historiadors alemanys, posteriorment, van dividir l'època colonial de Trasmènia en "la colonització de Trasmènia (1860-1905)", "la guerra Trasmènica (1907-09)" i "la baixada colonial (1909-15)".*

Interpretació interessant i pertinent. Intenta demostrar que contraposa argumentacions diferents que van des dels que justifiquen a la metròpolis fins als que justifiquen a la colònia.

*La manera de la que van tractar als indígenes i als país: explotant-los, matant-los, contaminant els paisatges, implantant el monocultiu, estraient els recursos... el país va caure en una pobresa i en una dependència que no ha pogut superar fins avui. A més, encara que hi havia males circumstàncies. Actualment, el país està molt mal econòmicament i socialment, però poc a poc s'ha anat recuperant la cultura tradicional. L'estat alemany actual, per pressió interna, està ajudant al país, però així encara sosté més la dependència. Hi ha altres interpretacions que diuen que la culpa de la caiguda de Trasmènia era dels indígenes per fer esclatar la guerra.*

Ha millorat el seu relat atès que l'ha basat més en aspectes científics i en el fet que controla millor tots els apartats. Aquest seria, probablement, el relat ideal que perseguiria en els processos d'ensenyament-aprenentatge del meu alumnat.

Sembla evident que tot l'alumnat ha fet un salt qualitatiu important en els seus relats. Penso que és difícil recollir evidències suficients per assenyalar en quina franja es dona un salt qualitatiu més important.

## 8.5. Valoracions dels alumnes

Les valoracions dels alumnes respecte de la utilització del relat històric a les aules s'ha efectuat en dues sessions. A la primera, molt general i realitzada immediatament després de corregir el seu propi relat final, es va repartir els relats inicials a tots els alumnes, aprofitant que tenien davant els relats finals i les pautes d'orientació. En un moment —10 a 12 minuts— van llegir els seus textos i van reflexionar sobre quins elements havien afegit de més als relats finals respecte dels inicials. De fet, allò que els demanava és que comprovessin quins elements i quins aspectes trobaven a faltar en els seus primers relats. Després, en veu alta, van comentar-ne els resultats.

En general, tothom va comprovar —encara que l'anàlisi va ser molt superficial— que havia afegit més elements i també que els seus segons relats estaven més ben elaborats que els primers, la qual cosa els va complaure, especialment. Alguns dels comentaris van ser els següents:

*-Al primer el títol no estava bé, ara sí que he posat un títol complert!*

*-He posat el temps i l'espai al títol!*

*-Aquí (es referia al text final) parlo de tot el que ens expliques a classe: causes polítiques, socials, culturals... Al primer no ho vaig fer.*

*-Ferran, explico perquè passen les coses!*

*-Això no era un relat.*

*-Se noten més les parts del relat, vull dir això de la situació inicial...*

*-La conclusió és molt llarga i està més ben feta!!*

Malgrat que vam dedicar molt poc temps a la comparació entre els dos relats i que només ho vam fer oralment, els alumnes tenien la sensació que havien après a fer relats i que els seus segons relats “estaven molt millor”. Consideraven que ara sí que sabien fer relats històrics i que havien estat capaços d'explicar “prou bé” allò que havien fet a l'aula.

La segona sessió s'ha efectuat un any després de la recerca, a les darreres sessions del curs 2013-14 (vegeu annex 10). Vaig demanar la col·laboració de sis alumnes, tres nois



i tres noies, entre els qui havien participat directament en l'experiència, és a dir, exalumnes de 4t B (alumnes 10, 13, 14, 16, 17 i 18)

Per tal de facilitar-los la feina i que no faltessin a les seves classes de batxillerat i de cicles, vaig muntar un mena de focus group (grup focal) a partir de dos recursos bàsics. Per un costat els vaig facilitar els dos relats que havien elaborat i un model de la pauta i els vaig demanar que en un temps limitat comparessin els seus dos relats tal com havien fet el curs anterior i que apuntessin les diferències per escrit. Després vaig dirigir la conversa a partir d'una entrevista que tenia preparada (vegeu annex 9).

Pel que fa a les comparacions dels relats (vegeu annex 9), els comentaris van anar en la línia del curs anterior:

*Amb el títol es pot veure millora, ja que en el primer només s'esmenta l'època narrada al relat, i al segon, el tema, l'època i la situació en l'espai. (alumne 16)*

*En el primer relat està poc definit (es refereix al "llavors va passar que"), és difícil trobar-lo. Al segon relat es veu clarament el moment del tall: arribada de l'explorador i de l'exèrcit. (alumne 10)*

*En el primer exposo (havia fet un text expositiu) les idees moltes vegades, de forma desorganitzada, parlant per exemple de demografia i passant a l'economia, després torno enrere de nou. En canvi en el segon hi ha una situació inicial que tracta el tema de forma general, però després hi ha organització en les idees, ja que primer parlo de la demografia i condicions de vida, després de la política i economia, per últim d'ideologies i religió. (alumne 13)*

*En el segon relat exposo el conflicte introduint-lo amb la causa que va derivar el fet, en canvi, en el primer, la idea surt directament en un paràgraf a part. (alumne 13)*

*En general, hi ha molta diferència respecte al primer relat, i tot i que vaig agarrar la idea (es refereix al relat final) no vaig acabar de lligar-ho tot. (alumne 18)*

Aquest darrer comentari ens permet comprovar com els alumnes eren crítics fins i tot en els segons relats. Aquest mateix alumne diu:

*A l'hora de fer la síntesi (2n relat) no comparo prou la situació (o gens) inicial amb la situació final, em limito a parlar de les conseqüències finals de tot [...] Tampoc explico el perquè dels canvis, sols els exposo. (alumne 18)*

Respecte de la conversa podem dir que va ser distesa i que els alumnes es van anar animant dels uns als altres i les respostes van sorgir amb facilitat. En general van comentar que el relat era una bona manera d'expressar allò que havien après a classe, entre altres coses perquè “eren lliures” de posar-ho tal com volien.

Creien que realment els relats era una cosa interessant a aprendre, que era “més divertit i fàcil” explicar el que havien après amb un relat que amb un resum o un esquema. Sí que consideraven que el relat era un contingut perquè havien d'explicar “diferents aspectes històrics”. Encara que no era una pregunta específica de l'entrevista van apuntar que allò que els va quedar més del curs anterior eren les maneres de fer, “d'analitzar una font”, “de llegir imatges”, de fer frisos, “de saber escriure història”, de preparar powers, etc.

Pel que fa a les activitats que vam anar realitzant al llarg del curs van considerar que havien tingut molta influència sobre els relats finals. Un alumne va comentar “ara entenc per què ens feu fer certes activitats, ho teniu tot preparat”. De totes les activitats (les vam repassar), els havia agradat molt la de les imatges, perquè recordaven que era la primera vegada que s'havien posat a “analitzar” imatges, i “tot allò dels títols i subtítols”. Algú va afegir que: “Em va agradar que tot el curs anéssim mirant i analitzant les imatges del llibre digital”.

D'altra banda sí que consideren que les activitats efectuades entre els dos relats tenen sentit en elles mateixes perquè “enguany també fem activitats d'aquestes!”. Les activitats dels textos van ser les que els van costar més.

També van apuntar que la pauta els va ajudar a entendre que els diferents elements que apareixen als relats són els elements que conformen un fet històric (“enguany ho hem repassat”, van afirmar els de batxillerat) i que “estava bé buscar-los” encara que donava feina perquè “ho havíem de pensar tot”.

Quan els vaig recordar que alguns havien dubtat si allò era història, van riure i van dir que efectivament era història i que encara que empressin protagonistes ficticis i alguna idea inventada, ho havien de situar tot dins d'un context verídic.

Va ser interessant aquest moment de l'entrevista perquè vam recordar que un relat havia sortit molt imaginari i ho havíem comentat a classe. De fet, recordaven l'alumne en qüestió. Vam concloure que aquest podia ser un punt negatiu del relat històric. Llavors vam comentar si podien afegir altres aspectes negatius dels relats i els va semblar que no, que era distret, però que també aprenien perquè ho tenien tot molt pautat. En canvi, em va semblar molt interessant que sorgís la idea que relacionaven històries particulars dins de contextos generals, que explicaven les històries dels seus personatges dins del fenomen de l'Imperialisme, la qual cosa denota que van assabentar-se de la importància de saber contextualitzar esdeveniments particulars dins de contextos socials més amplis.

Els vaig parlar de la metodologia que havíem efectuat a classe i diuen que els va semblar bé, i que *"deu estar bé perquè vam millorar"*. Parlar a classe, corregir-se els exercicis... els agrada molt i troben que també deu servir. D'altra banda també van apuntar que trobaven que era important la meua labor de coordinar la classe perquè si no *"no ens haguéssim aclarit"*.

Més enllà de les activitats més o menys pensades per al relat era evident que altres activitats els van ajudar a ordenar els relats, a explicar les causes, les conseqüències... els va semblar que sí i va sortir la qüestió del context històric, dels apunts...

Sobre si trobaven que havíem d'haver efectuat totes les activitats juntes els va semblar que no era rellevant, que ja els havia agradat així. També van afirmar que els servia a les classes de batxillerat (l'alumne de cicles no va dir res). La feina del mestre els va semblar correcta (és evident que la meua presència els condicionava) i només van recalcar que jo sabia en tot moment el que feia i que havia tret els resultats que buscava.

Respecte de la tasca del darrer relat els sembla que els va donar feina, però que els va agradar. Diuen que van haver de pensar, que havien de buscar entre els apunts i tot el que havien fet. Un alumne reconeix que tenir Internet davant li va anar bé. En resum,

comenten que no va ser fàcil, però que sí que es veritat que era engrescador perquè havien de pensar *“com ho muntàvem”*.

Pel que fa a la darrera pregunta, ells consideren que en història s’ha d’explicar tot, els fets i les estructures, els personatges, les causes i les conseqüències..., però que *“ara que ho dius tu”*, segurament la història ha d’estar més pendent dels canvis i que, evidentment, en el segon relat ens els feies explicar.

També van comentar que els va semblar molt interessant el tema treballat perquè els permetia comprendre *“el que passa avui dia, com lo del Tercer Món”* i que això ho havien pogut explicar als seus relats. Pel que fa a si creien que se’ls havia deixat fer valoracions, deien que sí que ho posava a la pauta, però que segurament n’havien posat poques. En canvi, van tornar a recalcar que sí que estaven contents per saber explicar les causes.

Finalment, quan se’ls va preguntar què els semblaven els recursos que se’ls havia facilitat, van respondre que els havien ajudat molt a escriure els relats, que segurament no ho haurien fet bé sense ells. Acceptaven que amb més pràctica l’ideal seria anar deixant la pauta, però que tenir-la al costat *“millor”*. De fet, comentaven que tot i tenir-la al costat, ara s’adonaven que van cometre errades.

## **IV. CONCLUSIONS**

## 9. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

Aquest ha estat un treball d'arrencades, d'aturades, d'indefinicions constants, de bloquejos físics i emocionals... possiblement perquè, d'entrada, tenia poc clar l'enfocament de la investigació i, després, perquè aquest treball de recerca m'ha comportat posar en qüestió, de manera efectiva, alguns dels principis didàctics que havien orientat la pràctica diària al llarg de tota la meva docència. Si no hagués estat per les orientacions i els suggeriments dels codirectors de la recerca, difícilment hauria pogut arribar al punt en què em trobo en aquest moment. La recollida de dades, la seva organització i sistematització, la seva anàlisi... m'han donat no pocs malsdecaps, però ha arribat el moment de plantejar algunes de les reflexions finals.

Tot i que en els capítols dedicats al treball de camp he anat assenyalant algunes consideracions importants, és en aquest capítol on pretenc concretar les aportacions més significatives d'aquesta recerca. No és fàcil extreure conclusions i extrapolar-les a partir de la pròpia pràctica reflexiva i d'una investigació-acció basada en un estudi de cas. A banda d'això cal recordar que, com exposen Latorre, Del Rincón i Arnal (2005), la realitat educativa, a més de complexa, dinàmica i interactiva, està dimensionada per aspectes morals, ètics i polítics que es presten més al seu estudi des de plantejaments humanístics i interpretatius. Per tant, hi ha un major risc de subjectivitat i imprecisió en els resultats sense que per això haguem de renunciar-ne a l'estudi.

Com a investigació qualitativa pretén respondre les qüestions inicials a partir de la descripció, l'anàlisi i la interpretació de cadascun dels àmbits d'estudi establerts i plantejant algunes conclusions. Les conclusions finals són el producte de la reflexió sobre la pràctica o, segurament i de manera més precisa, unes conclusions que transiten dolçament des de la pràctica a la teoria per retornar d'aquesta a la pràctica, movent-se d'una a l'altra en una retroacció (*feed-back*) constant.

L'objectiu d'aquest capítol és presentar d'una manera coherent les conclusions a què he arribat amb aquest treball. El capítol s'ha estructurat en cinc apartats: El primer recull algunes valoracions al voltant de la finalitat i els supòsits de la recerca, el segon planteja algunes conclusions respecte de les preguntes i els objectius de la recerca, el

tercer aporta algunes observacions sobre la pertinència del model de relat històric escolar que presento; el quart es relaciona amb la metodologia emprada, i, finalment, el cinquè proposa algunes consideracions i suggeriments per a usar didàcticament els relats històric en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la història i inclou alguns dels interrogants que han anat sorgint durant tot el procés d'investigació i que es podrien convertir fàcilment en línies de treball o línies d'investigació.

## 9.1. Conclusions pel que fa a la finalitat i als supòsits de la recerca.

Com puntualitzava en el cos del treball, des la meua òptica la història intenta comprendre i explicar com i per què s'han produït els canvis (i les continuïtats) i el paper que hi han jugat els protagonistes i per què. També deia que entenc que una de les finalitats més importants de l'ensenyament de la història és formar el pensament històric amb la intenció de dotar els alumnes d'una sèrie d'instruments d'anàlisi, de comprensió o d'interpretació, que els permetin d'afrontar l'estudi de la història (i de l'actualitat) amb autonomia.

Així mateix, tal com proposen Barton i Levstik (vegeu Pagès, 2007), considero que hi ha quatre accions específiques que s'espera que realitzin els estudiants quan aprenen història que són:

- a) Identificar: realitzar connexions entre ells mateixos i la gent i els fets del passat.
- b) Analitzar: establir relacions causals, és a dir, examinar les connexions entre els elements del passat com les causes o els efectes dels successos històrics.
- c) Respondre moralment: emetre judicis de valor, admirar o condemnar persones i successos del passat.
- d) Mostrar allò que han après: exposar informació sobre el passat a través de preguntes, d'exàmens...

L'assumpció d'aquestes perspectives em va refermar en la idea que la finalitat del meu treball de recerca no podia ser cap altra que no fos comprovar com l'alumnat de l'ESO construeix relats històrics per a exposar informació sobre el passat i com s'aprèn o es podria aprendre a narrar i construir relats històrics des de l'òptica del constructivisme social, la teoria crítica, la nova història narrativa i els Annals.

Pensava que si ajudava els nostres alumnes a aprendre a narrar i construir relats històrics podria, per una banda, exposar que aprenen a les classes, en especial com comprenen els canvis i les continuïtats dels fets i els processos històrics i, per l'altra, entendre millor com funciona el seu pensament històric i, així, poder influir en la



conformació d'aquest darrer. No hem d'oblidar que la narració és una de les formes de representació més importants del pensament històric.

A partir del model de desenvolupament del relat històric a les aules de secundària que proposo, he desenrollat la meva pràctica diària i, a la vegada, he intentat aportar evidències per a la meva recerca. Per a cadascuna de les preguntes que m'he fet i dels objectius que m'he plantejat esbossaré les conclusions a les quals he arribat, però per començar he de comentar les conclusions sobre els supòsits i la finalitat.

Pel que fa als supòsits he comprovat que els alumnes de l'ESO són capaços de fer un relat sobre qualsevol fet o procés històric. Com diuen Barton i Levstik (2004), els narrativistes francesos (Dolz, 2011) i altres autors en diferents camps, ells i la gent en general interioritzem els elements bàsics i l'estructura del relat des de la infància. Els relats dels alumnes, però, presenten moltes inexactituds i deixen d'emprar elements essencials perquè no saben relacionar el que narren amb el context que els dóna sentit. Els alumnes no són conscients de la importància de posar títols adequats; sovint no ubiquen els relats ni en l'espai ni en el temps; els costa ordenar el relat en una seqüència evolutiva clara o ho fan d'una manera molt elemental limitant-se a posar un esdeveniment darrere de l'altre per simple continuïtat temporal i, finalment, presenten informació històrica poc rellevant o incorrecta. Per aconseguir esbrinar i verificar aquests supòsits han estat d'especial transcendència els relats inicials.

D'altra banda també puc afirmar que, si no se'ls fomenta el contrari, quan escriuen relats històrics els alumnes tenen més tendència a descriure que no pas a analitzar, interpretar o valorar... amb la qual cosa no vull dir que un text més descriptiu no pugui reflectir de manera clara i coherent, des de la perspectiva de la història, un procés o un fet tal com ho podem fer textos més analítics o interpretatius. Personalment, però, i l'experiència i la investigació així m'ho han demostrat, penso que els relats històrics han de tendir a superar la simple descripció dels fets.<sup>68</sup>

Després de la investigació, sembla evident que la pràctica continuada amb relats històrics i d'activitats concretes que n'afavoreixen la interiorització dels elements i

---

<sup>68</sup>A l'apartat 3 d'aquesta recerca vegeu autors com Palou E. (2008), Pontecorvo i Girardet (1993, citats per Éthier, Demers i Lefrançois, 2010:66)), etc.

l'estructura, facilita la comprensió dels fets i dels processos històrics a les aules de l'ESO. L'evident millora en l'elaboració dels relats entenc que suposa una millora en l'estructuració del pensament històric de l'alumnat.

Com es pot comprovar en el treball de camp, els relats que es produeixen després d'utilitzar el model proposat són força complets i pertinents perquè la majoria d'alumnes empren diverses habilitats cognitivolingüístiques per expressar la realitat històrica; aporten informació històrica rellevant; són capaços de relacionar els fets o processos històrics amb el temps, l'espai i el context històric que els donen sentit; inclouen en els seus relats la majoria d'elements proposats en el model i —si se'ls ensenya— relacionen les diferents evidències emprades en el text, tal com he pogut comprovar aquest mateix curs (2013-14) a les classes de 1r d'ESO.

També ha quedat prou clar que emprar bons plantejaments de problemes històrics i permetre l'ús de petites bastides fictivals afavoreix la confecció de relats històrics perquè: humanitzen l'aridesa dels continguts històrics, obliguen a qüestionar i posar en solfa els continguts treballats a classe, faciliten la unitat temàtica i la unitat d'acció dels relats, i fan relacionar fets estructurals i conjunturals amb accions individuals.

En conseqüència, puc afirmar que els supòsits plantejats a l'inici de la recerca són absolutament vàlids. Especialment puc confirmar que el model per a la construcció de relats que presento —construït a partir de les aportacions de la lingüística, de la història, de la filosofia de la història i de la mateixa didàctica de la història i consensuat, en part, amb els alumnes— pot ser un instrument valuós en l'anàlisi de les representacions del pensament històric i, a la vegada, resulta especialment útil per millorar aquest pensament en l'alumnat si s'empra des de la perspectiva del constructivisme social i de la teoria crítica. Finalment, també sembla especialment profitós per afavorir la comprensió dels canvis i continuïtats en els fets i processos històrics i el paper que hi juguen els seus protagonistes i per què.

## 9.2. Conclusions pel que fa a les preguntes i als objectius de la recerca.

Lligats a la finalitat de la recerca apareixen en el meu treball les preguntes que donen lloc als supòsits i als objectius. Crec que una bona manera d'aclarir les conclusions dels objectius perseguits és relacionant-los amb les preguntes que els han generat.

Recordem que les preguntes que em feia eren les següents:

PREGUNTES	
a	Què entenc per relat o narració històrica?
b	Què entenc per relat o narració històrica escolar?
c	Quins elements essencials inclou un relat històric?
d	Com els i les alumnes de l'ESO construeixen relats històrics? Com es pot aprendre a narrar i construir relats històrics segons un model establert?
e	El relat històric pot resultar una tasca engrescadora i gratificant per a l'alumnat de les aules de secundària?

Recordem també que l'objectiu fonamental d'aquesta recerca és:

***Comparar, analitzar i valorar els relats històrics produïts per l'alumnat de secundària abans i després de la interiorització del model que proposo per narrar qualsevol fet o procés històric.***

Entenc que aquest objectiu general implica els següents **objectius**:

OBJECTIUS	
1	Elaborar un model de relat històric escolar que serveixi per a l'anàlisi i interpretació dels relats escrits pels alumnes de secundària.

2	Analitzar els relats històrics elaborats per l'alumnat de secundària abans de la seqüència/es d'ensenyament–aprenentatge i fer-ne un retrat modèlic a partir dels elements que els conformen.
3	Preparar una sèrie d'activitats i comprovar-ne la validesa a l'hora d'interioritzar els elements que conformen el meu model, tot analitzant les millores i els retrocessos al final de les activitats proposades.
4	Analitzar els relats històrics del final de la seqüència, comprovar la interiorització del model i corroborar, en definitiva, si la pràctica de l'escriptura dels relats històrics millora el pensament històric en tots i cadascun dels alumnes observats.
5	Fer un retrat modèlic dels relats finals a partir dels elements i les interrelacions que els conformen.
6	Comparar els canvis i les continuïtats en els relats de cinc alumnes i valorar l'evolució del seu pensament històric
7	Valorar l'eficàcia del model a partir de les opinions dels alumnes afectats.

Totes les preguntes i tots els objectius s'interrelacionen entre ells, però metodològicament he intentat fer tres agrupacions per aclarir-ne els resultats. Com es pot comprovar les tres primeres preguntes no apareixen especificades en aquest apartat perquè considero que ja estan suficientment contestades a l'apartat 1 d'aquesta tesi. Pel que fa a l'objectiu número 1, que es relaciona més intrínsecament amb aquestes tres preguntes, penso que ha de rebre un tractament més específic i el valoro a l'apartat següent, el 9.3. Pel que fa a les respostes d'aquestes tres primeres preguntes he de dir que no han estat fruit de la improvisació sinó el resultat de la lectura, de l'anàlisi i de la interpretació del material que he consultat en el marc teòric i també —cal dir-ho—, conseqüència dels resultats provisionals que s'anaven produint mentre realitzava aquesta recerca.

**A-Les preguntes i objectius relacionats amb el relat com a ensenyament-aprenentatge d'un procediment complex:**

<p><b>c- Com es pot aprendre a narrar i construir relats històrics segons un model establert fet a partir d'uns elements i unes característiques determinades?</b></p>	<p>3-Preparar una sèrie d'activitats i comprovar-ne la validesa a l'hora d'interioritzar els elements que conformen el meu model, tot analitzant les millores i els retrocessos al final d'alguna o de totes les activitats proposades.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**B-Les preguntes i objectius relacionats amb els relats com a producte.**

<p><b>d- Com els i les alumnes de l'ESO construeixen relats històrics?</b></p>	<p>2-Analitzar els relats històrics elaborats per l'alumnat de secundària abans de la seqüència/es d'ensenyament-aprenentatge i fer-ne un retrat-modèlic a partir dels elements que els conformen.</p> <p>4-Analitzar els relats històrics del final de la seqüència, comprovar la interiorització del model i corroborar, en definitiva, si la pràctica de l'escriptura dels relats històrics millora el pensament històric en tots i cadascun dels alumnes observats.</p> <p>5-Fer un retrat modèlic dels relats finals a partir dels elements i les interrelacions que els conformen.</p> <p>6-Comparar els canvis i les continuïtats en els relats de cinc alumnes i valorar l'evolució del seu pensament històric</p>
--------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**C-Les preguntes i objectius relacionats amb les valoracions del procés d'ensenyament - aprenentatge del relat**

<p>e- El relat històric pot resultar una tasca engrescadora i gratificant per a l'alumnat de les aules de secundària a l'hora de representar el seu coneixement sobre un fet historicosocial?</p>	<p>7-Valorar l'eficàcia del model a partir de les opinions dels alumnes afectats.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

A continuació, desgranaré les reflexions i les conclusions sobre cadascuna d'aquestes agrupacions de preguntes i objectius.

**A-Les preguntes i objectius relacionats amb el relat com a ensenyament-aprenentatge d'un procediment complex:**

El relat històric és, primer de tot, un procediment complex, compost de diferents parts i, en darrer terme, suposa adquirir una competència relacionada amb l'habilitat per representar la història. En conseqüència, el seu aprenentatge significatiu és també complex. Com diu Zabala per als procediments complexos (2007:84): "En este caso, el dato más relevante viene determinado por la necesidad de realizar ejercitaciones suficientes y progresivas de las diferentes acciones que (los conforman)." Segons el mateix autor, l'aprenentatge d'un contingut procedimental implica en definitiva:

- La realització de les accions [elements i estructures també] que conformen el procediment (condició *sine qua non*),
- l'exercitació múltiple,
- la reflexió sobre la mateixa activitat, que permet prendre consciència de l'actuació i
- l'aplicació en contextos diferenciats, sobretot en situacions poc previsibles.

L'experiència en la pràctica diària, en la innovació i els estudis derivats d'aquesta investigació, em duen a afirmar que la pràctica relacionada amb l'ensenyament-aprenentatge del relat històric s'ha de realitzar no només diverses vegades durant un curs, sinó diverses vegades al llarg de l'ESO i, fins i tot, podríem desplegar-ne la pràctica en tota l'escolaritat obligatòria i postobligatòria. No hem d'oblidar que els mateixos historiadors i historiadores empren, d'una manera o altra, el relat històric per representar els seus coneixements i la seva investigació.

També puc afirmar que amb relativament poc esforç i treball els resultats són importants i significatius, tal com sembla demostrar-ho aquesta tesi. És evident que qualsevol activitat que es realitzi per tal de millorar un dels elements, les unitats estructurals o alguna de les característiques que conformen el relat redunda en la seva millora final. Segurament deu haver un topall d'activitats necessàries per a millorar cadascun dels elements, les unitats i les característiques. En tot cas no importa el nombre de repeticions, allò important és que a partir de situacions diferents d'aprenentatge s'arribi a dominar un determinat saber i a aplicar-lo en contextos nous no necessàriament escolars.

Com es tracta d'un procediment complex sembla interessant consensuar-ne un model que ha de servir de guia des d'un bon començament. És evident que després hem de treballar cadascun dels elements i cadascuna de les parts, però convé no perdre de vista la globalitat del procediment. Aquest model s'ha d'anar refrescant de manera cíclica, en diferents situacions i contextos.

En el nostre cas, malgrat que els alumnes sabien que realitzàvem activitats per aprendre a fer relats, no van tenir la pauta d'orientacions fins molt avançat el curs i això va suposar un cert handicap, contrarestat en part per l'avançament que havíem escrit a la pissarra durant les primeres sessions de treball. D'altra banda, encara que l'alumnat va anar fent seva la idea que un relat ben estructurat és una bona manera de comunicar la realitat històrica, segurament calia haver-ho reflexionat més profundament i amb més assiduïtat. Tampoc hauria estat de més realitzar alguna altra aplicació final relacionada amb algun fet o procés de la història present.

Cal assenyalar que per realitzar cadascun dels diferents àmbits d'activitats hem partit de situacions significatives i funcionals. La finalitat que perseguia era assegurar que els

continguts assolits poguessin emprar-se en qualsevol context, encara que no fos el del relat històric. És imprescindible que els continguts treballats tinguin sempre sentit per a l'alumne, ha de saber per a què serveixen i quina funció tenen.

En aquest sentit, més enllà de la seva eficàcia per treballar la competència del relat, qualsevol de les activitats que hem presentat per ensenyar alguna de les parts tenia sentit en ella mateix. És inqüestionable que activitats com la de posar un bon títol, la d'analitzar imatges... s'han d'anar practicant al llarg de l'ESO. Així doncs, més enllà d'afirmar que són moltes i variades les activitats que es poden emprar per afavorir l'aprenentatge dels relats històrics, he de precisar que cadascuna d'elles ha de ser significativa per ella mateix i ha d'afavorir la formació del pensament històric, ja sigui perquè treballa la recollida d'informació o perquè desenvolupa l'anàlisi i la interpretació de coneixement històric.

Quant a les activitats específiques que hem emprat en la nostra recerca, encara que no s'hagin fet proves específiques de la seva validesa individual relacionada amb la finalitat que perseguen —millorar el relat—, és inqüestionable que han tingut un efecte positiu. Només, a tall d'exemple, cal que pensem en la qüestió de l'activitat relacionada a posar títols a les imatges: des del moment que la vam realitzar, els meus alumnes posaven sempre títol a les activitats que ho requerien i els relats finals no fan altra cosa que confirmar la pertinença de l'activitat.

Basant-me en les afirmacions de Zabala (2007)- crec que les activitats proposades per afavorir l'aprenentatge dels relats en aquesta tesi són poques però interessants, sobretot pels aspectes següents:

- es treballa la mateixa qüestió aplicada a diferents contextos. Per exemple: trobar els protagonistes en imatges i en textos escrits; trobar els temes d'aquestes mateixes imatges i relats...,
- emprant diferents fonts també s'adonen que totes elles es poden utilitzar en termes de narració, aspecte bàsic des de la meva visió epistemològica,
- a totes les fonts, sigui quina sigui la finalitat perseguida, s'hi ha d'indicar el temps i l'espai i s'ha de contextualitzar, aspectes també essencials en els relats,



-hem treballat amb activitats de diferent grau de dificultat, d'acord amb allò que diu Zabala (2007:85): "Se requieren actividades con ayudas de diferente grado y práctica guiada",

-hi ha hagut activitats de treball independent en què els alumnes han pogut demostrar la seva competència en el domini complet del procediment après. En el nostre cas es tracta de les dues darreres activitats, la de Garbo i la del relat final,

-en particular, el treball amb imatges ha semblat molt motivador i accessible per a l'alumnat actual,

-treballar amb textos —o altres fonts— referides a l'actualitat també els ha fet adonar que podem relatar qualsevol procés per recent que sigui, i indirectament això els fa entendre que es poden fer relats històrics sobre qualsevol època de la història.

És inqüestionable que hi ha una sèrie d'activitats que vam realitzar a classe sense estar pensades directament per a treballar el relat, però que també hi han influït. Em refereixo, per exemple, als frisos cronològics, a l'elaboració de mapes conceptuals...

Tot i que ja ho he fet en un altre apartat d'aquesta recerca (vegeu apartat 8.1), he d'afirmar que el treball oral —el diàleg—, realitzat mentre desenvolupavem les activitats i especialment al principi d'aquestes, és fonamental per a motivar i fomentar la participació, però sobretot per aprendre-història i per aprendre a escriure sobre història: cal una preparació molt acurada d'allò que s'ha de dialogar a classe. També destacaria el fet de deixar interrogants oberts, dubtes per aclarir, aspectes per estudiar, interessos per recollir i temes per treballar.

Finalment he de dir que la dinàmica de classe ha permès que els alumnes i les alumnes es sentissin d'alguna manera participants en la construcció del model per a l'elaboració de relats. En ser un model que s'ha anat construït en paral·lel a la pròpia innovació, ha facilitat que l'alumnat l'anés fent seu de manera progressiva i sense problemes rellevants.

Per tant, i en relació amb les preguntes i els objectius previstos, puc concloure afirmant que:

-Aprendre a fer relats implica, en primer lloc, un treball detallat i exhaustiu que incideixi en cadascun dels elements, unitats estructurals i característiques que el componen. S'ha d'escometre d'una manera semblant a com es treballen els procediments cognitius complexos.

-Cadascuna de les activitats particulars que planifiquem ha d'incidir en un o en més elements i característiques que componen el relat per tal d'aconseguir una millora global, però també una millora particular d'aquests elements o característiques. En aquest sentit ha resultat evident que les activitats proposades han aconseguit l'efecte desitjat.

-El treball oral a l'aula ha d'estar ben planificat i es tracta d'un complement indispensable per millorar els resultats de les activitats i del relat final.

-A partir de la recerca no podem afirmar categòricament —perquè no hem realitzat els passos adequats— que activitats no pensades específicament per al relat històric hi hagin influït, però sembla molt probable que així hagi estat.

-Sembla que no calen grans activitats i dedicar molt de temps per aconseguir uns resultats visibles. És evident, però, que amb més repeticions en contextos diferents s'aconsegueixen resultats més reeixits.

-Treballar els diversos elements i característiques que componen el relat a partir de diferents tipus de fonts millora la qualitat del relat. Sembla especialment motivador el treball amb imatges.

### **B-Les preguntes i objectius relacionats amb els relats com a producte.**

Les narracions tenen una funció fonamental en la construcció del coneixement humà, ja que permeten estructurar la representació del món —i del passat—, ja sigui a la nostra memòria ja sigui en un altre tipus de format. Amb les narracions organitzem i li donem sentit al coneixement. Com diuen González i Henríquez (2011:196): “La narración es

una manera de ‘comprender’ el mundo y de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos.” Bruner (1991) afirma que la interpretació narrativa és important perquè permet a les persones negociar i renegociar els significats. Lautier i Allieu-Mary (2008), com molts altres didactes francesos, afirmen que el relat pot ser un accés privilegiat per a la coneixença històrica. En la línia de tots aquests autors i d’altres, crec que els relats elaborats pels alumnes són, indubtablement, una bona manera de representar com organitzen internament el coneixement adquirit a l’aula, per tant un relat històric ben travat dóna compte d’un pensament històric estructurat.

En aquesta recerca s’ha pogut observar una important diferència entre uns relats (els lliures o inicials) en els quals l’alumnat ha hagut d’emprar la memòria, un procediment i uns continguts mal assolits i un altres relats (els elaborats o finals) on es comptava amb una pauta d’orientació i amb uns apunts de classe, però sobretot amb la certesa que tant el procediment com la teoria s’havien treballat profusament i amb una finalitat clara. D’aquí se’n dedueix la primera conclusió d’aquest apartat, que és —com ja s’ha dit— la importància del treball sistemàtic amb procediments per tal d’aconseguir un resultat pertinent.

En aquest sentit, una segona conclusió deriva d’haver comprovat que quan els relats es treballen de manera insuficient a les classes es produeixen relats (parlem dels inicials o lliures) poc estructurats, amb importants deficiències pel que fa a la seva finalitat essencial, és a dir, exposar de manera clara i coherent un procés o una situació històrica. La sorpresa de l’investigador ha estat important precisament quan ha comprovat que, més enllà de la imprecisió pel que fa als continguts històrics, a les dades, al temps històric, etc., també hi havia imprecisió en les mateixes estructures dels relats.<sup>69</sup>

Una tercera conclusió és que un treball sistemàtic i una pauta orientativa adequats ajuden —i molt!—, l’alumnat a construir una xarxa narrativa amb un cert significat. Els relats finals ofereixen una evolució important en la capacitat de representar els coneixements històrics adquirits i una variada gamma de resultats finals. Cal ressaltar que pràcticament en tots ells es fa patent la finalitat bàsica per a la qual han estat

---

<sup>69</sup>Recordem que estem parlant d’una estructura prou comuna a tots els relats de totes les matèries escolars.

realitzats: relacionar de manera clara i coherent un fet o procés històric. És evident que els ritmes d'aprenentatge no són els mateixos i que el pensament històric d'alumnes de la mateixa edat tampoc és el mateix, però sobretot he constatat que el treball sistemàtic amb relats històrics influeix en l'evolució d'aquest pensament històric en tots i cadascun dels alumnes que han participat en la recerca.

Una altra qüestió que era important per a l'investigador —en la línia d'aquesta tercera conclusió— consistia a assegurar que els alumnes avancessin des d'uns relats bàsicament descriptius a uns relats més explicatius,<sup>70</sup> més analítics, i, a la vegada, més contextualitzats. Tal com apunta Baldó (2009:56), “s'organitzen com s'organitzen, l'explicació de la història haurà de considerar que els fets —del tipus que siguin— i els seus actors —individuals i grups— tan sols poden analitzar-se des de la dimensió social i l'estructura sociohistòrica, i no com a fets particulars més o menys causals o com a individualitats fora de context”. Crec que ambdós aspectes han vist una millora ostensible després de la pràctica aplicada.

En aquest sentit, considero que el tema, l'Imperialisme, i la proposta de desenvolupament que he escollit han estat adequats perquè posen en relació fets de masses (moviment demogràfic: els blancs se'n van en massa a les colònies) amb fets institucionals (paper de l'exèrcit en nom de l'estat) i esdeveniments singulars. Sembla que aquesta interrelació s'ha fet patent en bona part dels relats finals, si més no, la majoria dels alumnes s'han adonat com realitats individuals es veuen condicionades per fets que s'escapen a la lògica quotidiana. Aquest és un dels objectius perseguits: L'alumnat ha de ser capaç d'analitzar els esdeveniments i valorar que només tenen sentit si es fa en referència a l'organització i el funcionament del sistema social, la qual cosa comporta que els esdeveniments no pugen explicar-se aïlladament, sinó dins dels processos que s'integren.

Em sembla que també he fet una bona elecció pel que fa a escollir un relat que induïa quasi de manera automàtica a representar les transformacions de la realitat històrica —de tribus a colònia, per exemple—, qüestió cabdal des del meu plantejament: Crec

---

<sup>70</sup>Altres autors, des de la didàctica de les Ciències Socials, estan en la meua línia: Pontecorvo i Girardet (1993), Voss i Wiley que citen diversos autors (2006), Jörn Rüsen (1997)...

que cap “exposició” plantejada de forma individualitzada —per ben feta que estigui— pot reflectir aquesta realitat canviant que sí que es fa patent en un relat.

La quarta conclusió és que els relats dels alumnes són diferents perquè cadascú escull uns continguts i uns elements determinats i una manera d’interpretar-los. Els nois i noies han sigut prou conscients que els passa una mica com als historiadors quan fan un llibre de text, un llibre d’història... que interpreten d’una manera pròpia i específica els fets o processos històrics perquè escullen unes fonts concretes i no unes altres, perquè utilitzen una estructura determinada a l’hora de treballar i, sobretot, perquè tenen una concepció singular. En definitiva, com un d’ells mateixos deia: *“En un relat tenim més ‘llibertat’ per moure els elements al nostre gust.”*

Els alumnes han après que totes les interpretacions són vàlides i respectables, encara que en els comentaris finals també vam assenyalar que algunes d’elles presentaven problemes en la contextualització, la coherència... i també que alguns textos eren força més exhaustius que altres i que tot això s’ha de tenir en compte quan es valora un relat.

Una cinquena conclusió és que tots els alumnes han estat capaços d’omplir els buits de la trama dels relats finals. Més enllà del material emprat i treballat a classe, o bé s’han documentat a Internet o bé han usat imaginació, però una imaginació versemblant — especialment en els protagonistes— com la que proposen, per exemple, Henríquez (2005) o Claudio Rolle (2000)-, i ho han fet tal com se’ls havia indicat durant la seqüència didàctica. En aquest sentit s’ha de tenir una certa cura a no caure en un relat excessivament literari, qüestió que ha esdevingut, només en una alumna de la classe analitzada. Pel que fa a ampliar la informació facilitada a l’aula no cal dir que és una qüestió absolutament lícita i desitjable.

Una sisena conclusió és que no podem afirmar que la seqüència didàctica hagi estat més efectiva en un tipus d’alumnat que en un altre. Com hem dit, tots han millorat els seus relats i, per tant, hem de concloure que també ho ha fet el seu pensament històric.

La setena conclusió és doble: per un costat, sembla que en el moment de confegir un relat, cosa que no pareix ocórrer quan escriuen una simple síntesi o resum, els alumnes es veuen impel·lits a posar en solfa tot allò que han après a classe i, per tant, s’hi han d’esmerar i ho fan. Han de donar sentit als seus coneixements perquè escriure un relat

els suposa donar motius i finalitats; en definitiva, han d'estructurar un discurs i han de pensar un tema, una trama i uns personatges. Finalment, han de pensar per què és important allò que expliquen al seu relat, etc., i no han de limitar-se a repetir com a papagais, la qual cosa redunda en els resultats finals.

Per un altre costat, penso que més enllà de l'evidència clara que el model bàsic de relat històric que proposo es pot treballar des de qualsevol perspectiva didàctica, fer-ho des de la perspectiva didàctica i metodològica que plantejo és un plus perquè es respecta la diversitat i s'afavoreix la interiorització de la competència: l'alumnat s'adona que el relat és la conseqüència directa d'allò que construeix i d'allò que reflexiona, ja sigui individualment o en grup.

En algunes qüestions no han sortit els resultats esperats, especialment per la falta de perícia de l'investigador. No podem parlar, doncs, de resultats contraris als objectius marcats sinó de falta d'habilitat empírica i de circumstàncies adverses. Així tenim:

-Els alumnes no han validat la informació, més enllà d'usar el material de classe, perquè no se'ls ha demanat. Actualment l'investigador efectua relats semblants en cursos inferiors i els alumnes no mostren problemes especials en validar les informacions que empren.

-De la mateixa manera tampoc han fet unes interpretacions gaire completes que, en aquest moment, podríem justificar per dos condicionants. Per una banda, la falta de tradició interpretativa al centre i, per l'altra, les difícils circumstàncies que comentàvem. Malgrat tot opinem, com Salazar (2006), que en certa manera totes les narratives (relats) són instruments d'interpretació des de les quals observem el món que ens rodeja o el món del passat.

En conseqüència, i a manera de síntesi, podem afirmar que els objectius plantejats s'han assolit perquè, tal com s'ha pogut comprovar, tots els relats finals són més complexos i relacionen de manera més clara i coherent el fet o procés històric que volen exposar que no pas els primers, la qual cosa és representativa que els pensaments històrics s'han fet més complexos. És evident que els relats històrics resultants responen a diferents ritmes d'aprenentatge i a diferents pensaments històrics, però el treball realitzat a classe els ha fet millorar a tots sense excepció.

Els relats finals mostren més competències cognitivolingüístiques que els relats inicials, en especial són molt més analítics, objectiu que de manera singular ens havíem proposat. També hem de destacar que els fets o processos que es relaten estan molt millor contextualitzats.

Esbossar un retrat modèlic dels relats lliures i un retrat modèlic dels relats elaborats ha estat, penso, una bona estratègia perquè sintetitzen els nivells mitjans dels relats de partida i dels relats d'arribada i simplifiquen les comparacions. Aquesta tasca s'acaba de definir amb els cinc relats que s'han agafat com a models particulars de les diferents casuístiques (franges) estudiades.

Per acabar, els objectius que no s'han aconseguit plenament ha estat més com a conseqüència de les circumstàncies adverses i de la manca de perícia de l'investigador que no pas d'altres circumstàncies, tal com aquest està comprovant avui dia en la seva pràctica diària.

### **C-Les preguntes i objectius relacionats amb les valoracions del procés d'ensenyament-aprenentatge del relat**

Podem extreure tres conclusions essencials de les valoracions dels alumnes que han participat en el procés d'innovació i de recerca.

La primera és que el model els ha semblat adequat i consideren que no haurien pogut millorar en els seus relats si no hagués estat perquè comptaven amb la pauta i perquè havien fet una sèrie d'activitats prèvies que els han fet adonar dels diferents elements i unitats estructurals que conté el relat. També els ha semblat que les activitats realitzades entre els dos tipus de relats, els inicials i els finals, són adequades i es poden fer servir per aprendre història.

La segona és que a l'hora de representar el coneixement històric el relat mostra una sèrie d'avantatges respecte d'altres mètodes com els resums, els esquemes, etc.: llibertat a l'hora d'escollir quins elements utilitzar; el fet d'haver d'escollir els elements i l'organització del relat els comporta feina i reflexió, però se senten més motivats per a escriure; pensen que han après història i s'adonen que és important barrejar

esdeveniments individuals dins del context que els engloba; també s'han adonat que explicar els canvis (i les continuïtats) en història és important i que amb la manera que funciona la pauta no tenen més remei que explicar aquests canvis.

La tercera és que s'ho van passar "prou bé" aprenent a relatar i, a més, van aprendre: Consideren que tant la metodologia d'ensenyament-aprenentatge (comentar les respostes en petits grups i després entre tots, fer-se autoavaluació dels textos, poder donar opinions...), com el relat final (poder escollir personatges, inventar-se la història encara que dins d'uns límits, autocorregir-se el relat...) són tasques satisfactòries i que els serveixen.



### 9.3. Consideracions pel que fa al model de desenvolupament del relat històric

En aquest apartat intentarem valorar el model pel que fa especialment a l'estructura i els elements que el componen, pensant en la finalitat bàsica que persegueix: "Saber què s'ha d'ensenyar, per què i per a què, quan, com i amb què."

Tal com es pot observar a l'apartat 7.2, he presentat un model de tractament didàctic senzill que es basa en l'estructura més clàssica i elemental de relat. L'únic que faig és incorporar dins de l'estructura aquells aspectes i elements que, al meu entendre, distingeixen el relat històric del relat convencional i ho faig des d'una postura i uns referents explicats a bastament al llarg d'aquesta recerca.

Respecte a l'ordre i la jerarquia entre les unitats constituents del relat, em preocupava especialment la causalitat, és a dir la manera com els diferents elements del relat es lliguen entre ells i per què. Per un altre costat, la investigació ha deixat clar que l'ordre temporal lineal directe —de més antic a més modern— ha estat emprat per tots els alumnes, la qual cosa tampoc obsta que els elements del relat puguin aparèixer interrelacionats amb un altre tipus d'ordre temporal, qüestió que, evidentment, el meu model no afavoreix. Finalment, és obvi que una estructura així es pot complicar infinitament i dins de cada unitat estructural poden enllaçar-se un munt d'esdeveniments.

#### **Elements i mapa conceptual (model esquemàtic)**

Pel que fa als personatges crec que allò més important és presentar-los i no tant descriure'ls, per tant el model es mostra adequat. Tampoc considero transcendent que s'emprin personatges reals o personatges ficticis sempre que el relat històric resulti versemblant. Amb les personificacions (els quasipersonatges) passa el mateix i crec que en aquests nivells tampoc suposa un problema preocupant el fet d'emprar-les indiscriminadament, sempre que s'hi reflexioni.

Quant als diversos contextos que puguin aparèixer en el desenvolupament del relat han de ser el més complets i complexos que es pugui, especialment el de la situació inicial i el de la situació final. Cal dir que a l'experimentació no ha resultat difícil introduir la qüestió dels contextos perquè es tractava d'alumnes de quart d'ESO. Possiblement en cursos inferiors la tasca seria una mica més complexa, tal com estic comprovant en l'actualitat a 1r d'ESO.

Molt més fàcil resulta introduir el temps cronològic i l'espai, però cal ser rigorosos perquè resulten transcendents —especialment el temps— a l'hora de comprovar els canvis, les continuïtats, les durades i el ritme del fet o procés explicat. En general, els alumnes de 4t d'ESO no solen mostrar problemes a l'hora d'introduir el temps cronològic, però cal estar amatents a la comprensió del temps històric. És evident que el domini de les unitats i mesures del temps és indispensable per avançar en la comprensió del temps històric.

Finalment, sobre aquest relat que, al meu entendre, ha de tendir a ser cada vegada menys descriptiu i cada vegada més analític, és absolutament pertinent que els alumnes documentin i en validin les explicacions. Per això han de fer referència a les fonts d'on extreuen les seves afirmacions, ja siguin primàries (directes) o secundàries (indirectes), i les hagin extret d'on les hagin extret: apunts de classe, llibres, pàgines web, còpies i còpies adaptades de textos originals, materials diversos...

Des de la meua perspectiva caldria ensenyar els alumnes a interpretar els fenòmens o processos relatats. És en aquest sentit que afegeixo un apartat final en el qual forço que es faci una certa interpretació. Com es pot comprovar quasi tots els alumnes han fet aquesta interpretació, encara que, en general, ha sigut poc completa, qüestió que, tal com explico a la recerca, es deriva de diversos motius com, per exemple, la falta de tradició interpretativa.

Així doncs considero que els elements i les unitats estructurals presents al model són adequats per a les aules de secundària i que els dos aspectes on menys ha reeixit el model —la interpretació i la validació— ha estat més, com he dit, per una qüestió de falta de perícia del mestre-investigador que no pas per defectes del propi model.

## **Característiques**

Pel que fa a les característiques del relat històric que assenyalo a la meva proposta, cal dir que podem classificar-les en dos tipus:

a) Aquelles que ha de tenir en compte especialment el professorat i que potser no cal treballar de manera explícita amb l'alumnat. Són les següents:

- Pensar que el relat és una representació del pensament històric dels alumnes,
- recordar sempre que està emmotllat pel context en el qual s'insereix i, per tant, pressuposa un espai social (l'escola) i un currículum específic,
- saber què és una selecció de continguts històrics treballats a l'aula,
- i què suposa una sèrie d'avantatges i inconvenients, sobre altres formes de representar o comunicar el coneixement històric.

Les conclusions bàsiques a les quals s'arriba respecte d'aquestes característiques són, primera, que el relat històric que trebalem és l'escolar, no pas el relat històric dels historiadors, per tant hem de ser benivolents respecte a les consecucions finals del nostre alumnat i, segona, que el relat, tal com apunto, té una sèrie d'avantatges respecte d'altres formes, però que, lògicament, s'ha de combinar amb altres propostes a l'hora de demanar els nostres alumnes que facin representacions d'allò que han après a les aules.

b) Tota la resta que, d'una manera o altra, s'han de compartir amb els alumnes i s'han de reflexionar i/o treballar en major o menor mesura al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge. Són les següents:

- El relat és una representació de la realitat, no la realitat,
- és una construcció d'afirmacions justificades per evidències,
- és un constructe individual i/o social,
- té una sèrie d'elements i característiques que el conformen,
- ha de tenir cura en la coherència, cronologia, exhaustivitat, contextualització i causació,

-és, a la vegada, narració, anàlisi i interpretació,

-i, finalment, ha de tenir una mínima cura en els aspectes morfosintàctics.

Com podem comprovar, la majoria d'aquestes característiques s'haurien de treballar en el moment en què es reflexiona sobre algun o alguns dels elements del relat i la conclusió més important a la qual podem arribar és que una reflexió i una pràctica continuada sobre aquestes característiques redundarà en una millor consecució del relat.

Considero, doncs, que enumerar aquestes característiques no ha resultat gens sobrer a l'hora d'idear el model perquè el relat és un procediment complex, i com a tal s'ensenya i s'aprèn d'una determinada manera (Zabala, 2007).

### **La pauta d'orientació i els passos que s'han de seguir**

La pauta d'orientació és un document transcendent per a practicar el relat històric que proposo per una qüestió fonamental, perquè fa de "model expert" (Zabala, 2007). Tant els professors com els alumnes tenen una guia on poder acudir per saber exactament quins apartats conté el relat, quins en manquen, en quins es pot aprofundir, etc. I ho poden fer de manera puntual o sistemàtica, segons les seves necessitats. Així, doncs, podem concloure que treballar amb una pauta d'orientació és imprescindible —almenys al principi— quan es presenta la competència.

Com es pot comprovar, la pauta segueix de manera lineal les parts d'un relat i els elements que componen cadascuna d'aquestes parts, la qual cosa en facilita la consulta i la utilització.

Els "passos que s'han de seguir" són un bon complement de la pauta. Es tracta d'uns simples suggeriments per al professorat que pot seguir tant si dissenya una seqüència didàctica relacionada directament amb el relat com si les vol treballar enmig de diferents seqüències, tal com s'ha fet en aquesta experiència. Encara que són prescindibles, crec que les que presento poden

Com a conclusió d'aquest apartat voldria indicar que el més lògic, tal com proposo a la seqüència d'activitats (vegeu apartat 6.2.2), és començar treballant els elements de la primera unitat estructural del relat —títol més la situació inicial— i seguir, de manera correlativa, amb els elements de les altres dues unitats. D'altra banda, l'alumnat ha de ser conscient que estem treballant un procediment complex compost de diferents parts: Per això mateix que acabo de dir, és fonamental que els alumnes tinguin sempre amb ells, com a mínim, una versió abreujada de la pauta o l'esquema del model. Malgrat que no s'ha comprovat en aquesta recerca, sembla lògic pensar que el model complet pot ser diferent, i lògicament més o menys complex, segons els cursos als quals es destina.

### **La taula d'avaluació**

Aquest instrument probablement és el més prescindible de tots els instruments que he ideat per a desenvolupar el model del relat històric, almenys per al curs en el qual s'ha dut a terme la recerca, quart d'ESO. La taula podria ser substituïda tranquil·lament per la pauta d'orientació sinó fos perquè és més còmode assenyalar-hi els apartats i els elements que apareixen al relat, la qual cosa facilita la tasca dels alumnes.

Dit això, no puc negar la vàlua d'aquest instrument pel que fa a la funció formativa, és a dir, aconseguir que els mateixos alumnes siguin conscients dels propis progressos i adonar-se quan han adquirit els requisits mínims per a emprendre aprenentatges posteriors del mateix estil: Només quan s'ha emprat diferents vegades les taules d'avaluació es pot abandonar la pauta d'orientació.

D'altra banda, és fonamental que en l'avaluació d'un relat l'alumne sigui conscient de si empra totes les parts i els elements essencials i, si és possible, que controli si ho fa amb pertinença. Crec que la taula d'avaluació és un bon instrument per a aquesta finalitat i ho demostra que tots els alumnes la van saber utilitzar en un grau de pertinença com a mínim adequat.

En conjunt, crec que els instruments que conformen el model de desenvolupament del relat històric que he ideat des de la meua postura didàctica per a les aules de secundària han resultat d'una alta funcionalitat i han complert el seu objectiu que era afavorir l'aprenentatge de narrar i construir relats històrics. La seva viabilitat i credibilitat com a model ha estat corroborada per l'evolució observada entre els relats inicials i els relats finals i, a més, els mateixos subjectes de la recerca semblen conscients de la seva efectivitat i pertinença.

## 9.4. Conclusions pel que fa a la metodologia.

### De la recerca

El disseny metodològic i el model d'anàlisi han estat coherents amb els plantejaments de la investigació. La primera fase de la investigació —el marc teòric—, ha acabat comportant, entre d'altres aspectes, la proposta d'un model d'anàlisi dels relats històrics escolars que ja ha estat valorat àmpliament en l'apartat anterior.

La segona fase, que ha estat pròpiament tot el procés d'investigació-acció a l'aula més la pràctica reflexiva pertinent, ha comportat una sèrie de qüestions que desgranarem a continuació.

Durant tot el procés de treball he mantingut una actitud al més rigorosa possible pel que fa al tractament de les dades i a l'anàlisi de les situacions. També he procurat argumentar sempre les decisions que he pres i justificar les adaptacions d'acord amb l'aplicació de la metodologia qualitativa que ha guiat la recerca (vegeu la credibilitat de la recerca i la validesa dels instruments, punt 2.6.).

Amb tot, han existit dificultats que m'han conscienciat que tot allò que he fet és millorable i que, indubtablement, ha de ser contrastat i revisat. Algunes d'aquestes dificultats han estat:

- L'existència de fenòmens interns, propis de l'ésser humà, no observables i difícilment quantificables o avaluables. Per exemple: no sabem fins a quin punt els alumnes han emprat totes les seves capacitats i habilitats a l'hora de realitzar els diferents relats. També és difícil de copsar els aspectes motivacionals, entre d'altres els que hagi pogut crear el professor.

- L'existència d'aspectes en el procés d'ensenyament-aprenentatge que costen més de copsar, bé perquè passen inadvertits, bé perquè els instruments que hem utilitzat no són els més adequats o no els hem sabut emprar amb la destresa adequada. Per exemple, i tal com hem assenyalat en tot el treball, hi ha una sèrie d'activitats, de reflexions d'aula, etc., que estem convençuts que han influït en els resultats finals, però dels quals no podem avaluar la incidència real.

A banda d'aquests elements, no podem obviar tots aquells aspectes extraescolars, també de difícil consideració:

-Les dificultats en l'observació i la quantificació dels fenòmens educatius arran de la seva naturalesa i les manifestacions corresponents, totes força complexes. Hem procurat afinar al màxim els instruments de recollida, anàlisi i interpretació, però és innegable que alguns aspectes hauran escapat de la nostra observació.

-Qualsevol estudi realitzat reflecteix d'alguna manera els esquemes d'interpretació o la manera de veure la realitat de l'investigador o els investigadors implicats. En aquest sentit, he intentat pal·liar aquest inconvenient a partir de la contrastació de les dades amb el màxim d'instruments d'observació possibles i amb el màxim de casos que, ateses les circumstàncies, he pogut assimilar.

-El desenvolupament de la competència relacionada amb el relat històric s'ha hagut d'efectuar durant un curs amb condicions molt especials que ja he comentat al llarg d'aquest treball. Aquestes condicions han incidit particularment en la manca d'hores lectives i en l'adaptació de la programació de curs.

### **La investigació-acció**

Considero que he escollit el millor mètode de recerca perquè permet comprendre el fet educatiu en tota la seva complexitat, encara que els objectius de la recerca estiguin focalitzats només en uns pocs objectius d'entre tots els que s'han treballat. Així doncs, estem davant d'un dels punts forts d'aquesta recerca: penso que, per un professor que vol investigar la seva pròpia pràctica, no hi ha cap altre mètode que es pugui apropar millor a una recerca sobre el procés de l'ensenyament-aprenentatge dels relats històrics a les aules que no sigui el de la investigació-acció.

Crec que, com a projecte, aquest pot ser un bon exemple d'investigació-acció atès que, en experimentar una determinada proposta didàctica, els supòsits teòrics han



interactuat amb la dinàmica de l'aula de manera que el resultat ha obligat (i obligarà) a fer rectificacions per apropar-nos millor als resultats esperats. Cap mètode de recerca és capaç d'enfrontar-se als dilemes i a les incerteses que constantment apareixen en la pràctica educativa diària com ho fa la investigació-acció, entesa com una forma de pràctica reflexiva, la forma més elaborada.

El fet que l'investigador sigui, a la vegada, qui hagi fet la proposta d'innovació respecte de l'objecte d'investigació (amb l'assessorament dels experts, lògicament) ha produït que aquesta recerca es converteixi en una mena de metaconeixement respecte de la competència dels relats històrics. Aquest metaconeixement redunda indefectiblement en una millora del coneixement de l'objecte per part de l'ensenyant, la qual cosa fa que el procés d'ensenyament-aprenentatge millori i, alhora, els resultats obtinguts esdevinguin un punt de partida per aprofundir en la recerca de metodologies més eficaces per assolir, en darrer terme, una pràctica social més qualitativa als instituts.

També he d'afegir que en plantejar una investigació contextual i crítica se suposa que:

- Les dinàmiques que es produeixen a l'aula són reals i per tant extrapolables a situacions similars, igual que els resultats que també poden ser transferibles a contextos propers;
- el professorat actua amb total normalitat... participa en una investigació que observa, analitza i interpreta la pràctica tal com és, el que redueix la pressió per la qualitat dels resultats;
- la pràctica ofereix resultats imprevisibles però d'una gran riquesa... el funcionament i la vida d'una classe no reproduïxen els passos lògics d'una investigació,
- els resultats de la investigació no són correctes o equivocats sinó que porten solucions o alternatives basades en els punts de vista o interpretacions del professorat investigador.

Finalment el mètode també ha resultat positiu atès que ha permès no només analitzar l'objecte d'estudi sinó també organitzar la realitat d'una manera determinada i comprovar com responen els alumnes, la qual cosa ha donat precisament les claus de

com reflexionar a partir de la seva feina. En certa manera tots hem après de tots, fet que ha produït una mena d'ensenyament cooperatiu.

### **L'estudi de cas**

Pel que fa a l'estudi de cas com una de les estratègies metodològiques més específiques de la investigació-acció penso que ha satisfet totes les expectatives que hi havia abocat. És evident que s'ha tractat d'un únic cas d'experimentació, que s'ha efectuat a escala reduïda, en un marc limitat de temps, espai i recursos, etc., però li he tret el màxim de rendiment possible en el sentit que crec que ha comportat una comprensió profunda de l'objecte d'estudi i té el potencial suficient per poder-ne extreure importants exemples que poden ser transferits a situacions semblants si es fa de manera creativa i adequada a cada context concret.

D'altra banda, m'ha permès aplicar-hi fàcilment l'observació, l'anàlisi de documents i l'entrevista, elements que he pogut triangular entre ells. També m'ha permès incorporar nous plantejaments, a mesura que anava avançant la recerca, i millorar la meva pràctica reflexiva.

Finalment ha resultat molt coherent amb els objectius, les possibilitats i les limitacions d'aquesta recerca i ha permès que els alumnes se sentissin partícips en determinats aspectes.

### **La pràctica reflexiva**

La Pràctica reflexiva (PR) ha esdevingut un canvi crític en la meva pràctica diària i en la meva concepció de la investigació. Com a aprenent de pràctic reflexiu em plantejo la meva acció a les aules abans, durant i després de l'acció. Treballo la capacitat d'aprendre per mi mateix i poso en dubte les meves bases conceptuals i les meves bases ideològiques. De la mateixa manera, assumeixo el principi que aquesta pràctica comporta una reflexió que pot esdevenir teoria o com a mínim una certa generalització

Pel que fa al cas concret dels relats històrics o d'altres competències relacionades amb l'exposició del coneixement i del pensament històrics, en aquests moments segueixo innovant i reflexionant. Basant-me en la manera com he realitzat l'estudi de cas dins aquesta investigació, segueixo proposant-me tècniques i activitats semblants a les que he emprat, les situo en contextos diferents, en comprovo els resultats i les analitzo. Per tant una primera conclusió és que la PR ha generat més PR.

D'altra banda considero que la PR d'aquesta recerca també ha determinat que, personalment, augmenti la responsabilitat envers la meua comunitat educativa en general i en els alumnes en particular i que sigui més sistemàtic en les meves observacions.

La conclusió o conclusions més importants que puc extreure d'aquest apartat és que la PR és ideal per a combinar a les aules la teoria amb la pràctica, la qual cosa redundarà en un professorat més preparat, més crític amb la seva pràctica i més disposat a compartir els seus problemes, les seves reflexions, les seves innovacions i les seves solucions. I, paral·lelament, que la pràctica reflexiva és el principal mirall en què la teoria "sàvia" s'hauria d'emmirallar per extraure exemples significatius.

### **L'entrevista en grup**

La finalitat de l'entrevista grupal era esbrinar el grau d'acceptació del treball que vam fer el curs passat i comprovar fins a quin punt estaven contents del seu progrés. Es tractava que els alumnes fossin conscients de com havien adquirit i millorat respecte a l'escriptura de relats històrics.

L'entrevista grupal ha resultat ser un bon baròmetre de les opinions del grup respecte de la pràctica desenvolupada el curs anterior i, a la vegada, molt gratificant per al professor-investigador perquè l'ha fet més conscient que els objectius perseguits amb la recerca i la innovació havien resultat patents i ben considerats per part de l'alumnat.

En especial ha pogut copsar que tots els alumnes entrevistats han coincidit a afirmar que ultra l'aprenentatge que havien fet respecte del relat històric —molt evident, segons ells, en tots els casos—, volien destacar que com a "mètode" els semblava que

aportava molta més “llibertat” respecte d’altres mètodes que persegueixen la mateixa finalitat: mostrar allò que han après. També consideraven que aprenien història i que molts dels fets, conceptes... estudiats a classe els havien quedat més gràcies a l’esforç que havia suposat haver de muntar el relat.

Alguns també van opinar que el curs passat no havien sigut conscients completament del salt qualitatiu que havien fet i, en canvi, ara en tornar a repassar els dos relats havien comprès millor la importància que suposa, per al procés d’ensenyament-aprenentatge, preparar unes activitats, realitzar-les i que tot plegat estigui programat amb la finalitat d’aconseguir un o més objectius determinats.

### **Observació a classe i diari de camp.**

Les observacions i el diari de camp han resultat uns instruments fonamentals per comprovar i contrastar la importància de les activitats proposades per treballar els diferents elements i les unitats estructurals que componen el model de relat ja que no s’han emprat altres instruments que n’hagin corroborat directament la seva validesa, més enllà dels relats finals que ho han fet de forma indirecta.

També han resultat decisoris per comprovar la importància del diàleg a les aules abans i després d’emprendre algunes d’aquestes activitats i, lògicament, estan a la base de moltes de les reflexions que apareixen en aquest treball.

El fet d’anotar les observacions i les reflexions ha permès contrastar en tot moment diferents visualitzacions de la pràctica que comportava l’objecte d’estudi i ha facilitat la reconducció de les pràctiques.

## 9.5. Propostes i suggeriments

És evident que el treball sobre el relat històric no s'esgota en aquesta investigació. Calen moltes investigacions a l'aula per comprovar com es pot millorar la pràctica i la teoria del relat; com hem de treballar i reflexionar sobre la narrativa històrica més enllà d'acabar fent relats a classe o no; com es pot anar incorporant el relat històric als diversos cursos de l'ensenyament obligatori; com es pot incorporar de manera efectiva als currículums oficials; com es pot incorporar a la formació inicial del professorat...

A continuació faré algunes propostes i suggeriments pel que fa a quatre aspectes concrets:

- Suggeriments per a altres possibles investigacions,
- algunes consideracions pel que fa al tractament del relat a les aules de secundària,
- les perspectives de continuïtat en l'àmbit personal,
- formació inicial i continuada del professorat.

### 9.5.1. *Suggeriments per a altres possibles investigacions*

Crec que entre les possibles línies de recerca de la didàctica de les ciències socials del futur haurien de tenir preferència, com assenyalen Pagès i Santisteban (2013:24) "la interpretación de las fuentes, la narración de los hechos del pasado y los relatos sobre las actitudes humanas".

De la mateixa manera, aquests didactes assenyalen que sabem menys de la pràctica de l'ensenyament que del pensament del professorat i que els resultats de les investigacions en didàctica de les ciències socials no són emprats com a referents en la construcció del currículum. En aquest sentit, comparteixo la sensació que la investigació en el nostre camp es queda a la porta de les aules i no acaba d'entrar a dins, sobretot no penetra en la comprensió dels processos d'ensenyament-

aprenentatge reals. Malgrat tot, en la mateixa línia que els referits autors, penso que “la didáctica de las ciencias sociales ha acumulado suficiente conocimiento para ser usada en la mejora de la práctica y en propuestas de innovación, así como para provocar cambios en los materiales curriculares...” (Pagès i Santisteban, 2013:24).

Crec que aquesta recerca i altres de similars poden ajudar en la direcció assenyalada perquè coincideixo amb aquests autors a recalcar que l’ensenyament i l’aprenentatge de les ciències socials tenen una sèrie de problemes, compartits arreu del món, amb un aspecte essencial que es repeteix en tots ells: la necessitat d’un canvi que apropi els continguts a les noves necessitats de l’alumnat i que els ajudi a comprendre el present i a solucionar els seus problemes.

També considero que la manca de recerques relacionades amb la narrativa històrica és particularment greu en el cas espanyol. És per això que proposo algunes possibles línies específiques, escrites en forma de simples suggeriments. L’ordre en què les presento és totalment aleatori i algunes d’elles es podrien treballar en paral·lel o directament superposades:

- La interpretació i altres habilitats en els relats dels alumnes.
- Pensar diferents recursos i activitats específiques per millorar els diferents elements i unitats estructurals que conformen el relat històric.
- Experimentar els relats amb diferents formats, especialment els relacionats amb les TIC-TAC, però sense descartar dramatitzacions, còmics...
- Treballar més profundament les actituds en els relats. Per exemple: les actituds davant el futur, etc.
- Treballar amb relats que interrelacionin un passat proper amb fets actuals. S’hi podria afegir la perspectiva de futur, en la línia del punt anterior.
- Comparar el relat amb altres formes de representació del pensament històric.
- El relat a les aules de formació del professorat.
- El relat en la formació permanent del professorat.

-El relat als diferents nivells d'ensenyament. Semblances i diferències.

-Reflexionar sobre quins temes històrics s'adiuen més amb l'ús dels relats històrics a les aules.

-Relacionar història oral i història local amb els relats històrics [...]<sup>71</sup>

Les propostes metodològiques poden ser variades, però particularment aposto per les investigacions qualitatives i interpretatives.

### *9.5.2. Consideracions i suggeriments i pel que fa al tractament del relat històric a les aules segons el mètode sociocultural i constructiu.*

Segurament una de les primeres preguntes que s'haurien de formular aquells mestres i professors que vulguin emprar el relat històric com una pràctica fonamental a les seves aules és la manera com entenen l'ensenyament i l'aprenentatge de la història i de les ciències socials. La tradició epistemològica d'ensenyament-aprenentatge en la qual se sustenta el plantejament de treball amb el relat històric que aporto ha estat plantejada al llarg d'aquestes pàgines, però és obligat indicar que la proposta que s'ha presentat és el suficientment flexible per adaptar-se a qualsevol tipus de tradició. Per això penso que les consideracions i/o preguntes que plantejo (vegeu apartat 7.2.) també es poden adaptar, en major o menor mesura, a qualsevol concepció.

Aquestes consideracions i/o preguntes em semblen importants perquè marquen la diferència entre aconseguir que els nostres alumnes elaborin allò que seria un simple resum o síntesi del treball fet a classe i allò altre que seria un treball motivador, reflexiu i creatiu en què quedi reflectida la proposta individual de l'alumne. Evidentment, algunes de les preguntes marquen la diferència entre concepcions didàctiques.

És allò que Cariou (2009) explica quan diu que els alumnes solen organitzar l'aprenentatge històric en dues fases: en la primera transformen el coneixement

---

<sup>71</sup> No cal dir que aquestes propostes es poden efectuar des de la recerca, però també des de la innovació.

històric en coneixement de sentit comú amb el propòsit de donar sentit a allò que aprenen. De seguida, cal passar a una segona fase en la qual han de designar correctament conceptes, proposar explicacions més científiques, criticar fonts, construir entitats històriques... Aquest objectiu és contrari, segons opina aquest autor i d'altres, a la pràctica pedagògica generalitzada en història que se situa entre obtenir informació als documents i la redacció de la «síntesi» i que contribueix a l'opacitat de la nostra disciplina per a un bon nombre d'alumnes. Entenc que les reflexions que proposo van en la línia de superar aquesta síntesi.

Abans de fer la llista definitiva de consideracions i suggeriments derivades de les reflexions i les conclusions aportades en aquesta recerca per a tot aquell professorat que vulgui emprar els relats històrics a les seves aules, cal que reconegui que les conclusions a les quals s'ha arribat en aquesta recerca estan limitades a un temps, a un espai i a un context determinat. Però, com afirma Eisner (1998), la investigació educativa no pot renunciar mai a alguna mena de generalització o de transferència de resultats. Per això mateix he pres en consideració els resultats d'estudis semblants efectuats al llarg del món i, amb tot plegat, penso que puc aportar una "mena de decàleg" que explica què és el relat històric i per què s'hauria d'emprar de manera sistemàtica a les aules de l'ensenyament secundari:

EL RELAT HISTÒRIC ESCOLAR	
1	El relat històric és (ha de ser) un objecte disciplinar habitual atesa la seva condició de reflex de la consciència i el pensament històrics.
2	No hi ha un desenvolupament complex i complet del pensar històricament sense una escriptura (relat, exposició...) de la història.
3	El relat és una representació de la realitat, no la realitat.
4	El relat és un text preferentment escrit i és un text construït després d'una reflexió.
5	El relat és una successió d'accions i esdeveniments temporals que indiquen



	preferentment canvis (i continuïtats) i que porten a una situació final.
6	El relat presenta una unitat d'acció que ve definida per l'existència d'un fil integrador marcat pels personatges, la situació, el procés i/o el problema que comparteixen.
7	El relat presenta una unitat temàtica que s'ha d'avançar en el títol.
8	Un relat històric és una posada en intriga d'un o uns fets històrics, per això cal donar un sentit al relat, cal problematitzar-lo.
9	Un relat s'ha de situar en el temps, en l'espai i en el context històric.
10	Un relat històric ha d'integrar la causalitat històrica.
11	Les afirmacions d'un relat històric s'haurien de justificar (validar) amb proves (evidències), és a dir, amb fonts de diversos tipus, amb el llibre de text o amb coneixements explicats a classe.
12	La conclusió ha de presentar o definir, com a mínim, una idea important que expliqui per què hem emprat (que no perdut!) el temps escrivint el relat.
13	El relat històric no és una revolució en les nostres pràctiques, és un reconeixement del seu estatut.
14	Cal integrar el relat en la nostra pràctica diària, però hem de ser modestos en la seva adquisició: els nostres alumnes no són historiadors.
15	El relat per als alumnes significa organitzar els seus coneixements i fer-los explícits a "la resta del món" d'una manera particular i única.
16	El relat històric serveix per narrar qualsevol tipus de procés o fet històric, per a relacionar diversos fets al llarg del temps, etc., però sobretot serveix per ordenar caps.
17	Els conceptes i fets històrics que s'interrelacionin dins d'un relat es comprenen i es retenen millor.

**18** La progressió i la complexitat que es dóna als relats ve marcada per la inclusió progressiva de conceptes i de les relacions que es donen entre els diferents elements dels relats.

(Elaboració pròpia a partir de diferents autors)

### *9.5.3. Perspectives de continuïtat a nivell personal.*

Per la meua part ja treballo en la possible incorporació de l'ús dels relats històrics (i dels relats en general) als diversos cursos d'ESO de l'institut on treballo i també reflexiono com puc compartir els meus projectes amb els companys del departament de ciències socials i dels departaments de llengües, català i castellà.

Una altra qüestió practicoteòrica que estem abordant a l'institut d'Ulldecona en aquests moments és com treballar els tipus de textos més adequats per mostrar allò que han après els alumnes, en la línia de Jorba i altres (1998) i Casas i altres (2005 i 2007), encara que sóc conscient que les seves propostes tenen poca relació amb les característiques de l'actual discurs historiogràfic i didàctic sobre els relats històrics.

Una possibilitat prou immediata seria, també, treballar el relat des de la base: aprofitar les tecnologies de la informació i promoure grups d'investigació-acció en l'àmbit de les Terres de l'Ebre. Aquests grups podrien ser el punt de partença de canvis més importants en el currículum oficial i en la pràctica didàctica.

A nivell de formació inicial, el proper curs estic convidat a exposar els resultats de la meua innovació-recerca sobre els relats històrics a les aules de formació de mestres de la Universitat Rovira i Virgili a l'extensió de les Terres de l'Ebre i també a la Facultat de Geografia i Història de la mateixa Universitat.

Pel que fa estrictament a la millora d'aquesta recerca penso que he d'estar amatent a les següents qüestions:

- Afegir activitats que redundin en la millora del relat històric. Així tenim: exercicis d'empatia; comparar diverses interpretacions respecte d'un fet o procés històric determinat; millorar la interpretació i la validació de fonts;
- Emprar l'estratègia de fer abandonar progressivament la pauta d'orientació als alumnes, tal com proposa Zabala (2007) quan afirma que els alumnes, a poc a poc, han d'anar assumint progressivament el control del procediment. Aquesta qüestió és, penso, irrenunciable per al nostre cas.
- Repetir seqüències semblants en diferents cursos, però sempre emprant o aprofundint en diversos aspectes de la pràctica reflexiva, la investigació-acció i els estudis de cas.
- Preparar millor les entrevistes i, en general, millorar els instruments d'observació i de mesura.

#### ***9.5.4. Propostes per a la formació inicial i per a la formació continuada***

Com a professor d'aula no sé si sóc la persona més adequada per a fer consideracions o suggerències sobre com es pot emprar el relat en la formació inicial i en la formació continuada —especialment respecte de la primera. Malgrat tot intentaré fer una proposta del per què s'hauria d'emprar el relat en ambdues i com s'hauria d'emprar.

És ineludible que el professorat ajudi l'alumnat de tots els nivells escolars obligatoris i també dels postobligatoris a fer diferents representacions d'allò que coneix sobre un fet social o un fet històric. Estem davant d'una competència que els nostres alumnes han d'adquirir. Considero, com ja he explicat, que el relat històric escolar és precisament una de les formes de representació més adequades a l'hora de mostrar al món allò que se sap i allò que es pensa sobre un fet històric. Dit això, penso que és obvi que el professorat domini un procediment que ha d'ensenyar.

A continuació puntualitzo algunes de les avantatges del relat històric que, al meu entendre, justifiquen la presència del relat en la formació inicial i en la formació continuada:

- És el procediment més adequat a l'hora de mostrar els canvis i les continuïtats d'un procés històric.
- Facilita la comprensió del fet històric i dels seus components, punt de partida de l'ensenyament de la història i de la formació de la temporalitat (Pagès, 1997).
- Fa reflexionar sobre la causalitat i el temps històric, conceptes estructurants de la història.
- Se n'assumeix fàcilment l'estructura, la qual cosa possibilita centrar-se en altres aspectes com poden ser la conceptualització dels elements, la interpretació dels fets, etc.
- Permet percebre més fàcilment les virtuts i les mancances del pensament històric dels nostres alumnes.
- No se sustenta en la quantitat d'informació aportada sinó en l'estructuració d'aquesta informació: el relat no omple caps, els ordena.
- Ajuda a fer interpretacions, per tant millora el pensament crític.
- Permet reelaboracions i reestructuracions, la qual cosa és indicativa de la "provisionalitat" de les diverses interpretacions, fins i tot de les pròpies.

Més difícil em resulta proposar el com s'hauria de tractar el relat a les aules de formació inicial i a les de formació permanent del professorat. Sóc conscient que el temps que s'empra, tant en la formació dels mestres com en la formació dels professors de secundària, és reduït, però trobo que una activitat irrenunciable a les aules de formació hauria de ser que el professorat novell relatés un fet social passat o present. En definitiva, estic proposant que els futurs professors i professores aprenguin i realitzin el mateix que després demanaran als seus alumnes.

A partir d'una problematització proposada pel professorat universitari, l'alumnat s'adonaria que un fet històric és una dada objectiva, però també una construcció teòrica. A partir de la realització del relat, els professors novells podrien reflexionar sobre que implica construir un fet històric o social: recollir informació, analitzar-la, interpretar-la i, finalment, comunicar-la.

És evident, que des de la meua perspectiva, la problematització hauria de comportar la cerca d'una solució personal que mobilitzés, com a mínim, la causalitat i el temps històric, especialment canvis i continuïtats. En aquest sentit, crec que el model de desenvolupament del relat i els recursos que presento podrien resultar força adequats.

Obsta dir que el que acabo de proposar per al professorat novell és extensible a qualsevol professor o professora en actiu que volgués comprovar-ne l'eficiència. Torno a dir-ho: No podem pretendre formar el pensament històric del nostre alumnat sense haver "mobilitzat" abans el nostre.

## 9.6. Cloenda-tancament

Finalitzada la tesi, vistes les conclusions i suggeriments, és forçós aquí reprendre la pregunta que em feia al principi d'aquesta tesi :

**Com les i els alumnes d'ESO construeixen relats històrics?**

**Com s'aprèn o es pot aprendre a narrar i construir relats històrics?**

Relacionar-la amb el seu objectiu essencial:

**Comparar, analitzar i valorar els relats històrics produïts per l'alumnat de secundària abans i després de la interiorització del model que proposo per narrar qualsevol fet o procés històric.**

I comprovar, si l'esforç esmerçat en aquestes pàgines ha servit per saber més sobre el relat històric escolar i per a millorar-ne el procés d'ensenyament-aprenentatge a les aules de secundària. Si és que, en definitiva, paga la pena introduir-lo com un procediment complex més que s'ha d'assolir dins d'aquestes aules.

Penso que he intentat contestar a la pregunta i aconseguir l'objectiu previst el millor que he sabut al llarg d'aquestes pàgines, malgrat tot voldria recordar aquí allò fonamental .

Tothom sap fer relats de manera innata perquè parlem de la representació d'una forma de pensament universal. Una altra qüestió diferent és si la gent sap fer relats històrics i quina mena de relats històrics.

En aquesta recerca s'ha comprovat —recordem els relats inicials— que fer un relat històric pot plantejar molts dubtes als alumnes de les nostres aules de secundària, encara que els acabin executant d'una manera o altra. Penso que aquesta consideració

porta, indefectiblement, a la possibilitat d'ensenyar a fer relats històrics i a la necessitat de fer-ho. Tot allò que he pogut llegir i he intentat explicar aquí ho corrobora.

La proposta per al tractament del relat històric a les aules de secundària que faig es basa, com ja he manifestat diverses vegades, en el constructivisme social, la teoria crítica i la nova història narrativa sense oblidar, però, les aportacions de l'escola dels Annals. Aquesta proposta consisteix, essencialment, en un esquema bàsic de relat format per unes unitats estructurals, uns elements i unes característiques determinades, una pauta d'orientació i una taula d'avaluació.

A continuació, proposo una estratègia d'ensenyament (Oller, 2011), basada en una sèrie d'activitats que aprofundeixen en els diferents elements, unitats i característiques del relat, junts o per separat.

Finalment, es comprova la pertinença i la validesa d'aquesta proposta a l'hora d'integrar els relats com un aprenentatge fonamental de l'ensenyament de la història.

És evident que la investigació s'ha trobat amb diferents problemes que han dificultat l'objectiu, però també amb moltes oportunitats com puguin ser l'ús de la investigació-acció i l'estudi de cas que han permès interrelacionar teoria i pràctica amb una certa facilitat.

Comptat i debatut, en aquesta recerca s'ha pogut comprovar que amb un procés d'ensenyament-aprenentatge adequat es pot influir positivament i amb certa facilitat sobre els relats històrics dels alumnes de secundària, la qual cosa redunda en una millora del seu pensament històric (Bruner, 1991). A la vegada, i gràcies precisament als relats, també es pot comprovar com evoluciona aquest pensament perquè estem parlant d'una de les millors formes de la seva representació.

Recordem que Pagès (2009) exposa que la principal competència històrica que l'alumne ha de desenvolupar és la de saber llegir i interpretar la realitat en clau històrica i això significa que hem d'orientar les nostres (les del professorat) accions cap a la formació del pensament històric. També afirma que el pensament històric es desenvolupa quan l'alumnat s'enfronta a un desafiament o a un problema i que, entre altres qüestions, això comporta *saber sintetitzar i comunicar informació i comprendre els mecanismes del canvi i la complexitat de la causalitat històrica*.

En la línia de Pagès penso que aquesta recerca és un exemple —un petit exemple si es vol!— del valor del llegat de la història el qual radica, sobretot, en el llenguatge, el mètode i l'actitud que n'ha format la construcció, és a dir, la manera de pensar particular denominada pensament històric. “Vull pensar” que gràcies als relats històrics que han ideat i elaborat basant-se en la forma de treballar que els proposava, els meus alumnes, sense ser “petits historiadors”, s'han embegut d'aquest llegat.

Està clar que amb aquesta investigació no esgoto les formes d'ensenyar a fer relats històrics, ni tampoc dono respostes definitives a res. No era aquesta la meua intenció. Simplement he acumulat informació des de diferents perspectives, he contrastat una manera possible de fer i espero servir de mirall d'algun professor o professora que vulgui emprar i analitzar el model presentat en la seva pràctica diària.

En darrer terme, “vull pensar” que els esforços esmerçats per en Joan, la Neus, en Santi i la resta de professors i amics de l'Autònoma per aconseguir que jo m'obrís camí en aquest apassionant món de la didàctica de les ciències socials no s'hagin malbarat.

**Ulldecona, juny de 2014**

**Entre Sant Joan i Sant Pere que la porten davant o “radere”**



## **V. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA**

- Álvarez-Gayou, JL. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós educador.
- ANEP-MES i FOD (1998 i 2001). *Guía de Suport al Docent*. Montevideo: ANEP
- Arnal, J. Del Rincón, D. i Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Ascon, R. i Oller, M. (1998). El Sistema Mundo y las desigualdades socio-económicas. Bloque 3. Dins de P Benejam i J Pagès *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos* (pp. 481-553). Barcelona: Praxis.
- Avitia, A. (2008). Historia, narrativa de ficción y ficcionalización de la historia en la educación a *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, 4, 75-87.
- Aurell, J. (2006a). En el corazón de las ciencias sociales: la situación actual de la historia. a *Educación en el 2000*, 15-21. Murcia: Consejería de Educación y Ciencia e Investigación.
- (2006b). El nuevo medievalismo y la interpretación de los textos históricos a *Hispania*, vol. LXVI, 24, 809-832.
- Baldó, M. (2009). *Introducció a la història. Praxi, estructura i canvi*. València: PUV
- Bain, RB. (2005). Ellos pensaban que la Tierra era plana dins *How students learn*. Accessible a [http://www.eduteka.org/ ComoAprendenLosEstudiantes.php](http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php)
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação dins *Revista da Faculdade de Letras. História*, Porto III sèrie, vol. 2, 13-21.
- (2011). Narrativas e Consciência Histórica dos Jovens a *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 10, 23-30.
- Barros, C. (2009<sup>10</sup>). Historia a debate, un paradigma global para la escritura de la historia, en *Tiempo y sociedad*, n<sup>o</sup>2, 9-55. Versión escrita y revisada de la *conferencia del III Congreso Internacional Historia a Debate*.

Barton, KC. (2006). Introduction. A KC Barton (ed) *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives. A volume in Research in Social Education*. Greenwich: Information Age Publishing.

—(2009). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Trad. Sara Silvestre de “Research on students’ ideas about history” dins LS Levstik, CA Tyson (Eds.) *Handbook of Research in Social Education* (pp. 239-257). New York: Routledge.

Barton, KC i Levstik, L (Eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Belvedresi, R. (2002). Espantando fantasmas o ¿qué es la filosofía de la historia? A *Revista de Filosofía y teoría Política*, 34, 47-54.

Benejam, P. (1997). Presentación dins de P Benejam i J Pagès *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos* (pp. 1-18). Barcelona: Praxis.

—(1999). Transposició didàctica dins de P Benejam i J Pagès *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos* (pp. 1-8). Barcelona: Praxis.

Benejam, P. i Pagès, J. (Coord.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Benejam, P. i Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas a J Jorba (Ed.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 234-254). Barcelona: ICE/Síntesis.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.

Bisquerra, R. i Sabariego, M. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa dins de R Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp.19-50). Madrid: La Muralla, S.A.

Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Crítica y fundamentos, 20. Barcelona: Graó.

Bonet MT. (2005). La narración histórica en la teoría de Paul Ricoeur. Fragmentos de un debate. En *e-l@tina*, vol. 3, núm. 12, Buenos Aires. Accessible a <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm>

Borges de Medeiros, A. (2010). Crianças é narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância dins *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 30, núm. 82, 325-338. Accessible a <http://www.cedes.unicamp.br>

Bosch, D i González, N (2007). Apunts per a les jornades sobre els Nous Currículums d'Educació Primària i Secundària Obligatoria a Catalunya dins Jornades de Formació a Salou. Apunts Reprografiats.

Bride, P. i Bugnard, PP. (Coord.) (2009). Apprendre l'histoire (dossier), especialmente el segon apartat —Écrire pour maitriser l'argumentation historique— a *Les cahiers pédagogiques*, 471, 31-40. Articles del dossier :

Le Marec, Y., Pourquoi les paysans acceptent-ils d'entretenir le château fort? Construire des savoirs explicatifs au CM1 (pp. 31-33).

Le tableau comparatif, outil de construction d'un raisonnement historique, Sylvain Doussot (pp. 33-35).

Comparer pour penser l'histoire en classe au cycle 3. Pierre Kessas (pp. 35-36).

Histoire et littérature: double regard de Zakhartchouuk (pp. 38-40).

Brubacher, J. Caser, C. i Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

— (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Burdiel, I, i Romeo, MC. (1996). Historia y lenguaje: la vuelta al relato dos décadas después, *Hispania*, 192, 333-346.

Burke, P. (2009). Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración en P Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 325-342). Madrid: Alianza Ensayo.

- Cabrera, M. A. (2005). Hayden White y la teoría del conocimiento histórico. Una aproximación crítica a *Pasado y Memoria*. *Revista de Historia Contemporánea*, 4, 117-146.
- Cancel, MR. (2009). Historia y narración: el relato histórico, accesible a *Blog de WordPress.com* i consultat el 10 de juliol de 2014  
<http://mariocancel.wordpress.com/2009/08/02/historia-narracion-relato-historico/>
- Cardenas Ayala, E. (2006). Las ciencias sociales y la historia: Una entrevista con Roger Chartier a *Takwa*, 9, 163-182. Accessible a [http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa9/elisa\\_cardenas.pdf](http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa9/elisa_cardenas.pdf)
- Cariou, D. (2006). Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée dins de *Le Cartable de Clio*, 6, 174-184.
- (2009). Quels exercices pour apprendre l'histoire scolaire? dins P Bride, PP Bugnard Dossier : Apprendre l'histoire a *les Cahiers pédagogiques*, 471, 37-38.
- Carr, EH. (1991). *Què és la història*. Barcelona: Ariel.
- Carr, D. (1986). Narrative and the real word: an argument for continuity a *History and History*, 25, 117-131.
- Carrasco Martínez, A. (1998). La trama del tiempo. Algunas consideraciones en torno a la narrativa en historia en *Cuadernos de historia moderna*, 20, 87-109. Madrid: Universidad Complutense.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. i Atorresi, A. (2004a). Hacia una alfabetización historiográfica a *El Tablero: Revolución Educativa*, vol. 30, fas. 4, p.1. Colombia.
- (2004b). Pensamiento narrativo a M Carretero i M Asensio (Coords), *Psicología del Pensamiento* (pp. 261-281). Madrid: Alianza Editorial.

- Carretero, M. i Jacott, L, (1993). Historia y relato. La comprensión de los agentes históricos en el descubrimiento de (encuentro con) América. *Substratum*, 2, 21-35.
- Carretero, M. i López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica a *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, 75-89.
- Carretero, M. i Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales dins *Cultura y Educación*, 133-142. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Casanova, J. (2009). Los límites de la objetividad y el desafío postmodernista a JJ Carreras, C Forcadell (Ed.) *Razones de historiador, magisterio y presencia* (pp. 323-334). Zaragoza: IFC.
- Casas, M. (coord.) (2005). *Ensenyar a a parlar i a escriure ciències socials*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Certeau, de M. (1978). La operación histórica en J Le Goff i P Nora (dirs.) *Hacer la Historia*. Vol. I Nuevos problemas (pp. 15-54). Barcelona: Laia.
- Chacón, A. (2009). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad dins de *II Congreso Internacional en educación, pedagogía y formación docente*, (pp. 231-239), Medellín: DGP CIUP, Universidad de Antioquía.
- Chartier, R. (1996). La historia hoy dia: dudas, desafíos, propuestas a I Olábarri i FJ Caspitegui (dirs.) *La nueva historia cultural: la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad* (pp. 19-33). Madrid: Complutense
- (1998). *A bord de la falaise*. París: Albin Michel.
- (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa Editorial
- Chartrand, SG. i Blaser, C. (2007). Quelles sont les pratiques enseignants autour de l'écriture en histoire et en sciences? Enquête dans les classes du secondaire au Québec dins *Formation et Profession*, febrer, 33-36.

- Chevallard, Y (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Cohen, L. i Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cruz, M. (1991). *Filosofía de la historia*. Barcelona, Paidós.
- Cruz Cruz, J. (1993). *Libertad en el tiempo. Ideas para una teoría de la historia*. Pamplona. Ed. Universidad de Navarra.
- Cuesta, V. (2004). Historia, narrativa y enseñanza a *La historia enseñada*, 8, 56-66.
- (2008). Una mirada a las prácticas de enseñanza de la historia desde el enfoque narrativo en *Praxis Educativa, Ponta Grossa*, v.3, n.2, 169-181. Accessible a <http://www.uepg.br/praxiseducativa>
- Danto, A (1989). *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*. Barcelona: Paidós/ICE/UAB.
- De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. París: Gallimard.
- Deleplace, M. (2007). El relato como acceso al conocimiento histórico: reflexiones didácticas sobre el relato histórico a *Pratiques*, 133-134, 33-53.
- Dewey, J. (1994). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.
- Díaz Maldonado, R. (2001). El discurso histórico a *Fractal*, 23, any, vol. VI, 39-58. <http://www.mxfractal.org/F23diaz.html>
- Dolz, J. (2011<sup>4</sup>). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria dins *A Camps Secuencias didácticas para aprender escribir, Serie Didáctica de la lengua y la literatura*, 187 (pp. 83-91). Barcelona: Graó.
- Domingo, A. (2010). Nivells de reflexivitat sobre la pràctica docent. Nivells, activa-dors i pautes a *Pràctica reflexiva*, Accessible a <http://www.practicareflexiva.pro/cat/wp-content/uploads/Nivells-de-reflexivitat-sobre-la-pr%C3%A0ctica-docent.pdf>

—(2011) El profesional reflexivo (D.A. Schön) Descripción de las tres fases del pensamiento práctico, (pp. 1-5) Accessible a: [http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON\\_FUNDAMENTOS.pdf](http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf)

Dosse, F. (2001). *Història: entre la ciència i el relat*. Valencia: Universitat de València.

Downey, M.T, Levstik, L.S. (1991). Teaching and learning history a J.P. Shaver (Ed.). *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York (pp. 171-207). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.

Duplatt, AE. (2006). Otra forma de explicar el mundo en Narrativas. *Revista patagónica de periodismo y comunicación*, 10. Accessible a <http://www.unirbolivia.org/nueva3/images/stories/Duplatt.pdf>

Egan, K. (1992). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. México: Morata.

—(1997). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

Eisner, DW. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata: Madrid.

Esteve, O. (2004). Noves perspectives en la formació del professorat de llengües: Cap a l'aprenentatge reflexiu o "aprendre a través de la pràctica". Accessible a: [http://www.xtec.cat/fadults/formacio/programes/innovem/resum\\_innovem1/practica\\_reflexiva.pdf](http://www.xtec.cat/fadults/formacio/programes/innovem/resum_innovem1/practica_reflexiva.pdf)

Éthier, MA., Demers, S. i Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990 a *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 61-74.

Feliu, M. i Hernández, FX. (2011). Enseñar y aprender historia. 12 Ideas Clave, 16. Barcelona: Graó.



Février, CH i Serandour, J. (1997). Production de récit et construction du sens en histoire dins de F Audigier, *Concepts, modèles, raisonnement* (pp. 254-58). París: INRP.

Fontana, J. (1997). *Introducció a l'estudi de la historia*. Barcelona: Crítica.

Funes, G. (2009). La disciplina escolar Ciencias Sociales. Aportes de la Historia y la Geografía en *Denuncia y anunciación en la educación* IFD 9- IFD12.

Furet, F. (1975). De l'histoire-récit à l'histoire-problème a *Diógenes*, 89.

Gago, M. (2009). "Usos" e "unitidade(s)" da narrativa histórica na aula: Um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes dins MA Schmidt i I Barca (Org.) *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica* (pp. 175-196). Ijuí- Paranà: Editora Umijuí.

Gallie, WB. (1964). *Philosophy and the Historical Understanding*. Nueva York: Harper & Row

Generalitat de Catalunya (2009). Orientacions per al desplegament del currículum de CCSS, Geografia i Història a l'ESO. Consultat el 10 de juliol de 2014. <http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso/orientacions>

Germinari, GD. (2010). *A História da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*. Curitiba: Universidade Federal de Paraná. Biblioteca de Ciências Humanas e Educação.

Ferrarini Gevaerd, RT. (2009). Narrar: una maneira de aprender História na sala de aula dins MA Schmidt, I Barca, I. (Org.) *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica* (pp. 139-174). Ijuí: Imijul (Paraná).

Gibaja, J. C., Huguet, M. (1998). La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña en *Íber*, 17, 7-26.

González, A. (2000). Potencialidad pedagógica de la narrativa (extret dels capítols 1 i 3 de A González *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Lugar ed.

González, N. i Henríquez, R. (2011). La comunicación y la enseñanza de las Ciencias Sociales a A Santisteban i J Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 185-206). Madrid: Síntesis.

GREDECS (2006). El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los jóvenes inmigrantes a través de la enseñanza de la historia de Catalunya al *Colloque International des Journées d'études didactique de l'histoire et de la géographie* (JED). IUFM Champagne-Ardenne, Reims octubre 2006.

Gudmundsdottir, S. (1998). la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos a H McEwan i K Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, (pp: 52-71). Buenos Aires: Amorrortu.

Hass, GM, i Erri, LF (2010). Conciencia histórica y narrativa: consideraciones a partir de representaciones de futuro de un grupo de estudiantes brasileño dins G Fioriti (Comp.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas*, (pp: 1-11). UNSAM. Disponible a [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas\\_cede\\_2010/actas/Hass%20y%20otros\\_DCS.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas/Hass%20y%20otros_DCS.pdf)

Henríquez, R. (2004). Relatando el pasado. El uso de las narraciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales al *III Simposium sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona. Disponible a <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt10pdf01.pdf>

—(2005a). Entre la historia y la narración: algunos elementos para la didáctica de la historia dins *Educación*, revista electrónica Jalisco-México, julio-septiembre, 9-18.

—(2005b). El problema de la verdad y la ficción en la novela y el cine históricos. A propósito de Lope de Aguirre a *Manuscrits*, 23, 77-96.

—(2007). Reseña: Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el Bachillerato de Sebastian Plá en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 6, 189-190.

—(2009a). *Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Cataluña*. Colombia: Fondo Editorial de la

Universidad Pedagógica de Colombia. Consultat el 10 de juliol de 2014 a:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454077>

—(2009b). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Cataluña. en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 8. 45-54.

Henríquez, R., Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia a *Educación XXI. Facultad de Educación. Universidad Nacional a distancia*, 7, 63-83.

Iggers, G. (1998). *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales. Una visión panorámica y crítica del debate internacional*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Imbermón, F. (Ed.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.

Jackson, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza a H Mc Ewan i K Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.25-51). Buenos Aires: Amorrortu.

Jorba, J., Gómez, I. i Prat, A. (Eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE de la UAB.

Jorba, J. i Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Bellaterra: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Juliá, S. (1994) ¿La historia en crisis? dins de *Ciencia política: Revista trimestral de Historia para América Latina y España*, 3, 165-168.

Lalagüe-Dulac, S. (2010). Le retour du récit historique a l'école primaire: politiques éducatives et pratiques courantes, dins *II Congrès Internacional de Didàctiques*, a <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2726/184.pdf?sequence=1>

Latorre, A. (2004). La investigación acción dins de R Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394) Madrid: La Muralla, S.A.

—(2013). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 179.

Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Ediciones Experiencia.

Lautier, N, Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire a *Revue Française de pédagogie*, 162, 95-131.

Levstik, L. S. (2008a). Narrative as a primary act of mind? dins LS Levstik, KC Barton, *Researching History Education. Theory, method, and context* (pp. 1-9).New York and London: Roulledge.

—(2008b). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. dins LS Levstik, KC Barton, *Researching History Education. Theory, method, and context* (pp. 10-19).New York and London: Roulledge.

Levstik, LS. i Barton, K.C. (1997). *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.

Lim, Yeong-Hee (1997). Compréhension et production de la “mise en intrigue” chez les élèves de CM1 dins de F Audigier, *Concepts, modèles, raisonnements* Audigier (pp. 234-238). París: INRP.

López Filardo, MG. (2009). Historia narrativa y empatía en la enseñanza de la historia en *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*, 2a Época, 3, 327-344.

Lozano, J. (1987). *El discurso histórico*. Madrid: Alianza.

Martín, VC. (2002). La narrativa o el saber narrado en las prácticas de la enseñanza dins *1as Jornadas Nacionales sobre Prácticas y Residencias en la Formación*. Consultat a Internet el 10 de juliol de 2014. [http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/\(D\)%20Practicas/indexpractica.htm](http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20Practicas/indexpractica.htm)

Matozzi, I. (2004). Enseñar a escribir historia en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 39-48.

- Megill, A. (1993). Relatando el pasado: descripción, explicación y narrativa en la historiografía a *Historia Social*, 16, 71-96.
- Morales Moya, A. (1992). Historia y posmodernidad, a *Ayer*, 6, 15-38.
- (1994). Formas narrativas e historiografía española, a *Ayer*, 14, 13-32.
- (1995). Paul Ricoeur y la narración histórica a C. Barros (Ed.), *Historia a Debate. Otros enfoques*, T. III, 183-194.
- Mumby, D. (1997). *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Muñoz, I. (2003). Morton White: las narraciones como cadenas causales en *w.w.w.pensamientocrítico. Revista Electrónica de Historia*, 3, 4-5.
- Oliveira, RM. (2011). A produção de narrativas em aulas de História dins *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino do História*. Florianópolis S/C, 1-20.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales a Primaria a A Santisteban i J Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Padilla, A. i altres (2006). El mapa conceptual y la narrativa histórica a AJ Cañas i JD Novak, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. Of the Second Int. Conference on Concept Mapping*. Eds. San José, Costa Rica. Accessible a: <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p130.pdf>
- Pagès, J. (1993). Psicología y Didáctica de las ciencias sociales a *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 121-151.
- (1997). El tiempo histórico a P Benejam i J Pagès *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, (pp.189-208). Barcelona: ICE/Horsori.

—(2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? a *Escuela de Historia*, 6, 17-30.

—(2009a). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía a *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, octubre 2009, 69-91.

—(2009b). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década a *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, (pp. 140-154). Medellín. UPN, Universidad de Antioquía.

Pagès, J. i Santisteban, A. (1994). Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història dins de A Argilés (Ed.), *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat* (pp. 109-165). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

—(2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica” a MA Jara (Ed) *Enseñanza de la historia. Debate y propuestas* (pp. 91-124). Argentina: Educo.

—(2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 30, n. 82, 281-309. Accessible a <http://www.cedes.unicamp.br>

—(2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria a A Santisteban i J Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 105-121). Madrid: Síntesis.

—(2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales dins de J Pagès i A Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1, 17-39. Barcelona: UAB i AUPDCS (RIDCS).

Palou de Carranza, E. (2008). El relato como género transdisciplinario en las prácticas discursivas escolares: problemática y derivaciones didácticas. *XI Congreso de la*

*Sociedad Argentina de Lingüística*. Argentina: Facultad de Humanidades de la Universidad del Litoral.

París, E. (2006). La regulación en la fase de desarrollo de la secuencia formativa dins *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y de síntesis*. Claves para la innovación educativa, 38, 15-34. Barcelona: Graó.

Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. México: Plaza y Valdés. S. A.

—(2008). El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia, en O Pineda, L Echevarría (Coord.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis político del discurso* (pp. 57-70). México: Juan Pablos.

—(2009). Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España a *Cuadernos de México*, 1, 19-28.

Prats, J. i altres (2011). Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica a Serie: *Teoría y Práctica Curricular de la Ed. Básica*. México: Un. Pedag. Nac. Accessible a [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia\\_educacion\\_basica.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf)

Prego, S. i Armas, X. (2013). “...Y sometieron a los pueblos indios que había allí” dins de J Pagès i A Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1, 727-734. Barcelona: UAB i AUPDCS (RIDCS).

Reuter, Y. (2007). Récits et disciplines scolaires a *Pratiques*, 133-134, 9-11.

Rey, B, Staszewski, M. (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. Bruxelles: Ed. De Boeck.

Ribeiro, RMO (2011). A produção de narrativas em aulas de história dins *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*.

Florianópolis/SC.

Disponible

a

[http://www.anpuh.org/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=2039](http://www.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=2039)

Ricoeur, P. (1995 i 1996). *Tiempo y narración I, II i III*. Madrid: Siglo XXI. En versió original: (1983, 84 i 85). *Temps et récit*, toms I, II i III. París: Seuil.

—(2000). *Mémoire, histoire, oubli*. París: Éditions du Seuil [trad. Cast: La memoria, la historia, el olvido. México: Fondo de Cultura Económico, 2004].

—(2009). *Historia y narrativa*. (Introd. A Gabilondo y G, Aranzueque). Barcelona: Ediciones Paidós i ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

Rincón, del D. et al (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Rivera, F. (2005). La historia y el texto: siete comentarios críticos a propósito del “giro lingüístico” según Josep Fontana en la historia de los hombres. *Tabula Rasa*, nº3, 151-175.

Rodríguez Gómez, G. et al (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rojas, R. (2009). Realismo y ficción en el discurso histórico moderno, en *Heurística*, 11. Accessible a <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30626/1/articulo1.pdf>

Rolle, C. (2001). La Ficción, la Conjetura y los Andamiajes de la Historia dins de *Documentos de Trabajo*, nº2, 1-10. Chile: Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rostán, E. (2007). Nuevas formas de hacer historia: posibilidades y desafíos en la enseñanza escolar dins de E Fiore i J Leymonié, *Didáctica Práctica para enseñanza media y superior*, cap. 25. Uruguay: Grupo Magro. Disponible a: <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/csociales/Didactica%20practica.pdf>

Rüsen, J. (1987). Historical Narration: Foundation, Types, Reason a *History and Theory*, *Beiheft 26: The Representation of Historical Events*, (pp.87-97). Middletown: Wesleyan University.



—(1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral, en *Propuesta Educativa*, núm. 7, 27-36. Buenos Aires: FLACSO.

—(1997). A história entre a modernidade e a pós-modernidade a História: Questões e Debates (Curitiba), vol. 14, núm. 26-27, 80-101.

—(2006). Didáctica da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. (Trad. Marcos Roberto Kusnick). In: *Práxis Educativa* (Ponta Grossa, PR), vol. 1, núm. 2, 7-16.

—(2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Brasil: Editora UFPR.

Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. Col. Posgrado. México, D. F: Univ. Nac. Autónoma de México.

Salmon, C. (2010). *Storytelling*. Barcelona: Península.

Sánchez Prieto, S (2005<sup>2</sup>). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Siglo XXI.

Sant, E. i altres (2013). La historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los segadores. Los protagonistas de la Historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes dins de J Pagès i A Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2, 515-524. Barcelona: UAB i AUPDCS (RIDCS).

Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma. TDX.

—(2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.

—(2010). La formación en competencias de pensamiento histórico a *La historia enseñada*, 14, 34-56. Accessible a

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=jpr4019>

Santisteban, A, González, N, Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico a RM Ávila, P Rivero, P Domínguez, *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: AUPDCS-UNIZAR.

Schön, DA (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1983, en New York).

Schmidt, Dos Santos MAM. i Braga, TM (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em *Aulas de História. Cad. Cedes, Campinas*, vol. 25, n. 67,297-308. Disponible a <http://www.cedes.unicamp.br>

Stenhouse, L (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stone, L. (1979). The revival of Narrative: Reflections on a New Old History a *Past and Present*, 85, 3-24. (trad. al cast. "La historia como narrativa", *Debats*, n.4 (1982), pp. 91-105.)

Tartas, V. (2008). Psychologie du développement et didactique de l'histoire: Comment s'organisent connaissances... dins de M Brossard, J Fijalkow (Coord.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp.217-234). Bordeaux: Presses Universitaires.

Tojar, JC (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, Madrid: La Muralla, S.A.

Topolski, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia dins de M Carretero, JF Voss, *Aprender y pensar la historia* (pp: 101-121) Buenos Aires: Amorrortu.

Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.

Tribó, G. (2001). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Horsori.

Vergara, AE., Balbi MN. i Schierloh, SB. (2010) la narrativa de la enseñanza de la història en el jardí dins *Lectura y vida*, 31, 1, 78-89. Consultat el 10 de juliol de 2014 a <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/sumario>

Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia . Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza Editorial (La primera edició en francès és del 1971: *Comment on écrit l'histoire?* París: Seuil).

Vilar, P (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.

Villalobos, J., Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva dins de *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166. Venezuela: Universidad de los Andes.

Viquipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Narraci%C3%B3n>. Definició de narració.

Voss, J. i Wiley, J. (2006) Expertise in History, a NCKA. Ericson i alters, The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance (pp. 1746-2424) Cambridge: Cambridge University Press.

White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XXI*. FCE, México.

—(1992). El valor de la narrativa en la representación de la realidad en H White, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica* (pp. 17-39). Barcelona: Paidós.

Wineburg, SS. (1994) The cognitive representation of historical texts a G Leinhart, IL Beck i C Stainton, *Teaching, and Learning in History*, (pp. 85-136). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.

—(2000). Making Historical Sense a PN Stearns, P Seixas, SS Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and learning History* (pp. 306-325). New York: New York University Press.

—(2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Wood, L., Holden, C. (2007). *Ensenyar història als més petits*. Barcelona: Zenobita edicions.

Yanes, JA. (2003)La renovación de la historiografía de la comunicación social en España en *Historia y Comunicación Social*, 8, 241-258.

Yeste, E. (2010). La amenaza relativista en historia. Ciencia y relato a C Navajas, D Iturriaga (Coord.), II Congreso Internacional de Historia de nuestro tiempo. Accessible a <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312470>

Zabala, A. (2007<sup>13</sup>). *La práctica educativa. Cómo enseñar*, núm. 120. Barcelona: Graó.

Zeichner, KM. i Liston, DP (1996). La pràctica docente reflexiva. Raíces históricas de la enseñanza reflexiva, traduït de "Historiactal roots of reflective teaching a *Reflective Teaching*. An Introduction. Nueva jersey, Lawrencw Eribaum Associates (pp. 8-18).

Disponible a

[http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion\\_practica\\_reflexivaII/programa/documentos/Zeichner.pdf](http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion_practica_reflexivaII/programa/documentos/Zeichner.pdf)

## **V.I. ANNEXOS**

(Vegeu DVD adjunt):

Annex 1. Recursos emprats a les activitats de l'apartat 7.1.: Imatges i textos.

Annex 2. Respostes dels alumnes a les activitats de l'apartat 7.1.

-Títols i anàlisi d'imatges.

-Personatges i anàlisi de textos.

Annex 3. Altres activitats i recursos emprats durant el curs que poden haver influït en els relats finals. Exemples resolts pels alumnes.

1-Elaboració de frisos cronològics.

2-Models d'anàlisi de fonts i treballs amb fonts.

3-Com treballar el context històric.

4-Altres recursos, activitats...

Annex 4. Textos lliures i elaborats dels 5 alumnes analitzats individualment.

Annex 5. Textos lliures dels 15 alumnes restants.

Annex 6. Textos elaborats dels 15 alumnes restants.

Annex 7. Alguns exemples propis d'activitats per a treballar el relat a secundària i a batxillerat.

1-Un relat de la meva vida.

2-El primer dia de l'institut.

3-Relats al final de cada unitat didàctica o d'algun apartat de les unitats.

4-Relats paral·lels.

5-Un relat a partir de la història local.

6-Un relat a partir d'imatges.

7-Un relat mixte sobre estructures i processos (1r de batxillerat).

8-Comparar vides quotidianes en dos moments de la història.

Annex 8. Alguns exemples d'activitats d'altres autors i autores per a treballar el relat a secundària i batxillerat. Una mica de bibliografia.

Annex 9. El diari de camp.

Annex 10. Enquesta focus-group, respostes comparatives i algunes valoracions.

Annex 11. Un altre model de taula d'avaluació.