

Neus González Monfort

***L'ús didàctic i el valor educatiu
del patrimoni cultural***

Tesi doctoral

**Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i
de les Ciències Socials**

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Tesi doctoral

*L'ús didàctic i el valor educatiu
del patrimoni cultural*

Autora: Neus González Monfort
Director: Dr. Joan Pagès i Blanch

Agraïments

Un cop acabat aquest treball, vull donar les gràcies a totes les persones, massa per a ser anomenades aquí, que m'han acompanyat en aquest llarg camí. Gràcies per estar-hi durant aquests anys.

Tot i així, voldria referir-me sobretot a les persones que m'han ajudat a no perdre de vista les dificultats, però també les gratificacions, que implica fer de mestra a les aules. Gràcies pel suport rebut del professorat del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials i d'altres departaments de la UAB, i als companys del grup GRICCSO.

Gràcies als professors que han acceptat rebre'm i compartir les seves experiències i opinions, a més de permetre'm entrar a les seves aules i compartir les seves inquietuds; als experts que han accedit a xerrar amb mi

i fer-me partícip de les seves reflexions. Gràcies per acceptar el risc de ser analitzats.

Gràcies al meu director, el doctor Joan Pagès i Blanch, per l'enorme paciència, per l'inestimable suport, pels valuosos consells, per les enriquidores crítiques que han millorat substancialment cadascun dels capítols d'aquest treball, per voler compartir les seves reflexions i la seva manera de treballar. Gràcies per insistir perquè acabés aquest treball i ajudar-me a descobrir el món de la didàctica de les ciències socials.

Gràcies a totes les persones que m'estimen i que m'estimo.

També cal dir que aquest treball l'he pogut realitzar gràcies a la beca de formació d'investigadors de la UAB, destinada als departaments de Didàctiques i de Traducció (UAB), de què vaig gaudir entre el 2000 i el 2004.

Índex

Agraïments	5
------------------	---

Capítol 1

Introducció

1. Origen de la investigació	24
2. Estructura de la recerca	26

Primera Part

Marc teòric de la investigació

Capítol 2

La recerca sobre el valor educatiu del patrimoni cultural

1. Ubicació de la recerca dins la investigació en didàctica de les ciències socials	33
2. Interès de la recerca	35
3. Marc teòric de referència	36
4. Estat de la qüestió: La didàctica del patrimoni cultural. Un camp de la investigació en didàctica de les ciències socials?	39
5. Finalitat, supòsits i objectius de la recerca	47

Capítol 3

El concepte de patrimoni cultural

1. Origen i evolució del concepte de patrimoni	55
2. El patrimoni cultural des d'una perspectiva social	67

Capítol 4

El patrimoni cultural i la didàctica de les ciències socials

1. Didàctica de les Ciències Socials i el patrimoni cultural	98
2. Justificació del model interpretatiu per a l'anàlisi	123

Capítol 5

Metodologia. Una investigació qualitativa i etnogràfica

1. La investigació educativa	138
2. La investigació qualitativa i etnogràfica	140
3. Les tècniques de la investigació qualitativa utilitzades en aquesta recerca	149
4. La credibilitat en una investigació qualitativa: la fiabilitat, la validesa i la triangulació	162
5. Organització temporal	165
6. Consideracions generals	168

Segona Part

Àmbits de la investigació: la recollida i l'anàlisi de les dades

Capítol 6

La presència del patrimoni cultural a diversos currículums

1. Justificació dels currícula analitzats	174
2. Descripció i anàlisi dels currícula	176
3. Consideracions generals	230

Capítol 7

La presència del patrimoni cultural als llibres de text

1. Introducció: per què l'anàlisi de llibres de text	240
2. Descripció de l'estructura formal de cadascuna de les propostes editorials analitzades	244
3. Justificació de les unitats didàctiques seleccionades	247
4. Anàlisi de la presència del patrimoni cultural a cada editorial	251
5. Consideracions generals	271

Capítol 8

La presència del patrimoni cultural als materials didàctics

1. Introducció: per què l'anàlisi de materials didàctics	292
2. Descripció i justificació de les institucions seleccionades ..	294
3. Anàlisi de la presència del patrimoni cultural als materials de cada institució	308
4. Consideracions generals	324

Capítol 9

L'opinió dels experts sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural

1. Descripció de l'entrevista	338
2. Justificació dels experts triats	339
3. Descripció i anàlisi de les entrevistes	340
4. Consideracions generals	361

Capítol 10

L'opinió del professorat de ciències socials de secundària sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni

1. Descripció del qüestionari	367
2. Anàlisi del qüestionari	368
3. Consideracions generals	399

Capítol 11

L'opinió i la pràctica educativa del professorat sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural. Tres estudis de cas

1. Descripció de cada cas	405
2. Descripció i anàlisi de les entrevistes als tres professors ..	411
3. Descripció i anàlisi de les unitats observades	422
4. Consideracions generals	460

Capítol 12

Conclusions, propostes i suggeriments

1. Consideracions respecte dels interrogants d'aquesta recerca 466
2. Consideracions al voltant de la finalitat i els supòsits 470
3. Consideracions al voltant dels objectius de la recerca 496

Tercera Part

Annexos *(vegeu CD)*

Capítol 1

Introducció

- 1. Origen de la investigació**
- 2. Estructura de la recerca**

La investigació en didàctica de les ciències socials pretén comprendre la realitat, saber què passa i per què passa quan s'ensenyen i s'aprenen continguts geogràfics, històrics i socials. Aquest coneixement s'ha adreçar a la transformació de la realitat, a la innovació de les pràctiques educatives i a la superació de les pràctiques obsoletes. Només amb unes pràctiques educatives i amb uns continguts adequats a la nostra realitat podrem educar les noves generacions per situar-se en el món i en els seus problemes i només així aconseguirem comprometre'ls per ser agents de la construcció del futur.

Aquestes idees són en la base de la recerca que presento. Són idees que en la seva formulació inicial poden semblar utòpiques, però que, a mesura que es van anar concretant i vinculant al problema que volia investigar –la situació de l'ensenyament del patrimoni a l'escola secundària-, van anar prenent cos i adquirint coherència. Des del context d'una realitat educativa concreta, la investigació permet donar credibilitat a les idees i als problemes inserint-los en un marc teòric que ens permeti comprendre la pràctica. Per això, cal una reflexió sistemàtica i crítica durant el procés investigador, amb la finalitat de contrastar la teoria amb les dades que emergeixen de la realitat.

1. Origen de la investigació

Aquesta investigació vol emmarcar-se en la proposta d'un currículum de ciències socials per a la democràcia. Vol comprendre què succeeix a l'ensenyament i a l'aprenentatge del patrimoni a Catalunya, perquè un determinant enfocament del seu ensenyament pot ajudar a la formació democràtica dels estudiants.

Les oportunitats que he tingut de ser a l'aula (tant de primària com de secundària), el contacte amb grups d'alumnes en situacions diverses, l'experiència que he anat adquirint en la formació inicial del professorat (gràcies a les col·laboracions realitzades durant els quatre anys com a becària FI a la UAB) i el marc teòric que em va aportar el programa de doctorat de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, m'han permès plantejar-me que cal fomentar entre l'alumnat un pensament social per a l'acció que li permeti interioritzar actituds democràtiques, també en relació amb el passat i el patrimoni.

L'alumnat, en acabar l'ensenyament obligatori, ha de saber com informar-se, ha de saber preguntar-se el perquè de les coses, ha de tenir una opinió pròpia sobre les situacions que es plantegen al món i ha de saber valorar les diferents posicions existents per a poder entendre la societat que l'envolta. I ha de saber d'on venim i cap on volem anar.

En aquest context, considero que l'ús del patrimoni cultural en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'àrea de les ciències socials pot ser molt útil i motivador. De fet, aquest interès ja me'l vaig començar a plantejar en el treball de recerca del doctorat, presentat el juliol del 2001, on vaig plantejar-me establir algunes de les bases de l'actual investigació.

Entre les raons que em van fer decidir a fer una recerca sobre l'ús didàctic i la finalitat educativa del patrimoni cultural hi hauria els interessos personals i els professionals. Quan em pregunten com és que m'he decidit a fer una recerca com aquesta, la meva resposta sol ser sempre la següent: "En un

determinant moment es va produir la confluència de diferents factors... i aquíestic". Realment, penso que una cosa em va portar a l'altra, sempre orientada per l'interès per millorar la meva pràctica educativa. No sé si és una raó prou seriosa o prou profunda per llançar-se a fer una tesi doctoral, però és la realitat!

Els factors van ser:

- la voluntat de dedicar-me a l'ensenyament de les ciències socials; les inquietuds que van aparèixer durant la realització del CAP el curs 1995-1996;
- el meu treball com a monitora cultural en diferents empreses durant aproximadament tres anys;
- la realització dels cursos del programa de doctorat de Didàctica de les Ciències Socials;
- les "ràtzies" al món de l'aula d'educació secundària i d'adults;
- el meu interès personal per la història local del barri on visc;
- l'atorgament d'una beca FPI-UAB i
- els meus inicis com a professora novella en la formació inicial de mestres.

Tots aquests *planetes* s'han anat col·locant de diferents maneres i han anat creant diferents agrupacions al llarg d'aquests anys, però el que tenen en comú és que m'han anat generant la inquietud de conèixer més la realitat de la pràctica educativa dins i fora de l'aula per a poder-la analitzar i la necessitat d'haver de formar-me cada cop més per a anar construint un coneixement que em permeti millorar la meva pràctica educativa.

Progressivament, he anat organitzant les inquietuds, els interrogants... que són molts. Alguns dels dubtes que m'han anat acompanyant durant aquest treball han tingut relació amb:

- El valor educatiu del patrimoni cultural. És el patrimoni cultural un contingut prou significatiu dins de les ciències socials per centrar una investigació educativa? És el patrimoni cultural un contingut rellevant dins la investigació en didàctica de les ciències socials? És possible fer una recerca sobre l'ús educatiu del patrimoni cultural?
- Els objectius de la recerca. La investigació sobre el valor educatiu del patrimoni cultural és prou rellevant per generar propostes que millorin la pràctica educativa del procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials? Quins han de ser els objectius i la finalitat d'aquesta recerca? Quin paper té el patrimoni cultural en la recerca?
- L'horitzó de la recerca. Quines aportacions puc fer? Els suggeriments i les propostes són viables en el món de l'aula? La investigació pot aportar reflexions vàlides i suggeridores per a ajudar a millorar l'ensenyament i facilitar l'aprenentatge de les ciències socials?

Després de moltes voltes, el final d'aquesta fase del procés d'aprenentatge personal és aquest treball, que no dona gaires respostes, però que m'ha permès orientar-me i situar-me en el món de la didàctica de les ciències socials. Considero que no és el final de res, sinó el principi, una porta oberta que m'ha de permetre anar avançant en el món de l'educació i de la didàctica de les ciències socials en particular.

2. Estructura de la recerca

La recerca està organitzada en tres apartats. En el primer es presenta la fonamentació teòrica del concepte de *patrimoni cultural* a partir de les aportacions que s'han fet i s'estan fent des de diverses ciències socials i de la investigació sobre el seu ensenyament i aprenentatge. En el segon es

mostra l'anàlisi del tractament del patrimoni en diferents àmbits seleccionats per aquest treball. I en el tercer plantejo les conclusions finals a partir dels objectius i dels supòsits plantejats al principi de la investigació i presento algunes propostes que pretenen millorar l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament obligatori.

2.1. Primera part. Marc teòric de la investigació

El capítol 1 presenta breument els orígens de la recerca sobre el valor educatiu del patrimoni cultural a l'educació obligatòria amb la descripció del marc teòric de referència i l'estat de la qüestió actualment. A continuació, presento els objectius i els supòsits inicials de la investigació, vinculant-los a les línies d'investigació ja existents en el camp de la didàctica de les ciències socials. Es tracta d'indagar el paper del patrimoni cultural en l'ensenyament i l'aprenentatge de la història i la seva relació amb la innovació educativa com és l'estudi del medi i l'ensenyament de la història local.

El capítol 2 està destinat a la relació entre el patrimoni cultural i la didàctica de les ciències socials. Es descriu l'origen i l'evolució del concepte de *patrimoni*; es justifiquen les bases teòriques de la recerca, a partir de les aportacions fetes per algunes de les disciplines referents de la didàctica de les ciències socials, com són l'antropologia i la història, a més de la museologia. I finalment, es presenta i es justifica el model interpretatiu construït per a aquesta recerca.

El capítol 3 descriu la metodologia triada, emmarcant-la en una investigació qualitativa, que pretén la comprensió i la interpretació d'una realitat a partir de l'anàlisi de tres àmbits: l'anàlisi documental, el pensament del professorat i d'experts i l'observació d'una pràctica d'aula a

través de tres casos. També es presenten els diferents instruments que s'han utilitzat per a la recollida de les dades necessàries per a la recerca.

2.2. Segona part. Àmbits de la investigació: la recollida i l'anàlisi de les dades

Al capítol 4 s'analitza la presència explícita del patrimoni cultural a diversos currículums a d'alguns països del nostre entorn: un d'Austràlia, dos del Canadà, alguns dels Estats Units d'Amèrica, França, Itàlia i tres del Regne Unit, a més d'Espanya i de Catalunya. Al capítol 5 s'estudia la presència i el tractament educatiu del patrimoni cultural en alguns llibres de text d'educació secundària. El capítol 6 se centra en l'ús didàctic que es fa del patrimoni cultural als materials que editen diversos museus i serveis educatius per a les visites, tallers o itineraris que s'ofereixen als centres educatius. Als tres capítols s'ha fet una anàlisi del contingut.

Al capítol 7 s'analitza l'opinió dels experts sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural. Al capítol 8 es valora l'opinió del professorat de ciències socials de secundària sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni. En aquests dos capítols s'ha utilitzat l'enquesta i les entrevistes per a fer la recollida de dades.

El capítol 9 està dedicat a l'estudi de tres situacions educatives. En totes tres s'ha analitzat l'opinió i la pràctica educativa del professorat sobre el tractament i el valor educatiu del patrimoni cultural a l'aula de ciències socials. Per això s'han realitzat entrevistes i s'ha portat a terme una observació participant en les respectives aules durant una unitat didàctica.

I en el capítol 10 he intentat plantejar algunes conclusions relacionades amb els objectius de la recerca, hi faig algunes propostes que penso que

poden aportar millores a l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament obligatori.

2.3. Tercera part. Annexos

La tesi acaba amb la bibliografia i els annexos. La bibliografia recull aquelles cites que han aparegut en el treball i algunes obres que considero de consulta bàsica. En els annexos he adjuntat una petita mostra dels instruments utilitzats en la recerca i alguns materials complementaris que penso que poden ajudar a il·lustrar la recerca, i per això no són exhaustius.

Aquest treball, com moltes investigacions educatives de metodologia qualitativa, no pretén generalitzar. Només pretén respondre a alguns interrogants personals, organitzar algunes reflexions i idees i intentar suggerir altres recerques o experiències educatives que puguin millorar l'ensenyament dels mestres per a facilitar l'aprenentatge dels alumnes. En tot cas, i com ja he dit anteriorment, agraeixo enormement tots els suggeriments, les propostes, les aportacions i els consells rebuts, ja que els encerts que hi pugui haver són fruit d'aquesta reflexió feta amb les persones que m'han envoltat, però també vull dir que la responsabilitat dels errors és només meva.

Capítol 2

La recerca sobre el valor educatiu del patrimoni cultural

- 1. Situació de la recerca dins la investigació en didàctica de les ciències socials**
- 2. Interès de la recerca**
- 3. Marc teòric de referència**
- 4. Estat de la qüestió: la didàctica del patrimoni cultural. Un camp de la investigació en didàctica de les ciències socials?**
- 5. Finalitat, supòsits i objectius de la recerca**

Aquesta investigació pretén a esbrinar l'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural. No és una de les línies directores de la recerca en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, però considero que el plantejament d'aquest treball es pot entroncar amb els camps per al desenvolupament d'un pensament social crític i d'una consciència històrica que potenciï i afavoreixi la pràctica d'un currículum de ciències socials per a la formació democràtica de l'alumnat.

1. Situació de la recerca dins la investigació en didàctica de les ciències socials

En un article publicat per Gérin-Grataloup i Tutiaux-Guillon (2001), s'afirma que a França hi ha una gran diversitat d'aportacions i de reflexions fetes per investigadors que s'adscriuen en el camp de la didàctica de les ciències socials.

Aquestes autores, després d'analitzar la situació de la recerca en didàctica de la geografia i de la història a França i als països francòfons, proposen l'existència uns àmbits temàtics que permeten caracteritzar la recerca en didàctica de les ciències socials. Són els següents:

1. l'objecte de l'ensenyament: quins són els continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) que s'han d'ensenyar davant la gran quantitat d'informació i de continguts de les ciències socials?;
2. els recursos de l'ensenyament: quins materials s'han d'utilitzar a l'aula, quins llenguatges (visual, verbal, escrit...) són millors o més escaients per a ensenyar?;
3. les produccions de l'alumnat: quines activitats, quins procediments cal dissenyar per garantir l'aprenentatge?;
4. les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge: quines són les situacions que permeten que el professorat ensenyi i l'alumnat aprengui, o que s'intenti, indissociablement?;
5. l'aprenentatge crea representacions socials: les representacions socials són una realitat complexa que es construeix mitjançant el coneixement i l'aprenentatge dels sabers?;
6. la funcionalitat de les disciplines: què ens diuen els textos oficials (lleis educatives, dissenys curriculars, currículums...), els llibres de text o, també les enquestes i les observacions?; i
7. la formació en didàctica: què s'ha investigat? Com hauria de ser?

Segons aquesta classificació, aquesta tesi se situa dins del sisè bloc – la funcionalitat de les disciplines –, ja que en aquesta recerca s'ha pretès conèixer quin és el paper (ús i valor educatiu) del patrimoni cultural en l'ensenyament-aprenentatge de la història i de les ciències socials. Per això, s'ha decidit analitzar la concepció del patrimoni i el seu valor educatiu en alguns textos oficials (els currículums), llibres de text i d'altres materials didàctics; s'han realitzat enquestes i, finalment, s'han observat tres situacions d'aula. L'objectiu és, doncs, descriure quin és el tractament i quina és la presència del patrimoni cultural en els diferents àmbits de l'educació secundària obligatòria a Catalunya.

2. Interès de la recerca

A Catalunya existeix una gran tradició en la utilització didàctica del patrimoni, especialment a moltes escoles actives. De fa temps hi ha hagut la tendència d'apropar el passat a l'alumnat a través de visites a edificis, jaciments, museus, etc. Actualment, aquesta tendència s'ha incrementat i a més ha augmentat el nombre de llocs visitables (amb la incorporació dels centres d'interpretació, d'exposicions o d'itineraris històrics). Tot això, amb la intenció d'apropar i de facilitar l'aprenentatge de la història.

No existeix, però, gaire recerca que avaluï les propostes que es fan des dels centres educatius o des d'altres instàncies educatives (els gabinets pedagògics o les empreses culturals, per exemple) ni que mostri els resultats reals del seu aprenentatge.

En canvi, el valor educatiu i didàctic del patrimoni ha estat darrerament objecte d'estudi en diversos congressos, jornades, simposis i seminaris¹ on s'han analitzat i debatut les seves principals aportacions. Aquestes també s'han tractat en alguns treballs publicats a diverses revistes d'educació².

En aquest context, considero que l'interès d'aquesta tesi se centra fonamentalment en els aspectes següents:

- L'anàlisi de les aportacions que s'han fet i s'estan fent en la conceptualització del patrimoni cultural des d'algunes ciències socials, com l'antropologia i la història.
- L'anàlisi de l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament tant en els currículums, els llibres de text i els materials curriculars de museus; com en el pensament del professorat i d'experts i en la pràctica educativa de l'aula.

¹ Els seminaris biennals d'"Arqueologia i ensenyament"; les jornades anuals sobre Pedagogia del Patrimoni; les jornades biennals d'"Arxius i Educació"; el simposi de l'AUPDCS del 2002 centrat en el tema del patrimoni i la seva didàctica.

² Alguns exemples es poden trobar a les revistes següents: *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, historia y geografía*, *Guix. Elements d'acció educativa*, *Perspectiva Escolar*, etc.

3. Marc teòric de referència

Aquesta recerca s'entronca amb la tradició de "l'estudi del medi" i "la història local", però també pretén incorporar les noves conceptualitzacions sobre el patrimoni cultural.

Els seus antecedents es troben en "l'estudi del medi" i en "la història local" perquè crec que:

- l'estudi del medi dins del currículum de les ciències socials fomenta el pensament crític de l'alumnat. Els estudiants viuen immersos en el medi, és a dir, en una societat i un món dels quals s'espera que coneguin els mecanismes de funcionament, assimilïn críticament les seves normes i lleis i facin propòsits d'actuació i de millora. Es pretén que vagin més enllà del coneixement científic que s'aprèn a l'escola per a passar a l'acció responsable, i això només és possible si es proporcionen vivències i experiències a partir de les quals reflexionar; i
- la història local o localitzada afavoreix que l'alumnat s'adoni que el passat es troba al seu voltant i que l'entorn i la realitat que coneix han anat configurant i construint progressivament a través del temps mitjançant la intervenció humana. Es pretén que els estudiants s'interessin per comprendre aquells problemes i qüestions que expliquen el món en què viuen i aprofundeixin en les maneres d'actuar i interactuar per millorar el seu entorn.

Les noves conceptualitzacions es fonamenten en les aportacions que s'han fet des d'algunes ciències socials com l'antropologia i la història. Per això, la tendència és utilitzar el concepte de *patrimoni cultural*, perquè es considera que reflecteix un nou espai on es pot aprendre a valorar i a

conèixer la identitat d'un col·lectiu. El fet de parlar de *patrimoni cultural* i no de *patrimoni* només es relaciona amb les aportacions de l'antropologia i amb l'evolució dels conceptes de *cultura* i *d'identitat*.

Es considera que el patrimoni cultural representa una concepció més integradora. El patrimoni cultural és un element que permet comprendre que el present s'ha configurat a través del temps, a partir de les decisions que les persones han anat prenent a cada moment. És a dir, es planteja que el patrimoni és la representació del que s'ha denominat *el passat que tenim present* (Pagès, 1986).

Des de l'antropologia es considera que el patrimoni està format per objectes que perduren en el temps. I com que el pas del temps és la substància de la història, cal concebre el patrimoni com a conjunt d'objectes de la història. Aquests objectes són els vehicles d'una sèrie de significats, tenen una càrrega simbòlica que s'adopta segons la percepció dels receptors, els encarregats de patrimonialitzar-los i, per tant, de convertir-los en heretables. Però no s'ha d'oblidar que la relació i la vinculació que s'estableix entre els elements patrimonials i les comunitats (societats, grups, etc.) són una construcció social i, en conseqüència, "tothom és lliure d'acceptar o de rebutjar, tota o en part, l'herència. Per tant, no és suficient transmetre, és necessari que qui ho hereta ho accepti. Cal la voluntat de voler heretar" (Allieu-Mary-Frydman, 2003).

A partir d'aquestes tres idees –l'herència, el significat i la voluntat d'heretar– s'afirma que els objectes són una porta cap al passat, que transmeten d'una manera directa les notícies i les sensacions que provenen d'un temps anterior. Són la manera de mantenir el contacte, perquè mentre el temps passa l'espai, s'omple d'objectes, i així es converteix en l'evidència, en una prova. El patrimoni és la resta material d'una història, l'ancoratge de la memòria, allò que encara és visible d'un món que ha esdevingut invisible (Nora, 1987). Per aquest motiu, la seva pèrdua és irreparable per als hereus i per a la humanitat en general.

Quan els elements patrimonials s'associen amb una identitat i amb uns valors i idees, aleshores se sacralitzen i adquireixen un caràcter quasi

immutable. És a dir, es converteixen en un símbol a partir del qual es pot expressar d'una manera sintètica i efectiva la relació entre les idees, els valors, les concepcions, les creences, i es pot convertir tot en emocions. Així, la selecció dels elements patrimonials és producte dels discursos identitaris existents; per tant, no és neutral ni objectiva sinó que està carregada de valors.

En aquest context, considero que l'interès de l'aquesta tesi se centra fonamentalment en els aspectes següents:

- L'anàlisi de les aportacions que s'han fet i s'estan fent en la conceptualització del patrimoni cultural des d'algunes ciències socials, com l'antropologia i la història.
- L'anàlisi de l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament i la seva concreció en els currículums, els llibres de text i els materials curriculars de museus; en el pensament del professorat i d'experts, i en la pràctica educativa de l'aula.

Intentar establir el retrat del tractament educatiu del patrimoni cultural en un moment determinat pot ser una empresa difícil, atès que el concepte de *patrimoni cultural* "està experimentant contínuament un procés de deconstrucció i de construcció, segurament perquè no és un mitjà o un recurs per a conèixer la història o per a fer història, sinó que el patrimoni és la història evidenciada, és la pervivència i allò que queda visible del passat, i que des del present se li atorga valor" (Hernández, 2003: 456-458). Aquesta situació, però, és per a mi un repte, ja que una de les maneres de fer avançar la investigació didàctica és oferint coneixements contextualitzats que puguin comparar-se amb altres posteriorment.

4. Estat de la qüestió: la didàctica del patrimoni cultural. Un camp de la investigació en didàctica de les ciències socials?

Penso que per a la didàctica de les ciències socials, el patrimoni pot considerar-se l'expressió més genuïna de la identitat, perquè la seva apropiació per part de les persones pot afavorir:

- la construcció d'una identitat ciutadana responsable (personal, social i cultural) fonamentada en la voluntat de respecte i de conservació de l'entorn i del passat;
- el desenvolupament d'un pensament social crític, per ser capaç de situar històricament les evidències del passat i donar-los significat social, polític i cultural;
- la capacitat d'implicar-se i d'actuar de manera responsable en la conservació, la preservació i la divulgació del medi local i global; i
- la construcció d'un coneixement històric i social, a partir de l'establiment de la continuïtat temporal (passat-present-futur), de la construcció de la consciència històrica i de la indagació històrica amb fonts primàries.

4.1. La investigació en didàctica de les ciències socials a Espanya

A Espanya, existeix una certa sistematització de la investigació realitzada en didàctica de les ciències socials (Prats, 1997 i 2002; Pagès, 1997; Travé, 1998 i 2001; Armas, 2004). Dels quatre autors, tan sols Prats

considera la didàctica del patrimoni un camp d'investigació en didàctica de les ciències socials. Ni Pagès ni Travé, ni Armas no estableixen l'educació patrimonial com una línia d'investigació educativa en les seves respectives classificacions.

Prats (1997) considera que hi ha fonamentalment cinc camps generals d'investigació en didàctica de les ciències socials. Entre aquests, proposa el camp de la didàctica del patrimoni cultural i mediambiental. Els altres camps de la investigació són:

- el disseny i el desenvolupament currículumsr,
- els conceptes organitzadors dels continguts de la DCS,
- la formació i el pensament del professorat respecte a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, i
- les concepcions de l'alumnat respecte a les ciències socials i la seva avaluació

Com la didàctica del patrimoni es considera un camp nou dins la investigació, provisionalment planteja tres línies de treball bàsiques dins d'aquesta:

- la configuració de recursos didàctics per a l'explicació i la interpretació del patrimoni,
- l'adequació dels elements patrimonials per a ser interpretats, i
- l'estudi de les possibilitats didàctiques del patrimoni cultural i la seva funció social, educativa i ideològica.

Uns anys més tard, el mateix Prats (2002) fa una revisió de la investigació didàctica de les ciències socials i manté els cinc camps anteriors, però els concreta, amplia les línies de treball i planteja l'estat de la investigació en cadascun. Referint-se a les investigacions sobre la didàctica del patrimoni i els espais de comunicació, considera que encara està en els inicis, ja que hi ha molts treballs d'innovació, però en canvi hi ha poques investigacions convencionals. Malgrat tot, continua pensant que és un àmbit de treball

que ofereix grans possibilitats, perquè –segons afirma- “cada cop són més els departaments que s’impliquen en els projectes institucionals de difusió i conservació d’espais, conjunts o elements patrimonials”.

Malgrat aquesta situació inicial, el nombre de tesis realitzades comença a ser important, com es pot comprovar en la base de dades TESEO³. La primera recerca publicada és del 1993, i des d’aleshores se n’han llegit de vuit. Els treballs són els següents (finals 2005):

1. López, M. I. (1993) *L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la història*. Universitat de Barcelona.
2. Santacana, J. (1994) *Didáctica del patrimonio arqueológico: el proyecto del poblado ibérico de Alorda Park o les Toixoneres de Calafell*. Universidad de Valladolid.
3. Ballart, J. (1995) *Valor i ús del patrimoni històric i arqueològic. Elements per a una museologia de la història*. Universitat de Barcelona.
4. Cuenca, J.M. (2001) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Huelva.
5. Poblet, M.J. (2002) *Proyecto d'intervenció didàctica sobre conjunts històric-monumentals. Creació d'una iconografia comprensiva. Exemplificació del castell templer i hospitaler*. Universitat de Barcelona.
6. Fontal, O. (2002) *La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. Universidad de Oviedo.
7. Schwengber, L. (2003) *La preservación del patrimonio histórico a través de la educación patrimonial en los países del Mercosur. Una propuesta de arqueología y educación*. Universidad de León.

³ Base de dades del Consejo de Coordinación Universitaria, que recull i permet recuperar informació de les tesis doctorals llegides i considerades aptes en les universitats espanyoles des del 1976.

8. Bestar, M.C. (2003) *Formación del profesorado y la enseñanza de la historia a través del patrimonio cultural local: Cienfuegos 1993-2003*. Universidad de Oviedo.

El nombre de tesis llegides es pot considerar incipient, però amb futur. Per Fontal (2003: 17), “encara l’ensenyament del patrimoni cultural és un camp disciplinar i ple de possibilitats en la teoria i en la praxi. En els últims anys s’ha pogut constatar un interès creixent per aquest camp de coneixement amb un augment significatiu (en qualitat i en quantitat) de les investigacions, publicacions i esdeveniments científics [...] i en l’especialització al voltant d’aquest camp des de l’àrea de la Didàctica de les Ciències Socials, amb importants nuclis a Barcelona, Andalusia, Astúries i Canàries”.

La darrera publicació que recull les aportacions respecte de la incorporació de la didàctica aplicada al tractament del patrimoni cultural se centra fonamentalment en aspectes museològics i/o museogràfics treballats fonamentalment pel grup de Barcelona (Santacana-Serrat, 2005).

Com ja s’ha dit anteriorment, ni Pagès (1997) ni Travé (1998 i 2001) ni Armas (2004) no plantegen la didàctica del patrimoni cultural com una línia de la investigació. Pagès (1997) basant-se en estudis d’àmbit internacional (Armento, 1991; Thornton, 1991; Brophy, 1993)⁴ distingeix dos grans apartats segons el protagonista de la recerca objecte d’estudi. Així, diferencia entre les investigacions centrades en el professor de ciències socials i les investigacions centrades en l’alumnat, i dins d’aquests camps estableix els àmbits següents:

- Dins de la investigació sobre el professor de ciències socials:

⁴ ARMENTO, B. J. (1991) “Changing conceptions of research on the teaching of social studies” a SHAVER (ed.) *Handbook on research on the teaching and learning*. New York: Macmillan, pàg. 185-196.

THORNTON, S. J. (1991) “Teacher as currículumsr-nstructional gatekeeper in social studies” a SHAVER (ed.) *Handbook on research on the teaching and learning*. New York: Macmillan, pàg. 237-248.

BROPHY, J. (ed., 1993) *Case studies of teaching and learning in social studies. Advances in research on teaching*, vol 4.

- les concepcions del professorat sobre el significat de les ciències socials i el seu ensenyament: el pensament del professorat,
 - la programació del professorat de ciències socials: les decisions que es prenen i els criteris que s'utilitzen per a programar, i
 - l'ensenyament de les ciències socials: els processos d'interacció entre els mètodes d'ensenyament, els continguts i l'aprenentatge.
- Dins de la investigació sobre l'alumnat que aprèn ciències socials:
- les representacions socials de l'alumnat, i
 - els problemes d'aprenentatge de les ciències socials.

En cap dels dos camps no inclou de manera explícita la recerca en l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural.

En els seus treballs, Travé (1998 i 2001) es basa en aportacions de la investigació educativa (Casanova-Berliner, 1997; Calderhead, 1997)⁵ per considerar que les línies de recerca en didàctica de les ciències socials es poden classificar en quatre tipus d'estudi:

- investigacions centrades en el professor, que s'estructuren al voltant de la formació inicial i continuada del professorat; i el pensament del professorat com a instrument diagnòstic per a millorar la seva formació;
- investigacions basades en el currículum, que se centren en els mètodes, els continguts i la fonamentació de l'àrea;

⁵ CASANOVA, U.-BERLINER, D. (1997) "La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo" a *Revista de Educación*, núm. 312, pàg. 18-29.

CALDERHEAD, J. (1997) "La investigación educativa en Europa en los últimos diez años" a *Revista de Educación*, núm. 312, pàg. 9-20.

- investigacions referides a l'alumnat, que tenen l'origen en la psicologia educativa i que per això es preocupen per les representacions i les dificultats dels alumnes en la construcció del coneixement; i
- investigacions ecològiques, que tenen com a objectiu conèixer els processos d'ensenyament i aprenentatge en la seva totalitat, des d'un plantejament multidisciplinari i global.

La classificació d'Armas (2004) tampoc no preveu el patrimoni cultural com una línia d'investigació. La seva proposta s'articula al voltant de quatre àmbits:

- les disciplines i el coneixement escolar, és a dir, la reflexió didàctica de cadascuna de les ciències referents al coneixement escolar;
- el professorat i l'ensenyament: el paper del professorat, les seves concepcions de la disciplina i l'ensenyament i les seves pràctiques;
- l'alumnat i l'aprenentatge: les concepcions de l'alumnat sobre les disciplines, l'adquisició de conceptes, de nocions i/o d'habilitats, i
- els textos escolars, els materials i els mitjans d'ensenyament, àmbit l'objectiu del qual és indagar la producció i distribució del coneixement escolar i la seva evolució, i també elaborar materials alternatius basats en projectes d'investigació.

Excepte Prats, cap dels altres investigadors no han considerat de moment, i de manera explícita, la didàctica del patrimoni un camp de recerca amb entitat pròpia.

4.2. La investigació en didàctica de les ciències socials en el món francòfon i en el món anglòfon

Com ja s'ha dit anteriorment, Gérin-Grataloup i Tutiaux-Guillon (2001) han analitzat l'estat de la recerca en didàctica de la història i de la geografia a

França i als països de parla francesa, i proposen set camps d'estudi que caracteritzen la investigació. Cap d'ells no recull la didàctica del patrimoni cultural explícitament, tot i que es podria incloure en l'àmbit dos, ja que en aquest la reflexió se centra en els recursos més idonis per a ensenyar.

D'altres publicacions que també plantegen l'estat de la recerca a França (Laville, 2001) tampoc no consideren la didàctica del patrimoni cultural un camp d'estudi.

L'anàlisi de la bibliografia publicada en els darrers cinc anys a França o al Québec (Riffaud, 2000; Micoud-Peroni, 2000; Ferro-Jeammet, 2000; Astoul, 2003; Thevenin, 2003; Irvoas-Dantec-Morel, 2004; Sachot-Lenoir, 2004; Barrere-Barthelemy-Nieddu-Vivien, 2005, entre d'altres) mostren el gran interès pel patrimoni cultural i el seu ensenyament, però en canvi no plantegen marcs teòrics de referència, sinó que són propostes per a treballar els elements patrimonials a l'aula. És a dir, són plantejaments metodològics.

I pel que fa a les propostes anglòfones, tampoc no es considera la didàctica del patrimoni una línia d'investigació. La revisió de diverses publicacions mostra que els problemes que es plantegen els investigadors estan molt relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, i se centren en: les concepcions que té el professorat de la història, les metodologies que s'utilitzen i els nivells d'aprenentatge que assoleixen els estudiants (Stearns-Seixas-Wineburg, 2000; Richardson, 2001)

Per tant, la recerca en didàctica de les ciències socials no considera el patrimoni cultural com una línia de recerca pròpia i amb entitat, sinó que la incorpora dins de les recerques en didàctica de la història – sobre els continguts i la metodologia. Personalment, crec que és important el seu estudi, perquè és un recurs del que es pot disposar per aprendre els continguts bàsics de les ciències socials. El considero un recurs important a utilitzar dins del procés d'ensenyament-aprenentatge per dues raons:

- perquè permet l'estudi interdisciplinari de moltes àrees (geografia, història, art, filosofia, religió, matemàtiques, tecnologia...), i

- perquè per la seva proximitat i materialització del passat és un recurs que pot motivar i despertar l'interès dels estudiants.

Darrerament, algunes de les queixes més repetides pel professorat és que els alumnes no relacionen tot allò que estudien en les diferents matèries i que no els interessa res vinculat amb el coneixement escolar. No tinc la certesa que l'ús del patrimoni cultural pugui millorar aquesta situació, però considero que la seva utilització en l'ensenyament-aprenentatge pot crear aquelles situacions didàctiques necessàries perquè els alumnes *relacionin* i *s'interessin* i, per tant, s'esforcin per aprendre.

Penso que els alumnes no s'involucran en el seu aprenentatge, si no consideren útil i rellevant allò que han d'aprendre. Per això, és important crear situacions educatives que els engresquin i que els permetin valorar positivament els coneixements escolars. I entendre el seu entorn, comprendre la seva societat, explicar-se com s'hi ha arribat i adonar-se que poden participar-hi en la millora del present solen ser situacions que els poden interessar. Les situacions educatives que es poden generar al voltant del patrimoni cultural podrien esdevenir ocasions motivadores i enriquidores.

En síntesi, sembla que la didàctica del patrimoni cultural –entesa dins del context de la didàctica de la història- pot afavorir una innovació metodològica en les pràctiques docents, però caldria que també es produís una innovació i una actualització quant a la seva conceptualització i la seva finalitat educativa. Considero que cal potenciar la investigació en el valor educatiu del patrimoni cultural, però emmarcant aquesta recerca en la de l'ús didàctic i del valor educatiu de tots els recursos que es poden utilitzar per facilitar i afavorir l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials. Potser caldria que s'ubiqués dins un àmbit més global on s'analitzés la utilització dels recursos educatius, perquè sembla que es pot afirmar que hi ha més acció que reflexió al voltant del valor educatiu dels recursos en general –i del patrimoni cultural en particular- en l'ensenyament de la història i de les ciències socials.

Crec que el patrimoni pot ser un recurs molt potent en les classes de ciències socials i d'història, ja que pot ajudar a visualitzar que el present –i per tant el futur- és la conseqüència de les decisions que es prenen en un moment, i que *ara* tenim l'oportunitat de treballar per un futur millor. Però aquesta capacitat no és exclusiva del patrimoni, i per això seria interessant interrelacionar i vincular recerques que tinguin finalitats similars i que busquin afavorir una educació per una ciutadania que intervingui responsablement en la seva societat i en el seu temps.

5. Finalitat, supòsits i objectius de la recerca

Aquesta investigació s'ha realitzat dins del context de la LOGSE (1991) i tenint en compte que durant del curs 2002-2003 s'estava entrant en una nova dinàmica i unes noves exigències imposades per una nova llei educativa (LOCE, 2002), amb un currículum més tancat i amb menys autonomia per als centres i per al professorat.

Malgrat que la LOGSE apostava per un currículum obert i atorgava autonomia als centres i al professorat, no hi ha gaire investigació sobre si aquestes circumstàncies han produït canvis substancials a l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències Socials.

La LOGSE va comportar un augment de l'oferta de productes i de serveis didàctics, relacionats amb el coneixement del patrimoni cada vegada més nombrosa, variada i diversificada. Aquesta oferta va ser realitzada per part de les administracions, de les institucions o de les empreses que s'han especialitzat en aquest sector educatiu.

5.1. Finalitat de la recerca

En el moment de sintetitzar i sistematitzar els objectius generals de la recerca, vaig haver de plantejar-me quina era la seva finalitat, ja que calia definir la direcció i l'orientació del treball. Com que el disseny metodològic ha estat emergent, això ha permès anar concretant i delimitant progressivament el procés del treball, tot i que sempre m'he centrat en una única idea:

“Esbrinar què es considera a l'ensenyament secundari com a patrimoni cultural, quin valor educatiu té i què i com s'ensenya”.

5.2. Supòsits inicials

Gairebé totes les programacions anuals de ciències socials de qualsevol centre inclouen “activitats extraordinàries”, que normalment solen ser sortides al medi (visites a conjunts patrimonials, itineraris temàtics que tenen com a centre un lloc o temps concret...), visites a exposicions i/o museus que de vegades es complementen amb tallers. Sembla que són pocs els centres on no es fa cap activitat fora de l'aula per a completar i ampliar allò que s'hi està treballant.

És sabut que organitzar una sortida en un centre no és gens fàcil, perquè les implicacions són moltes: autoritzacions, permisos, pagaments, reserves de transport, reserves de visites, professors responsables, acompanyants... Tota una logística que no sempre és fàcil ni àgil d'organitzar. També es fa necessari que els alumnes ho visquin com una activitat d'aprenentatge, i no només com una activitat lúdica.

I finalment, és imprescindible que l'activitat estigui ben dissenyada didàcticament i que el seu desenvolupament s'adeqüi al grup. No s'hi val a fer "qualsevol cosa". Cal que els responsables (tant si són els mateixos professors com si depenen d'unes altres instàncies) es creguin que l'activitat organitzada és clau per a comprendre aquell contingut que s'està treballant a l'aula. S'ha de creure que les activitats fora de l'aula permeten que els alumnes aprenguin allò que dins és impossible. Per això, cal pensar formats prou flexibles i engrescadors, però sempre rigorosos científicament, que donin respostes a les necessitats educatives i d'aprenentatge dels alumnes.

Amb aquest plantejament, els supòsits que van ajudar-me a plantejar i estructurar la investigació van ser fonamentalment dos:

- A l'educació reglada existeix un gran interès per a l'ensenyament del patrimoni cultural. Però, en canvi, no sembla que s'hagi fet un esforç gaire gran de conceptualització i d'aplicació didàctica a partir de les noves aportacions que s'estan fent des de la didàctica de les ciències socials, ni per part del professorat ni per part de les administracions educatives.
- A l'educació no reglada també hi ha un gran interès per difondre i fer accessible el patrimoni cultural al públic escolar, com demostra l'augment de l'oferta de serveis i d'activitats educatives. Però, en canvi, no sembla que s'hagi fet l'esforç d'incorporar a l'ensenyament les aportacions que es fan des de la didàctica de les ciències socials per a facilitar el procés d'aprenentatge.

Es podria afirmar, per tant, que *a priori* el patrimoni cultural suscita un gran interès, però no sembla que hi hagi un canal de comunicació que interrelacioni les aportacions que es fan des de les ciències socials i la didàctica de les ciències socials; les necessitats del professorat (tant formació com en recursos) i les necessitats de l'alumnat (per a aprendre a partir del patrimoni cultural).

5.3. Objectius

Els objectius estan força relacionats amb els dos supòsits que van iniciar el procés de la recerca i amb la finalitat que es va establir. Evidentment, pel disseny emergent de la metodologia d'aquest treball, els objectius es van anar concretant i ajustant a mesura que aquest anava avançant.

L'objecte d'estudi d'aquesta recerca és l'ensenyament del patrimoni cultural. Es vol esbrinar quina és la seva presència com a contingut educatiu, però no es pretén analitzar ni valorar la realitat educativa en si mateixa. És a dir, la finalitat última de la investigació no és l'estudi d'un grup o d'una realitat educativa, sinó l'ús educatiu que es fa d'un contingut – el patrimoni cultural- i el seu tractament didàctic.

Els objectius es poden resumir en tres:

1. Construir un esquema interpretatiu per a descriure la presència i el valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament de les ciències socials.

Pretenc construir un marc teòric sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural des de la didàctica de les ciències socials i d'algunes ciències referents, que em permeti sistematitzar la presència del patrimoni cultural en alguns dels àmbits del procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials. El model conceptual dissenyat m'hauria de permetre conèixer quina conceptualització s'ha fet i quines interpretacions s'han realitzat al voltant del "patrimoni cultural" com a contingut escolar.

2. Caracteritzar el tractament i l'ús educatiu del patrimoni cultural a l'ESO.

Per a contrastar el model conceptual dissenyat, s'ha decidit analitzar i valorar el tractament que rep el patrimoni cultural en els currículums, en llibres de text i en materials editats per museus i serveis educatius. Per això, s'ha realitzat una anàlisi sistemàtica de la presència del patrimoni cultural que ha pretès:

- esbrinar, analitzar i valorar el tractament del patrimoni en els currículums de Catalunya i Espanya i d'altres països del nostre entorn cultural, i destacar les finalitats del seu ensenyament i la concreció dels objectius i de continguts d'aprenentatge,
- analitzar les aportacions de llibres de text i de materials elaborats per museus i serveis educatius,
- analitzar i valorar el pensament del professorat i d'experts sobre el valor educatiu del patrimoni cultural, i
- observar, descriure i interpretar tres situacions educatives relacionades amb el procés d'ensenyament-aprenentatge del patrimoni cultural.

<p>3. Extreure conclusions i fer algunes propostes que millorin l'ús educatiu del patrimoni cultural, fent especial incidència en la formació inicial del professorat.</p>

Finalment, i amb totes les dades recollides i interpretades, pretenc arribar a algunes conclusions a partir de les interpretacions i de les anàlisis fetes des del model conceptual dissenyat per a aquesta recerca. Tenint en compte els supòsits inicials de la investigació i la finalitat establerta, considero que un element clau per a millorar l'ús educatiu del patrimoni cultural en els processos d'ensenyament-aprenentatge –tant des de l'educació reglada com no reglada- de les ciències socials hauria de ser la formació inicial de mestres, professors i responsables educatius de les institucions no escolars.

En síntesi, considero que els dos objectius primers es relacionen directament amb la finalitat plantejada (esbrinar què es considera patrimoni cultural a l'ensenyament i què i com s'ensenyava) per aquesta recerca. I el tercer respon més a la necessitat de contribuir, en la mesura que sigui possible, a millorar l'ensenyament de les ciències socials, objectiu intrínsec en la didàctica de les ciències socials.

Així, el plantejament d'aquesta recerca considero que s'emmarca dins d'una de les línies d'investigació que la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials porta a terme. Aquesta és:

- La investigació sobre els principals problemes i necessitats del professorat per a desenvolupar en la pràctica un currículum de ciències socials per a la formació democràtica de l'alumnat i proposar-hi millores i alternatives.

Aquesta proposta se centraria fonamentalment en l'ús didàctic del patrimoni cultural i del medi social i cultural, com a elements educatius que afavoreixen la construcció d'una consciència històrica, la formació d'un pensament social crític i el desenvolupament d'una consciència social democràtica que permeti a l'alumnat entendre millor el passat que l'envolta, valorar la complexitat del present i participar activament en la construcció del seu futur personal i social.

Capítol 3

El concepte de patrimoni cultural

1. Origen i evolució del concepte de *patrimoni*

2. El patrimoni cultural des d'una perspectiva social

Aquest capítol es divideix en dos apartats. El primer vol ser un breu recorregut cronològic de l'evolució del concepte de *patrimoni cultural*, des del seu origen al segle XVIII fins a l'actualitat. I el segon pretén mostrar les diferents aportacions fetes per algunes ciències socials i per les propostes realitzades des de dos àmbits socials: el jurídic i el de la conservació dels elements patrimonials.

L'objectiu d'aquest capítol és emmarcar la proposta que es fa en aquesta recerca de l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural des de la didàctica de les ciències socials. Es pretén presentar breument els canvis en la conceptualització del patrimoni cultural i quins són els àmbits que es considera que influeixen més en el seu valor educatiu i el seu ús didàctic.

1. Origen i evolució del concepte de *patrimoni*

El concepte de *patrimoni* és una síntesi dels conceptes francès *patrimoine* i anglès *heritage*, cadascun dels quals posa l'èmfasi en un aspecte diferent (Muñoz, 1998: 120; Krebs-Schmidt, 1999: 207-209, i Hernández, 2002: 16). El concepte francès *patrimoine* fa èmfasi sobre allò que s'hereta dels

antecessors, allò que han anat deixant les generacions anteriors. I el concepte anglès *heritage* incideix en allò que es transmet als descendents, a les generacions futures.

Ambdós conceptes fan referència a la filiació i a la identitat. La *filiació* i la *identitat* són dos conceptes importants en el procés de construcció personal i social, perquè “el procés de socialització és també un procés d’individualització, ja que, mentre l’individu es va formant com a ésser social, polític i cultural dins la societat, també va construint la seva identitat pròpia com a persona individual i única” (Correa, 2003: 147). Però l’expressió *patrimoni* referida a l’herència col·lectiva que interessa conservar no té una història gaire llarga. Es va utilitzar de manera esporàdica durant el segle XIX i només adquireix naturalesa administrativa i jurídica en el món occidental durant la primera meitat del segle XX. I no serà fins al final de la II Guerra Mundial que començarà a delimitar-se i a utilitzar-se en l’àmbit internacional (Querol-Martínez, 1996: 89).

1.1. El segle XVIII

L’origen del patrimoni es troba en l’inici de l’interès pel col·leccionisme, pràctica promoguda a partir del segle XVIII. Va ser aquest interès el que va permetre que els objectes del passat comencessin a ser considerats com a patrimoni. Aquesta pràctica, antecedent del museu, va significar que els objectes d’altres èpoques adquirissin un valor especial, només pel fet de pertànyer a períodes concrets de la història. El col·leccionisme es considera una manera de guanyar prestigi individual, diferenciació social, però no hi ha cap tipus de fonamentació teòrica al darrere que fonamenti

les eleccions i les seleccions per a la conservació (Morente, 1996). Els criteris són merament estètics, segons el gust personal.

Un paper fonamental en tot aquest procés el van fer les acadèmies en general, i les de belles arts en particular, en el moment en què es van convertir en centres d'antiquaris i d'investigació, però sobretot quan van esdevenir institucions de tutela i de control mitjançant la seva capacitat docent. Gràcies a les acadèmies s'han conservat grans quantitats d'elements del patrimoni cultural.

El patrimoni era considerat com a tresor (Fernández, 2001: 40-42), ja que feia referència a les produccions sorgides dels genis que testimonien el progrés ascendent de la civilització. Els únics elements dignes de ser conservats i transmesos seran certs monuments antics i certes obres artístiques singulars. La conseqüència més evident va ser l'existència d'una política que tenia com a objectiu incrementar els fons dels museus amb objectes que tenien un valor per si mateixos, independentment del seu context i de les relacions que existissin amb el seu entorn o ambient.

La intencionalitat d'aquesta acumulació, gairebé compulsiva, no era la de conservar aquells testimonis culturals d'un determinat col·lectiu, sinó la d'augmentar el propi prestigi i la notorietat de tota una nació. Però això les grans metròpolis inicien la construcció de grans museus que es van omplint de peces, objectes... d'altres parts del món.

El concepte de *patrimoni* començarà a fer referència al valor de les obres del passat com a obres de la humanitat, com a referents d'una història que la legitimitza, i per tant és factible que sigui seleccionada, elegida i significada. Es pot afirmar que a partir del segle XVIII comencen els primers indicis del concepte *patrimoni*, així com l'inici de les bases ideològiques que induiran a l'augment creixent de la necessitat de la seva tutela i conservació.

Quan les diferents formacions polítiques busquin la seva legitimitació, la cercaran en la història i en la cultura, i per tant en les seves manifestacions materials. Les ruïnes i les obres d'art interessaran perquè són un testimoni de la història de la societat que les va construir. A partir del patrimoni es venera l'antiguitat, que es constitueix com a exponent d'una cadena progressiva i evolutiva, en què les accions del passat possibiliten les del present i aquestes les del futur (Morente, 1996).

1.2. El segle XIX

Al segle XIX, el patrimoni deixarà de ser considerat només l'herència o el llegat d'un passat i se li atribuirà el valor de document. No serà només un objecte valuós i legitimat per la seva antiguitat, sinó que també aportarà un gran valor documental, cosa que fa que el patrimoni deixi de ser només un objecte per a anar configurant-se com un bé cultural, com a testimoni d'una cultura (Morente, 1996).

El patrimoni s'entendrà com a cultura (Fernández, 2001: 42-44), com el testimoni de la cultura d'un poble. S'hi vinculen objectes i subjectes socials, cosa que potencia que siguin els mateixos pobles els hereus i els transmissors del seu patrimoni.

És en aquest moment que es comença a fer servir el concepte de *béns culturals*, en què explícitament s'estableix que hi ha una relació entre el patrimoni i el significat immaterial que se li atribueix. Ara, el valor no és atribuït només per l'estètica sinó pel fet que és un testimoni d'un

esdeveniment, d'un mode de vida, d'unes creences... És el reflex del món mental de qui crea i utilitza el patrimoni.

El patrimoni, com la cultura, té un caràcter viu i dinàmic, tret que cal garantir, perquè és la manifestació de la pròpia diversitat cultural i no s'ha de supeditar a les possibles intervencions conservacionistes i estàtiques.

Aquestes reflexions teòriques sobre el mateix concepte de cultura faran que s'hi vinculin des de les manifestacions intel·lectuals, les relacions socials, les interpretacions sobre la mateixa humanitat fins a la vida al planeta de l'ésser humà. S'afirma que el patrimoni ens diferencia de la resta d'éssers vius per la capacitat de transmetre a successives generacions pautes mentals i de conducta, en virtut de la capacitat d'aprendre i de comunicar. Aquestes reflexions derivaran en la creença del poder de l'home per a crear i per a transformar la seva pròpia cultura, per a anar perfeccionant-la indefinidament, cosa que porta a la convicció d'un progrés universal, lineal i il·limitat (Fernández, 2001: 39-40).

Però no tots els coneixements que la cultura va creant interessen de la mateixa manera. En una societat fortament jerarquizada, com la del segle XIX, sempre seran els sectors dominants els que dirigiran i controlaran, mitjançant les institucions, els criteris de selecció que decidiran què és allò que es valora, què es transmet i què es perpetua d'entre tots els elements que componen la cultura.

El concepte *cultura* serveix per a prestigiar i separar les elits socials dins d'una societat, poble, Estat o nació. I també per a classificar i separar als pobles del món, a partir dels processos colonitzadors que s'estaven produint a l'Àfrica i a l'Àsia i de la configuració de les noves concepcions nacionalistes dels Estats i/o de les nacions a Europa (Vargas-Sanoja, 1990: 42-43).

Totes aquestes dinàmiques s'accentuaran amb l'aparició del romanticisme i el creixement i la consolidació de la burgesia. El patrimoni es vincularà

amb els nacionalismes, els pannacionalismes i els colonialismes, cosa que afavorirà la creació d'un marc identitari que construeix, deconstrueix o reconstrueix velles i noves identitats que es fonamenten en diversos sistemes doctrinals, simbòlics o de representacions, i també en el patrimoni cultural (Prats, 1997).

La crítica a aquesta visió tan jeràrquica no arribarà fins al segle XX, quan es propugnarà el reconeixement de la singularitat de cada cultura i per tant, el de la diversitat cultural, cosa que farà que la cultura esdevingui el conjunt de trets diferencials, de costums, de creences i d'institucions socials que caracteritzen cada grup humà.

1.3. Primera meitat del segle XX

A partir del segle XX, el patrimoni es vincula a la societat, a la col·lectivitat. No existeix un patrimoni per a l'individu, ja que esdevé un "bé comú" que pertany a tothom i al qual tothom ha de tenir accés. Per això, el paper de la comunitat és molt important, ja que els objectes, els edificis, les obres d'art, etc. esdevenen patrimoni només quan els ciutadans els revaloritzen, els identifiquen i els reconeixen com a propis.

El seu valor no és determinat per la seva singularitat, sinó pel seu significat, per la funció social que se li atorga. Aquesta funció social justifica tant el valor material com l'immaterial i per això necessita la preservació, conservació i difusió (Morente, 1996).

El patrimoni expressa la identitat cultural pròpia d'una col·lectivitat o d'una comunitat cultural. Per això, el procés de defensa i de conservació del patrimoni es fomenta en l'interès per la reafirmació d'unes identitats davant

de l'actual tendència uniformitzadora que fins a cert punt implica el moviment de la globalització cultural (Fernández, 2001).

Així, els costums, la gastronomia, l'arquitectura, els rituals i altres manifestacions artístiques s'acaben convertint en referències identitàries per als seus protagonistes, que els reben, els utilitzen, els transformen, els interpreten i els traspassen segons la seva pròpia dinàmica cultural.

En aquesta línia s'està intentant anar més enllà i s'ha incorporat el concepte *d'interpretació del patrimoni*. Concepte procedent del món anglosaxó i que sorgeix ja a finals el segle XIX (Morales, 2002 i Miró-Stoa, 2002). Des d'aleshores, el patrimoni es relaciona amb:

1. la identitat, ja que el patrimoni pot actuar o actua com a element generador d'imatge i d'identitat;
2. l'economia, perquè cal garantir la rendibilitat de les inversions en patrimoni;
3. la societat, ja que cal valorar com el desenvolupament d'una oferta patrimonial pot contribuir a millorar la qualitat de vida de la població tot implicant-la per garantir la conservació i divulgació dels elements del patrimoni.

La interpretació seria "un mètode per a la presentació, comunicació i explotació del patrimoni, amb l'objectiu de promoure'n l'aprehensió i la utilització amb finalitats culturals, educatives, socials i turístiques" (Padró, 1996: 9). La interpretació intenta aconseguir la dinamització del patrimoni en el seu context original. Per això, la contextualització és molt important per a poder oferir les claus per a una lectura que permeti a l'observador explorar, situar, comprendre, analitzar, reviure...

1.4. De la segona meitat del segle XX a l'actualitat

Una de les tendències que actualment s'estan produint és la de reinterpretar el patrimoni com a recurs (Fernández, 2001). Aquest interès no se centra a dotar de significat a aquelles manifestacions i testimonis culturals més rellevants d'un col·lectiu (*que normalment ja el tenen*), sinó que l'interès radica a potenciar aquells elements més atractius per obtenir la major rendibilitat econòmica possible.

Cada cop més es demana que el patrimoni tingui una rendibilitat econòmica, perquè deixi de ser una *càrrega*. Es considera que el patrimoni no només es pot autofinançar, sinó que a més pot esdevenir un factor potencial de desenvolupament econòmic. I una de les maneres d'aconseguir-ho és mitjançant el turisme cultural.

Aquest turisme cultural pot incidir positivament en l'economia d'una zona i pot servir com a estímul per a la recuperació, conservació i rehabilitació del patrimoni cultural (Moure, 1994). Però aquest interès pot derivar en excentricitats com la de teatralitzar tradicions i fomentar un estatisme conservacionista desubicat en el temps i fins i tot en l'espai, amb l'argument de recrear una època i/o un espai normalment indeterminats, per a mostrar al públic (majoritàriament turistes i alumnat) "com es vivia". Es prioritzen els criteris econòmics per sobre dels interpretatius.

A més, entre les persones que *consumeixen* els productes del turisme cultural existeix la demanda que el patrimoni cultural sigui una espècie d'iniciació al coneixement històric i artístic i no sigui només una mera distracció. Per això, caldria evitar certes intervencions i interpretacions

sobre el patrimoni que desvirtuïn la capacitat de formació que aporta per si mateix (Choay, 1988: 174-179).

El patrimoni es converteix en un objecte susceptible de ser consumit, per tant, comença a pensar-se en la possibilitat que esdevingui una font d'ingressos per a la comunitat. Per a evitar aquesta manipulació extrema del patrimoni, cal que la societat el consideri com un element revaloritzador i plenament integrat (en tots els àmbits: econòmic, social, cultural, paisatgístic...) en les seves vides i no només com un element del passat que ennobleix el present.

Cal que la societat el sàpiga veure com un recurs molt potent per a formar uns ciutadans crítics i reflexius, identificats amb el seu passat i compromesos amb el seu futur, a més de fomentar-ne el respecte, la protecció i la conservació per a les generacions futures (García-Jiménez-Moreno, 2003: 443).

Dins d'aquesta mateixa tendència, s'ha plantejat una altra qüestió que hi està intrínsecament vinculada. És la rendibilitat del mateix museu, centre d'interpretació, jaciment, etc. Fins ara, aquests centres eren concebuts com els dipositaris d'una important part del nostre passat i no calia que fossin rendibles. Però actualment la idea que el museu ha de tenir beneficis sembla que ha envaït gran part del sector. Per això el museu ha de tenir cafeteria, botiga... i a més organitzar activitats rendibles (Luzón, 1994: 28-29).

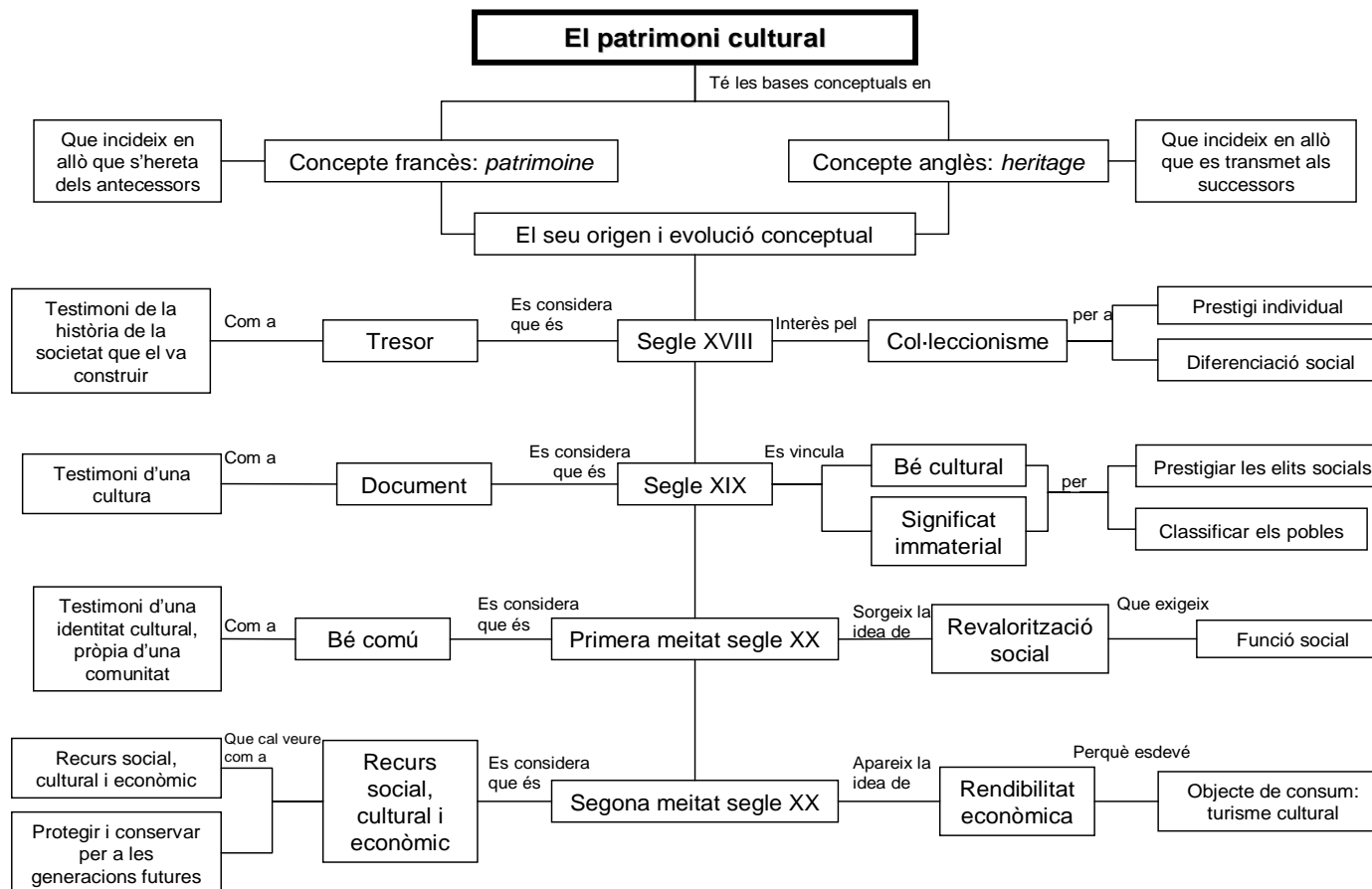
Cal tenir en compte aquest aspecte que ha aparegut durant el darrer terç del segle XX. Tot objecte que ha esdevingut element del patrimoni cultural a més ha de tenir una funció social, s'ha de convertir en un recurs econòmic rendible. Es pensa que si això succeeix, se'n garanteix la conservació, preservació i divulgació perquè afavoreix el desenvolupament econòmic de la zona; per tant, això podrà influir en la "tria" i en la "selecció" que el grup, col·lectiu, comunitat, poble o societat farà dels seus "objectes" en el present.

En definitiva, actualment, el patrimoni cultural pot fonamentar la seva existència, conservació i divulgació a partir dels diferents tipus de “valor” que se li pot adjudicar (Grefe, 1990: 31-41):

- El valor estètic del patrimoni es fonamenta en l'emoció que provoca a les persones quan l'observen. Els criteris són totalment subjectius i els criteris d'avaluació i de selecció, difícils de justificar.
- El valor artístic sorgeix pel fet de ser considerat com a obra d'art. És a dir, el valor artístic del patrimoni es troba en les aportacions que fa al moviment artístic general.
- El valor històric es troba en el fet que revela part d'una època, les maneres de viure... sempre que tingui la capacitat de transmetre i testimoniar de manera coherent el passat.
- El valor cognitiu es basa en la capacitat que té de formar mitjançant les activitats que al seu voltant es puguin organitzar: classes de patrimoni, turisme cultural, centres d'interpretació...
- El valor econòmic és especialment important en aquelles zones on les oportunitats de desenvolupament econòmic són menors per la manca de recursos existents. En els darrers anys, s'ha observat que és més rendible la conservació-reutilització que la destrucció-reconstrucció, ja que els beneficis que s'obtenen de manera indirecta juntament amb la requalificació de la mà d'obra són molt importants.

A continuació, s'intenta representar de manera esquemàtica l'evolució del concepte de *patrimoni cultural* des del seu origen al segle XVIII fins a l'actualitat. Com es pot observar, la conceptualització del patrimoni ha anat variant des de ser considerat un “tresor” fins a ser un “recurs social, cultural i econòmic”. Aquests canvis també han influït en el seu ús, ja que ha passat de ser un objecte de “col·leccionista” a ser un element amb una “rendibilitat econòmica” que pot ser consumit.

En síntesi, el concepte de *patrimoni* aglutina el significat del mot francès *patrimoine* i de l'anglès *heritage*, cadascun dels quals posa l'èmfasi en un aspecte diferent. El primer el posa en allò que s'hereta del passat. I el segon, en allò que es transmet per al futur. El concepte de *patrimoni* entès com a "herència col·lectiva" es va començar a utilitzar durant el segle XIX i només va adquirir la naturalesa administrativa i jurídica en el món occidental durant la primera meitat del segle XX. I no serà fins al final de la II Guerra Mundial que començarà a delimitar-se en l'àmbit internacional. Així doncs, es tendeix a usar el concepte de *patrimoni cultural* perquè es considera que representa un nou espai on es pot aprendre a valorar i a conèixer la identitat d'una persona i d'un col·lectiu.



Després d'aquest breu recorregut, es pot arribar a la conclusió que l'evolució del concepte de *patrimoni* ha experimentat un canvi important des dels seus orígens al segle XVIII fins a l'actualitat. En els darrers anys el canvi ha estat molt ràpid i s'han introduït noves perspectives interpretatives que de ben segur faran modificar els criteris de selecció i de conservació dels elements del patrimoni cultural.

Els elements del patrimoni cultural contenen en si mateixos valors positius que es relacionen amb el prestigi que el pas del temps els ha atorgat. Però, tot i aquesta dimensió conceptual positiva (Calaf, 2003: 132), el patrimoni cultural encara està subjecte a agressions físiques, al desinterès, al desconeixement i a la manca de recursos, que en faciliten el deteriorament.

2. El patrimoni cultural des d'una perspectiva social

En aquest apartat pretenc presentar les aportacions més rellevants que s'han fet des d'algunes ciències socials, com l'antropologia i la història, i també des de la museologia i des d'algunes instàncies oficials vinculades amb el món patrimonial, tant d'àmbit internacional, com europeu i espanyol. L'objectiu és posar les bases del model interpretatiu que m'haurà

de servir per a analitzar els diferents materials curriculars i algunes pràctiques educatives en capítols posteriors.

2.1. Aportacions d'algunes ciències socials

El patrimoni és la resta material d'una història, l'ancoratge de la memòria, "allò que encara és visible d'un món que ha esdevingut invisible" (Nora, 1987, citat per Muñoz, 1998). Per aquest motiu es considera que el patrimoni constitueix la identitat d'un país, d'un grup, d'un individu i, per tant, es considera que la seva pèrdua és irreparable per a ells i per a la humanitat en general, perquè la identitat no és un estat, sinó un procés que com a tal va evolucionant (Allieu-Mary-Frydman, 2003)

Actualment, en comptes de parlar només de patrimoni, s'utilitza el concepte de *patrimoni cultural*, perquè es considera que reflecteix un nou espai en què es pot aprendre a valorar i a conèixer la identitat d'un col·lectiu (Buesa, 2001: 176). El fet de parlar de patrimoni cultural i no només de patrimoni, té relació amb les aportacions de l'antropologia i amb l'evolució que els conceptes de *cultura* i *d'identitat* han tingut al llarg d'aquests darrers anys (Prieto, 1991: 1559). Es considera que el patrimoni cultural representa una concepció més integradora del patrimoni, ja que ara la cultura i la identitat són dos conceptes molt complexos i que es poden analitzar des de diferents perspectives.

a) Des de l'antropologia

Des de l'antropologia es parla d'objectes (Ballart, 1997 i 2001). Per això la proposta que el patrimoni està format per objectes que perduren en el temps. I com que el pas del temps és la substància de la història, cal concebre el patrimoni com a conjunt d'objectes de la història. També destaca el fet que els objectes són els vehicles d'una sèrie de significats, però aquests objectes, en si mateixos, no tenen aquesta càrrega simbòlica. És la percepció dels receptors la que s'encarrega de transformar-los en un element patrimonial i, per tant, heretable o no.

A partir de les idees d'herència i significat (Ballart, 1997) es pot afirmar que els objectes són una porta cap al passat, que transmeten d'una manera directa les notícies i les sensacions que provenen d'un temps anterior. Són la manera de mantenir el contacte, perquè, mentre el temps passa, l'espai s'omple d'objectes i es converteixen així en l'evidència, en una prova. Es podria afirmar que patrimoni pot ser qualsevol objecte, però cal no oblidar que el concepte inclou una tria, una selecció. Així, per poder atribuir a un objecte la categoria de patrimoni, cal que reuneixi una sèrie de valors que es poden resumir en tres (el valor d'ús, el valor formal i el valor simbòlic):

- el valor d'ús es refereix a la utilitat que té l'objecte, cal que cobreixi algun tipus de necessitat;
- el formal, fa referència a l'atracció que ha de despertar als sentits, tant per la forma, el volum, etc.; i
- el simbòlic és determinat pel fet de ser testimoni d'idees, de fets o de situacions del passat i que permet connectar a persones de temps diferents.

També des de l'antropologia s'han fet propostes per a establir els criteris que permeten als elements culturals esdevenir patrimoni. Existeixen bàsicament dues tendències. Una que opta per la pèrdua de la funcionalitat (l'obsolescència), l'escassetat i la noblesa. Però sembla que el consens es troba en una proposta basada en la naturalesa, la història i la inspiració

creativa o genialitat. Es pensa que aquests criteris poden ser extraculturals i universals, perquè funcionen sempre per a determinar si un element és patrimonialitzable o no. Aquests criteris consisteixen en (Prat, 1993: 22-29):

- la naturalesa entesa com la referència a l'existència d'uns poders que no depenen de l'ordre social i que escapen del control humà;
- la història, el passat, que escapa del control humà, es mitifica i fa que ens sentim units per una dependència unidireccional de filiació que converteix els seus testimonis en les relíquies del present; i
- la inspiració creativa o la genialitat que representa l'excepcionalitat cultural, la individualitat d'un personatge que trenca amb les regles i les capacitats culturals del gran col·lectiu, fet que permet reafirmar la força de l'individu per sobre del grup.

Quan aquests criteris conflueixen en els elements culturals (tant materials com immaterials) i s'associen amb una identitat i unes determinades idees i valors, fan que aquesta identitat, aquestes idees, aquests valors, se sacralitzin i adquireixin un caràcter gairebé immutable. En definitiva, la principal virtualitat és la de convertir-se en un símbol a partir del qual s'expressi de manera sintètica i efectiva la relació que ha d'haver-hi entre ell i les idees i els valors quan les concepcions i les creences es transformen en emocions.

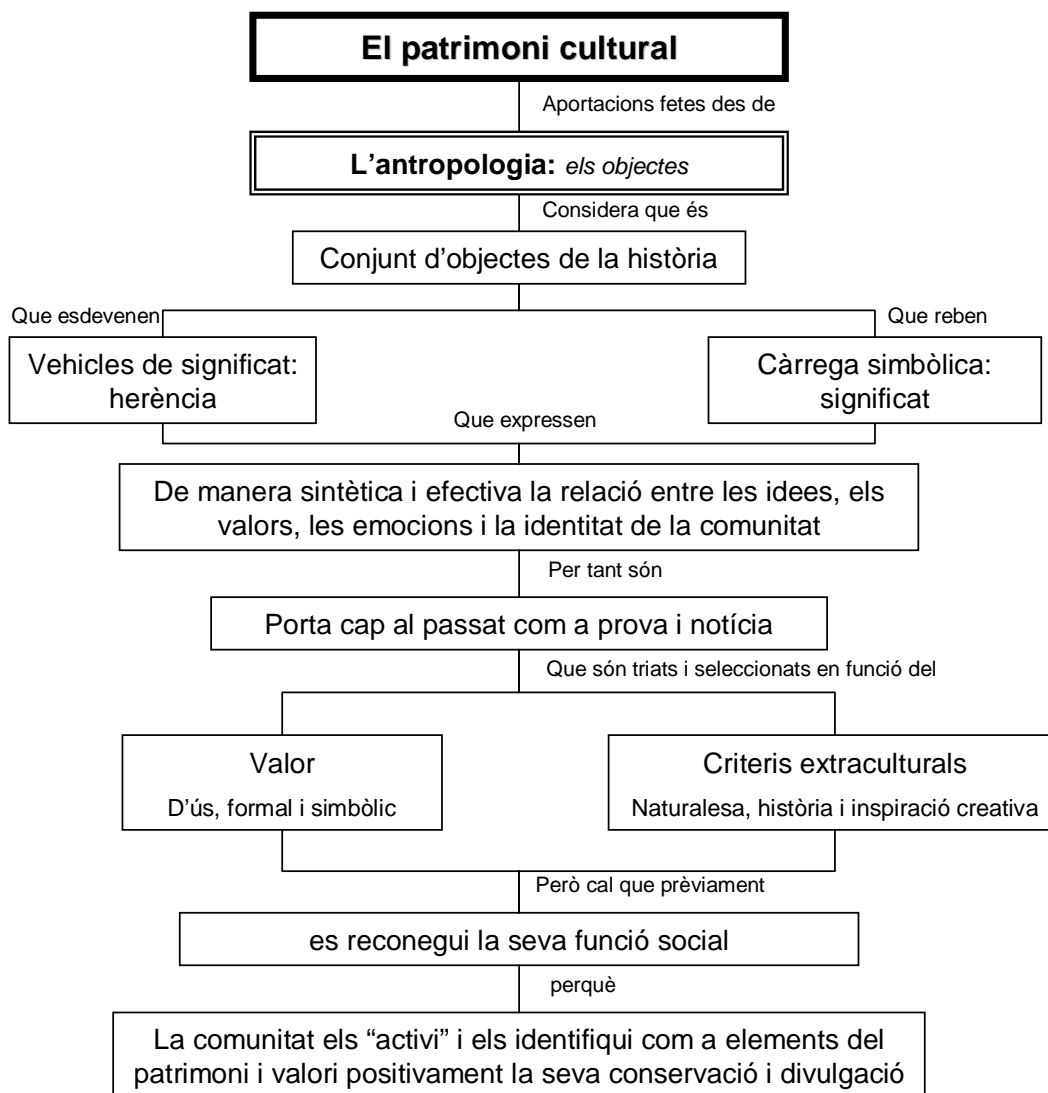
Aquests tres criteris configuren un triangle que dóna valor patrimonial als objectes. Però perquè es consideri patrimoni un bé natural, un objecte històric (material o immaterial) o una obra artística, cal que també hi hagi una legitimació social, ja que el patrimoni és una construcció social que es dóna en una situació històrica determinada i en un context social determinat (Prats, 1997: 22-29 i Prats-Hernández, 1999: 104-109).

L'existència d'aquest triangle no vol dir que tot objecte que compleixi un d'aquests criteris esdevingui automàticament patrimoni, sinó que ho és potencialment. I perquè ho sigui cal que prèviament sigui "activat", és a dir, que se li confereixi una càrrega simbòlica important que reforci els discursos identitaris i promogui adhesions. I l'activació normalment depèn dels discursos identitaris existents i dominants. Per això, el patrimoni és un element clau en el debat ideològic, que constantment s'està reactualitzant pel gran potencial que té. L'actuació sobre el patrimoni no és una qüestió objectiva, la selecció no és neutral. I menys quan tothom és conscient que no es pot conservar tot (Dorel-Ferré, 1998: 170), i que per tant, protegir uns elements patrimonials o uns altres suposa triar i seleccionar amb uns criteris.

Darrerament, sembla que també cal tenir present un altre element que cal afegir a aquests criteris. És "la voluntat de voler heretar". És a dir: tenint en compte que la relació i la vinculació que s'estableix entre els elements patrimonials i les comunitats (societats, grups, etc.) són una construcció social, cal tenir present que "tothom és lliure d'acceptar o de rebutjar, tot o en part, l'herència. Per tant, no és suficient transmetre. És necessari que qui ho hereta ho accepti" (Allieu-Mary-Frydman, 2003). Per tant, cal que el patrimoni sigui reconegut i identificat per les generacions futures. Cal que s'inscriui en un procés de continuïtat, que es projecti cap al futur (Jarnier, 2003).

Per això, la importància de l'educació com a mitjà per a construir les "voluntats" a favor de la conservació i preservació del patrimoni. Com afirma Mellina (2003: 57), "el patrimoni ha de ser repensat per cada generació", però cal explicitar a les noves generacions que el sentit que s'atorga en el present als elements patrimonials és diferent del que tenien en la seva creació, per això la importància de la contextualització (Gachet, 1999: 86-89).

En síntesi, les aportacions de l'antropologia al patrimoni cultural es poden representar en el següent mapa conceptual.



b) Des de la història

Des de la història es parla de fonts històriques. Tradicionalment, s'ha considerat que les fonts històriques només feien referència a la documentació original d'arxiu. Però des de Marc Bloch i l'escola dels *Annales*, aquesta concepció ha estat substituïda per un concepte molt més ampli, que considera que una font històrica pot ser qualsevol tipus de document, qualsevol realitat que pugui aportar testimoni, petjada o relíquia (Aróstegui, 1995: 336-338). Com ja va dir Febvre (1982: 29-30) "cal usar els textos, sens dubte. Però tots els textos. I no només els documents d'arxiu [...]. També un poema, un quadre, un drama són documents, testimonis [...]. És evident que cal utilitzar els textos, però no exclusivament els textos".

A més, les fonts escrites es fan ràpidament escasses, tant com més enllà ens remuntem en el temps, fins a desaparèixer totalment (Pesez, 1988). Aleshores només queden les restes materials, la cultura material.

S'entén per *font històrica* tot aquell objecte material, instrument o eina, símbol o discurs intel·lectual que procedeix de la creativitat humana, a través de la qual es pot inferir alguna cosa d'una determinada situació social en el temps (Altamira, 1997). Per això es pot afirmar que la diversitat de fonts és pràcticament infinita, perquè són tot allò que l'home diu o escriu, tot allò que fabrica, tot allò que toca (Bloch, 1984).

L'observació en història és l'observació de les fonts. La ciència que té com a finalitat donar a conèixer les fonts i les ciències auxiliars que han d'obrir a l'historiador la capacitat d'interpretar les fonts és l'heurística (García, 1977: 57-58). Segons Droysen (1983), l'heurística seria l'art de buscar els materials històrics necessaris, tant aquells dels quals es coneix l'existència com aquells que s'han de descobrir. És el descobriment de fonts, monuments, documents i arxius que no es coneixen, però que gràcies a la investigació se suposa que existeixen en el cas que no s'hagin destruït.

L'heurística és també l'art de convertir en material històric allò que *a priori* no ho sembla, però que amb una correcta classificació o per analogia pot esdevenir font.

Però el coneixement de la història no es redueix exclusivament a l'explotació de les fonts, sinó que cal un model teoricocrític que fonamenti l'observació, l'anàlisi i la interpretació. Seria el que Topolsky (1992) anomena el coneixement "no basat en fonts".

Al llarg de la història de la historiografia s'han fet diferents propostes de classificació de les fonts. Algunes de les aportacions rellevants són les que han fet Bernheim, Droysen, Topolsky i Aróstegui.

Segons Bernheim (1930), les fonts són el resultat de l'activitat humana que, pel seu destí o per la seva pròpia existència, origen o d'altres circumstàncies, són particularment adequades per a informar sobre fets històrics i per a comprovar-los. Les divideix en dos grups:

- les restes. Són fonts indirectes que poden tenir una intencionalitat commemorativa o no. Així les restes humanes, el llenguatge, els costums, les festes, els jocs... són restes sense un interès commemoratiu. I les inscripcions, els monuments... són restes intencionadament commemoratives;
- la tradició. És una font que té com a objectiu transmetre un fet històric. Pot ser: figurada (quadres, mapes, itineraris, escultures...), oral (narracions, llegendes, anècdotes, proverbis, cançons...) o escrita (genealogies, calendaris, cròniques, biografies, memòries, annals...).

Droysen (1983), un dels grans teòrics de l'heurística, estableix tres tipus de fonts o de material històric, tot i que afirma que els criteris de selecció no es troben tant en les mateixes fonts com en l'ús que se'n fa. Així hi ha:

- les restes. Són qualsevol cosa que porti la petjada de l'esperit i de la mà de l'home i que donin testimoni a partir del qual es puguin obtenir una noció aproximada de la seva vida. Així, com més ric i variat sigui el conjunt de restes, més vivament es presentarà el passat. Dins d'aquest grup s'inclou en: col·leccions de documents escrits, constitucions, legislació, restes materials, etc.;
- les fonts. Són aquelles restes fetes amb el propòsit de ser transmeses a les generacions posteriors. Es poden dividir en dos subgrups:
 - les primàries o immediates i les derivades o mediates, segons el grau de coetaneïtat amb els fets històrics; i
 - les subjectives, aquelles que intencionadament són una interpretació personal dels esdeveniments que exposen; i les pragmàtiques, aquelles que tenen com a objectiu donar a conèixer o comunicar l'esdeveniment sense pretendre ser una interpretació *a priori* (les cartes, les publicacions periòdiques, els diaris personals, les cròniques, els memorials, les autobiografies...).
- els monuments. Són les restes del passat que donen testimoni d'un esdeveniment, però no amb la intenció de ser transmeses a les generacions posteriors, sinó de servir a les necessitats dels individus o dels col·lectius. Així trobem: inscripcions, edificis, pintures, escultures, murals, gravats, xilografies, monedes, medalles, mosaics...

Per Topolsky (1992), el concepte de *font històrica* inclou totes les fonts del coneixement històric, és a dir, tota la informació sobre el passat humà. La classificació que proposa intenta superar els errors formals, semàntics i materials d'altres classificacions. Així considera que cal donar prioritat a dues:

- les fonts directes i indirectes. És una classificació més metodològica que té en compte la contemporaneïtat de les fonts amb els fets del passat;
- les fonts escrites i no escrites. És una classificació més teòrica que es basa en el criteri de l'existència de l'escriptura.

Per Aróstegui (1995), la classificació o taxonomia de les fonts històriques només es pot fer mitjançant la combinació de diversos criteris. Aquests criteris han estat aportats per historiadors, que han emfasitzat diferents aspectes a l'hora de categoritzar-les. Els quatre criteris que proposa són:

- criteri posicional: fonts directes o primàries i indirectes o secundàries. Fa referència al grau de proximitat de la font als fets als quals es refereix. Si la font és testimoni presencial d'un fet, serà considerada directa, primària o immediata; si la font és una informació basada en un fet, aleshores serà considerada indirecta, secundària o mediata. Però no sempre és així, ja que certes fonts, com les cròniques o les memòries, poden tenir les dues classificacions.
- criteri intencional: fonts voluntàries o testimonials i involuntàries o no testimonials. El criteri intencional es refereix a la voluntarietat del seu origen. Aquest aspecte de la forma de producció de la font és essencial per a qualsevol anàlisi de la informació, perquè determina el grau d'intencionalitat dels autors.
- criteri qualitatiu: fonts materials o arqueològiques i culturals o filològiques (verbals: escrites i orals; no verbals: semiològiques o audiovisuals). Es basa en la diferenciació del tipus de lectura que pot fer-se d'una font. D'una font pot interessar la seva materialitat, ja que allò que informa és el mateix objecte o material. O pot interessar el contingut que aporta, el missatge.

- criteri formal-quantitatiu: fonts seriades i no seriades. S'estableix la diferència entre aquelles fonts que estan compostes de moltes unitats o elements homogenis, susceptibles de ser ordenades, numèricament o no, i aquelles que són fonamentalment qualitatives i no tenen la possibilitat de ser expressades numèricament.

Hi ha hagut d'altres autors que també han fet la seva proposta, però tots ells basant-se en alguns dels autors esmentats anteriorment. Des de la historiografia espanyola destaquen les aportacions fetes pels germans Ballesteros-Ballesteros (citats per Pasamar-Peiró, 1987) i per Altamira (1896).

Per Ballesteros-Ballesteros, les fonts es poden dividir segons dos criteris. Un d'expressivitat:

- les primordials. Són les que inclouen el testimoni, que pot arribar per tradició oral, per notícia escrita (documents, cròniques...) o per transmissió figurada (quadres, escultures...);
- les secundàries. Són les que pretenen transmetre la notícia dels esdeveniments, però sense haver estat testimonis directes, ja que es fan *a posteriori* i a vegades incorporen interpretacions de dubtosa credibilitat (llegendes, costums, romanços...).

O per un criteri de proximitat:

- originals o de primera mà. Són aquelles coetànies als esdeveniments;
- derivades o de segona mà. Són aquelles que transmeten els fets per altres canals no tan directes.

Per Altamira (1896), el criteri és la gradació que va de l'objectivitat a la subjectivitat. Així, la seva proposta estableix:

- fonts originals o immediates: restes, tradició verbal i narracions autèntiques i contemporànies;
- fonts segones o mediates: llibres literaris, d'historiadors...

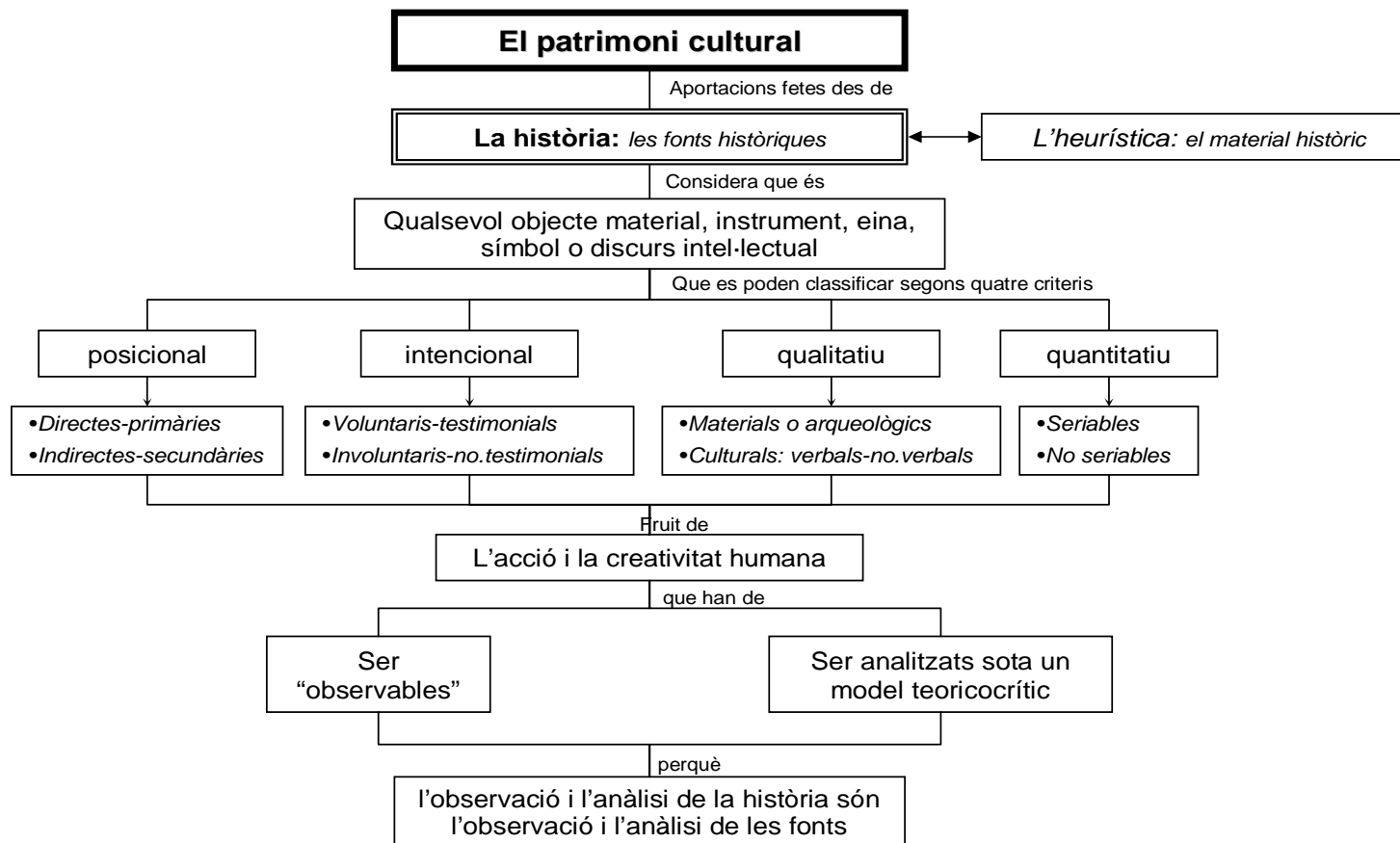
I pel que fa a la historiografia europea, cal referir-nos a Labuda, que fa la proposta més trencadora¹, a més de Handelsman, Lelewel, Koscialowski i Cardoso, que aposten per la divisió de les fonts directes i indirectes (Topolsky, 1992). Consideren que la classificació essencial és aquella que distingeix entre fonts directes o primàries i indirectes o secundàries, perquè prioritza el grau de vinculació directa amb el tema investigat. Però es puntualitza que quan les fonts primàries han desaparegut, són les secundàries més properes aquelles que poden passar a ser primàries.

Tot i aquestes classificacions, cal tenir present que només es pot captar el passat i aconseguir comprendre'l a través de vidre del present, perquè l'historiador pertany a la seva època, hi està vinculat i no se'n pot separar (Carr, 1961).

¹ Labuda (citada per Topolsky, 1992: 302) afirma que una font històrica pot ser qualsevol relíquia psicofísica i social. Una font és una mitjà de coneixement que ens permet reconstruir científicament el desenvolupament de la societat en totes les seves manifestacions. Suggereix la següent divisió:

- ergotècniques. Són aquelles que reflecteixen directament les activitats econòmiques de l'home i indirectament les seves activitats socials i mentals. Inclou principalment monuments de la civilització material, però també monuments que es relacionen amb el desenvolupament demogràfic de la humanitat;
- sociotècniques. Són les que sorgeixen com a resultat de les interaccions socials entre els éssers humans, tot reflectint directament aquests processos, mentre reflecteixen indirectament les activitats econòmiques i mentals;
- psicotècniques. Són totes les restes resultants de les manifestacions materials de la consciència destinades a registrar o transmetre les idees d'una persona. Reflecteixen de manera objectiva les contradiccions que es troben a la natura, a la societat i al pensament individual, per tant, són capaces de reflectir directament el paper de la consciència en la transformació de les condicions materials i socials de l'existència humana;
- tradició. Combina les característiques de les tres anteriors, ja que reflecteix els fenòmens físics, socials i mentals. Inclou allò que és inherent als éssers humans vius en forma de relíquies i memòria del passat.

Les aportacions fetes des de la història han estat sintetitzades en el següent mapa conceptual.



2.2. Aportacions des d'institucions i organismes polítics i culturals

En aquest apartat es vol presentar breument algunes de les aportacions fetes des del camp de la museologia i de tres organismes vinculats a la defensa del patrimoni cultural.

Actualment, s'entén per *museologia* una ciència interdisciplinària que té com a objectiu conservar, investigar, donar a conèixer i fer comprensibles els diferents elements patrimonials existents en una societat. Aquests elements es poden mostrar en qualsevol espai que permeti l'accés al públic en general. És per això que s'ha considerat important incloure en aquesta recerca algunes de les aportacions que s'estan fent des d'aquesta àrea de coneixement. I la UNESCO, l'ICOM i el COE són tres institucions – que sense descartar-ne d'altres- afavoreixen i faciliten la conservació, la preservació i la divulgació del patrimoni cultural en l'àmbit mundial i europeu. Les seves opinions, decisions i polítiques són una referència per a la gestió patrimonial dels Estats i dels diversos col·lectius socials i culturals. Per això s'ha considerat important incloure en aquesta recerca el fet de conèixer quines són les seves concepcions sobre el patrimoni cultural i des de quan treballen en aquest àmbit social i cultural.

a) Àmbit de conservació i difusió: des de la museologia

Des de l'àmbit de la museologia s'està fent grans esforços per a apropar cada dia més els elements patrimonials a la societat globalment. Es considera el patrimoni més que un conjunt de béns o d'elements diversos.

Es creu que és alguna cosa més vital. Les propostes se centren en l'actitud de la persona vers el seu passat i la seva història, en la seva capacitat d'identificar-se amb una comunitat i amb un lloc.

Sembla que es pot afirmar que s'està produint un canvi en la relació patrimoni-museu. S'està passant d'un concepte segons el qual el museu és un magatzem on es prioritzen aspectes relacionats amb la conservació, la protecció i la restauració dels elements patrimonials i on l'expert en museologia tan sols custodia i exposa mostres patrimonials, a un concepte de museu com a espai obert on el visitant és un element fonamental, perquè és l'element clau que permet que s'estableixi una relació bidireccional entre els elements patrimonials i la comunitat (Fontal, 2003a).

El patrimoni es pot considerar com el "conjunt de béns culturals, tangibles i intangibles, produïts pels pobles que junts conformen un entorn"(Vargas-Sanoja, 1990: 42-43) i per tant, "allò que heretem dels nostres avantpassats, allò que incrementem amb la nostra activitat i allò que deixarem als nostres descendents" (Lavado, 2003: 21). El patrimoni també esdevé la facultat de la persona i/o de la comunitat contemporània de ser conscient de les seves relacions culturals i de generar relacions simbòliques i significatives amb uns objectes i uns llocs, amb unes expressions i unes tradicions (Morente: 1996). Perquè amb independència de la seva pròpia tipologia i de les seves característiques formals, posseeix la capacitat de ser reconegut per la comunitat com a element rellevant del seu passat, de la seva història, de la seva cultura.

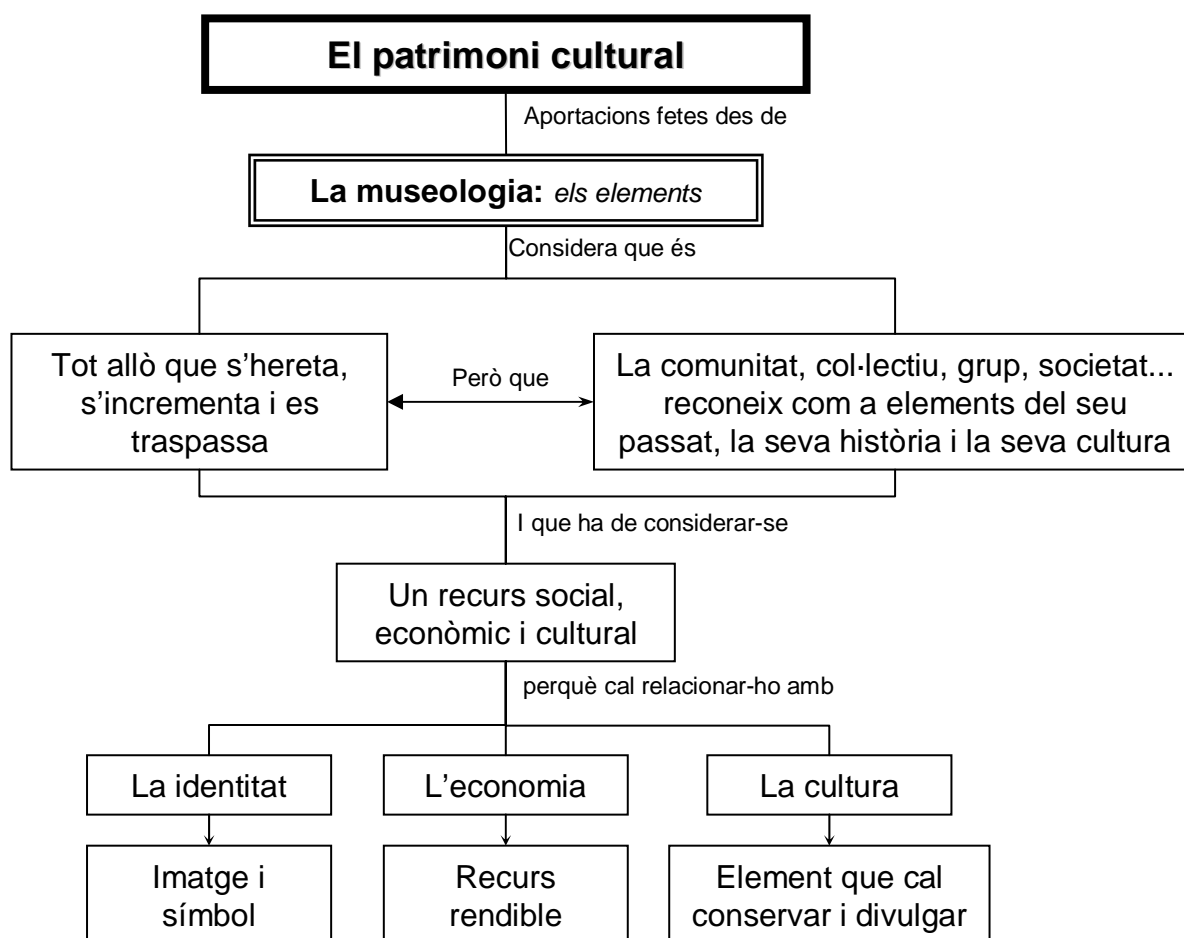
Per això, des de la museologia es considera que els elements patrimonials es caracteritzen per:

- el caràcter involuntari, ja que no tenen com a finalitat originària la transmissió d'informació, llevat d'aquells que sí que van ser creats amb aquesta intenció,

- el caràcter objectiu de la informació que aporten, ja que és la interpretació posterior d'aquesta informació el que és discutible,
- el fet de ser un document universal en l'espai i en el temps. Sempre està vinculat a un moment i a un lloc; per tant, la seva situació, les seves coordenades, faciliten una gran informació addicional, amb la qual cosa es creen unitats d'estudi (García, 1994: 10-12). El context és igualment important i indestruïble, perquè el conjunt de restes patrimonials, juntament amb el context on s'han trobat, creen unitats espacials, cronològiques i socials. Tot ésser humà genera objectes que poden ser susceptibles d'esdevenir patrimoni, indiferentment de la seva condició social, econòmica, cultural, política...

Però, en els darrers anys s'estan fent propostes que destaquen el caràcter utilitari del patrimoni i que afirmen que "el concepto de patrimonio significa en primer lugar recursos. En el contexto que nos ocupa, es una metáfora que debe leerse en toda su complejidad expresiva. Son recursos que, en principio, se heredan, y de los que se vive. Ello quiere decir que, a lo largo de esa vida, se modifican necesariamente: en algunos apartados se incrementan sin más; en otros evolucionan hacia nuevas formas; algunos aspectos de ese patrimonio desaparecen. Además entra dentro del sistema de responsabilidades admitidas prever su legación a los descendientes, etc. En este contexto los aspectos tradicionales del patrimonio coexisten con los innovados y no tiene sentido darles un trato distinto por ese motivo" (García, 1992, citat per Prats, 1997: 60). Sembla que el patrimoni està esdevenint una mercaderia, un objecte de consum, i això indiscutiblement ha de modificar les relacions que s'estableixen entre els elements patrimonials i la comunitat o el col·lectiu.

En síntesi, les aportacions fetes des de la museologia es poden representar en el següent mapa conceptual:



b) Àmbit polític i cultural: des d'algunes instàncies oficials

Com ja he dit anteriorment, faré referència a tres instàncies oficials que considero importants. En l'àmbit internacional, he triat la UNESCO i l'ICOM, que són dues de les organitzacions que el Consell Econòmic i Social de l'ONU consulta en temes de patrimoni i museus.

Per a l'àmbit europeu, he seleccionat el Consell d'Europa (COE): que és una organització intergovernamental, diferent de la Unió Europea, la

finalitat del qual és la d'afavorir la unitat dins de la diversitat europea al voltant d'un patrimoni comú, per a posar en pràctica els valors de la democràcia, dels drets humans i de l'Estat de dret. Entre les àrees del seu programa de treball hi ha la de patrimoni, que és una de les que pot afavorir la presa de consciència d'una identitat cultural europea i de la seva diversitat, i fomentar així la formació democràtica dels ciutadans.

b.1) La UNESCO

La UNESCO (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, creada el 1945), a la seva 17a reunió, duta a terme a París el 1972, va establir les bases per al concepte de *patrimoni cultural*. Des d'aleshores, es considera que el patrimoni cultural està configurat per tres elements (art. 1 de la Convenció sobre la protecció del patrimoni mundial cultural i natural². [Unesco, París, 1972]):

- “els monuments que tinguin un valor universal excepcional des del punt de vista de la història, l'art o la ciència (obres arquitectòniques, d'escultura o de pintura, elements o estructures arqueològiques, inscripcions, cavernes i grups d'elements);
- els conjunts o grups de construccions que, integrats en el paisatge, tenen també un valor universal excepcional des del punt de vista de la història, l'art o la ciència; i
- els llocs que serien les obres conjuntes de l'home i de la natura o zones amb un valor universal excepcional des del punt de vista històric, estètic, etnològic o antropològic”.

² Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. 17a reunión celebrada en París del 17 de octubre al 21 de noviembre de 1972. I. Definiciones del patrimonio cultural y natural. Artículo 1: «A los efectos de la presente

A partir d'aquesta definició, la mateixa UNESCO deu anys més tard, en la conferència duta a terme a Mèxic (1982), va descriure el *patrimoni cultural* amb les paraules següents: “és el llegat que rebem del passat, allò que vivim en el present i allò que transmetem a les generacions futures” (UNESCO, Mèxic, 1982).

Per tant, engloba les obres materials i immaterials que expressen la creativitat d'un poble (les obres dels seus artistes, dels monuments històrics, la literatura, les obres d'art, els arxius i les biblioteques), dels seus arquitectes, dels seus músics, dels seus escriptors, dels seus savis. També inclou les creacions anònimes sorgides de l'ànima popular i el conjunt dels valors que donen un sentit a la vida: les llengües, els rituals, les creences i els llocs.

A més de la definició, a la conferència de Mèxic es van establir les bases per a la protecció nacional i internacional del patrimoni, i es van introduir dues idees de gran importància (López, 1999: 63-64):

- la primera idea és la de la “titularitat universal” dels valors del patrimoni prescindint de qui n'és el titular jurídic. És a dir, es considera que la humanitat és responsable de la conservació i preservació del patrimoni cultural independentment de qui en sigui el “propietari”. Així, la pèrdua o destrucció de qualsevol element suposa un empobriment per a la cultura universal; i
- la segona idea és que, per a protegir i preservar els elements del patrimoni cal tenir en compte la seva funció social dins de la vida col·lectiva de la comunitat, integrar plenament en els programes i projectes de planificació i desenvolupament, ja que és necessari conciliar la conservació cultural amb l'ús social.

Convención se considerará “patrimonio cultural”». A aquesta convenció ja s'hi ha adherit prop de 150 països.

Quan els països signen la convenció, es comprometen a preservar indefinidament els béns culturals i naturals inclosos a la llista³. Aquests béns s'incorporen a la llista per petició dels Estats membres; la sol·licitud és analitzada pel Consell Internacional de Llocs i Monuments (ICOMOS) i per l'Aliança Mundial per la Natura (UICN)⁴.

A més, la UNESCO té des de l'any 1994 un projecte d'educació dels joves amb el patrimoni mundial (Niedermayer: 2003) que s'ha materialitzat en diverses activitats concretes:

- fòrums de joves sobre el patrimoni mundial (des del 1995), que pretenen ser una oportunitat d'intercanvi d'experiències i d'idees entre estudiants i mestres d'arreu del món. L'objectiu és contribuir a la creació i consolidació d'una xarxa de cooperació futura per a fomentar l'educació envers el patrimoni;
- seminaris de formació d'educadors sobre l'ús del paquet educatiu del patrimoni mundial, que es va publicar en anglès i francès l'any 1998. Amb un enfocament interactiu i interdisciplinari, el paquet (*Patrimoni mundial en mans dels joves*) convida el professorat de diverses disciplines a compartir amb els estudiants el seu coneixement sobre la conservació del patrimoni en forma de viatge pel magnífic patrimoni cultural i mundial del món⁵; i

³ Fins al dia de la redacció d'aquestes línies, l'han signat 176 països, que han convertit aquesta convenció en l'instrument més potent per a la conservació del patrimoni cultural i natural. I fins al juliol del 2003, el Comitè del Patrimoni Mundial (WHC) té a la llista de patrimoni mundial 754 seus inscrites, que inclouen 582 indrets culturals, 149 de naturals i 23 de mixtos.

⁴ La protecció dels béns de la llista es beneficia d'aportacions econòmiques internacionals administrades pels Comitè del Patrimoni Mundial de la Convenció. Les aportacions s'obtenen de les contribucions obligatòries dels països membres (un 1% de la seva participació al pressupost ordinari de la UNESCO), de contribucions voluntàries dels Estats membres, de donacions d'institucions i de particulars, de campanyes nacionals i internacionals i de la venda dels productes de promoció i divulgació (Krebs-Schmidt, 1999).

⁵ El paquet proposa activitats de classe i extraescolars, com també fulls d'activitats per als estudiants, i incou una sèrie de fotografies ampliades de seus, pòsters, mapes, adhesius, propostes de debat... tot organitzat en sis blocs: 1. Aproximacions educatives al patrimoni mundial; 2. La Convenció del patrimoni mundial; 3. Patrimoni mundial i identitat; 4. Patrimoni mundial i turisme; 5. Patrimoni mundial i medi ambient; 6. Patrimoni mundial i una cultura de la pau.

- cursos de desenvolupament d'habilitats sobre el terreny per a gent jove (des del 1999), que consisteixen a fer tallers especialitzats com ara d'arqueologia submarina, arqueologia medieval, restauració de pintures i d'escultures, etc.

b.2) L'ICOM

L'ICOM (Consell Internacional de Museus, creat el 1946) és l'organització internacional dels museus i dels professionals de museu que s'encarrega de preservar, d'assegurar la continuïtat i de comunicar el valor del patrimoni cultural i natural mundial, actual i futur, tangible i intangible.

En concordança amb el Codi de deontologia professional de l'ICOM⁶ (2001) per als museus, es proposa que les finalitats de tot museu, com a institució sense afany de lucre i al servei de la societat, siguin:

- afavorir la participació activa de les comunitats i desenvolupar el seu paper de font d'educació i mediador cultural al servei d'un nombre cada cop més alt de visitants, que pertanyen a qualsevol nivell de la comunitat, la localitat o el grup social;
- desenvolupar un paper preponderant en els esforços realitzats per a aturar la degradació dels recursos culturals i naturals, segons principis, normes i objectius d'esforços nacionals i internacionals de protecció i valoració del patrimoni cultural;
- garantir que els recursos financers derivats de polítiques o relacions econòmiques no comprometin els principis, les normes i els objectius de defineixen el museu.

⁶ ICOM (2001). Codi de deontologia d'ICOM per als museus. Aprovat per la 15a Assemblea General de l'ICOM (Buenos Aires, Argentina, el 4 de novembre de 1986) i modificat per la 20a Assemblea General de l'ICOM (Barcelona, Espanya, el 6 de juliol de 2001).

En aquest context, la proposta de definició de l'ICOM des de l'any 2001 és que el patrimoni cultural és “tot concepte o objecte, natural o artificial, que es considera dotat d'un valor estètic, històric, científic o espiritual”.

El museu és l'organisme responsable d'adquirir, de conservar, d'investigar, de difondre i d'exposar els elements del patrimoni de l'home i del seu entorn per a l'educació i per a ser visitat pel públic. Es considera que el museu és una institució permanent, sense afany de lucre, al servei de la societat i del seu desenvolupament, i oberta al públic⁷.

b.3) El Consell d'Europa (COE)

El COE, creat el 1949, és una de les institucions que els governs europeus tenen com a referència per a dissenyar les seves polítiques, i per tant, també les polítiques educatives. Per aquesta raó, em centraré en la recomanació que es va fer el 1998⁸ sobre el patrimoni cultural i la seva pedagogia. Aquest document internacional va ser fruit dels treballs realitzats des de l'any 1989. I abans de ser aprovat pel Comitè de Ministres, va ser sotmès a l'avaluació del Comitè del Patrimoni Cultural i del Comitè d'Educació.

L'objectiu d'aquest *text* és fonamentalment recomanar als governs membres del COE l'adopció de mesures apropiades per a desenvolupar iniciatives relacionades amb la pedagogia del patrimoni i la sensibilització dels joves vers el patrimoni cultural.

Entre algunes de les iniciatives que s'han començat a portar a terme, amb el suport del COE, destacaré:

⁷ ICOM (2001). Estatuts de l'ICOM. Annex. Aprovats per la 16a Assemblea General de l'ICOM (l'Haia, Països Baixos, el 5 de setembre de 1989) i modificats per la 18a Assemblea General de l'ICOM (Stavanger, Noruega, el 7 de juliol de 1995) i per la 20a Assemblea General de l'ICOM (Barcelona, Espanya, el 6 de juliol de 2001).

- les classes europees del patrimoni, que consisteixen en intercanvis escolars internacionals per a desenvolupar un projecte comú al voltant del patrimoni cultural⁹;
- els projectes: “Europa, un patrimoni comú”, “Europa, d’un carrer a un altre”, “Patrimoni: digue’m qui ets” (dirigit sobretot als països europeus del sud-est); o
- les col·laboracions amb la Direcció d’Educació del COE en projectes com: “Educació per a una ciutadania democràtica” o “Europa a l’escola”.

En aquest mateix *text* s’especifica que la visió que és té del patrimoni és dinàmica. S’entén que el patrimoni cultural “és qualsevol resta material i immaterial de l’obra humana i tota resta combinada de l’home i de la natura”. I que la pedagogia del patrimoni: “és una pedagogia activa, interdisciplinària, fonamentada en el patrimoni cultural, i que implica una relació entre ensenyament i cultura”. Aquesta pedagogia:

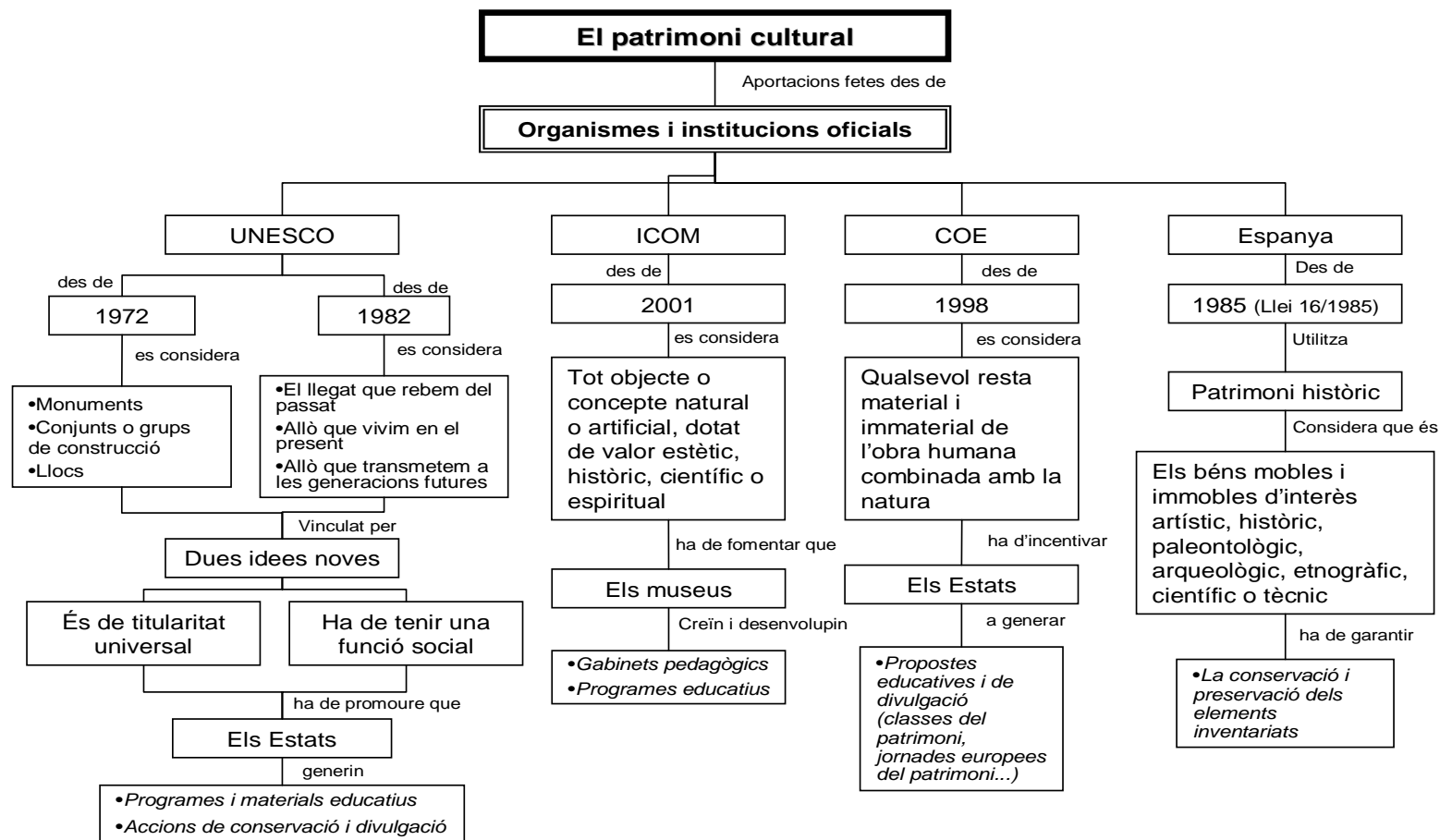
- integra mètodes d’ensenyament actius, descompartimentant les disciplines i utilitzant mètodes de comunicació i d’expressió molt variats;
- permet un millor coneixement del patrimoni cultural i dels seus aspectes multiculturals i interculturals i, a més, sensibilitza en la necessitat de la seva protecció;
- crea vincles amb els currículums escolars i permet lluitar contra el fracàs escolar;

⁸ COMITÈ DE MINISTRES (1998). Recomanació núm. R (98) 5. Brussel·les: Consell d’Europa.

⁹ Un dels objectius de les classes europees del patrimoni és el d’afavorir que els joves siguin conscients de la gran diversitat cultural d’Europa, a l’hora de sensibilitzar-los de tot allò que tenen en comú. Això pot ser un factor de comprensió mútua i de pau. El patrimoni esdevé un suport dinàmic i concret on la tradició i la creació estan estretament relacionades. Això permet desenvolupar la creativitat, l’autonomia i l’esperit crític.

- permet adquirir "l'esperit del coneixement", perquè desperta la curiositat i desenvolupa la creativitat, l'autonomia i l'esperit crític;
- afavoreix l'apropament dels joves fent-los conscients de la seva identitat cultural comuna, així com de la diversitat cultural d'Europa;
- és un mitjà privilegiat de prevenció de conflictes, de tolerància, de respecte, d'educació i d'integració social.

Les aportacions d'aquests organismes oficials responsables de vetllar per la conservació i la divulgació del patrimoni cultural es poden sintetitzar en el quadre següent:



Capítol 4

El patrimoni cultural i la didàctica de les ciències socials

1. Didàctica de les ciències socials i patrimoni cultural

2. Justificació del model interpretatiu per a l'anàlisi

Aquest capítol es divideix en dos apartats. Amb el primer s'intenta presentar les tendències existents pel que fa a una didàctica del patrimoni. I el segon i darrer apartat té com a objectiu establir les bases del model interpretatiu a partir del qual analitzaré alguns dels elements que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la història a l'ensenyament secundari i el paper que hi té el patrimoni.

L'objectiu d'aquest capítol és construir un marc teòric sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural des de la didàctica de les ciències socials que em permeti sistematitzar la presència del patrimoni cultural en alguns dels àmbits del procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials. Per això, al final presento el model conceptual dissenyat per a aquesta recerca, que m'ha de permetre conèixer quina conceptualització s'ha fet i quines interpretacions s'han realitzat al voltant del "patrimoni cultural" com a contingut escolar. La finalitat és esbrinar què s'entén per *patrimoni cultural* en l'ensenyament de les ciències socials i quin paper s'atorga als elements patrimonials en l'aprenentatge dels estudiants.

Sembla que es pot afirmar que el procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials mitjançant l'ús del patrimoni pot ajudar a situar l'alumnat en el món i en la seva societat. Per això considero que el patrimoni pot contribuir a desenvolupar actituds crítiques i reflexives cap al passat i el present, perquè l'alumnat sigui capaç d'implicar-se de manera activa i constructiva en el seu medi social, cultural i polític. A més, d'aquesta manera podrà aprendre a ser respectuós amb altres formes de

vida, amb altres maneres de pensar i de sentir; podrà respectar les altres cultures que l'envolten tenint com a referent els drets humans.

Caldria anar fomentant la participació i el compromís dels joves a partir de la construcció d'una consciència històrica que els permetés adonar-se del seu protagonisme en la construcció d'un futur que s'espera que sigui millor. D'aquí ve un dels interessos per conèixer quin paper té o pot tenir el patrimoni cultural en l'educació de les generacions futures.

1. Didàctica de les ciències socials i patrimoni cultural

La idea que el patrimoni cultural pot ser un instrument força eficaç per a ensenyar i per a aprendre ciències socials no és nova. I ningú no qüestiona que la utilització d'elements patrimonials permet l'aprenentatge d'unes pautes que faciliten a l'estudiant interrogar-se sobre l'entorn que l'envolta, apropar-s'hi, reflexionar-hi i després arribar a conclusions sobre com es construeix el coneixement social.

Tenint en compte això, considero que és important conèixer quines són les aportacions que s'han fet des de la didàctica de les ciències socials al voltant de l'ús didàctic i del valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials. I per això s'ha optat primer per plantejar quin és el concepte que es té de patrimoni. Després, com s'ha plantejat el patrimoni a l'ensenyament. I finalment, quina

concepció didàctica caldria utilitzar per a ajudar els estudiants a ser ciutadans crítics i reflexius.

Actualment, la didàctica de la història opta per una definició de patrimoni cultural integradora, global, plural i oberta. Considera que el patrimoni és un concepte complex i dinàmic i no un concepte tancat i simple. És un concepte que ha anat evolucionant amb el pas del temps, s'ha anat enriquint i que encara ha d'evolucionar més (Hernández, 1992; Frieria, 2001; Blanco-Ortega-Santamarta, 2003; i Domínguez, 2003).

El patrimoni és una realitat present que ens ha deixat la història, o com diuen Pagès-Pons (1986), és *el passat que tenim present*. És "tota la producció cultural de l'home, tangible i intangible, passada i present, que influeix en la ciutadania fins a formar part de la seva pròpia història i per tant de la seva identitat" (Rico-Ávila: 2003: 31, basant-se en les aportacions de Martín Guglielmino). És a dir, és el conjunt d'obres o de restes, ja siguin materials o no, que, pels seus valors estètics, històrics, simbòlics, lingüístics, tècnics, etnogràfics, etc. serveixen per a definir i caracteritzar una societat, tant en la seva dimensió actual com en el seu esdevenir històric" (equip directiu d'Íber, 1994).

Com afirma Hernández (2003) el concepte de *patrimoni* és polisèmic i experimenta un continu procés de deconstrucció i construcció. Per Fontal (2003b), algunes de les claus per a comprendre aquest concepte són:

- l'herència o llegat, d'unes generacions a unes altres;
- la transmissió a partir d'una selecció feta amb uns criteris sempre ideològics;
- la memòria o vinculació entre passat-present-futur, i per tant, la voluntat explícita d'heretar i de transmetre;

- l'element de la identitat o de les identitats (personal, col·lectiva, social, cultural, política...).

Qualsevol objecte fruit de la intervenció de l'home pot esdevenir un element del patrimoni cultural sempre que expressi de manera sintètica i efectiva la relació existent entre l'ésser humà i la seva identitat (entesa com a idees, valors...). És a dir, sempre que esdevingui un símbol i sigui un vehicle de significat.

Els objectes que potencialment poden esdevenir elements del patrimoni cultural són aquells que han estat seleccionats segons els criteris universals (la seva naturalesa, la seva història i la seva genialitat) i que a més es considera que tenen un valor d'ús, formal i simbòlic.

Serà justament aquesta nova categoria de l'objecte que en facilitarà la conservació i transmissió. Per això es pot afirmar que la selecció i tria dels elements del patrimoni cultural no són neutres ni objectives, perquè responen als valors i a les idees del moment.

Gràcies a la seva conservació i transmissió, aquests elements esdevenen fonts històriques, a partir de les quals es pugui interpretar el passat i construir el coneixement històric, segons un model teòric. Aquesta acció hauria de permetre que els estudiants se n'apropriessin i el consideressin un recurs indispensable en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

Com ja s'ha dit anteriorment, el concepte de *patrimoni cultural* "està experimentant contínuament un procés de deconstrucció i de construcció, segurament pel fet que el patrimoni no és un mitjà o un recurs per a conèixer la història o per a fer història, sinó que el patrimoni és la història evidenciada, és la pervivència i el que ens queda visible del passat, al qual des del present atorguem valor, cosa que provoca que estigui en constant evolució, en constant canvi [...]. El patrimoni és un espai interdisciplinari on s'interrelacionen els continguts de geografia, d'art, d'història, de tècnica, de

ciència, etc. I això fa que sigui un marc privilegiat on es plantegi la integració dels coneixements” (Hernández, 2003).

Però el patrimoni no és només allò que es transmet o que s'hereta d'una generació a una altra, sinó que també és allò que es transforma en ser utilitzat en el present. Per això, l'estudi del patrimoni té la potencialitat de permetre conèixer les formes de vida de les persones, les seves necessitats, saber de la seva existència (Anadón-Hernández-Rodríguez, 2003: 544). Així doncs, s'està davant d'una construcció social i, com a tal, històricament modificable en funció dels criteris, dels interessos o de les urgències (Fernández, 2001).

Sembla que es pot afirmar que per a la didàctica de la història i de les ciències socials, el patrimoni expressa la identitat. Perquè la seva apropiació per part de les persones afavoreix:

- la creació i la consolidació d'una identitat ciutadana responsable fonamentada en la voluntat de respecte i de conservació de l'entorn,
- el desenvolupament de la capacitat d'interpretar i de triar entre les diverses situacions i les problemàtiques existents, i
- la capacitat d'implicar-se i d'actuar de manera responsable vers la conservació i la divulgació.

1.1. Com s'ha plantejat el patrimoni a l'ensenyament?

La idea que el patrimoni pot ser una eina eficaç per a ensenyar i per a aprendre història no és nova. Ja des del segle XIX, com demostra Altamira (1897), i fins a l'actualitat, hi ha un bon nombre d'autors que a Catalunya i a Espanya han investigat i han demostrat el gran valor del patrimoni cultural en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la història.

Avui ningú no dubta que l'ús de fonts patrimonials ha de permetre tant l'aprenentatge de conceptes com de procediments propis del mètode històric i de la història (Bardavio-González, 2003). Ara bé, no és un aprenentatge espontani ni mecànic. Només es realitzarà si el procés d'anàlisi segueix unes pautes específiques que facilitin a l'alumnat apropar-s'hi, interrogar-lo i extreure'n conclusions adients per a construir el coneixement històric i social.

Abans de presentar les diverses aportacions que s'estan fent sobre el patrimoni cultural i la seva didàctica, voldria destacar les propostes que s'han fet des de l'escola nova a Catalunya i els corrents pedagògics dels anys trenta del segle XX. Per l'escola nova el contacte amb el medi i l'entorn tenia un paper fonamental en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat mitjançant una metodologia activa i en la consideració de la història local com a punt de partida per a iniciar en la recerca històrica i la construcció del coneixement històric i social.

En aquesta recerca es considera que aquestes aportacions (l'estudi del medi i la història local) són els antecedents de l'actual didàctica del patrimoni a l'aula de ciències socials, tal com s'està plantejant en aquesta investigació. Penso que les reflexions al voltant d'aquests dos temes i les innovacions didàctiques fetes des d'aquests àmbits enriqueixen i contextualitzen el valor educatiu que actualment té el patrimoni cultural. A

més, crec que la important literatura existent és un gran llegat que cal tenir present.

a) L'estudi del medi

Una de les propostes més interessants ha estat la de l'escola activa a Catalunya, que des de principis del segle XX i fins a l'actualitat ha acumulat una llarga i enriquidora experiència mitjançant la *vella* proposta de preparar per a la vida a través de l'observació directa, experiència completada i desenvolupada per Claperède, Decroly, Dewey, Freinet, Froebel o Montessori, entre d'altres. Aquesta herència didàctica va ser recuperada a Espanya durant les dècades dels anys setanta i vuitanta (després del llarg parèntesi que va suposar el Franquisme), pels Moviments de Renovació Pedagògica i les Escoles d'Estiu. L'escola activa potencia el contacte de l'alumnat amb el medi que l'envolta. L'experiència directa, els sentits, la llibertat i el joc dels infants, la motivació per a aprendre... configuren els centres d'interès a partir dels quals s'organitza de manera globalitzada i progressiva el currículum (Domínguez, 2001).

Per aquesta escola, el medi és "l'àmbit de l'experiència, el context en què les actuacions tenen lloc i significat. És aquest, per tant, un concepte dinàmic, de límits poc definits, que varia segons el problema que es consideri i que canvia en el temps i presenta característiques pròpies per a cada individu i cada grup social" (Benejam, 1994b: 12).

En una escola crítica, basada en els principis constructivistes, estudiar el medi té, com a primera finalitat, ajudar l'alumnat a reflexionar sobre els coneixements, les vivències i les experiències que ja tenen i reestructurar-los segons les noves visions que aporta la ciència (Batllori, 1994). Per tant, "si volem que alguna cosa canviï, l'estudi del medi ens ha de dur a contemplar la realitat d'una manera nova, adequada a l'actualitat i amb una visió de futur dinàmica" (Costa, 1993: 55).

Entre les finalitats que l'estudi del medi hauria de pretendre en l'aprenentatge de les ciències socials, la geografia i la història es destaquen (Pagès, 1985):

- descobrir la relació que existeix entre el passat i el present;
- assolir el concepte de *temps històric* per entendre la successió, però sobretot els canvis i les continuïtats d'una mateixa realitat;
- assolir el concepte *d'espai geogràfic* per a entendre i apropiat-se de la realitat en què s'està immers;
- identificar en la seva realitat el passat que és present, utilitzant tota mena de documents (escrits, materials, orals, etc.);
- utilitzar el coneixement històric, geogràfic i social per analitzar la realitat, situar-se en el present i poder ser protagonista en el disseny i la construcció del futur;
- formar uns ciutadans actius, conscients del seu propi paper dins la societat, amb idees i opinions pròpies, autònomes i responsables, defensors de la democràcia i dels propis valors i alhora solidaris amb totes les persones i els pobles.

Segons Pagès-Santisteban (1994: 124-125), l'estudi del medi hauria d'afavorir, de desenvolupar i de potenciar:

- l'anàlisi comprensiva de la realitat a partir de la recerca d'informació i la interacció de l'alumnat amb el medi físic i la comunitat on viu;
- la comprensió del temps històric a través de l'observació del passat que tenim present;

- l'adquisició del llenguatge i el vocabulari històric mitjançant l'exemplificació de llocs, fets, personatges, institucions...;
- la identificació d'evidències històriques presents en el medi físic;
- la comprensió del passat a través de l'empatia;
- la realització de preguntes històriques (hipòtesis, problemes, dubtes...) a partir de l'observació de la realitat;
- la comunicació d'idees amb la presentació del treball de recerca i el tractament de la informació;
- la valoració i la conservació del patrimoni cultural (entès en el seu sentit més ampli); i
- l'apropament a un mètode històric amb el contacte amb diverses fonts d'informació, tant primàries com secundàries.

Per tant, l'estudi del medi podria ser el punt de partida que facilités la comprensió real i significativa d'altres medis molt més allunyats tant en l'espai com en el temps. No s'opta per unes ciències socials "localistes", sinó per unes on el medi pugui permetre que l'alumnat sigui capaç de (Luc, 1981 i Pagès, 1985):

- formular i comprovar hipòtesis;
- cercar, ordenar i valorar dades;
- descobrir la relació que existeix entre el passat i el present;
- assolir una temporalitat històrica clara que li permeti entendre els canvis i les continuïtats històriques,

- identificar les causes i les conseqüències dels fets que s'estudien, és a dir, buscar les interrelacions causa-efecte i les relacions lògiques;
- utilitzar els coneixements històrics i socials per poder analitzar la realitat en què viuen;
- poder situar-se i participar activament i conscient en la societat, i
- valorar el patrimoni cultural.

Avui ja no es pot identificar el medi psicològic i experiencial de l'alumnat amb la seva realitat immediata (l'escola, el barri, la ciutat...), perquè la concepció de l'espai i del temps ha canviat amb les tecnologies. De manera que molts aspectes del món llunyà es mantenen prop de l'àmbit de l'experiència, perquè aquest àmbit supera l'espai geogràfic immediat, gràcies als mitjans de comunicació com la televisió, la premsa o Internet (Benejam, 1995b; Fernández, 2000).

L'estudi del medi pot ser una estratègia didàctica útil i eficaç per a afavorir el desenvolupament de capacitats de comprensió i d'anàlisi històrica i per a entendre el passat i actuar en el present (Vilar, 1973, citat per Pagès-Santisteban, 1994: 125). Podria contribuir a resoldre el divorci que hi ha entre "el que s'ensenya" als centres educatius i el que l'alumnat "viu" (Ribas-Freixenet, 1992: 33).

Però per a això es requereix un replantejament de les estratègies del procés d'ensenyament-aprenentatge i fer projectes que ajudin l'alumnat, a partir del treball i la reflexió sobre el medi, a situar-se de manera crítica i conscient davant la pròpia realitat i amb voluntat d'actuar-hi (Bardavio-González, 2003). El medi pot proporcionar objectes d'estudi que, treballats seguint una metodologia científica, poden ajudar al desenvolupament de l'alumnat com a ciutadans i ciutadanes creatius, que saben prendre decisions i actuar conseqüentment.

Com a estratègia d'intervenció didàctica, el medi pot permetre entendre la idea que el passat s'investiga des del coneixement del que va succeir, és a dir, des del present (el futur del passat), i, en conseqüència, el mateix alumnat pot establir relacions entre el passat i el present i aprendre amb major eficàcia els mecanismes que regeixen la temporalitat històrica (Koselleck, 1993). A més, podran entendre que les decisions i els actes que es prenen en el present tenen conseqüències en un futur.

L'observació és el punt d'arrencada d'altres operacions mentals com l'anàlisi, la comparació, la classificació, etc. Seria la primera estratègia procedimental que permet obtenir informació a partir dels sentits. Però de fet, quan observem ja activem el que sabem i apliquem tot un seguit de categories mentals que posseïm, que des d'un primer moment ens ajuden a seleccionar, classificar, ampliar, relacionar... la nova informació (Trepal, 1996).

b) La història local

Segons les aportacions de Pluckrose (1996), l'estudi de la història local es pot utilitzar com a punt de partida d'una indagació històrica. És una història que es troba al voltant de l'alumnat i que permet que compregui que el present s'ha configurat a través del temps, a partir de les decisions que les persones han anat prenent en cada moment.

La història local no hauria de ser la història de les cròniques ni la dels erudits locals, sinó aquella que connecta amb les darreres tendències historiogràfiques i que té com a objectiu explicar com i per què han succeït determinats processos històrics dins l'àmbit local i el seu sentit.

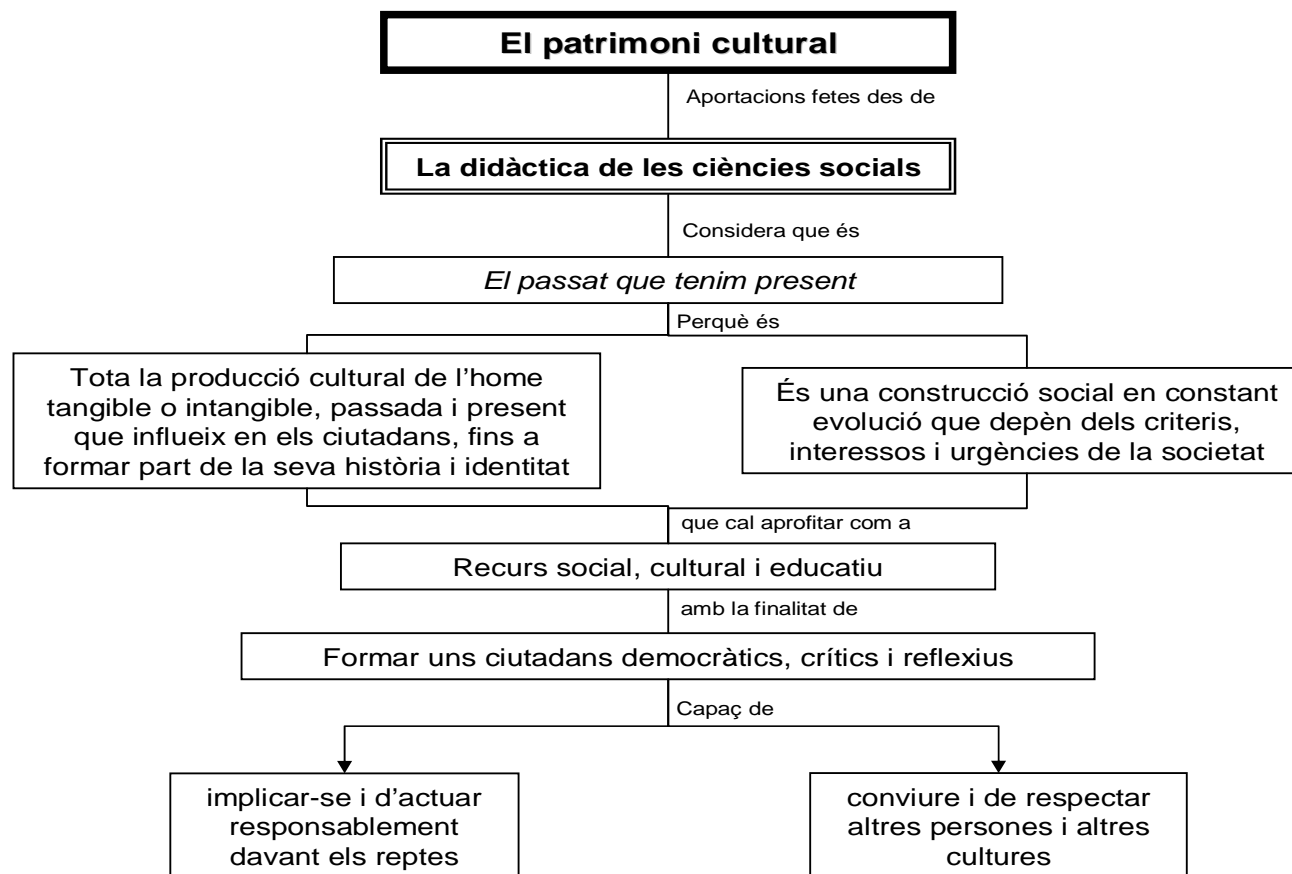
Aquesta opció s'aproximaria a les aportacions de la microhistòria, però tenint en compte que hi hauria d'haver un treball de reflexió que tingués en compte alguns aspectes com ara: plantejar-se supòsits de treball clars;

plantejar-se problemes per analitzar ben definits; connectar allò local amb allò general, o interrelacionar aspectes interdisciplinaris referents a la geografia, l'economia, l'antropologia, etc. És la història “escrita pels estudiosos que tenen en compte la història general, que estan preocupats pels problemes teòrics, que utilitzen metodologies interdisciplinàries i que busquen un àmbit concret o local per comprendre i aprofundir qüestions més generals” (Terradas, 1985, citat per Gavaldà, 1994b: 63-64).

Cal tenir en compte que l'objecte d'estudi de la història és sempre local, ja que està determinat en el temps i en l'espai, dues dimensions que varien, com va explicar Braudel –en diverses de les seves obres- referint-se al temps (temps llarg o estructura; temps mitjà o conjuntura; i temps curt o esdeveniment). Però també en l'espai (un espai universal on es desenvolupa l'activitat humana; un espai menys ampli on ho fan institucionalment les societats; i un espai petit on s'esdevenen les relacions socials i econòmiques bàsiques –de família, de treball, etc.-).

Per tant, el fet de seleccionar unes dimensions temporals o espacials no hauria de canviar la concepció del coneixement històric i social, sinó només la perspectiva o els mètodes i les tècniques de treball. L'anàlisi de la microhistòria ha de servir per a proporcionar respostes a problemes o hipòtesis generals, i d'aquesta manera poder anar reconstruint el coneixement històric i social d'àmbit més general (Comes-Hernández, 1988: 8).

Les aportacions de l'estudi del medi i de l'ensenyament de la història localitzada al patrimoni cultural es poden sintetitzar en el quadre següent:



Les darreres aportacions comencen a parlar de la “història localitzada” (Cornacchioli, 2002). És a dir, d'aquella història d'un lloc concret i delimitat que parla d'un grup humà, d'una comunitat...; que pot comprendre un període de temps ampli; que investiga amb la metodologia de la recerca historiogràfica més global; que fa una indagació qualitativa, però també quantitativa. És a dir, seria la història total – social, econòmica, política, etc. - d'una comunitat que viu en un territori concret (Cornacchioli, 2002).

L'avantatge d'aquesta història dins del procés d'ensenyament-aprenentatge és que permet superar el concepte *d'història local* com un recurs merament il·lustrador, per a convertir-se en un possible punt de partida per a la construcció del pensament social i històric. La història local-localitzada permet concretar, permet observar els indrets on van succeir els esdeveniments històrics, els canvis. Pot així convertir-se en un pont entre la història escolar i la memòria col·lectiva (Croix-Guyvarc'h, 1990).

Per alguns didactes, l'anàlisi del patrimoni ha de permetre a l'alumnat adonar-se que la història es troba al seu voltant i que l'entorn que coneixen s'ha anat conformant progressivament a través del temps mitjançant la intervenció humana. Així, es podrien establir quatre nivells d'aprehensió (Bardavio, 1996):

- reconèixer una resta del passat, és a dir, aprendre a observar per llegir el paisatge, el patrimoni, per aconseguir comprendre allò que es mira;
- entendre l'evolució històrica per ser capaços d'ordenar-la, classificar-la i comparar-la;
- interpretar el patrimoni en funció de les seves característiques morfològiques i funcionals; i

- relacionar-lo amb una societat i una situació històrica determinada i saber passar del pla global al món local i quotidià, i a l'inrevés.

1.2. El patrimoni cultural i la seva didàctica

La didàctica del patrimoni pot esdevenir un factor important per ajudar a formar els joves en els aspectes fonamentals de la vida, com són el respecte a les diferents cultures, la consciència de ser ciutadans i ciutadanes i la necessitat de viure en democràcia, per a fer ressaltar aquells valors històrics, artístics i ètics que afavoreixen el respecte entre cultures i eliminen la desigualtat i l'exclusió.

El patrimoni cultural, a més, pot ser considerat com una font important per al coneixement social, perquè proporciona informació explícita o implícita sobre els processos socials del passat (Cuenca-Domínguez, 2000). Observar, analitzar, comprendre i extreure conclusions de la descoberta del patrimoni cultural pot fomentar i estimular la curiositat i l'interès dels alumnes envers el coneixement històric i social (Astoul, 2003)

a) Finalitats i objectius de la didàctica del patrimoni

El model didàctic per a l'ensenyament de la història ha de plantejar-se l'ús del patrimoni cultural com a recurs important. El patrimoni cultural hauria de ser un pretext. Ha de ser una eina de comunicació i d'expressió, i no només un artefacte que s'ha d'estudiar, un nou contingut que s'ha d'incorporar en les programacions o l'excusa per a fer sortides. No ha de

ser un objectiu en si mateix, sinó una eina de comunicació entre les persones, per a descobrir qui sóc i qui són els altres (Hanosset, 2002 i 2003).

Per això la didàctica del patrimoni no ha de tenir com a finalitat el coneixement del patrimoni cultural en si mateix, sinó que ha d'integrar-se al currículum per a permetre una millor comprensió de la realitat social i del seu passat, perquè pot facilitar una millor comprensió de les societats històriques i del present a partir de la reconstrucció del passat d'una manera més tangible i concreta. I també pot ajudar a una comprensió crítica del present, ja que pot permetre la interpretació del significat dels vestigis del passat d'una manera crítica i no merament erudita, acadèmica o culturalista.

L'ús del patrimoni pot ajudar a entendre les societats actuals com a resultat d'un procés d'evolució històrica, procés del qual el patrimoni constitueix una herència que vincula arrels culturals i tradicions, permet valorar els canvis i les continuïtats de les maneres de viure, de les mentalitats, dels gustos estètics, de l'organització política, econòmica i social.

El patrimoni ha d'utilitzar-se com a recurs i com a nexa de la diversitat i la pluralitat cultural que caracteritza l'entorn. La potencialitat educativa és immensa, ja que pot apropar els ciutadans a la comprensió de les seves arrels culturals i a la comprensió del medi social i cultural en què es mou i que els rodeja. El patrimoni té un important valor educatiu en el moment en què pot ajudar a desenvolupar i a potenciar una sèrie de procediments com ara la interpretació i la representació de l'espai, la consciència temporal i el tractament de la informació, a més d'un gran potencial motivador i d'intervenció i participació directa (Estepa-Domínguez-Cuenca, 1998).

L'anàlisi del patrimoni pot permetre descobrir les riqueses de l'entorn, els testimonis històrics que s'hi han desenvolupat, les perspectives i les prioritats del present. I a més pot ser un element fonamental en l'educació

en el respecte, el civisme i la integració social a partir del reconeixement i la valoració del patrimoni comú (Pujol, 1996; Grappin, 2000).

Així, alguns dels objectius bàsics vinculats al patrimoni cultural en les ciències socials haurien de ser els que es plantegen a les “classes europees del patrimoni”¹:

- comprendre que el patrimoni cultural és una construcció social que respon a un moment històric i que forma part d'un discurs sobre el present. Cal doncs, oferir les claus per descodificar-lo;
- enfortir la cultura i els valors d'una ciutadania democràtica, facilitar la cohesió i la integració socials, ser instrument per a una renovació cultural i contribuir a compensar les desigualtats socials, sobretot en el terreny de la cultura,
- promoure i enfortir una visió dels béns patrimonials com a forma de gaudir i, alhora, de conèixer. Caldria que el seu ús servís per a conformar una visió rigorosa i racional de la realitat present i passada i de la cultura en què s'emmarca;
- valorar positivament la possessió d'un patrimoni col·lectiu i comú, argumentant-ne la defensa i coneixent algunes de les obres declarades per la UNESCO patrimoni de la humanitat;
- democratitzar l'ús del patrimoni estenent-lo a tots els sectors socials com un mitjà imprescindible per a aconseguir consens social, en la necessitat de conservar-lo i valorar-lo com a símbol de les identitats. És

¹ Són especialment interessants les aportacions que es van fer als seminaris de 1992 (“Les classes européennes du patrimoine”), 1995 (“Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale”) i 1996 (“Les actions européennes de pédagogies du patrimoine: évolutions, tendances et perspectives”). Les “Classes europees del patrimoni” són un programa del Consell d'Europa que dirigeix Serge Grappin.

a dir, fer comprensible el patrimoni cultural mitjançant una interpretació científica i rigorosa i alhora seductora².

El patrimoni té una gran potencialitat educativa per a la recerca de la identitat cultural i també per al respecte envers altres grups culturals. És a dir, l'ensenyament de les ciències socials a partir del patrimoni pot facilitar la creació d'una identitat pròpia i col·lectiva, però alhora també pot ajudar a aprendre a valorar positivament la diversitat social i cultural (Hernández-Santacana, 1995; Estepa-Domínguez-Cuenca, 1998; Estepa-De la Calle-Sánchez, 2002; Ávila, 2002).

b) Criteris de selecció del contingut dins de la didàctica del patrimoni

La potencialitat educativa del patrimoni s'ha de traduir en una selecció clara i coherent del contingut. Entre les propostes per a la selecció de continguts s'analitzarà la de Tutiaux-Guillon (2003³), que ha fet una proposta força interessant⁴. Consta de quatre criteris, que es fonamenten en les aportacions d'historiadors, de sociòlegs, de filòsofs i de geògrafs.

Tutiaux-Guillon considera que el patrimoni cultural s'ha de caracteritzar per la seva transmissió, transcendència, familiaritat i participació:

² Penso que una de les claus la va apuntar el director del museu Gugenheim de Bilbao, quan va dir que cal "seduir per a comunicar". Cal captivar, però no per a impressionar gratuïtament, sinó per a establir una comunicació i, a partir d'aquí, informar (Zulaika, 1997:11). És a dir, la seducció consistiria a fer que un conjunt de peces fascinessin a qui les contempla prou perquè li fes desitjar conèixer més sobre el seu significat, qualitats i relacions; això permetria que en la majoria dels casos es valoressin conjuntament la dimensió estètica i la històrica del patrimoni cultural, amb la qual cosa es posaria fi a la polèmica sobre allò que ha de prioritzar-se, ja que plaer estètic i aprenentatge poden i han de ser absolutament compatibles, ja que es la primera part del procés del segon (Domínguez, 2002).

³ Aquest article s'emmarca en la recerca "Enseigner le patrimoine: quelle culture pour quelle identité", coordinada per Nicole Tutiaux-Guillon i Catherine Gelly, dins de l'INRP.

⁴ En el currículum francès surt el concepte *document patrimonial*, que inclou des d'una pintura fins a un edifici, passant per una escultura, un objecte més propi de la vida quotidiana o un text manuscrit. Es considera que qualsevol element del patrimoni cultural és un "document patrimonial".

- La transmissió es refereix al fet que el patrimoni ha de ser percebut com un element del passat en el present i que es projecta cap al futur. És la característica que garanteix la continuïtat i el símbol que allò vol ser guardat per la societat.
- La transcendència significa que el patrimoni és portador d'una gran càrrega simbòlica que va més enllà del seu propi significat. És a dir, és el contenidor d'una sèrie de valors, de creences, que poden anar de la puresa a la bellesa, passant per la tradició, la vida...
- La familiaritat ha de garantir que l'element triat forma part de la comunitat, de la societat, que està integrat dins de l'imaginari col·lectiu.
- La participació fa referència a la idea que el patrimoni forma part d'un procés de selecció i de presa de significats, un procés que es vincula amb la sensació d'una emoció singular que transmet i que fa que es converteixi en un símbol d'identitat cultural i de ciutadania. Així, el patrimoni no és només una relació lineal entre passat-present-futur amb una continuïtat inqüestionable que només implica la capacitat de rebre-conservar-transmetre.

Per la seva banda, Durbin-Morris-Wilkinson (1990: 13) proposen treballar fonamentalment sis aspectes per facilitar l'anàlisi de cadascun dels elements del patrimoni:

- la qualitat: els elements morfològics i tecnològics que permeten apropar-nos a la seva creació i a plantejar hipòtesis sobre la seva antiguitat;
- l'estil: la seva determinació és determinada per la datació, ja que els estils reflecteixen modes o formes que es donen en determinants moments de la història;

- la decoració, les inscripcions, les marques...: la detecció d'aquests elements pot aportar importants informacions sobre qui les va realitzar, les va utilitzar, etc.;
- la funció pràctica per a ajudar a conèixer millor la comunitat i tots aquells aspectes que hi estaven vinculats;
- la funció social: és el valor o la categoria que la mateixa comunitat li donava en el seu temps. Aquest element no sempre és fàcil de determinar, especialment en aquells casos en què no es disposa d'altres fonts d'informació complementàries;
- el valor: fa referència als diferents tipus de valors (monetari, simbòlic, social, sentimental, històric, etc.) que pot tenir un objecte.

Aquests sis aspectes poden ajudar a guiar l'observació, per a fer una descripció tan completa com sigui possible, després fer l'anàlisi i a continuació extreure'n possibles conclusions.

c) Criteris per a la introducció i seqüència dels elements del patrimoni en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

La didàctica del patrimoni ha d'establir criteris per al seu ús en l'ensenyament i investigar els seus resultats en l'aprenentatge de coneixements, d'habilitats i de competències socials bàsiques. A més, ha de centrar la seva atenció en tres objectes d'anàlisi i les relacions que poden lligar-los. En un vèrtex hi hauria el patrimoni, en un l'altre els processos d'aprenentatge i l'alumnat, i en el tercer hi hauria els processos d'ensenyament i el professorat (Mattozzi, 2001).

Mattozzi (2003) ha fet una proposta per a treballar el patrimoni que s'estructura en quatre etapes, en què hi ha una ascensió a passos graduals i on cada fase prepara per a la següent. Aquests passos són:

1. Descobrir que el coneixement històric es construeix mitjançant fonts que constitueixen el patrimoni cultural.
2. Descobrir les funcions i les possibilitats de l'ús del patrimoni més proper.
3. Experimentar l'ús i el valor del patrimoni més proper.
4. Descobrir el patrimoni cultural en general.

La finalitat principal és ajudar a fer pensar l'alumnat que la història representa un complex entramat construït amb una gran quantitat d'elements del patrimoni, que s'han de saber desxifrar.

d) Criteris de l'educació no reglada per a una didàctica del patrimoni

A més de les propostes per a l'aula, n'existeixen d'altres que volen anar més enllà dels centres educatius. Pretenen ser més àmplies i arribar a d'altres àmbits del món cultural i social. Un dels seus objectius és aconseguir que el patrimoni es revaloritzi dins de l'àmbit cultural en general, i per això es pensa que cal que es donin quatre factors (Prats, 2001):

- una vertadera voluntat política per a potenciar el patrimoni, orientant-ne el tractament cap a la valoració social i la seva utilització en l'educació;
- la difusió com a estratègia prioritària, sense oblidar la investigació i la conservació, que haurien de realitzar els equips multidisciplinaris. Això

implicaria organitzar cursos d'actualització científica per al professorat, elaborar materials de qualitat per a l'alumnat, dissenyar exposicions que tinguessin com a protagonista els visitants, etc.;

- l'adopció de nous i moderns plantejaments museogràfics que incorporin les noves tècniques i tecnologies, per a crear espais interactius on es pugui aprendre de manera autònoma i amena, sense per això perdre en rigorositat científica (l'important és manipular, buscar, resoldre problemes, construir coneixement, en definitiva); i
- uns plantejaments interpretatius i divulgatius que considerin la didàctica com a fil conductor de l'aprenentatge en l'orientació tant de la museografia, com de la difusió i la comunicació.

Aquestes propostes, que sorgeixen d'àmbits culturals i socials (més vinculats a l'educació no reglada), són fruit de la major relació més important que s'estableix amb el món de l'educació. Per Prats (2001), hi ha quatre indicadors que mostren la interdependència creixent entre aquests àmbits i l'escola:

- l'augment de la demanda que fan els centres educatius. Cada cop més es fan sortides fora de l'aula per a millorar i facilitar l'aprenentatge de l'alumnat a partir de la vivència i l'observació directa.
- l'increment de la influència que es rep d'altres països amb iniciatives patrimonials molt innovadores (Canadà, EUA, França, Regne Unit, Alemanya...), com la musealització de jaciments, conjunts històrics..., centres d'interpretació, canvi en la funció social dels museus tradicionals, etc.
- la voluntat de democratitzar l'accés al patrimoni cultural i facilitar-ne així la comprensió i interpretació pel màxim nombre de persones.

- la irrupció de noves estratègies de gestió dins l'àmbit cultural, que consideren un indicador d'èxit la quantitat i no la qualitat, a l'hora de justificar l'eficàcia.

Des d'aquest àmbit de treball, s'estan fent propostes que consideren que, si es milloren les ofertes patrimonials (museus, centres d'interpretació, museografies, materials de treball, etc.), el procés d'ensenyament-aprenentatge millorarà substancialment, perquè serà més fàcil, amè, engrescador i motivador l'aprenentatge del coneixement històric.

Però, tot i aquest augment de l'interès, cal dir que no sempre s'aprofiten aquestes activitats o ocasions per a fomentar l'esperit crític i per a ajudar l'alumnat a comprendre que el passat i la seva interpretació no són el mateix; són poques les vegades en què el contingut social es presenta com una construcció, com una interpretació feta des del present i pels experts (Bardavio, 1999).

e) Obstacles per a una didàctica del patrimoni

Tradicionalment, el patrimoni cultural només ha estat utilitzat pels investigadors i les investigadores, ja que l'escola només l'usava en moments puntuals i com a curiositat, amb l'objectiu d'il·lustrar allò que s'havia explicat (amb l'excepció de les escoles relacionades amb la pedagogia activa, que apostaven clarament per l'estudi del medi). El predomini de les classes magistrals a les aules d'història i de ciències socials i el fet de no utilitzar del patrimoni cultural són deguts, sobretot, a la permanència de pràctiques docents més pròpies del model tradicional (Poblet, 2002). La permanència del model tradicional a les classes d'història (Bravo: 2002) és deguda fonamentalment a quatre raons:

- una formació inicial inadequada que és molt limitada i que incideix poc en el procés de d'ensenyament-aprenentatge del futur professorat, ja que no facilita la reflexió ni la relació de la teoria amb la pràctica;
- la perdurabilitat de les seves idees prèvies sobre la seva concepció de la professió d'ensenyar, fruit d'una escolaritat, tant obligatòria com universitària, on predomina el model curricular tradicional;
- les poques possibilitats de participar i actuar en experiències educatives innovadores, que puguin crear el dubte i l'interès per conèixer altres pràctiques educatives més properes al model actiu o crític; i
- l'escàs desenvolupament d'una actitud professional que podria facilitar la construcció d'una actitud de revisió, d'anàlisi i d'actualització constant per a millorar permanentment la tasca docent.

A més, cal tenir en compte altres obstacles que dificulten una bona dinàmica pel que fa a l'ús del patrimoni a les aules. Des d'algunes investigacions se n'han establert tres tipus (Estepa, 2001):

- els epistemològics, que fan referència a la concepció del patrimoni. Existeix una visió restrictiva del concepte, ja que s'assimila quasi exclusivament als elements monumentals, i no es valoren o no es consideren els elements etnològics, tecnològics, industrials, etc. Això segurament és conseqüència de la mateixa formació del professorat, tant inicial com permanent, que no incorpora una perspectiva integradora de tots els elements del patrimoni.
- els ideològics, que es troben en la possible manipulació de què pot ser objecte el patrimoni quan se selecciona. N'hi ha de dos tipus:

- la manipulació per a legitimar simbòlicament certs discursos identitaris que no afavoreixen ni estimulen en l'alumnat una actitud crítica i reflexiva. Especialment quan s'utilitza més per a potenciar discursos d'identitat basats en una valoració excessiva d'allò propi i diferent que no pas per a valorar positivament de la diversitat cultural.
- la manipulació per convertir-lo en un element de rendibilitat econòmica propi del turisme cultural i la societat del lleure. Això ha fet que les estratègies de conservació, difusió i tractament didàctic hagin canviat, potenciant aquelles manifestacions estereotipades i tòpiques del patrimoni, que només busquen el benefici econòmic sense entrar en criteris científics;
- els metodològics, especialment aquells que fan referència a les sortides fora de l'aula, ja que qualsevol sortida suposa un esforç addicional del professorat per a la seva organització, planificació i adequació curricular.

Les aportacions fetes des de les tradicions de l'estudi del medi i de la història localitzada insisteixen en l'observació del context que envolta l'alumnat per a ajudar-lo a:

- reflexionar sobre allò que sap,
- reestructurar els seus coneixements segons les noves aportacions fetes des de la ciència, i
- implicar-se en la seva societat, grup, col·lectiu, poble... per actuar de manera crítica i responsable.

Des d'aquestes premisses, penso que el patrimoni cultural s'ha d'entendre com una font de coneixement social. Hauria de ser un pretext, a més d'un recurs, per a conèixer-nos individualment i descobrir-nos com a societat.

Si el patrimoni cultural s'utilitza com una eina de comunicació, pot esdevenir el nexa que ens ajudi a comprendre el passat i entendre la realitat social i cultural present, i a comprendre que el futur que ha d'esdevenir és fruit d'un procés o evolució històrica on encara podem incidir.

La finalitat dels elements del patrimoni cultural podria ser la de conscienciar de la necessitat i importància de conèixer les arrels culturals per a comprendre la realitat social present i així capacitar l'alumnat per prendre decisions coherents que incidiran en la construcció del futur. Si l'aposta és que el patrimoni cultural esdevingui un recurs educatiu més per a afavorir el coneixement històric i social, cal establir uns criteris de selecció dels elements més idonis per a portar-los a l'aula d'història i de ciències socials.

La proposta que fa Tutiaux-Guillon permet vincular els criteris que provenen de les darreres aportacions científiques (transmissió i transcendència), juntament amb aquells pels quals s'està apostant des de la didàctica de les ciències socials (familiaritat i participació).

Per tant, si els elements del patrimoni cultural que es trien per a treballar la història i les ciències socials compleixen aquests quatre requisits, segurament estarem afavorint que l'alumnat se l'apropriï, se'l faci seu, l'utilitzi com un nexa entre passat-present-futur i el converteixi en una eina de comunicació dels seus aprenentatges.

2. Justificació del model interpretatiu per a l'anàlisi

Tenint en compte totes les aportacions que s'han fet sobre el patrimoni i la seva didàctica, sembla que no hi ha dubte que el procés d'ensenyament-aprenentatge de la història mitjançant l'ús del patrimoni ha d'ajudar a situar l'alumnat en el seu món, en la seva societat. Així, el patrimoni cultural ha de contribuir a despertar actituds crítiques i reflexives envers el passat i el present, perquè l'alumnat sigui capaç d'implicar-se de manera activa i constructiva en el seu medi social, cultural i polític. I alhora, l'alumnat ha d'aprendre a ser respectuós amb les altres formes de vida, amb les altres maneres de pensar i de sentir, en definitiva, amb la resta de cultures que l'envolten.

2.1. Els antecedents

A Catalunya existeix una gran tradició en la utilització didàctica del patrimoni, especialment arrelada a moltes escoles actives. De fa temps, hi ha la tendència d'apropar el passat a l'alumnat a través de visites a edificis, jaciments, museus, etc. Actualment, aquesta tendència s'ha incrementat amb l'augment del nombre de llocs visitables (amb la incorporació dels centres d'interpretació, d'exposicions o d'itineraris històrics).

“L'estudi del medi” i “l'estudi de la història local” són els dos antecedents que he considerat més rellevants per a situar aquesta proposta. Les raons

bàsiques que m'han portat a recórrer a aquestes dues tradicions són fonamentalment que:

- l'estudi del medi pot ajudar a construir el pensament social crític de l'alumnat, perquè a partir de l'observació directa i l'anàlisi de l'entorn pot conèixer els mecanismes de funcionament socials i així implicar-s'hi, amb l'objectiu d'actuar críticament i responsablement;
- l'estudi de la història local pot ajudar a desenvolupar el coneixement històric, perquè l'alumnat s'adona que la història es troba al seu voltant i que l'entorn que coneix s'ha anat conformant progressivament a través del temps mitjançant la intervenció humana.

I pel que fa a les aportacions de les ciències socials he triat l'antropologia i la història, perquè considero que són les que estan establint un marc conceptual del concepte de *patrimoni cultural*, des d'una perspectiva àmplia i integradora. Es considera que el patrimoni és un element que permet comprendre que el present s'ha configurat a través del temps, a partir de les decisions que les persones han anat prenent a cada moment:

- Des de l'antropologia es considera que el patrimoni està format per objectes que perduren en el temps. I com que el pas del temps és la substància de la història, cal concebre el patrimoni com a conjunt d'objectes de la història. Aquests objectes són els vehicles d'una sèrie de significats, tenen una càrrega simbòlica, que adopten segons la percepció dels receptors, que són els encarregats de patrimonialitzar-los i, per tant, convertir-los en heretables. A partir d'aquestes dues idees –l'herència i el significat- s'afirma que els objectes són una porta cap al passat, que transmeten d'una manera directa les notícies i les sensacions que provenen d'un temps anterior. Són la manera de mantenir el contacte, perquè mentre el temps passa, l'espai s'omple d'objectes i així es converteix en l'evidència, en una prova. El patrimoni és la resta material d'una història, l'ancoratge de la memòria, allò que

encara és visible d'un món que ha esdevingut invisible. Per aquest motiu, la seva pèrdua és irreparable per als hereus i per a la humanitat en general.

- Des de la història es parla de fonts històriques, tenint en compte que una font és tot aquell objecte material, instrument o eina, símbol o discurs intel·lectual que procedeix de la creativitat humana, a través de la qual es pot inferir alguna cosa d'una determinada situació social en el temps. Per això, es pot afirmar que la diversitat de fonts és pràcticament infinita, perquè són tot allò que l'home diu o escriu, tot allò que fabrica, tot allò que toca i sent. L'observació de la història, del passat, és l'observació de les fonts, sempre que es disposi d'un model teòric que fonamenti la interpretació i la construcció del coneixement històric.

També he considerat important referir-me a les aportacions que es fan des de dos àmbits socials que s'interrelacionen entre si i que incideixen en l'àmbit educatiu. Aquests són el jurídic i legislatiu de les institucions oficials de referència (UNESCO, ICOM, COE...) i el de conservació i divulgació del patrimoni (la museologia com a disciplina, centrada en museus, jaciments, llocs, conjunts arquitectònics...). Ambdós àmbits estan treballant intensament en l'oferta de serveis, materials didàctics, activitats per a escolars, seminaris i cursos per a professorat..., com he intentat demostrar anteriorment.

2.2. L'evolució del concepte i la conceptualització des de la didàctica de les ciències socials

A més, l'evolució del concepte de *patrimoni* pot ser molt útil per a poder establir les tendències conceptualitzadores que encara perduren quant a

l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural dins del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Es podria establir el paral·lelisme següent:

Evolució de la conceptualització.	Conceptualització des de la DCS
El patrimoni entès com a...	El patrimoni usat com a...
<i>Tresor</i>	<i>Imatge</i>
<i>Cultura</i>	<i>Document-font</i>
<i>Identitat (social i cultural)</i>	<i>Medi-entorn</i>
<i>Recurs (social, cultural i econòmic)</i>	<i>Recurs educatiu, eina de comunicació, contingut (conceptual, procedimental i actitudinal)</i>

2.3. El paper de l'escola

L'escola ha de ser una de les institucions que posi en relació la societat i el patrimoni, ja que té l'estructura i els mitjans necessaris. A més és un dels espais on els joves passen molt de temps. L'escola pot contribuir a formar un alumnat que sàpiga comprometre's amb el seu medi sociocultural i sigui capaç de desenvolupar una actitud crítica que garanteixi la preservació i la conservació del patrimoni. Per això, la construcció del coneixement històric i social ha de respondre a les següents característiques següents:

- ha de donar una visió crítica dels fets i fenòmens socials;
- ha de permetre crear la imatge d'un passat en contínua construcció pel fet de ser una interpretació feta des del present, i que per tant no és ni tancat ni estàtic;
- ha d'aconseguir fer reviure el passat, per ajudar a interessar i gaudir de la descoberta així com demostrar la capacitat de construir de manera orientada i pautada una interpretació del passat; i
- ha de ser motivador, perquè s'ha demostrat que la base de l'esforç necessita del desig de saber, de la motivació, i per això cal que les instal·lacions afavoreixin experiències interessants i enriquidores.

2.4. L'objectiu i la finalitat educativa

L'objectiu és anar conquerint progressivament l'autonomia personal, la descoberta de l'alteritat, la presa de consciència de la identitat, a partir de la qual es pugui desenvolupar el respecte, la cooperació, la implicació responsable i el compromís democràtic dels ciutadans (Fernández, 2003).

La finalitat educativa és fomentar la participació, la implicació i el compromís mitjançant la construcció d'una consciència històrica, que permeti als alumnes adonar-se del seu protagonisme en la construcció d'un futur millor.

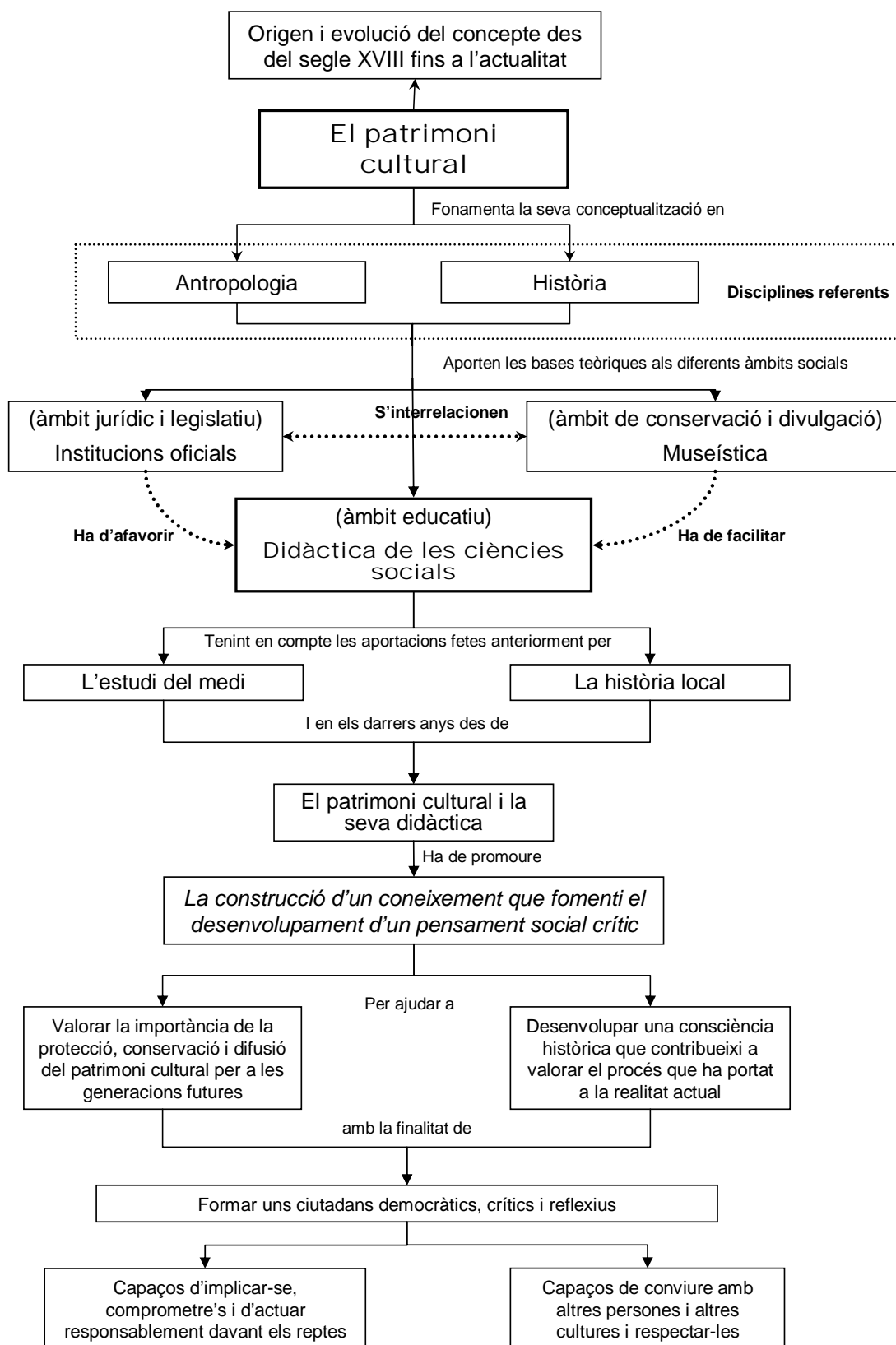
El patrimoni cultural sembla que ofereix un context adequat per al desenvolupament de les competències que es vinculen amb aquest objectiu i finalitat, com poden ser: la presa de decisions, la creació d'inquietuds i de dubtes, l'esperit crític, la implicació social i la participació responsable, la competència comunicativa oral i escrita de l'argumentació, etc.

2.5. Proposta de definició

Tenint en compte totes aquestes aportacions, considero que:

- El patrimoni cultural és un constructe que inclou tots aquells elements materials o immaterials que cada grup (col·lectiu, comunitat, poble o societat) reconeix, selecciona, adopta voluntàriament com a llegat del seu passat. És el seu equipatge cultural en el present.
- El patrimoni cultural en l'ensenyament hauria de configurar-se com l'herència que es transmet a les generacions futures perquè puguin gaudir-ne i aprendre'n, perquè puguin utilitzar-lo en la comprensió de les arrels històriques del seu present i tinguin elements de decisió per al futur.
- L'ensenyament del patrimoni cultural pot ajudar a crear consciència històrica en els joves, ja que el seu aprenentatge els permetrà comprendre millor el passat que els envolta, valorar la historicitat del present i participar conscientment en la construcció del seu futur personal i social.
- Per això, des de la didàctica de les ciències socials s'hauria de potenciar l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials mitjançant el patrimoni cultural, perquè pot facilitar la implicació i el compromís dels ciutadans per actuar de manera crítica, democràtica i responsable en consonància amb els seus valors, principis i necessitats.

Totes les idees expressades anteriorment poden representar-se en el quadre següent:



2.6. Esquema interpretatiu i instrument d'anàlisi

La construcció d'un model interpretatiu en didàctica de les ciències socials implica interrelacionar diversos elements que han de mantenir una coherència. Les categories que s'ha decidit relacionar en l'esquema interpretatiu són:

- la conceptualització didàctica sorgeix de l'evolució del concepte;
- el valor educatiu implica l'ús didàctic que se'n fa dels elements patrimonials als diversos documents i materials educatius;
- la finalitat educativa respon a l'interès que suscita el patrimoni cultural en les propostes didàctiques;
- els continguts mostren quina tipologia predomina segons l'ús que es faci dins de la seqüència didàctica;
- el model curricular⁵ pretén aglutinar quina és la relació que s'estableix entre alumnat-professorat-saber.

Cadascuna d'aquestes categories es divideix en quatre variables, que seran les que s'utilitzaran en l'anàlisi de les dades recollides en cadascun dels àmbits establerts. La relació que s'ha establert entre cadascuna de les variables és la següent:

⁵ Seguint la proposta de Pagès, Joan (1998) "Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les ciències socials i de les humanitats: les finalitats i els valors com a opció ideològica" a BENEJAM, P. (coord.) *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona: UOC.

Esquema interpretatiu					
Catego-ries	Conceptualització didàctica	Valor educatiu	Finalitat educativa	Continguts	Model curricular
variables	Imatge	Il·lustració: és una mera anècdota	Cap: no hi ha un interès per la seva integració en el currículum	Actitudinal, ja que incideix en el seu valor intrínsec i estètic	Tradicional
	Document-font	Objecte: és un element per a conèixer el passat, perquè és la seva evidència	Descriptiva: conservar els testimonis històrics i culturals	Conceptual, ja que incideix en el seu valor simbòlic Actitudinal	Científic (història local)
	Medi-entorn	Recurs: és un mitjà per a la construcció del coneixement històric	Cultural: potenciar la diversitat cultural	Procedimental, incidint en el seu ús com a mitjà per a l'aprenentatge Actitudinal	Actiu (estudi del medi)
	Recurs educatiu, eina de comunicació	Contingut: és un recurs molt potent per a la construcció del coneixement social	Crítica: fomentar la participació democràtica, mitjançant la construcció d'una consciència històrica	Continguts integrats per al desenvolupament d'un pensament social crític	Crític

L'instrument que he utilitzat per organitzar les dades recollides, sistematitzar-les i sintetitzar-les és el següent:

Instrument d'anàlisi		
Categoria	Variable	Breu descripció (el patrimoni...)
Conceptualització (Què vol dir?)	Imatge Il·lustració	<i>es vincula al concepte de "tresor" (col·leccionisme)</i>
	Document-font	<i>es vincula al concepte de "cultura" (font d'informació)</i>
	Medi-entorn	<i>es vincula al concepte d'"identitat" social i cultural (diversitat)</i>
	Recurs educatiu, eina de comunicació	<i>es vincula al concepte de "recurs" (producte social, cultural i econòmic)</i>
Finalitat o valor educatiu (Quina finalitat educativa pretén? Quin tipus d'objectiu vol fomentar?)	Sense explicitar (anècdota)	<i>és només una imatge, una anècdota</i>
	Descriptiva (objecte)	<i>és una evidència, un testimoni per a: conèixer el passat històric i cultural Valorar la necessitat de protegir i conservar el patrimoni</i>
	Cultural (recurs)	<i>és un mitjà per a: construir el coneixement històric potenciar la diversitat cultural Desenvolupar un pensament històric</i>
	Crítica (contingut)	<i>és un recurs molt potent per a: construir coneixement social i consciència històrica fomentar la participació democràtica</i>
Contingut (Quin tipus de contingut predomina?)	Factual	<i>s'usa per a ensenyar i aprendre: fets, esdeveniments, anècdotes</i>
	Conceptual	<i>s'usa per a ensenyar i aprendre: conceptes i sistemes conceptuals</i>
	Procedimental	<i>s'usa per a ensenyar i aprendre: capacitats, habilitats i competències</i>
	Actitudinal	<i>s'usa per a ensenyar i aprendre: actituds, valors i normes</i>
Model curricular (Quin model curricular segueix?)	Tradicional	<i>Hi ha una concepció positivista del saber. L'ensenyament és transmissiu i l'aprenentatge memorístic</i>
	Científic	<i>Hi ha una concepció neopositivista de la ciència. L'ensenyament és l'aplicació del saber científic i l'aprenentatge és el seguiment del mètode científic</i>
	Actiu	<i>Hi ha una concepció humanista del coneixement. L'ensenyament és actiu, i l'aprenentatge també</i>

Categoria	Variable	Breu descripció (el patrimoni...)
	Crític	<i>Hi ha una concepció social crítica del coneixement i de la ciència (el saber és una interpretació). L'ensenyament es basa en la presa de decisions i la resolució de problemes i l'aprenentatge és un producte social i personal, a partir del descobriment guiat</i>

Aquest instrument s'ha aplicat en els diferents àmbits d'anàlisi d'aquesta recerca (llibres de text, materials editats, opinió del professorat i dels experts, etc.). Amb això, s'ha pretès obtenir una visió global del tractament escolar del patrimoni cultural per a així donar resposta a les preguntes i als objectius formulats en aquesta recerca.

Capítol 5

Metodologia. Una investigació qualitativa i etnogràfica

- 1. La investigació educativa**
- 2. La investigació qualitativa i etnogràfica**
- 3. Les tècniques de la investigació qualitativa utilitzades en aquesta recerca**
- 4. La credibilitat en una investigació qualitativa: la fiabilitat, la validesa i la triangulació**
- 5. Organització temporal**
- 6. Consideracions generals**

Aquest capítol es divideix en tres apartats. El primer pretén descriure algunes de les característiques de la investigació educativa, i més concretament, de la investigació qualitativa, que és la que s'ha portat a terme en aquesta recerca. Específicament, es farà referència a aquells aspectes que s'han tingut en compte en el disseny, sobretot de la investigació etnogràfica i de l'estudi de casos. En el segon apartat, es descriuran els instruments que s'han dissenyat i es caracteritzaran en funció dels criteris que han establert els experts en metodologia educativa. I finalment, es planteja la triangulació com a mètode per a garantir la credibilitat d'aquesta recerca, i que ha estat el que s'ha seguit per a establir les conclusions finals.

La metodologia seguida en aquesta investigació respon als principis de la investigació qualitativa i etnogràfica. He fet meves aquelles tècniques i mètodes que permeten observar i analitzar la presència i el valor educatiu que s'atorga al patrimoni cultural en els diferents àmbits escollits (llibres de text, materials de museus, pràctica d'aula, opinió d'experts i del professorat, currículum...). A més de seguir els principis plantejats des de l'etnografia educativa per a la recollida de dades (enquestes, entrevistes, observació participant, recollida de documentació diversa...), també he tingut molt en compte la proposta d'"anàlisi de contingut" feta per Van der Maren (1995), ja que la finalitat última de la investigació no és l'estudi d'un grup o d'una realitat educativa, sinó l'ús educatiu que es fa d'un contingut – patrimoni cultural- i el seu tractament didàctic.

El disseny metodològic en cap moment no ha estat rígid. Al contrari, es va començar per una pregunta bastant àmplia i es va escollir un escenari. La

revisió constant i l'anàlisi de la informació recollida s'han anat convertint en la guia de la investigació (Evertson-Green, 1997; León-Montero, 2002). És a dir, s'ha produït un procés de caràcter reflexiu des del primer moment de la recollida de dades, i s'ha generat una influència mútua i dinàmica entre la investigadora i l'objecte de la investigació. Així doncs, el disseny d'aquesta recerca ha estat un procés emergent, progressiu i flexible, fruit de la interacció entre la teoria construïda i la pràctica observada i analitzada. El diàleg permanent entre l'una i l'altra ha guiat la reconstrucció constant i permanent de la recerca.

1. La investigació educativa

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 (Cohen-Manion, 1990: 101). Però per a portar a terme qualsevol recerca, cal situar-se en un marc metodològic que permeti desenvolupar els objectius de manera efectiva i coherent.

La tria d'una metodologia (mètodes i/o tècniques) dependrà del tipus d'investigació que es vol desenvolupar. Però sempre cal tenir en compte que la investigació educativa té unes característiques que la singularitzen. Algunes d'aquestes característiques (Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997; Rodríguez-Gil-García, 1999; Gay-Airasian, 2000) són les següents:

- la teoria constitueix una reflexió en i des de la praxi. Els problemes educatius tenen un caràcter global i es posa èmfasi fonamentalment en

la comprensió dels processos des de les pròpies creences, valors i reflexions. Aquesta acció és completa i contínua. Es tracta d'una reflexió en i sobre l'acció, que s'interessa per comprendre la realitat dins d'un context determinat.

- els fenòmens educatius són:
 - complexos. La complexitat de la realitat educativa planteja problemes 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; i
 - difícils d'analitzar. El caràcter irrepetible dels fenòmens educatius dificulta la replicació. 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;
- la recerca educativa té un caràcter:
 - multidisciplinari. 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'una perspectiva multidisciplinària. Un bon estudi necessita l'esforç coordinat de diverses disciplines;
 - pluriparadigmàtic. La recerca educativa disposa d'un gran nombre de perspectives i mètodes que li confereixen un caràcter amb múltiples perspectives;
 - plurimetodològic. 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;

- l'existència d'una peculiar relació entre l'investigador i el fenomen investigat. Com que l'investigador, normalment, forma part del fenomen social que investiga –en aquest cas l'educació– i com que hi participa amb els seus valors, idees i creences, fa que no pugui ser totalment independent i neutral, cosa que implica renunciar a una certa “objectivitat”.

En aquesta tesi, s'ha optat per una recerca centrada en un contingut propi de la didàctica de les ciències socials i de la didàctica de la història. És, per tant, una recerca didàctica. S'hi ha analitzat l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament, i més concretament, en l'educació secundària obligatòria a Catalunya. La recerca ha intentat centrar-se sobretot en:

- les pràctiques que prevalen en l'acció educativa a partir de l'anàlisi de l'opinió del professorat (capítol 8) i l'observació participant en tres estudis de cas (capítol 9);
- les creences o els punts de vista que mantenen els agents educatius amb l'anàlisi de l'opinió d'experts (capítol 7); i
- les tendències que es desenvolupen en el disseny de les propostes educatives, mitjançant l'anàlisi de la presència del patrimoni cultural en els currículums (capítol 4) o en els llibres de text (capítol 5), i l'ús que se'n fa en alguns materials didàctics (capítol 6).

2. La investigació qualitativa i etnogràfica

La investigació educativa pot ser quantitativa o qualitativa. La investigació qualitativa no pretén buscar generalitzacions ni lleis, només comprendre la

realitat que s'observa. Vol mostrar una realitat de manera holística i global (Rodríguez-Gil-García 1999), a partir de la recollida i l'anàlisi d'una gran varietat de materials i de dades que han d'ajudar a descriure les situacions que es generen dins d'un context. En el nostre cas són dades que se centren en l'estudi de l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural a l'educació (anàlisi de llibres de text i de materials de museus, entrevistes a experts en patrimoni i a docents, qüestionaris a professors i professores, observació d'activitats vinculades a l'estudi del patrimoni, etc.).

L'enfocament metodològic pretén ser holístic, ja que es vol estudiar el patrimoni cultural des d'una perspectiva global. Això farà que totes les dades obtingudes en la fase empírica hagin de ser regulades mitjançant la triangulació i la contrastació (Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997). Per això s'han analitzat entrevistes, materials, currículums, materials d'alumnes, llibres de text, etc.

Tal com els experts en investigació educativa recomanen, quan he hagut d'observar he procurat integrar-me en les situacions estudiades (Imbernón, 2002; Cardona, 2002) a partir d'una participació o estada relativament perllongada en la situació real i natural, per garantir el registre detallat del que passava, escrivint notes de camp, diaris, observacions, fent entrevistes i recollint altres classes d'evidències documentals, i així intentar conèixer l'ús que es fa d'un contingut com el patrimoni cultural.

Tots els mètodes i/o tècniques triats durant la recerca tenen com a finalitat investigar i interpretar el tractament didàctic que es fa del patrimoni cultural. En cap cas no s'ha pretès estudiar un grup o una realitat educativa, tot i que s'ha aprofitat tot allò que la investigació qualitativa ofereix. Com diu Stake (1998: 46): "La principal característica de la investigació qualitativa és el lloc de centralitat que ocupa la interpretació. [...] Després d'una aproximació constructivista de la recerca del coneixement, després de considerar la intencionalitat [...] en última instància l'investigador acaba per donar una visió personal". La funció interpretativa de l'investigador és constant, ja des del primer moment en

què es decideix quines dades es recullen, quins moments s'observen o qui s'entrevista.

Les característiques de la investigació qualitativa han estat planejades per diversos autors (Bisquerra, 1989; Janessick, 1994; Maykut-Morehouse, 1994; Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997; Pérez, 1998; Rodríguez-Gil-García, 1999; Cardona, 2002, entre d'altres). Algunes de les característiques del procés qualitatiu que aquesta recerca comparteix són:

- és holística, perquè té en compte el fenomen en conjunt. Es considera que totes les perspectives són valuoses i, per tant, es mira amb una visió àmplia;
- no es pretén provar ni teories ni hipòtesis. L'anàlisi de dades és inductiva. No se sol formular hipòtesis ni recollir dades per a sotmetre-les a proves. Tot al contrari, les dades es recullen primer i se sintetitzen inductivament;
- s'inicia l'estudi amb algunes grans preguntes i dibuixant quin serà el procediment de recollida de dades, però el disseny evoluciona i pot canviar durant l'estudi; no té regles de procediment estrictes. La investigació és de naturalesa flexible i evoluciona constantment;
- el disseny de la investigació és emergent, ja que es va elaborant a mesura que avança la investigació. El problema inicial es va reformulant constantment per a confirmar que les dades recollides contribueixen a la interpretació del fenomen. Això permet que s'hi incorporin esdeveniments, participants, situacions, materials per analitzar, entrevistes per realitzar, etc., que no s'havien previst;
- es basa en estudis intensius de petita escala, que només es representen a sí mateixos. Es basa en l'exploració intensiva de casos, situacions o materials. Els fenòmens i les realitats s'han estudiat tal com es troben en el context natural. No hi ha manipulació ni control de la conducta, de l'entorn o dels documents o materials analitzats;

- en el cas de les observacions a l'aula, és necessari que l'investigador sigui en el lloc d'estudi durant un temps, ja que l'investigador actua habitualment com a observador i recull les dades, que després seran interpretades;
- l'investigador és el principal instrument de mesura. Totes les dades són filtrades segons el seu criteri. Per tant, els resultats poden ser subjectius. Per això s'utilitza la triangulació com una de les estratègies per a reduir el grau de subjectivitat;
- la recerca s'inicia intentant comprendre el context, els participants i/o la funció i la finalitat dels materials; es tenen en compte les relacions dins del sistema, la xarxa o cultura.

2.1. Les modalitats de la investigació qualitativa

Segons aquestes característiques, hi ha diferents modalitats d'investigació educativa en funció de la finalitat, el segment temporal, l'objectiu, el caràcter de la mostra, el marc on es desenvolupa, la concepció del fenomen educatiu, la dimensió temporal i l'orientació que pretén assumir (Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997: 43-47). Aquesta recerca respon a les modalitats següents:

- segons la finalitat, es podria considerar que és "aplicada" perquè té com una de les finalitats esbrinar què succeeix en fer propostes de cara a millorar en la mesura que sigui possible l'ensenyament del patrimoni cultural;
- segons l'objectiu, s'hauria de considerar "descriptiva", perquè té com a objectiu central la descripció de l'ús i el tractament didàctic d'un contingut, el patrimoni cultural;

- segons el caràcter de la mostra, es pot afirmar que és “qualitativa”. És un estudi que utilitza la metodologia interpretativa i el tractament de les dades és bàsicament qualitatiu;
- segons el marc on es desenvolupa, es considera que és una investigació “de camp”, ja que l'observació s'ha realitzat en una situació o context natural;
- segons la concepció del fenomen educatiu es podria afirmar que és “ideogràfica”, perquè emfasitza el particular i l'individual. És un estudi que es basa en la singularitat dels fenòmens i el seu objectiu fonamental no és arribar a lleis generals, encara que es compara, s'analitza i es valora el comportament d'un mateix contingut en situacions diferents;
- segons la dimensió temporal, és una investigació “descriptiva”, ja que pretén estudiar el fenomen tal com apareixen en el moment de realitzar-se l'estudi; i finalment,
- segons l'orientació que assumeix, ha estat dissenyada per a ser una investigació bàsicament orientada al descobriment. Vol generar coneixement des d'una perspectiva inductiva, tot utilitzant fonamentalment mètodes interpretatius.

2.2. La investigació etnogràfica

Aquesta recerca es podria caracteritzar com una investigació etnogràfica. Pren com a context que es vol observar un escenari petit, relativament homogeni i geogràficament limitat (Pérez, 1998: 20), ja que s'analitzen llibres de text i materials de museus editats a Catalunya, s'observen tres casos de tres professors de l'àrea metropolitana de Barcelona i s'entrevista experts que treballen en l'àmbit català.

Com els experts en metodologia investigadora recomanen, s'ha utilitzat l'observació participant com a estratègia fonamental per a la recollida de dades, complementada amb altres tècniques secundàries (qüestionaris, entrevistes, anàlisi de documents, instruments dissenyats pròpiament per a la recerca, anàlisi del contingut de documents...). S'ha procurat usar una combinació equilibrada de dades, tant subjectives com objectives, per a reconstruir l'univers educatiu triat (Pérez, 1998; Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997).

En la investigació etnogràfica, l'anàlisi de les dades es fa simultàniament a la recollida. La recollida de dades, que pot ser a través de l'observació, l'entrevista, el diari de la investigació..., no consisteix només a enregistrar. També hi ha una reflexió, que influeix en les dades que es recolliran amb posterioritat. En tot moment del procés de la investigació hi ha una interacció entre recollida de dades, anàlisi, noves dades i així successivament. Com a investigació qualitativa que és, "la investigació etnogràfica és inductiva, subjectiva, generativa i constructiva" (Bisquerra, 1989: 267). És:

- inductiva, perquè parteix de l'observació d'un fenomen, mitjançant la recollida de dades;
- subjectiva, perquè l'investigador és la mesura de tot, ja que és qui filtra la recollida de dades, l'anàlisi i interpretació posteriors;
- generativa, perquè intenta generar i refinar categories conceptuals a partir de la descripció sistemàtica de fenòmens i variables, utilitzant com a font l'evidència; i
- constructiva, perquè les unitats d'anàlisi que s'han d'estudiar s'extreuen d'allò que va succeint.

El disseny metodològic d'aquesta recerca ha seguit força les característiques dels estudis etnogràfics. No s'ha optat per fer un disseny previ a la investigació que fos molt rígid i pautat. Més aviat el contrari. S'ha optat per reduir-lo al mínim: s'ha partit d'unes preguntes força àmplies i s'ha triat l'àmbit de la recerca (Spindler-Spindler, 1992; Evertson-

Green,1997; Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997; Rodríguez-Gil-García, 1999). A partir d'aquí, "la constant revisió i l'anàlisi de la informació recollida s'han anat convertint en la guia de la investigació" (León-Montero, 2002: 144). Així doncs, considero que es pot afirmar que aquesta recerca ha estat dissenyada segons un estudi etnogràfic perquè:

- s'ha fet una observació directa de tres casos; s'ha procurat que la investigació i l'observació hagin interferit al mínim possible en el desenvolupament de la dinàmica dels grups;
- es considera que s'ha estat el temps suficient en l'escenari. No hi ha una norma que indiqui quin ha de ser el temps mínim, però cal que sigui el suficient per a garantir la validesa. En aquest cas, hi he estat durant tota la unitat didàctica;
- s'ha recollit un gran volum de dades (observacions, diari, materials del alumnes o entrevistes als professors), que han estat contextualitzades; i
- s'ha produït un procés de caràcter reflexiu des del primer moment de la recollida de dades.

2.3. L'estudi de casos

Dins d'aquest marc metodològic, també es podria afirmar que l'observació realitzada respon a alguns dels requisits que caracteritzen els "estudis de cas" (Martínez Rodríguez, 1990; Martínez Bonafé, 1990; Stake, 1994, 1998; López-Barajas, 1995; Perió, 1995; Pérez, 1998; Angulo-Vázquez, 2003) com ara que:

- l'estudi de casos és l'examen d'un exemple en acció. És l'estudi d'un context i de la recollida selectiva d'informació, que permet a qui el

realitza captar i reflectir els elements d'una situació que li donen significat. La virtualitat és que afavoreix un apropament entre teoria i pràctica;

- la metodologia de l'estudi de casos és eclèctica, ja que s'utilitzen tècniques i procediments com: l'observació participant perllongada, mètodes de gravació, recollida de documents, presa de notes de camp...;
- els resultats no són generalitzables excepte si són similars a altres casos; la selecció del cas no pretén aconseguir o mantenir cap mena de representativitat. No és una mostra.
- l'observador és selectiu i tendeix a ser personal i subjectiu; i com que és flexible, no es pot saber si les percepcions de l'observador han afectat les conclusions.
- els estudis se centren en el nivell "micro" del sistema, sense que això vulgui dir que es margini l'anàlisi de la connexió amb perspectives més àmplies relacionades amb l'estructura de la societat i del sistema educatiu en conjunt. Cal contextualitzar el cas, per a no desnaturalitzar-lo.
- els estudis de casos són molt interessants perquè el que importa és la capacitat que hi ha d'aprendre de la seva investigació, justament pel seu caràcter únic i específic. Treballar en un cas és entrar en la "vida" d'altres persones amb el sincer interès per aprendre com i per què fan certes coses i què pensen del món social i educatiu en què es desenvolupen i com l'interpreten.

Respecte de la tria del cas, no sempre és l'investigador qui el selecciona. I en aquesta recerca, es podria afirmar que ha vingut donat. Això permet afirmar que els casos són de tipus intrínsec, i no de tipus instrumental –que seria quan es tria un o diversos casos per a il·lustrar situacions diferents o per a aprofundir en un tema o afinar una teoria (Stake, 1994; Rodríguez-Gil-García, 1999: 93; León-Montero, 2002: 151).

En aquesta recerca la tria dels tres casos va tenir l'origen en el fet que havien de tenir una sèrie de requisits externs a les característiques pròpies del cas, i que estaven determinats per la temporalització de la recerca. Els requisits van ser:

- calia que la unitat didàctica (UD) es desenvolupés durant el segon trimestre del curs;
- calia que la UD inclogués una visita a un element del patrimoni cultural;
- calia que el professor o professora permetés a la investigadora mantenir una observació participant a l'aula i a la visita, entrevistar els alumnes, analitzar els materials que s'utilitzarien durant la UD, durant la sortida i els que generessin els mateixos alumnes; i
- calia que el professor o professora acceptés ser entrevistat.

Aquests quatre requisits van ser els criteris de selecció dels tres casos.

L'estudi dels casos es va fer seguint la metodologia qualitativa i els mètodes de la investigació etnogràfica. Es podria afirmar que el disseny metodològic va ser multiinstrumental (Imbernón, 2002: 48), ja que es van utilitzar diversos instruments de recollida d'informació (diari, observacions, entrevistes, anàlisi de contingut...).

A més, les dades recollides s'han analitzat en funció del marc conceptual construït en aquesta recerca per a comprendre'ls i interpretar-los. Si no hagués estat així, el resultat de l'estudi hauria estat una crònica, no un estudi d'investigació (Cardona, 2002).

Els avantatges de l'estudi de casos en la investigació educativa són que és un mètode força apropiat per a investigacions a petita escala en un marc limitat; és un mètode obert, flexible i que s'adapta als diferents contextos existents en el camp educatiu, i permet copsar i analitzar la complexitat de la realitat del món educatiu. I considero que tot això s'ha donat en aquesta tesi.

3. Les tècniques de la investigació qualitativa utilitzades en aquesta recerca

Les tècniques o els mètodes propis de la investigació qualitativa que s'han utilitzat en aquesta recerca han estat:

- l'observació participant en tres casos, que ha implicat la recollida de dades mitjançant el diari de l'investigador, entrevistes i l'anàlisi de documents generats durant el període d'observació
- l'enquesta: el qüestionari a diversos professors i professores de secundària i l'entrevista a informants clau o experts; i
- l'anàlisi de contingut.

3.1. L'observació participant

L'observació pot tenir moltes formes, depenent del grau de participació de l'observador. En l'observació qualitativa, l'investigador passa molt de temps en el context d'observació amb la idea d'obtenir una rica comprensió del fenomen estudiat. Un aspecte important de la investigació és el temps que l'investigador actua com a participant actiu (Goetz-Lecompte, 1988). L'observació participant és considerada històricament com la principal tècnica etnogràfica de recollida de dades (Imbernón, 2002: 47).

S'han elaborat diverses classificacions per als diferents tipus d'observació. Les més homogènies són les que fan referència al grau de participació de

l'observador (Pérez, 1998; Cardona, 2002). En aquest sentit es poden classificar com a:

- observació externa o no participant. És aquella en què l'observador-investigador es manté fora del context, procura mantenir-se al marge dels participants i dels esdeveniments que són subjecte d'estudi. Fins i tot és possible que no sigui vist pels membres del grup observat.
- observació interna o participant. És aquella en què l'observador participa en la vida del grup, però intentant que la seva presència no interfereixi en el curs natural dels esdeveniments.
- autoobservació. És quan l'observador és alhora subjecte i objecte. Això es produeix en les recerques d'investigació-acció.

La finalitat de l'observació participant és arribar a la comprensió de la realitat. Però s'ha d'intentar combinar la implicació personal amb un cert distanciament. Així, quan l'investigador interactua amb els participants, però no és un membre del grup, és anomenat *observador participant*.

L'observació participant (Martínez Rodríguez, 1990; Atkinson-Hammersley, 1994; López-Barajas, 1995; Pérez, 1998) consisteix fonamentalment en el fet que l'investigador ha de:

- dissenyar un procés d'investigació que és de final obert, flexible, adaptatiu i que requereix una constant revisió i/o redefinició;
- recollir les dades en el medi natural, estant en contacte directe amb les persones observades;
- combinar mètodes i estils d'investigació, ja que es poden utilitzar diverses formes d'enregistraments;
- entrevistar informadors clau;
- descriure i no avaluar l'escenari i les activitats;
- combinar l'observació participant, amb la preparació d'entrevistes i qüestionari; i

- sotmetre l'anàlisi de les dades recollides a comprovacions de fiabilitat i de validesa.

En el rol de l'observador participant, hi ha un cert grau de subjectivitat i compromís. L'investigador és un observador que participa de les situacions o activitats, que observa com a part d'una estratègia que li permet comprendre-les i interpretar-les (Rodríguez-Gil-García, 1999; León-Montero, 2002).

Tot i això com ja s'ha dit anteriorment, el disseny de la investigació ha de ser prou flexible i obert per a permetre adaptar-se al context observat, però alhora cal que l'observació participant es faci de manera sistemàtica. Això implica que, abans d'iniciar les observacions, cal tenir alguna idea, encara que sigui imprecisa, del que es vol observar, per ajudar a focalitzar l'atenció seleccionant certs fenòmens davant d'altres (Rodríguez-Gil-García, 1999).

Les principals dificultats d'una observació participant són (Stake, 1998; Cardona, 2002):

- el grau de subjectivitat. L'observació té un caràcter subjectiu, ja que depèn molt del punt de vista de l'observador, que lògicament està influenciat per la seva experiència, la percepció del fet, les actituds i fins i tot pels estereotips que tingui dels individus o situacions que observa,
- la seva realització. Com que en l'observació cal constància i fidelitat en l'anotació dels fets, cal un temps i un esforç notables. A més, s'hi afegeix la dificultat d'aïllar l'aspecte que es vol observar, ja que està influït per nombrosos factors, i
- la seva interpretació. L'observació descriu únicament la conducta externa, no aprofundeix en les causes. I com que de l'observació cal extreure conclusions, hi ha el perill de fer inferències poc afortunades o correctes.

A més, cal tenir en compte que durant l'observació hi ha diferents graus d'implicació i de participació (Angulo-Vázquez, 2003). No hi ha regles fixes, sinó que cada investigador ha de valorar la situació puntualment. Bàsicament, es poden identificar quatre tipus de participació: la passiva, la moderada, l'activa i la completa:

- la passiva és aquella en què l'investigador no interactua en el context; l'investigador és un espectador,
- la moderada és aquella en què es manté un equilibri entre estar dins i fora de la situació, entre participar i observar,
- l'activa és aquella en què l'investigador pretén fer allò que els altres fan,
- la completa té lloc quan l'investigador s'introdueix completament en el context, i arriba a ser-ne un membre més.

Els tipus més freqüents de participació en les investigacions educatives es donen entre les tres primeres. Però, durant el procés d'investigació, freqüentment s'ha de passar d'una participació a una altra. L'investigador és l'agent principal de la investigació. Pot assumir el rol d'observador i/o de participant indistintament i en funció del context i dels esdeveniments. Tant en un rol com en l'altre, constantment està observant, reflexionant i recollint registres de camp o dades (Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997; McCormick-James, 1996).

a. Els diaris i/o les notes de camp

Els diaris i/o les notes de camp són informes personals que s'utilitzen per a recollir informació sobre una base de certa continuïtat. És un instrument excel·lent de recollida de dades per investigar a l'aula. L'objectiu d'aquest instrument és recollir sobre el terreny les dades, les fonts d'informació, les referències, les expressions, les opinions, els fets, els croquis o qualsevol tipus d'informació sobre l'objecte d'estudi (Pérez, 1998: 47).

Són un dels millors instruments de registre del procés d'investigació. Atesa la vulnerabilitat i fragilitat de la memòria en el temps, el diari es converteix en "la memòria de l'investigador". És cert que el diari no pot contenir-ho tot ni pot mostrar tot el que experimenta l'investigador, però és la font i l'espai on romanen les experiències, les observacions, les interpretacions, les reflexions, les sensacions i els sentiments (López-Barajas, 1995; McCormick-James, 1996; Angulo-Vázquez, 2003).

Les notes preses durant el període d'observació participant dels tres casos han permès poder fer l'anàlisi que es recull en el capítol 9, i que se centra en l'estudi dels tres casos triats per a aquesta recerca.

3.2. L'enquesta: l'entrevista i el qüestionari

Les enquestes proporcionen informació significativa sobre determinats fenòmens educatius. Però cal tenir en compte que la informació que faciliten els enquestats no sempre és un indicador fidel dels seus comportaments reals, i per tant, s'ha de corroborar amb l'observació (Cardona, 2002). Malgrat tot, la informació recollida és útil per a determinar la manera com els individus elaboren judicis o per a enregistrar allò que creuen que fan o que és socialment acceptable fer (Goetz-LeCompte, 1988).

Els estudis d'enquesta en educació segueixen la metodologia dels estudis sociològics. Les enquestes, en el sentit ampli del concepte, inclouen els estudis que usen tant el qüestionari com l'entrevista (Cohen-Manion, 1990: 131).

3.2.1. L'entrevista

En general, es podria dir que una entrevista és una conversa que introdueix dos elements característics (Angulo-Vázquez, 2003; Rodríguez-Gil-García, 1999): per un costat, amb l'entrevista es crea inevitablement una relació entre investigador i participant/informador; per un altre, existeix en l'entrevista un interès explícit per conèixer les explicacions, les raons i les interpretacions dels participants/informadors tal com són capaços de verbalitzar-les i exposar-les.

Com a tècnica d'investigació pot tenir tres finalitats (Cohen-Manion, 1990):

- pot ser un mitjà de recollida d'informació;
- pot usar-se per a provar hipòtesis o per a suggerir-ne de noves; o també, pot ser un recurs explicatiu per a ajudar a identificar variables i relacions; i
- pot utilitzar-se com a mètode per a validar altres mètodes, per a aprofundir en la recollida de dades o per a suggerir noves variables.

En aquesta recerca es va optar perquè fos un mitjà de recollida d'informació.

Segons alguns experts (Cohen-Manion, 1990; Fontana-Frey, 1994; Pérez, 1998), bàsicament hi ha quatre tipus d'entrevistes:

- les entrevistes no estructurades o en profunditat. Són entrevistes típiques dels estudis etnogràfics de camp i dels estudis de cas, on no s'estableix prèviament un catàleg d'instruccions o de preguntes concretes. Les preguntes concretes, així com el desenvolupament de l'entrevista, es van construir a mesura que transcorre l'entrevista mateixa. En tot cas, són les respostes de l'informant les que delimiten l'orientació que ha de seguir l'investigador. Aquest tipus d'entrevistes també s'anomenen *entrevistes informals* (Rodríguez-Gil-García, 1999: 168).
- Les entrevistes semiestructurades. Són molt similars a les anteriors, però amb la diferència que la persona que entrevista planifica el tipus

d'àmbits sobre els quals tractaran les qüestions i les preguntes, tot i que no hi ha un ordre de formulació.

- Les entrevistes altament estructurades. Són aquelles en què l'investigador especifica les qüestions, l'ordre i fins i tot el tipus de respostes possibles o admissibles. Quan aquestes tres especificacions es donen, aleshores l'entrevista es converteix en un qüestionari.
- L'entrevista grupal. És aquella que no es fa a informants aïllats sinó a tot un grup.

En aquesta recerca, s'ha optat per fer entrevistes semiestructurades. És a dir, es va dissenyar una entrevista estandarditzada no seqüenciada, en què es van fer les mateixes preguntes a tothom, però l'ordre va variar segons les reaccions. La flexibilitat en l'ordre de les preguntes va permetre una actitud més natural i receptiva per part de l'investigador i de l'entrevistat (Goetz-LeCompte, 1988).

a. L'entrevista al professorat

Els professors observats van ser entrevistats, per a poder completar tot el període de l'observació participant realitzat a les seves aules i amb els seus grups d'alumnes.

L'entrevista s'ha dividit en dos blocs. L'objectiu del primer bloc és saber com desenvolupen la seva feina de docents i quines són les seves prioritats. Les preguntes d'aquest primer bloc són les següents:

- quins són aquells aspectes que tenen més rellevància de la seva feina envers el patrimoni cultural? (pregunta A),
- quina mena de relacions es busca establir amb els estudiants? (pregunta B),
- qui i com es pensen i es dissenyen les activitats que s'organitzen en el centre? (preguntes C i D),

- quin paper es preveu que han de desenvolupar cadascun dels agents que es posen en contacte durant una activitat? –estudiants, materials, exposició, jaciment, museu, responsable de l'activitat– (pregunta E), i, finalment,
- quines són les estratègies didàctiques que més s'utilitzen per a posar en contacte els estudiants amb els elements del patrimoni cultural? (pregunta F).

L'objectiu del segon bloc és esbrinar què entenen per *patrimoni cultural*. En aquest bloc s'ha demanat a cadascun dels professors que explicités:

- quina mena de continguts relacionen amb el patrimoni cultural? (pregunta G)
- quin o quins objectius creuen que hi estan més vinculats? (pregunta H)
- quina és la finalitat que té o ha de tenir el patrimoni cultural segons la seva opinió? (pregunta I), i, finalment,
- quina és la conceptualització que té del patrimoni cultural? (pregunta J).

Com amb el cas dels experts, l'entrevista es va plantejar com una conversa semi-estructurada, on les preguntes es formulaven en funció de les respostes i del perfil de l'entrevistat. L'objectiu era fer aflorar les opinions, les concepcions i les creences que els professors tenien sobre el patrimoni cultural en dos aspectes. Un de més pràctic i més vinculat al desenvolupament de la feina diària (bloc I). I un altre de més teòric i dins d'un procés més reflexiu de la seva pràctica com a docents (bloc II).

Les entrevistes es van fer durant el mes de febrer de 2004.

b. L'entrevista als experts

També es va entrevistar cinc experts o informants clau. Aquests informants són persones que es considera que posseeixen coneixements privilegiats i

que poden aportar elements interessants a l'anàlisi de totes les dades recollides (Cardona, 2002: 149).

L'entrevista s'ha dividit també en dos blocs. L'objectiu del primer és conèixer en què consisteix específicament la feina de cadascun dels entrevistats i quines són les seves prioritats. La incidència en cadascuna de les preguntes depèn del perfil i de la feina que realitzen, la qual cosa ha fet que no tothom hagi respost a totes les preguntes ni ho hagi fet amb el mateix grau de profunditat.

Les preguntes d'aquest primer bloc són les següents:

- quins són aquells aspectes que tenen més rellevància de la vostra feina envers el patrimoni cultural? (pregunta A),
- quina mena de relacions es busca establir amb els destinataris finals – estudiants o públic adult-? (pregunta B),
- qui pensa i dissenya les activitats, les exposicions...? I com es fa? (pregunta C i D),
- quin paper es preveu que han de desenvolupar cadascun dels agents que es posen en contacte al llarg d'una activitat –usuari/estudiant, materials/exposició, responsable de l'activitat-? (pregunta E), i, finalment,
- quines són les estratègies didàctiques que més s'utilitzen per a posar en contacte els destinataris amb els elements del patrimoni cultural? (pregunta F).

- A. Breu resum de la teva feina.
- B. A quins destinataris us adreceu?
- C. Com són les activitats i els materials que editeu?
- D. Quins són els autors i les autores dels materials i de les activitats que realitzeu?

E. Quina mena de relació intenteu que s'estableixi al llarg de l'activitat entre el material, el responsable de l'activitat i el destinatari?

F. Quines són les estratègies didàctiques que més feu servir?

El segon bloc està format per les preguntes de la G a la J. L'objectiu és saber què entenen per *patrimoni cultural*. En aquest bloc s'ha demanat a cadascú que explicités:

- quina mena de continguts relacionen amb el patrimoni cultural? (pregunta G)
- quins objectius creuen que hi estan vinculats? (pregunta H)
- quina és la finalitat que té o ha de tenir el patrimoni cultural segons la seva opinió? (pregunta I), i, finalment
- quina és la conceptualització que tenen del patrimoni cultural? (pregunta J).

G. Quin tipus de contingut creus que desenvolupa el patrimoni cultural en els vostres materials i activitats?

H. Quins objectius creus que hauria de tenir l'ús del patrimoni cultural dins del procés d'ensenyament-aprenentatge?

I. Quina finalitat creus que hauria de desenvolupar el patrimoni cultural dins l'ensenyament?

J. Què entens per *patrimoni cultural*?

L'entrevista es va plantejar com una conversa semiestructurada. L'objectiu no era tant aconseguir la resposta directa a totes les preguntes, sinó fer

aflorar les opinions, les concepcions i les creences que els experts tenien sobre el patrimoni cultural, de caràcter pràctic –i molt vinculat amb la seva feina diària i quotidiana (primera part)– i d'un caràcter més teòric i dins d'un procés més reflexiu de la seva pràctica professional (segona part).

Les entrevistes es van realitzar entre els mesos de febrer i març del 2004. Es van enregistrar en un magnetòfon, excepte en el cas de la Sra. Fernández, que no ho va trobar convenient. Abans d'analitzar-les es van transcriure en paper.

3.2.2. Els qüestionaris

Els investigadors qualitius consideren els qüestionaris com a entrevistes estructurades autoadministrades (qui respon a un qüestionari no pot demanar aclariments, i l'entrevistador no pot demanar ampliar les respostes), ja que l'investigador està absent (McCormick-James, 1996: 215).

El qüestionari és una tècnica de recollida de dades (Rodríguez-Gil-García, 1999; Cardona, 2002) que respon a les característiques següents:

- és un procediment d'exploració d'idees i creences generals sobre algun aspecte de la realitat;
- es considera com una tècnica més, no l'única ni la fonamental, en el desenvolupament del procés de recollida de dades;
- és una tècnica útil en el procés d'apropament a la realitat estudiada;
- les preguntes estan establertes prèviament, es plantegen sempre en el mateix ordre i es formulen en els mateixos termes. Són preguntes tancades; i
- permet abordar els problemes des d'una òptica exploratòria, no en profunditat. En general, els qüestionaris persegueixen sondejar opinions, i no tractar qüestions que exigeixin una reflexió profunda.

En aquesta recerca es va decidir passar un qüestionari al grup de tutors del CAP de Ciències Socials de la UAB. Va ser un qüestionari estructurat en tres blocs, que recull la seva opinió sobre les visites que realitzen amb els seus alumnes i l'opinió que tenen sobre el valor educatiu del patrimoni cultural.

a. El qüestionari

El qüestionari es divideix en quatre blocs. El primer pretén recollir algunes dades bàsiques del perfil del professorat. Per aquest motiu se li pregunta l'edat, el sexe, els cursos que imparteix, els anys que fa que es dedica a la docència i els estudis que va realitzar.

El segon bloc està format per les preguntes de la 1 a la 6 i la número 13. L'objectiu d'aquestes preguntes és saber si el professorat:

- fa activitats vinculades amb el patrimoni cultural (preguntes 1 i 2),
- el tipus d'activitats que fa (pregunta 3),
- quantes en fa durant el curs (pregunta 4 i 13),
- quan tendeix a fer-les dins de la seqüència de la unitat didàctica (pregunta 6) i
- quins avantatges o inconvenients troba en el fet de desenvolupar-les amb monitor o sense (pregunta 5).

El propòsit és conèixer quines són les activitats més habituals que s'organitzen des dels departaments de ciències socials dels centres de secundària i quina és la modalitat més triada.

El tercer bloc està format per les preguntes de la 7 a la 10. Aquestes preguntes estan pensades per a saber quina és la concepció que el professorat té del patrimoni cultural. En un primer moment se li demana que ordeni una sèrie de definicions de la més completa a la menys completa, i després se li dóna l'opció que plantegi la seva definició.

Aquesta darrera pregunta pretén esbrinar si hi ha moltes diferències entre les definicions personals i les plantejades. En un segon moment, es pretén indagar quin és l'objectiu al qual dona més rellevància quan treballa el patrimoni. I en un tercer moment, es vol esbrinar quin contingut vincula el patrimoni cultural. Els resultats d'aquestes tres preguntes s'intentaran relacionar amb el model interpretatiu d'aquesta recerca, ja que les tres variables s'han tingut en compte per a l'anàlisi de la resta de capítols.

Finalment, hi ha un quart bloc que pregunta com s'organitza una sortida o una activitat fora de l'aula. És a dir, es vol saber quins són els dubtes que apareixen davant d'un cas concret i quines són les qüestions que més preocupen, què és allò que sempre cal tenir en compte, tant pel que fa a la logística com als aspectes més d'organització didàctica (pregunta 11). I després, es demana que es descrigui breument una sortida.

3.3. L'anàlisi de contingut

L'anàlisi de contingut té l'origen en els estudis sobre mitjans de comunicació de masses (McCormick-James, 1996). I en la investigació educativa etnogràfica es fa normalment a través dels documents que han utilitzat o que han produït els participants (Imbernón, 2002).

L'anàlisi es pot fer sobre dos tipus de continguts: els continguts latents i els manifestos. L'atribució a un contingut d'una tipologia o una altra és independent del contingut en si mateix, ja que la categorització depèn dels criteris teòrics o ideològics de l'investigador. Per això es considera que els continguts manifestos es refereixen a "allò que es diu", allò que és explícit; i els latents, a "allò que no es diu", allò que està implícit (Van der Maren, 1995).

En aquesta investigació, el contingut analitzat ha estat el “manifest”, és a dir, s’ha triat fer una anàlisi d’allò que està editat, en el sentit literal de la paraula. Per a fer-ho, s’ha’n seguit els dos mètodes que Van der Maren (1995) proposa: l’anàlisi temàtica i l’anàlisi escriptovisual:

- l’anàlisi temàtica consisteix a identificar les idees directrius, les paraules clau o els temes centrals que hi apareixen; i per això s’ha tingut en compte quan i a on apareixien els mots *patrimoni* i/o *herència*;
- l’anàlisi escriptovisual se centra en com està organitzada la presentació del missatge, i per això es descriu el suport físic, l’edició, l’ús de l’espai, el lloc que ocupa el text, la relació entre text i imatge, la tipografia, les repeticions, etc.

En aquesta recerca s’han utilitzat els dos mètodes. L’anàlisi temàtica per als currículums, perquè s’ha buscat la presència de les paraules clau (*patrimoni* i *herència*), i s’ha interpretat en funció del lloc en què es trobaven, si a les finalitats, als objectius, als continguts o a les orientacions didàctiques. I l’anàlisi escriptovisual s’ha usat per als llibres de text i els materials d’institucions vinculades a elements patrimonials. En aquest cas, s’ha prioritzat la relació entre el text i la imatge, pera arribar a conclusions.

4. La credibilitat en una investigació qualitativa: la fiabilitat, la validesa i la triangulació

La credibilitat de la investigació qualitativa depèn de la veracitat de les dades, la qualitat de l’anàlisi de dades i la profunditat de les conclusions (Cardona, 2002). El criteri de credibilitat té com a objectiu demostrar que la

investigació s'ha realitzat de manera pertinent, garantint que el tema va ser identificat i descrit amb exactitud (Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997).

Qualsevol investigació necessita ser validada, tot i que la naturalesa del disseny i del desenvolupament sigui dinàmica i flexible. Cal garantir i provar la credibilitat de les recerques.

4.1. La fiabilitat i la validesa

La credibilitat es pot obtenir mitjançant dos criteris: la fiabilitat i la validesa (Adler-Adler, 1994; Pérez, 1998; Cardona, 2002). Amb la fiabilitat es fa referència al fet que un procediment de recollida de dades porti sempre a l'obtenció de la mateixa informació, independentment de qui reculli les dades o del moment en què es recullin. La validesa s'entén com el fet de recollir realment allò que es pretén recollir.

La fiabilitat es defineix com l'exactitud o la replicabilitat de les observacions, i es pot aconseguir introduint més d'un observador. Les dades fiables són aquelles que romanen constants en totes les variacions del procés de recollida. En els estudis de tipus qualitatiu no pot existir una fiabilitat perfecta, a causa de la complexitat dels fenòmens investigats, així com a la seva peculiar idiosincràsia.

La validesa, que pot ser interna (és la concordança entre les categories i interpretacions de l'observador i el que realment és, i s'aconsegueix introduint més d'un investigador) o externa (consisteix a fer transferibles o comparables els resultats d'una investigació, però això no vol dir poder generalitzar, ja que l'objectiu és millorar la comprensió dels fenòmens) se centra en l'exactitud de les dades obtingudes.

4.2. La triangulació

Igual que un topògraf localitza els punts en un mapa fent triangulacions amb les diverses mires dels seus instruments, l'investigador qualitatiu determina l'exactitud de les seves conclusions fent triangulacions amb diverses fonts de dades. La triangulació evita que s'accepti massa fàcilment la validesa de les impressions inicials (Bisquerra, 1989). Per això, es podria definir com la combinació de metodologies en l'estudi d'un mateix fenomen, és a dir, és el control creuat entre diferents fonts de dades: persones, instruments, documents... (Stake, 1994; Stake, 1998).

La triangulació té cada cop més importància en la investigació educativa, ja que intenta explicar la riquesa i la complexitat del comportament humà, analitzant-lo des de diferents punts de vista i utilitzant múltiples dades, tant qualitatives com quantitatives (Pérez Serrano, 1994).

Les dades qualitatives per la seva mateixa essència estan abocades a problemes de consistència. És necessari compensar la debilitat de la dada amb una convergència i/o complementarietat de diferents procediments, la qual cosa ofereix l'avantatge de revelar diferents aspectes de la realitat empírica. La triangulació persegueix augmentar la validesa (Pérez, 1998).

Hi ha diferents modalitats de triangulació (Bisquerra, 1989; Cohen-Manion, 1990; Angulo, 1990; López-Barajas, 1995; Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997; Stake, 1998), però totes busquen la validesa de les dades de la recerca:

- la triangulació de dades, que consisteix a recollir dades de diverses fonts per al seu contrast, incloent diversitat temporal (es recullen en diferents moments per a comprovar la seva estabilitat o evolució), d'espais (es recullen dades de diversos llocs per a comprovar les divergències i les coincidències) i de personal (es recullen dades de diferents participants o subjectes);

- la triangulació d'investigadors, que consisteix en la idea que diversos investigadors i/o observadors recullin i enregistren dades per després contrastar-les, i permetre detectar les coincidències i les divergències;
- la triangulació teòrica, que treballa amb teories alternatives per a interpretar un únic cas. Com que mai dos investigadors no interpreten les coses d'una manera completament idèntica, sempre que diversos investigadors comparin les seves dades es produeix algun tipus de triangulació teòrica;
- la triangulació metodològica, que suposa l'aplicació de diferents mètodes o instruments per a enregistrar i analitzar unes mateixes dades, i que sol ser la més habitual; i
- la triangulació múltiple, que combina diferents tipus de triangulació.

Malgrat la dificultat, la triangulació és realment un procediment molt poderós de contrast, ja que implica combinar múltiples fonts de dades, de mètodes, d'instruments en la inspecció i l'anàlisi de dades.

En aquesta recerca bàsicament s'ha utilitzat la triangulació de dades, ja que s'han fet servir diferents fonts per a recollir dades (llibres de text, materials didàctics, currículums); diferents persones (s'ha entrevistat professors i experts) i diferents casos (s'han observat tres casos).

5. Organització temporal

Es podria dir que aquesta recerca va tenir els orígens en el darrer trimestre de l'any 1998, amb l'inici dels cursos del programa de doctorat del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Com diuen els experts en investigació qualitativa, no es pot establir un dia concret d'inici, perquè els interessos de l'investigador i les

experiències prèvies són prou importants per tenir-los també en compte en el desenvolupament de la recerca.

La recerca, pròpiament dita, s'ha desenvolupat durant els darrers tres anys, començant per la construcció d'un model interpretatiu i el disseny metodològic l'any 2003. Vaig dedicar un any a recollir, organitzar i sintetitzar la informació i les dades obtingudes amb els diferents instruments i mètodes utilitzats. I finalment, el darrer any he redactat aquest treball i he sistematitzat les conclusions i les propostes. A continuació, presentaré una taula que pretén recollir esquemàticament els passos seguits.

Període de temps	Fase
d'octubre del 1998 a desembre del 2001	Plantejaments inicials. Durant aquest període, a partir de la meva experiència professional començo a interessar-se per la funcionalitat educativa del patrimoni cultural i la seva finalitat en la formació dels estudiants.
de gener a agost del 2003	Construcció d'un model interpretatiu. Durant aquests mesos inicio la construcció d'un model conceptual sobre el patrimoni cultural i la seva finalitat didàctica. És el període en què em plantejo els objectius generals de la recerca, els supòsits inicials, i construeixo el marc teòric.
de setembre a desembre del 2003	Elecció d'un tipus d'investigació educativa: la investigació qualitativa. Durant aquesta fase dissenyo l'instrument d'anàlisi global, selecciono i construeixo els mètodes i les tècniques més apropiats per a la recollida de dades. També és el moment, en què

Període de temps	Fase
	delimito els àmbits d'anàlisi: el documental (currículums, llibres de text...), el pensament del professorat i dels experts i la pràctica d'aula.
de gener a abril del 2004	Recollida de dades. Durant aquests mesos recullo tota la informació i les dades necessàries per a la recerca, que posteriorment hauran de ser analitzades.
de maig a desembre del 2004	Sistematització i anàlisi de dades. En aquesta fase, organitzo i sintetitzo les dades per poder interpretar-les. Un cop categoritzades, elaboro les primeres valoracions parcials per a cadascun dels capítols en què he organitzat la recerca.
de gener a setembre del 2005	Elaboració de les conclusions generals i plantejament de propostes i suggeriments, per potenciar el patrimoni cultural com a recurs didàctic en l'ensenyament de la història i de les ciències socials.
de setembre de 2006 a gener del 2006	Correcció i revisió global del treball realitzat.

6. Consideracions generals

Aquesta recerca, com altres treballs qualitatis, ha tingut un disseny emergent i progressiu. S'ha anat concretant i perfilant a mesura que la investigació anava avançant. Per això, s'ha partit d'uns objectius i uns supòsits inicials, però les finalitats de la recerca han estat ampliades i/o modificades durant el procés.

El disseny metodològic de la recerca s'ha estructurat en funció dels àmbits d'estudi que m'havia marcat amb els objectius. Cadascun dels àmbits ha comportat l'ús de diversos instruments i mètodes, penso que els més adequats per a l'obtenció de les dades necessàries per a la recerca. El disseny general de la recerca es pot concretar al voltant de tres grans àmbits d'anàlisi, amb la finalitat de conèixer quin és el tractament didàctic i l'ús educatiu del patrimoni cultural a l'ensenyament. Els àmbits són:

- l'anàlisi documental, amb els currículums, els llibres de text i els materials de museus;
- el pensament del professorat i dels experts, amb les entrevistes i els qüestionaris; i
- la pràctica educativa, amb l'observació participant de tres situacions d'aula.

En síntesi, aquesta recerca pretén ser:

- una investigació qualitativa, perquè és inductiva, subjectiva, generativa i constructiva. És inductiva perquè sorgeix de l'observació d'una situació, d'una realitat, d'uns plantejament teòrics, que orienten la recollida de les dades. És subjectiva perquè l'investigador ha filtrat la recollida de dades, des de l'inici fins a la seva anàlisi i la seva interpretació posterior. És generativa, perquè intenta establir categories conceptuals a partir de la descripció sistemàtica dels fenòmens i variables observats, utilitzant com a font les evidències. I és

constructiva perquè les unitats d'anàlisi van sorgint en el transcurs de la investigació; i

- una investigació etnogràfica centrada en una realitat geogràfica relativament petita i homogènia (Catalunya), amb llengua i cultura pròpies i tradicionalment molt preocupada pel seu patrimoni cultural. Aquest fet ha permès acostar-se a l'àmbit d'estudi a través de diferents materials i protagonistes: llibres de text, materials publicats per museus i centres d'interpretació, professorat i experts de l'àmbit patrimonial i educatiu.

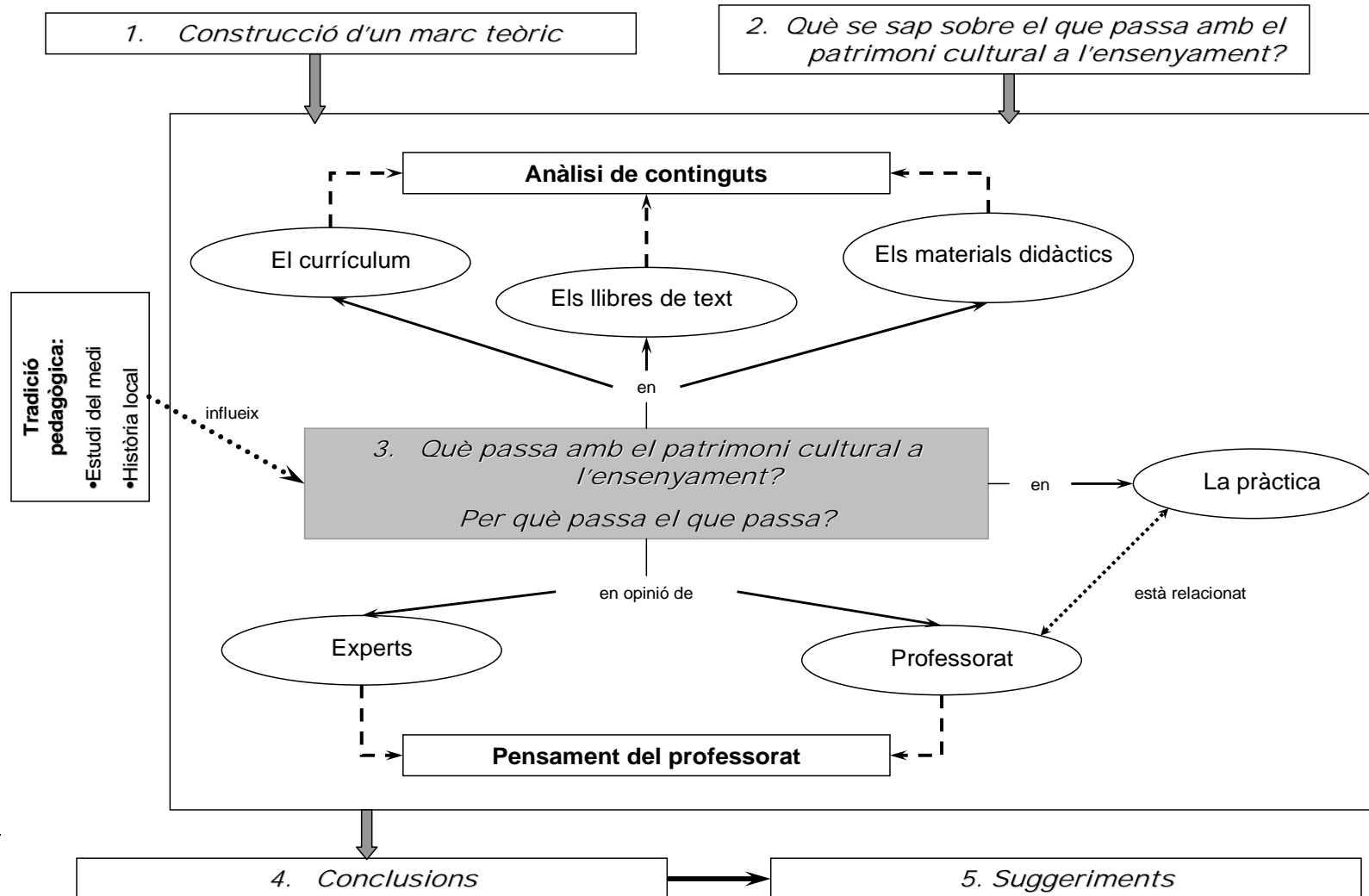
Durant tot el procés de la investigació he intentat tenir en compte els criteris de credibilitat de les recerques qualitatives i etnogràfiques. Per això he intentat, en la mesura que ha estat possible:

- recollir les dades de manera sistemàtica i ordenada,
- seguir un procés de reducció per poder seleccionar i simplificar les dades, i
- presentar les dades sintèticament per poder extreure'n conclusions amb certa facilitat.

Tenint en compte la centralitat i la importància de la interpretació de les recerques d'aquesta tipologia, cal acceptar la impossibilitat de ser neutral i objectiu, ja que la subjectivitat hi és present en tot moment: des de l'inici en què es decideix quines dades es recullen o quines pràctiques s'observen fins al final amb la redacció de les conclusions i la presentació de propostes i suggeriments. Per això, en tot moment he hagut de triangular les dades obtingudes i la seva anàlisi, per donar més validesa a les conclusions.

Finalment, incloc un quadre resum de l'estructura de la recerca, que pretén aclarir la relació que hi ha entre els diferents elements i parts d'aquesta investigació educativa.

L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural



Capítol 6

La presència del patrimoni cultural a diversos currículums

1. Justificació dels currículums analitzats

2. Descripció i anàlisi dels currículums

2.1. Austràlia

2.2. Canadà

2.3. Estats Units d'Amèrica (EUA)

2.4. França

2.5. Itàlia

2.6. Regne Unit (Anglaterra, Gal·les i Escòcia)

2.7. Catalunya i Espanya

3. Consideracions generals

Aquest capítol es divideix en tres blocs. En el primer es justifica la tria dels currículums analitzats. En el segon, el més ampli, es descriu i s'analitza la presència del patrimoni cultural en els documents prescriptius de cadascun dels països. I en el tercer i darrer es plantegen algunes conclusions.

La metodologia seguida en aquest capítol respon a l'anàlisi dels continguts manifestos (Van der Maren, 1995), és a dir, s'ha fet una anàlisi d'allò que està editat –en el sentit literal de la paraula-. Per fer-ho, s'ha seguit el mètode de “l'anàlisi temàtica” que consisteix a identificar les paraules clau que hi apareixen. Per tant, s'ha buscat la presència de les paraules *patrimoni* i *herència* en els currículums d'història, ciències o estudis socials, coneixement del medi, educació cívica o ciutadana, etc. de països del nostre entorn cultural. Tan sols s'ha fet una excepció: i ha estat en els currículums del Regne Unit, i més concretament, als d'Anglaterra i Gal·les. Aquesta excepció és degut al fet que en aquests països no es fa servir el concepte *heritage* com caldria esperar, sinó que aquest s'inclou en el d'història local (*local history*). L'anàlisi posterior s'ha fet en funció del lloc en què es trobava: a les finalitats, als objectius, als continguts o a les orientacions didàctiques.

Es pretén fer una anàlisi comparada de la situació actual del patrimoni als documents oficials i observar com el currículum afavoreix o dificulta la introducció del patrimoni cultural a l'educació obligatòria. Sóc conscient que els documents curriculars no són la pràctica i que no sempre tenen relació amb el que passa a les aules. Per això vull precisar que encara que no aparegui als currículums, no vol dir que a l'aula no s'ensenyi el patrimoni cultural com a contingut d'història ni es promogui el respecte i la

conservació del patrimoni existent, que no es valori en si mateix com un testimoni del passat o de la diversitat cultural i social; o no sigui un element més dins del procés d'ensenyament-aprenentatge per a afavorir la construcció d'un pensament social crític que fomenti la formació de ciutadans i ciutadanes actius i implicats en la seva societat de manera responsable i reflexiva.

Nota: La recerca dels diferents currículums es va realitzar en el darrer trimestre de l'any 2003. En aquells mesos s'havien començat alguns processos de renovació i actualització dels currículums en alguns països (Quebec, Itàlia i Espanya). Per tant, és probable que en el moment de llegir aquest capítol algunes de les dades que s'hi aporten ja siguin obsoletes.

1. Justificació dels currículums analitzats

Els currículums triats han estat els següents:

- el del Austràlia Occidental d'Austràlia, com a exemple dels currículums existents en aquest país;
- el de tres províncies del Canadà: Quebec, Alberta i Ontario, és a dir, una província francòfona, una d'anglosaxona i una de mixta, respectivament;

- el de dos estats dels Estats Units d'Amèrica: Nova York i Califòrnia, i les propostes fetes per dues associacions nacionals de professors: el *National Center for History in the Schools* i el *National Council for the Social Studies*;
- el de França, on el fet de ser un estat centralitzat i el pes de l'Administració és fort fan que el sistema educatiu estigui molt unificat i que el currículum sigui tancat;
- el d'Itàlia, l'anàlisi del qual es farà sobre els documents que estan vigents en el moment d'aquesta anàlisi (2003), encara que s'està en ple debat educatiu i reforma curricular;
- tres del Regne Unit: Anglaterra, Gal·les i Escòcia. Malgrat que al Regne Unit existeix *el British Council*, que és la institució encarregada de l'educació i les relacions culturals, hi ha diferents propostes d'organitzar els sistemes educatius i els currículums són diferents. El currículum d'Anglaterra i el de Gal·les són força semblants, no així en el cas d'Escòcia que té competències pròpies i que ha creat una proposta força diferenciada; i
- el de Catalunya i Espanya.

La selecció d'aquests currículums és deguda bàsicament a dos motius. El primer és que són països del nostre entorn sociocultural, que solen fer-se servir com a referència a l'hora de realitzar investigacions i dissenyar polítiques educatives, pel fet de compartir realitats socials, culturals i econòmiques. I el segon és que tots ells tenen tradició educativa en l'ús de l'estudi del medi i en l'ús del patrimoni cultural i de la història local. A més, molts d'aquests països són a l'avantguarda de la renovació educativa en l'ensenyament de la història i de les ciències socials, com ara Austràlia.

La presentació de la situació del patrimoni als currículums anirà precedida d'una breu descripció de l'estructura bàsica del sistema educatiu del país

corresponent. En aquells casos en què hi ha diverses opcions, s'ha triat la que està més generalitzada i, per tant, la que cursa un percentatge més alt d'alumnat. S'acompanya d'un breu quadre resum.

A continuació s'especifica en quins àmbits (introducció, objectius o continguts d'aprenentatge) apareix el patrimoni al currículum, pel que fa a les etapes que es corresponen amb l'escolaritat obligatòria, i es reproduïx a tall d'exemple en la llengua oficial (s'inclou a peu de pàgina la traducció feta per mi mateixa).

El darrer apartat es dedicarà a presentar algunes de les conclusions pel que fa a la presència del patrimoni cultural als diversos currículums analitzats en aquest capítol.

2. Descripció i anàlisi dels currícula

L'objectiu d'aquest punt és detectar, descriure i analitzar la presència explícita del patrimoni cultural als currículums d'alguns països del nostre entorn. Per això, s'ha seguit la metodologia de l'anàlisi dels continguts manifestos, i més concretament el mètode de "l'anàlisi temàtica", que identifica les paraules clau que es busquen, tal i com s'ha explicat anteriorment.

2.1. Austràlia

D'Austràlia s'ha triat com a exemple el currículum del *Austràlia Occidental*. Els set estats que conformen Austràlia tenen competències educatives autònomes, però comparteixen un mateix sistema educatiu, amb l'excepció de Tasmània que ha augmentat un any més l'educació obligatòria.

2.1.1. El sistema educatiu australià

Austràlia	Cursos	Edat
Estudis superiors		>18
Senior secondary education	Year 12	17
	Year 11	16
Secondary schooling	Year 10	15
	Year 9	14
	Year 8	13
	Year 7	12
Primary schooling	Year 6	11
	Year 5	10
	Year 4	9
	Year 3	8
	Year 2	7
	Year 1	6
<i>Preparatory year</i>		5
Preschool education		4
		3
		2
		1
		0

El sistema educatiu australià és molt similar a tots els estats i territoris, i només hi ha alguna variació pel que fa a Queensland i Western Australia, que allarguen l'educació primària fins als dotze anys i per tant redueixen a tres anys l'educació secundària. I Tasmània, que allarga l'educació obligatòria fins als setze anys, en compte dels quinze.

En general, es pot afirmar que l'educació obligatòria té una durada de deu anys. Comença als sis anys amb la *Primary schooling*, que va fins als onze anys. A continuació, segueix la *Secondary schooling*, fins als quinze anys. Aquestes dues etapes són obligatòries.

Després es poden cursar dos anys més –*Senior Secondary education*– per a poder accedir als estudis superiors de caire universitari o també es poden iniciar cursos de formació professional o d'orientació laboral (*Vocational education and training-VET*), de temporalitat variable segons el curs triat, que ofereixen diverses institucions i fins i tot la universitat.

Caldria afegir que existeix un curs previ a l'escolaritat obligatòria, que es fa als cinc anys –*Preparatory year*– i que tot i no ser obligatori, està generalitzat a tot el país i forma part del que s'anomena *Preschool education*. Actualment, a molts estats s'està oferint la possibilitat de començar aquesta etapa educativa als quatre anys.

2.1.2. El patrimoni al currículum del Western Australia: *The Society and Environment learning area*

*The Society and Environment learning area*¹ es correspondria amb l'àrea de ciències socials o del coneixement del medi social i cultural de Catalunya-Espanya.

Ja en el primer paràgraf del document s'explicita que

*The Society and Environment learning area develops students' understanding of how individuals and groups live together and interact with their environment. Students develop a respect for cultural heritage and a commitment to social justice, the democratic process and ecological sustainability*².

A més, incideix reiteradament en la responsabilitat cívica i en la competència social vinculades, entre altres temes, amb el respecte pel seu propi patrimoni cultural i amb el dels altres.

Aquest currículum delimita set àmbits, que són els següents: 1. *Investigation, communication and participation*; 2. *Place and space*; 3. *Resources*; 4. *Culture*; 5. *Time, continuity and change*; 6. *Natural and social systems*; i 7. *Active citizenship*³. I és en els àmbits quatre, cinc i set

¹ WESTERN AUSTRALIA DEPARTMENT (1998) *Curriculum Framework. Society and Environment*. [en línia] <<http://www.curriculum.wa.edu.au/pages/framework/framework10.htm>> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 25 d'octubre del 2002].

COMMONWEALTH DEPARTMENT OF EDUCATION, SCIENCE & TRAINING OF WESTERN AUSTRALIA. [en línia] <<http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/>> <<http://www.detya.gov.au/>> <<http://www.education.gou.au/>> Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 20 de setembre del 2002].

² *The Society and Environment learning area* desenvolupa la comprensió de l'alumnat sobre els individus i els membres d'un grup que viuen junts i que interactuen amb el seu medi. L'alumnat desenvolupa un respecte pel patrimoni cultural i pel compromís amb la justícia social, el procés democràtic i el desenvolupament sostenible.

³ 1. Investigació, comunicació i participació; 2. Lloc i espai; 3. Recursos; 4. Cultura; 5. Temps, continuïtat i canvi; 6. Sistemes naturals i social; i 7. Ciutadania activa.

on s'explicita l'ús del patrimoni per a l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials o *Society and Environment*:

- 5. *Time, continuity and change. [...] Students understand that at any point in time, groups value certain aspects of the past and this can change with the passage of time. They recognise elements of Heritage in the form of such things as celebrations, practices and traditions; cultural artefacts; and political, social and economic institutions [...].*⁴

- 7. *Active citizenship. [...] Students critically analyse their heritages and traditions, institutions and organisations. [...] Students critically analyse heritages and traditions of social justice and human rights, and policies and practices related to discrimination and disadvantage. [...] Students critically analyse their environmental heritage. [...] and the preservation, conservation and enhancement of our natural and cultural heritage*⁵.

L'organització dels currículums no coincideix amb la de l'estructura escolar descrita anteriorment, ja que la seva proposta s'estructura a partir d'unes etapes que tenen com a referència les etapes establertes per la psicologia evolutiva. Així, les etapes proposades són: *Early Childhood*, *Middle Childhood* i *Early Adolescence*, que es correspondrien amb les etapes de l'educació obligatòria (*Primary* i *Secondary schooling*).

La presència del patrimoni és continua i surt repetidament. Alguns exemples en *Early Childhood* serien:

⁴ 5. Temps, continuïtat i canvi. [...] L'alumnat entén que en algun moment els grups valoren certs aspectes del passat i que aquests poden canviar amb el pas del temps. Els elements reconeguts del patrimoni són tant coses com celebracions, pràctiques i tradicions, cultura material i institucions polítiques, socials i econòmiques [...]

⁵ 7. Ciutadania activa. [...] L'alumnat analitza críticament el seu patrimoni i les tradicions, les institucions i les organitzacions. [...] L'alumnat analitza críticament herències i tradicions de justícia social i de drets humans, i polítiques i pràctiques relacionades amb la discriminació i els desavantatges. [...] L'alumnat analitza críticament el seu patrimoni ambiental [...] i la preservació, conservació i augment del nostre patrimoni natural i cultural.

- *Culture: [...] in developing awareness of the diversity of cultural beliefs, customs and practices and the unique heritages and traditions of Aboriginal and Torres Strait Islanders and non-indigenous peoples of Australia*⁶.
- *Time, Continuity and Change [...] As young children extend this awareness of the past to their local community, they learn about ways heritage is celebrated and the material representations of heritage in the local community*⁷.

En la Middle Childhood es troba a:

- *Culture [...] Through investigation of the diverse cultural heritages of people in Australia, students should understand changes to the composition of Australian society. [...] They also understand that beliefs and traditions influence the nature of cultures and see evidence of this in the survival of traditions and heritages of Australia's Aboriginal and Torres Strait Islanders*⁸.
- *Time, Continuity and Change [...] They should further develop this understanding to see that the different perspectives people have reflect their beliefs and heritage. [...] Students understand significant elements of heritage in local community, such as buildings, place names and memorials and natural places of significance to Aboriginal people. Student's understanding of celebrations held every year enables them to reflect on elements of heritage in modern Australia such as*

⁶ Cultura: [...] desenvolupant la consciència de la diversitat de creences culturals, costums i pràctiques i les úniques herències i tradicions dels aborígens i dels illencs de l'estret de Torres i dels pobles no indígenes d'Austràlia.

⁷ Temps, continuïtat i canvi [...] Així com els joves augmenten la seva consciència del passat de la seva comunitat local, coneixen els costums que se celebren i de les representacions materials de la comunitat local.

⁸ Cultura [...] A través de la investigació de la diversitat del patrimoni cultural dels pobles a Austràlia, l'alumnat hauria d'entendre els canvis en la composició de la societat australiana. [...] També hauria d'entendre que les creences i les tradicions influeixen en la naturalesa de les cultures i hauria d'observar les evidències de la supervivència de les tradicions i l'herència dels aborígens australians i dels illencs de l'estret de Torres.

*Aboriginal and Torres Strait Islanders, British, other European and Asian beliefs and traditions*⁹.

I en l'Early Adolescence:

- *Time, Continuity and Change [...] Typically, they are able to conclude that perspectives and interpretations of people, events and issues differ, depending on one's beliefs and heritage*¹⁰.

Aquests són alguns exemples, ja que el patrimoni apareix explícitament durant tota la proposta i des dels diversos àmbits en què s'ha estructurat i articulat l'àrea, tot i que la major presència, com és lògic, es troba als àmbits de "Cultura" i de "Temps, continuïtat i canvi". Sembla que la proposta és utilitzar i valorar el patrimoni per ajudar a entendre i analitzar la diversitat cultural d' Austràlia i del món i per entendre i interpretar les accions humanes del passat.

El currículum de ciències socials australiana, i més concretament el del *Austràlia Occidental*, no està organitzat disciplinàriament (geografia, història, art, història de l'art, economia...), sinó que s'ha estructurat al voltant d'uns grans àmbits a partir dels quals s'articula el procés d'ensenyament-aprenentatge. Això permet poder elaborar anàlisis més globals i interdisciplinàries i fer una aproximació més completa i polièdrica a la realitat de l'alumnat.

Un altre aspecte important que cal tenir en compte és que quan es parla de patrimoni es fa en el sentit més ampli: béns materials, creences, tradicions,

⁹ Temps, continuïtat i canvi [...] L'alumnat hauria de demostrar el seu nou coneixement en observar que les diferents perspectives de la gent reflecteixen les seves creences i patrimoni. [...] L'alumnat comprèn que els elements significatius del patrimoni de la seva comunitat local són també edificis, topònims i llocs memorials i naturals de valor per al poble aborígen. L'alumnat sap que les celebracions han permès que cada any es mantinguin els elements del patrimoni tant de l'Austràlia moderna com aborígen i dels illencs de l'estret de Torres, britànics, d'altres europeus i creences i tradicions asiàtiques.

¹⁰ Temps, continuïtat i canvi [...] Normalment, l'alumnat és capaç de determinar que les perspectives i interpretacions de les persones, els fets i les proves difereixen, segons quines siguin les seves creences i la seva herència.

costums, edificis, etc., ja que se sol vincular amb l'herència cultural i social de la societat actual.

*They recognise elements of heritage in the form of such things as celebrations, practices and traditions; cultural artefacts; and political, social and economic institutions: for example, they identify moments of lifestyle or customs that their own family, local community or society have retained.*¹¹

I a més, es fa esment no només dels elements patrimonials de l'Austràlia contemporània, sinó també de l'aborigen, la britànica, l'asiàtica o d'altres minories existents, a partir de l'anàlisi de la supervivència de les tradicions, les creences, els costums i el patrimoni.

*Student's understanding of celebrations held every year enables them to reflect on elements of heritage in modern Australia such as Aboriginal and Torres Strait Islanders, British, other European and Asian beliefs and traditions. They also consider the impact of these beliefs and traditions on Australian institutions and practices such as government, law, religion and culture, and how they have resulted in advantages and disadvantages for people and the environment*¹².

¹¹ Reconeixen elements patrimonials com celebracions, pràctiques i tradicions, objectes culturals i institucions polítiques, socials i econòmiques: per exemple, identifiquen moments de l'estil de vida o costums que les seves famílies, la comunitat local o la societat han mantingut.

¹² La comprensió de l'alumnat de les festes que es mantenen durant l'any li permet reflexionar sobre els elements de l'herència i de les tradicions de l'Austràlia moderna, però també de l'aborigen i dels illencs de l'estret de Torres, dels britànics i d'altres creences europees i asiàtiques. També es considera l'impacte d'aquestes creences i tradicions sobre les institucions i pràctiques australianes com el govern, la llei, la religió i la cultura, i com això ha portat avantatges i desavantatges per a la gent i el mediambient.

2.2. Canadà

Les províncies del Canadà tenen competències educatives en el seu territori. És per això que les solucions aportades difereixen tant en l'estructura del sistema educatiu com en les propostes curriculars. A més, hi ha un element important que cal tenir en compte i és l'existència d'una minoria francòfona a tot l'estat força important i que és majoria al Quebec, on la minoria més destacable és l'anglosaxona. Aquesta diversitat cultural i social fa que l'educació hagi de respectar l'existència d'aquestes comunitats lingüístiques, juntament amb la minoria indígena pròpia dels territoris actuals del Canadà, i fomentar la convivència entre elles.

S'han triat tres províncies: el Quebec, Alberta i Ontario. El Quebec, perquè és l'estat francòfon i és on existeix un moviment important a l'àmbit cultural, social i polític que opta per la construcció d'una identitat pròpia i diferenciada. Alberta, perquè és un estat bàsicament anglosaxó. I Ontario, perquè té un currículum bilingüe i que recull les sensibilitats de les dues grans comunitats que hi conviuen.

2.2.1. Quebec

a) El sistema educatiu quebequès

Canadà	Cicles	Edat
Quèbec		
Estudis superiors		>18
Enseignement collégial		17
Enseignement secondaire	2e cycle	16
		15
	1r cycle	14
		13
Enseignement primaire	2e cycle	12
		11
	1r cycle	10
		9
Enseignement maternelle		8
Éducation préscolaire		7
		6
		5
		4
		3
		2
		1
		0

El sistema educatiu del Quebec està organitzat en cinc etapes: *l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, secondaire, collégial i universitaire*. L'ensenyament obligatori el formen l'educació primària i la secundària, que va dels sis als onze anys i dels dotze als setze anys, respectivament.

Dins de l'educació preescolar hi ha *l'enseignement maternelle*, que és un curs que s'ofereix per als cinc anys d'edat. No és obligatori cursar-lo, però les institucions educatives existents –*commissions scolaires*– estan

obligades a garantir la possibilitat de fer-lo. Així, tot i no ser obligatori, s'ha generalitzat.

A partir dels disset anys, l'alumnat pot triar entre fer un curs preuniversitari que li permeti posteriorment accedir als estudis superiors de caire universitari o començar estudis de nivell tècnic i professionalitzador. Aquesta etapa s'anomena *enseignement collégial*.

b) El patrimoni al currículum quebequès: *Domaine de l'univers social. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*

El currículum quebequès de ciències socials¹³ és encara dels anys vuitanta del segle XX, però ja s'ha iniciat una reforma que ha començat per les etapes superiors. Aquest currículum considera que la geografia i la història afavoreixen l'obertura de l'alumnat envers el món. Per això es pensa que les disciplines vinculades al que s'anomena *univers social* tenen un paper essencial en l'aprenentatge de les estructures conceptuals necessàries per a comprendre el món en què viu l'alumnat i permetre-li participar en una societat cada cop més complexa i canviant.

En aquesta proposta curricular, el patrimoni contribueix a la construcció del concepte de *continuitat* i al desenvolupament de la identitat, ja que permet realitzar la competència número 1: *Lire l'organisation d'une société sur son territoire*¹⁴.

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUEBEC. *Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. [en línia] <<http://www.mecq.gouv.qc.ca/>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 24 de setembre del 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUEBEC. *Les programmes d'études*. [en línia] <<http://www.mecq.gouv.qc.ca/dfgj/program/programm.htm>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 24 de setembre del 2002].

¹⁴ Llegir l'organització d'una societat sobre el seu territori.

El patrimoni és la manifestació explícita d'una societat que es compon de diferents grups humans organitzats, que ocupen un espai al qual s'adapten, però que alhora transformen per donar resposta a les seves necessitats. Per tant, cal saber llegir l'organització d'una societat sobre el seu territori. Aquest plantejament ja es troba al primer cicle de l'educació primària del sistema quebequès.

Pel que fa a la secundària, l'alumnat ha de sensibilitzar-se i valorar la importància del patrimoni. S'incideix en aquest contingut a partir de quart de secundària, ja que és un valor molt rellevant dins l'educació i la societat del Quebec, fet que també es reflecteix en l'estructura del govern mitjançant la gestió de polítiques centrades en la divulgació i conservació del patrimoni des del *Ministère de la Culture et des Communications*.

El concepte de patrimoni que es té al Quebec és ampli ja que es considera que *le patrimoine est constitué d'un ensemble d'éléments matériels et immatériels, d'ordre culturel, chargés de significations multiples, à dimension collective, et transmis de génération en génération*¹⁵.

El currículum quebequès de ciències socials és fonamentalment disciplinari, ja que l'articulació del coneixement es fa a partir de les disciplines referents com la geografia i la història, que són els dos eixos bàsics.

¹⁵ El patrimoni està constituït per un conjunt d'elements materials i immaterials, d'ordre cultural, carregats de significats múltiples, de dimensió col·lectiva, i transmesos de generació en generació.

2.2.2. Alberta

a) El sistema educatiu d'Alberta

Canadà	Cursos	Edat
Alberta		
Estudis superiors		>18
Senior high school	Grade 12	17
	Grade 11	16
	Grade 10	15
Secondary education	Grade 9	14
	Grade 8	13
Elementary education	Grade 7	12
	Grade 6	11
	Grade 5	10
	Grade 4	9
	Grade 3	8
	Grade 2	7
	Grade 1	6
Pre-elementary education		5
		4
		3
		2
		1
		0

L'educació obligatòria a Alberta està formada per dues etapes: l'*Elementary education* i la *Secondary education*, que consten de set i dos cursos o *grades*, respectivament. L'edat que comprenen aquestes dues etapes va dels sis als dotze anys pel que fa a la primària, i dels tretze als catorze pel que fa a la secundària.

L'escolarització anterior als sis anys no és obligatòria, així com tampoc la posterior als catorze, que s'organitza dins de la *Senior high school*, i que

possibilita fer estudis que orientin més cap a l'accés a la universitat o cap al món més tècnic i professional. Però com a la majoria de països, aquesta etapa està molt generalitzada entre la població escolar d'aquesta edat.

b) El patrimoni al currículum: *Social Studies Program*

La finalitat del currículum de ciències socials¹⁶ és ajudar l'alumnat a adquirir el coneixement i les habilitats bàsiques i les actituds positives necessàries per a ser ciutadans responsables i membres actius de la societat. El contingut d'aquestes ciències socials té com a referència la història, la geografia, l'economia, altres ciències socials, el coneixement científic i les humanitats. El contingut també serveix com a context on les habilitats i les actituds importants s'han de desenvolupar.

Al currículum de l'escola primària (*Social Studies Elementary*) el patrimoni té cabuda de manera explícita en els graus 1 i 5:

Grade 1-Topic C: Me and others-Other canadian families, quan es proposa que un dels objectius actitudinals sigui *pride for the uniqueness of one's own cultural heritage*¹⁷.

I en el *Grade 5-Topic B: Canada-Early Canada, exploration and settlement*, amb el fet que es recomana que *It should also develop an appreciation of an interest in our Canadian heritage, as well as an understanding of how learning from history can help us better understand Canada today*¹⁸.

¹⁶ GOVERNMENT OF ALBERTA (1999). *Social Studies Kindergarten to Grade 12*. Alberta: Alberta Learning. [en línia] <<http://www2.gov.ab.ca/home/>>. Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 3 d'octubre del 2002].

ALBERTA LEARNING. SOCIAL STUDIES. [en línia] <<http://ednet.edc.gov.ab.ca/french/EtudesSociales/default.asp>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 3 d'octubre del 2002].

¹⁷ Enorgullir-se del propi patrimoni cultural.

¹⁸ També s'hauria de desenvolupar l'interès pel nostre patrimoni canadenc, tant com entendre que aprendre de la història pot ajudar a comprendre millor el Canadà d'avui.

En el currículum, el patrimoni al currículum se centra bàsicament en els objectius actitudinals, ja que es considera que l'alumnat, a partir de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, ha après a "preocupar-se per la conservació del patrimoni canadenc i a estimar-lo".

En canvi, pel que fa a l'educació secundària no hi ha cap referència.

2.2.3. Ontario

a) El sistema educatiu d'Ontario

Canadà	Cursos	Edat
Ontario		
Estudis superiors		>18
Éducation Postsecondaire	12e	17
	11e	16
Éducation Secondaire	10e	15
	9e	14
Éducation élémentaire	8e	13
	7e	12
	6e	11
	5e	10
	4e	9
	3e	8
	2e	7
	1e	6
		5
		4
		3
		2
		1
		0

L'escolarització obligatòria a Ontario comença als sis anys amb *l'éducation élémentaire*, que té una durada de vuit anys o cursos, organitzats en tres

etapes que responen a una estructura d'anys, tres-tres-dos. I continua amb *l'éducation secondaire* que va dels catorze als quinze anys, amb dos cursos.

Després d'aquests deu anys d'obligatorietat, segueixen dos anys que formen part de *l'éducation postsecondaire* i que, com a la majoria de països, té una orientació bàsicament preuniversitària o tecnicoprofessional, que ha d'ajudar a accedir als estudis superiors o al món laboral. També està força generalitzada.

b) El patrimoni al currículum d'Ontario

El currículum d'Ontario¹⁹, que es va publicar i introduir a partir del 1998 a primària i del 1999 a secundària, és l'únic que afegeix als annexos un glossari on es defineixen alguns dels conceptes que es fan servir habitualment. Així, es determina que quan s'usa la paraula *patrimoni* es refereixen als "béns, herències comunes d'una col·lectivitat, d'un grup humà" (*biens, héritage communs d'une collectivité, d'un groupe humain*).

Al currículum d'Ontario apareix explícitament el patrimoni a totes les etapes educatives. Pel que fa a l'educació primària l'àrea dels *Études sociales* de primer a sisè, està organitzada en dos eixos vertebradors: el *Patrimoine et*

¹⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION D'ONTARIO (1998). *Le curriculum de l'Ontario. Études sociales de la 1er à la 6e année*. Canadà [en línia] <<http://www.edu.gov.on.ca/>>. Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 29 de setembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION D'ONTARIO (1998). *Le curriculum de l'Ontario. Histoire et géographie 7e et 8e année*. Canadà [en línia] <<http://www.edu.gov.on.ca/>> Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 29 de setembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION D'ONTARIO (1999). *Le curriculum de l'Ontario. Études canadiennes et mondiales, 9e et 10e année*. Canadà [en línia] <<http://www.edu.gov.on.ca/>> Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 29 de setembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION D'ONTARIO. *Aperçu de l'éducation élémentaire et secondaire*. [en línia] <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/elemsec.html>>. [Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 29 de setembre de 2002].

de la *citoyenneté* i *Le Canada et le monde*. I és en el primer on sovint s'esmenta de manera explícita el concepte *patrimoni*, tant als objectius com als continguts d'aprenentatge. Els continguts als tres primers cursos estan dividits també en dos eixos: *Les rôles et les responsabilités*, un, i *Le patrimoine*, l'altre. I a quart aquest darrer se substitueix per *l'Héritage du passe*. I és aquí on s'especifica què cal ensenyar i què cal aprendre en referència al patrimoni. Alguns exemples dels objectius són:

Al primer curs:

- *identifier quelques éléments de son patrimoine*, centrant-se en els continguts conceptuals que fan referència a les celebracions i festes culturals i socials (*comparer diverses façons de célébrer des événements* -per exemple, un aniversari, un casament...- *et reconnaître que les façons de célébrer changent avec le temps*)²⁰.

Al segon curs:

- *décrire certains éléments de son patrimoine*, especificant els conceptes al voltant de les tradicions i els costums socials i culturals i dels drets i les responsabilitats dels ciutadans (*reconnaître que l'origine des traditions remonte très loin dans le temps et qu'elles nous sont transmises de génération en génération par notre famille et la société*)²¹.

I al tercer curs:

²⁰ Comparar diverses maneres de celebrar els esdeveniments -per exemple, un aniversari, un casament...- i reconèixer que les formes de celebrar canvien amb el temps.

²¹ Reconèixer que l'origen de les tradicions es remunta molt lluny en el temps i que ens són transmeses de generació en generació per la nostra família i la societat.

- *décrire plusieurs éléments de son patrimoine*, a partir del contingut de “la vida, ahir i avui” (*comparer le mode de vie des peuples autochtones et des peuples colonisateurs [...]*)²².

A partir del quart curs, no hi ha cap referència, però es manté l'eix vertebrador del “patrimoni i la ciutadania canadenca”.

Pel que fa al setè i vuitè cursos, l'àrea de coneixement ja no és la dels estudis socials, sinó que el coneixement s'organitza en disciplines: història i geografia.

A l'educació secundària el patrimoni no es troba explícitament ni als objectius ni als continguts de l'àrea dels *Études autochtones (Expressions des cultures autochtones* a novè, i *Peuples autochtones du Canada* a desè), tot i que es planteja que “l'estudi del desenvolupament i de la contribució de les societats autòctones al patrimoni canadenc és essencial si es vol comprendre la interacció sociocultural del país”.

És significatiu que no aparegui com a concepte dins del glossari adjunt. Però, en canvi si que s'ementa i, fins i tot, es defineix què s'entén per *patrimoni* en el desè curs, en què l'eix vertebrador és la *Citoyenneté: valeurs et patrimoine*. La definició és la següent:

Le patrimoine est ce que le passé nous laisse en héritage; il comprend les institutions, les valeurs, la religion, l'architecture, les formes artistiques, les traditions sociales et les pratiques politiques. Le patrimoine peut être national, régional, personnel, ou les trois à la fois. Les récits du passé constituent l'un des éléments essentiels de

²² Descriure la majoria dels elements del seu patrimoni, a partir del contingut de “la vida, ahir i avui” (comparar la manera de viure dels pobles autòctons i dels pobles colonitzadors).

*l'histoire. Ils permettent aux élèves de mieux comprendre leur patrimoine et leur rôle en tant que citoyennes et citoyens*²³.

Aquesta definició es desenvolupa i es concreta amb objectius i continguts. Alguns exemples d'objectius són:

- *Évaluer la participation et l'apport de personnalités et de groupes francophones au patrimoine canadien*²⁴.
- *Évaluer l'apport de certaines personnalités au développement du patrimoine canadien*²⁵.

I els continguts d'aprenentatge són:

- *Évaluer la contribution artistique ou intellectuelle de certaines personnes au groupes francophone au patrimoine canadien*²⁶.
- *Évaluer la contribution au patrimoine canadien de personnalités et de groupes franco-ontariens*²⁷.

El tractament del patrimoni a Ontario té una orientació semblant a la del departament d'*Austràlia Occidental*. *A priori*, sembla que el patrimoni es relaciona molt més amb la ciutadania i la identitat que amb la història, aspecte que no es dona als currículums de la majoria de països, en què la

²³ El patrimoni és allò que el passat ens ha deixat en herència; comprèn les institucions, els valors, la religió, l'arquitectura, les formes artístiques, les tradicions socials i les pràctiques polítiques. El patrimoni pot ser nacional, regional, personal o els tres alhora. Els contes del passat constitueixen un dels elements essencials de la història. Permeten a l'alumnat comprendre millor el seu patrimoni i el seu paper com a ciutadans i ciutadanes.

²⁴ Avaluar la participació i l'aportació de les personalitats i dels grups francòfons al patrimoni canadenc.

²⁵ Avaluar l'aportació de certes personalitats en el desenvolupament del patrimoni canadenc.

²⁶ Avaluar la contribució artística o intel·lectual de certes persones dels grups francòfons al patrimoni canadenc.

²⁷ Avaluar la contribució al patrimoni canadenc de personalitats i de grups francòfons d'Ontario.

vinculació entre història i patrimoni o herència és molt estreta, i així es crea una relació gairebé intrínseca entre passat-patrimoni, passat-herència. Sembla que es busca en el patrimoni un element d'identitat ciutadana basat en la diversitat cultural, a partir de les comunitats existents (població indígenes, minoria francòfona i/o anglòfona...).

2.3. Estats Units d'Amèrica (EUA)

Les competències educatives les tenen les diferents administracions estatals i això fa que no hi hagi un únic sistema o una única proposta curricular. A més, no només poden fer propostes les administracions, sinó que també hi ha institucions o agències educatives reconegudes que en fan. Per a aquesta ocasió he triat les propostes del *National Center for History in the Schools*, del *National Council for the Social Studies*, i els currículums per als centres educatius públics dels estats de Nova York i de Califòrnia.

2.3.1. El sistema educatiu estadunidenc

Estats Units d'Amèrica		Cursos	Edat
Estudis superiors			>18
High School	Senior high school	6	17
		5	16
		4	15
	Junior high school	3	14
		2	13
		1	12
Elementary o Primary school	6	11	
	5	10	
	4	9	
	3	8	
	2	7	
	1	6	
Kindergarten			5
<i>Nursery schools</i>			4
			3
			2
			1
			0

El sistema educatiu dels EUA segueix l'estructura federal, cosa que implica que cada Estat ha donat solucions diferents als temes educatius, i l'organització de l'escolaritat no és una excepció. Malgrat aquesta gran diversitat, és cert que hi ha una estructura bàsica comuna, que la majoria d'Estats segueixen (García, 1993; Pagès, 1993; Ferrer, 1996).

El recorregut bàsic és el següent: la majoria d'infants comencen l'escolaritat entre els tres i els cinc anys, però aquests anys a les *Nursery schools* no són obligatoris. A partir dels sis anys s'inicia l'escolaritat obligatòria. Primer es cursa l'*Elementary o primary school* que arriba fins als onze anys. I després es passa a la *High school* que està organitzada en

dues etapes: la *Junior* i la *Senior High school*. Només és obligatori fins als setze anys, però la tendència és la de seguir fins als divuit, moment en què s'ha de decidir per accedir a estudis superiors de tipus universitari o a estudis tècnics més orientats a la professionalització i al món laboral.

Com ja he dit anteriorment, als EUA hi ha una gran pluralitat d'estructures escolars. El recorregut anterior sol ser el predominant, però hi ha estats en què s'ha optat per mantenir diverses solucions que responen a les formulacions numèriques següents: 6+3+3 (*Primary+Junior+Senior High School*), 8+4 (*Primary+High School*) o 5+4+3 (*Primary+Middle+High School*).

Malgrat tot, cada cop es tendeix més a la unificació de criteris per la pressió que s'exerceix amb els diversos exàmens estandarditzats que es realitzen durant l'escolaritat, amb els exàmens d'accés a les universitats i amb l'elecció dels llibres de text pels mateixos departaments estatals d'educació.

2.3.2. El patrimoni a alguns dels currículums dels EUA

a) El *National Standards for History*

Els *History Standards*²⁸ van ser publicats el 1996 pel *National Center for History in the Schools* dependent de la Universitat de Califòrnia (Los Angeles) sota l'assessorament del *National Council for History Standards*, organisme encarregat de gestionar-los.

²⁸ NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS (1996). *History Standards*. Los Angeles: Universitat de Califòrnia - National Council for History Standards [en línia] <<http://www.sscnet.ucla.edu>>. Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 25 de novembre de 2002].

El currículum d'història pel que fa al cicle K-4 preveu treballar el patrimoni cultural a partir dels mites, llegendes i herois que formen part de les cultures del món, dels temps històrics i també de la memòria més propera a l'ésser humà.

Es concreta en el que denominen el *Topic 3: The History of the United States: Democratic Principles and Values and the Peoples from Many Cultures Who Contributed to Its Cultural, Economic, and Political Heritage* i específicament en el punt o *Standard 6: Regional Folklore and Cultural Contributions That Helped to Form Our National Heritage*²⁹.

Pel que fa al Grade 5-12 (*Elementary i High School*), el patrimoni no es planteja de manera explícita al currículum, ni en els diferents *Standards* ni en els diversos períodes històrics en què es divideix la història. Es preveu treballar el pensament històric (*Standards in Historical Thinking*), la història dels EUA (*United States History Standards*) i la història universal (*World History Standards*).

b) El *National Standards for Social Studies*

Pel que fa a la proposta del *National Standards for Social Studies*³⁰ no s'ha trobat cap referència explícita al patrimoni cultural a cap de les etapes.

S'estableixen deu àmbits que cal desenvolupar: *I. Culture; II. Time, Continuity and Change; III. People, Places and Environments; IV. Individual development and Identity; V. Individuals, Groups and Institutions; VI. Power, Authority and Governance; VII. Production, Distribution and*

²⁹ Els principis i valors democràtics i les persones de moltes cultures són els que contribueixen al patrimoni cultural, econòmic i polític. El folklore regional i les contribucions culturals que ajuden a configurar el nostre patrimoni nacional.

³⁰ NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (2000). *National Standards for Social Studies. Maryland (EUA)*: NCSS [en línia] <<http://www.ncss.org>> Data d'actualització: octubre del 2002. [Consulta: 25 de novembre de 2002].

*Consumption; VIII. Science, Technology and Society; IX. Global connections; i X. Civic ideals and Practices*³¹. I a cadascun d'aquests àmbits es fa la proposta concreta de què és el que cal que l'alumnat aprengui a cadascuna de les etapes educatives, és a dir, els objectius per a cada etapa des del *Kindergartens* fins a la *High School*, però que segueix una estructura de l'*early, middle and high school*.

Aquests deu àmbits han estat analitzats, però no s'ha trobat cap referència. Per tant, es pot afirmar que el currículum proposat pel *National Council for the Social Studies* no planteja explícitament la utilització del patrimoni cultural com un recurs més en els programes de ciències socials.

c) Nova York

El currículum de ciències socials de l'estat de Nova York³² està dividit en cinc grans blocs o *standards*, que són els següents: 1. *History of the United States and New York*; 2. *World History*; 3. *Geography*; 4. *Economic*; i 5. *Civics, citizenship, and Government*³³. Però, malgrat que té competències en educació, com la resta d'estats dels EUA, Nova York ha adaptat les propostes curriculars de les agències educatives més importants. Així, el seu currículum es basa en el *National Standards for History*, el *National Geography Standards (1994: Geography for life)* i el *National Standards for Civics and Government (1994)*.

³¹ I Cultura; II. Temps, continuïtat i canvi; III. Persones, llocs i ambients; IV. Desenvolupament individual i identitat; V. Individus, grups i institucions; VI. Poder, autoritat i govern; VII. Producció, distribució i consum; VIII. Ciència, tecnologia i societat; IX. Connexions globals; i X. Ideals cívics i pràctiques.

³² NEW YORK STATE. ACADEMY FOR TEACHING AND LEARNING. *Social Studies. Standards*. [en línia] <<http://www.nysatl.nysed.gov/ssstand.html>>. Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 17 de desembre de 2002].

UNIVERSITY OF THE STATE OF NEW YORK. (1996, edició revisada). *Learning Standards for Social Studies at three levels*. New York: State Education Department.

³³ 1. Història dels EUA i de Nova York; 2. Història Mundial; 3. Geografia; 4. Economia; i 5. Valors cívics, ciutadania, i govern.

Pel que fa a la presència del patrimoni cultural, no s'ha trobat cap referència explícita a cap de les etapes ni *standards*, encara que hi ha contínues referències a l'estudi del desenvolupament de la cultura en un context tan divers i multicultural com el d'aquest estat, on destaca la convivència de valors, de pràctiques i de tradicions de gent de tan diverses procedències. Això s'observa en l'encapçalament de l'*standard* 1:

Standard 1. 1. The study of New York and United States history requires an analysis of the development of American Culture, its diversit and multicultural context, and the ways people are unified by many values, practice, and tradicions // 2. Important ideas, social and cultural values, beliefs, and traditions from New York State and United States history illustrate the connections and interactions for people and events across time and from a variety of perspectives // 3. Study about the major social, political, economic, cultural, and religious developments in New York State and United States history involves learning about the important roles and contributions of individuals and groups³⁴.

I també hi ha múltiples referències pel que fa a afavorir la formació d'uns ciutadans responsables, crítics i reflexius, capaços d'implicar-se coneixent els seus drets i els seus deures propis d'una societat basada en els valors democràtics. Això es fa explícit fonamentalment a l'*standard* 5.

1. The study of civics, citizenship, and governmet involves learning about political systems; the purposes of government and civic life; and the differing assumptions held by people across time and place regarding power, authority, goverance, and law // 2. The state and federal governments established by the Constitutions of the United

³⁴ Standard 1.-1. L'estudi de la història de Nova York i dels Estats Units requereix una anàlisi del desenvolupament de la cultura americana, de la seva diversitat i del context multicultural, i de com la gent s'ha unit per uns valors, una pràctica i unes tradicions // 2. Les idees importants, els valors socials i culturals, les creences i les tradicions de la història de l'estat de Nova York i dels Estats Units mostren les unions i les interaccions de la gent i els esdeveniments a través del temps i d'una diversitat de perspectives // 3. L'estudi del gran desenvolupament social, polític, econòmic, cultural i religiós en la història de l'estat de Nova York i dels Estats Units implica l'aprenentatge de l'important paper i de les contribucions dels individus i dels grups.

States and the State of New York embody basic civic values (such as justice, honesty, self-discipline, due process, equality, majority rule with respect for minority rights, and respect for self, others, and property), principals, and practices and establish a system of shared and limited government // 3. Central to civics and citizenship is an understanding of the roles of the citizen within American constitutional democracy and the scope of a citizen's rights and responsibilities // 4. The study of civics and citizenship requires the ability to probe ideas and assumptions, ask and answer analytical questions, take a skeptical attitude toward questionable arguments, evaluate evidence, formulate rational conclusions, and develop and refine participatory skills³⁵.

Novament, en aquesta proposta curricular tampoc es pot observar la presència explícita del patrimoni cultural en cap dels àmbits del document.

d) Califòrnia

A l'estat de Califòrnia el currículum³⁶ inclou la història i les ciències socials en una mateixa proposta, i com el mateix document diu, "la Junta

³⁵ 1. L'estudi de l'educació cívica, la ciutadania i el govern implica l'aprenentatge dels sistemes polítics, dels objectius del govern i de la societat civil, i de les perspectives mantingudes que diferencien la gent a través del temps i de l'espai quant a poder, autoritats, govern i llei // 2. Els governs estatals i federals establerts per la constitució dels Estats Units i l'estat de Nova York simbolitzen els valors cívics bàsics (com justícia, honestat, autodisciplina, igualtat, govern de la majoria amb respecte pels drets de la minoria, i respecte cap a un mateix, cap als altres i cap a la propietat), els principis i les pràctiques que estableix un sistema de govern compartit i limitat // 3. El propòsit de l'educació cívica i de la ciutadania consisteix a entendre el rol del ciutadà dins de la democràcia constitucional americana i fins on arriben els drets i els deures del ciutadà // 4. L'estudi de l'educació cívica i de la ciutadania requereix les habilitats per a conèixer idees i propòsits, fer i respondre preguntes analítiques, tenir una actitud escèptica cap als arguments qüestionables, avaluar evidències, formular conclusions racionals i desenvolupar i millorar les capacitats de participació.

³⁶ US DEPARTMENT OF EDUCATION. *Education Level* [en línia] <<http://www.ed.gov/index.jsp>> <<http://web99.ed.gov/GTEP/Program2.nsf/vwNetLevel?OpenView>>. Data d'actualització: octubre del 2002. [Consulta: 5 de novembre de 2002].

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION. *History-Social Science. Content Standards for California Public Schools* [en línia] <<http://www.cde.ca.gov/standards/history/>>. Data d'actualització setembre del 2002. [Consulta: 17 de desembre de 2002].

d'educació estatal de Califòrnia ha treballat molt amb la Comissió del currículum Acadèmic per desenvolupar els continguts de ciències socials i d'història que reflecteixin el compromís de Califòrnia amb l'educació de les ciències socials i de la història. Aquests continguts emfasitzen la narrativa històrica, destaquen les aportacions de persones significatives de la història i comuniquen els drets i els deures dels ciutadans”.

La presència del patrimoni cultural es troba a la introducció general del currículum, a la introducció del grau 1 (educació primària) i a la introducció del grau 8 (educació secundària). Sembla que el concepte de *patrimoni* només fa referència a l'herència rebuda dels avantpassats. Aparentment, no es relaciona amb el procés de construcció d'un coneixement social més proper al concepte de *ciutadania democràtica* i/o de *diversitat cultural* com sembla que està enfocat el currículum de l'estat de Nova York.

A la introducció s'afirma:

*In that spirit the standards proceed chronologically and call attention to the story of America as a noble experiment in a constitutional republic. They recognize that America's ongoing struggle to realize the ideals of the Declaration of Independence and the U.S. Constitution is the struggle to maintain our beautifully complex national heritage of pluribus unum. While the standards emphasize Western civilizations as the source of American political institutions, laws, and ideology, they also expect students to analyze the changing political relationships within and among other countries and regions of the world, both throughout history and within the context of contemporary global interdependence*³⁷.

³⁷ Amb aquest esperit, els continguts presentats cronològicament se centren en la història d'Amèrica com un noble experiment dins d'una república constitucional. Els continguts recullen que la lluita d'Amèrica per a assolir els ideals de la Declaració d'Independència i de la Constitució dels EUA és la lluita per a mantenir la nostra meravellosa i complexa herència nacional de *pluribus unum*. Mentre els continguts emfasitzen les civilitzacions occidentals com a font de les institucions americanes, les polítiques, les lleis, i la ideologia, també pretenen que l'alumnat analitzi les relacions polítiques que han anat canviant dins de i entre

Al grau 1, s'inclou dins de l'apartat de "Temps i espai":

Students explore the varied backgrounds of American citizens and learn about the symbols, icons, and songs that reflect our common heritage³⁸.

I al grau 8 apareix a "Història i Geografia dels Estats Units: Creixement i conflicte":

Students in grade eight study the ideas, issues, and events from the framing of the Constitution up to World War I, with an emphasis on America's role in the war. After reviewing the development of America's democratic institutions founded on the Judeo-Christian heritage and English parliamentary traditions, particularly the shaping of the Constitution, students trace the development of American politics, society, culture, and economy and relate them to the emergence of major regional differences³⁹.

altres països i regions del món, tant durant la història com dins del context de la interdependència contemporània global.

³⁸ L'alumnat explora els diversos orígens de la ciutadania americana i aprèn dels símbols, de les icones i de les cançons que reflecteixen la nostra herència comuna.

³⁹ L'alumnat al grau vuit estudia les idees, les proves i els esdeveniments des de la proclamació de la Constitució fins a la I Guerra Mundial, emfasitzant el paper d'Amèrica en la guerra. Després d'examinar el desenvolupament de les institucions democràtiques d'Amèrica creades sobre l'herència judeocristiana i sobre les tradicions parlamentàries angleses, en particular la proclamació de la Constitució, l'alumnat se centra en el desenvolupament de la política americana, la societat, la cultura i l'economia i ho relaciona amb l'aparició de les diferències entre les principals regions.

2.4. França

L'educació a França té una àmplia tradició en l'estudi del medi i en l'ús del patrimoni en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la geografia i de la història. A més, va ser un referent important en els programes de formació del professorat a Espanya i a Catalunya⁴⁰, especialment durant els anys setanta i vuitanta, quan a França es portaven a terme les *Activités d'Éveil*, que tenien el seu ancoratge en les aportacions de Freinet, Piaget o Bruner (González-Pagès, 2003). El patrimoni, tot i que no l'anomenaven pròpiament així, ja formava part de moltes de les propostes curriculars de l'INRP (per exemple, a *Histoire diachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. Expérimentaux ou chargés d'expérience*, 1974; o *Activités d'éveil. Sciences sociales a l'école élémentaire*, 1978).

⁴⁰ Potser l'obra que millor reflecteix aquesta influència és la de Jean-Nöel Luc (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid. Cincel-Kapelusz. També, encara que a un altre nivell, la d'Hubert Hannoun (1977). *El niño conquista el medio. Actividades exploratorias en la escuela primaria*. Buenos Aires. Kapelusz. Ambdues obres encara figuren entre els referències bibliogràfiques de molts programes de Didàctica de les ciències socials en la formació de mestres d'educació primària.

2.4.1. El sistema educatiu francès

França	Cursos i cicles	Edat
Estudis superiors		>18
<i>Lycée</i>	Ter	17
	1e	16
	2e	15
Collège	3e	14
	4e	13
	5e	12
	6e	11
École élémentaire o primaire	7e	10
	8è	9
	9è	8
	10è	7
	11è	6
<i>École maternelle</i>		5
	Pre-élémentaire	4
		3
		2
		1
		0

El sistema educatiu francès (García, 1993; Pagès, 1993; Ferrer, 1996) és organitzat i definit pel Ministeri d'Educació francès, ja que és l'encarregat del disseny dels programes i de la seva implantació, així com de la gestió dels centres educatius. L'escolaritat obligatòria dura deu anys, entre els sis i els setze anys, però la majoria de l'alumnat hi assisteix des dels dos o tres anys fins als divuit.

La primera etapa és l'*École maternelle*, que, tot i no ser obligatòria, té un alt percentatge d'assistència. A continuació segueix l'*école élémentaire o primaire* que comprèn dels sis als deu anys (cinc anys acadèmics) i que està dividida en dos cicles: el *cycle des apprentissages fondamentaux*, que

inclou el darrer any de *l'École maternelle* i els dos primers de l'educació primària, i el *cycle des approfondissements*, que comprèn els tres anys restants.

Després, l'alumnat passa a l'ensenyament secundari, que cursa al *Collège*. Aquesta etapa fins a l'any 1995 estava dividida en dos cicles: el *cycle d'observation* i el *cycle d'orientation*, de dos anys cadascun. Però a partir d'aquesta data es va estructurar en tres cicles: el *cycle d'adaptation*, d'un any, el *cycle central*, de dos anys, i el *cycle d'orientation*, d'un any.

Finalment, hi ha el *lycée*, que, tot i no ser obligatori està força generalitzat. Està dividit en dos cicles: el *cycle de détermination*, que es correspon amb la *classe de seconde* i el cicle següent que està format per les classes de *première* i *terminale*. És en aquest moment que l'alumnat pot triar entre fer uns estudis més generals (entre els que pot tendir cap a l'àmbit *littéraire* –L-, *économique et sociales* –ES- o *scientifique* –S) o més tecnològics (entre els quals pot tendir cap a l'àmbit *sciences et technologies tertiaires* –STT-, *sciences et technologies industrielles* –STI-, *sciences et technologie de laboratoire* –STL- o *sciences médico-sociales* –SMS).

L'important pes de l'Estat francès fa que l'estructura sigui molt clara i que la jerarquització en la gestió i implementació del currículum sigui l'element característic en les relacions que s'hi estableixen. Tot ben pausat i marcat des del Ministeri.

2.4.2. El patrimoni al currículum francès

El patrimoni és un element important durant tota l'escolarització. Els cicles on s'hi fa més incidència són fonamentalment el segon cicle de *l'école primaire* i en els dos primers cursos del *collège*.

El currículum francès⁴¹ entén per *patrimoni* el “llegat de les civilitzacions de la humanitat a l’home d’avui”, “aquells llocs o objectes conservats”. Existeix una vinculació estreta i explícita amb la història més que amb la cultura en general.

Al *cycle 2*, a *Découvrir le monde*, la proposta per treballar el patrimoni se situa dins de l'àmbit de *Le temps qui passe*, justificant-ho amb aquestes paraules:

*[...] La prise de conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare constitue l'autre pôle de ces activités. Dans ce cas, elles relèvent le plus souvent d'une pédagogie du projet: découverte et observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis)*⁴².

A l'etapa del *collège*, el projecte francès (geografia, història i educació cívica) manifesta de manera explícita i insistentment la idea que cal treballar amb els “documents patrimonials” (textos, imatges i monuments) i incideix en diversos aspectes referents a les finalitats intel·lectuals, cíviques o patrimonials. El patrimoni no és una il·lustració dels temes proposats, i per aquest motiu ha de ser estudiat per ells mateixos com a element del currículum:

[...] Enseigner l'histoire et la géographie, c'est enfin chercher à donner aux élèves une vision du monde [...] et un mémoire [...]. L'histoire et la géographie aident à constituer ce patrimoine (conçu

⁴¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (1995). *Organisation du système éducatif français* [en línia] <<http://www.education.gouv.fr/syst/default.htm>>. Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 17 de setembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2000). *Horaires et programmes d'enseignement*. [en línia] <<http://www.education.gouv.fr/>>. Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 18 de setembre de 2002].

⁴² La presa de consciència de realitats i d'esdeveniments del passat i d'un temps més o menys llunyà que ens separa constitueix l'altre costat d'aquestes activitats. En aquest cas, revelen tot sovint la pedagogia del projecte: descobriment i observació del patrimoni proper (llocs o objectes conservats a la ciutat o al poble, al barri, a la família o a casa dels amics).

comme le legs des civilisations de l'humanité à l'homme d'aujourd'hui) qui permet à chacun de trouver identité⁴³.

[...] L'enseignement de l'histoire et de la géographie est depuis longtemps étroitement associé à l'enseignement de l'éducation civique. [...] L'histoire et la géographie permettent d'éclairer et de mettre en perspective les notions d'identité, de citoyenneté et de patrimoine⁴⁴.

[...] Les documents (textes, images, monuments) ne sont pas une "illustration" des thèmes proposés. Ces documents sont de nature patrimoniale. Ils doivent être étudiés pour eux-mêmes comme des éléments du programme⁴⁵.

Aquesta proposta d'usar el patrimoni per a ajudar a construir els conceptes *d'identitat* i de *ciutadania* després no es reflecteix als objectius o als continguts d'aprenentatge.

En definitiva, el patrimoni sembla un element important durant tota l'educació obligatòria. Però només té una certa coherència durant el segon cicle de *l'école primaire* i als dos primers del *Collège*. A la resta de cursos no hi ha referències explícites. És sorprenent que als plantejaments inicials es vinculi el patrimoni amb la construcció dels conceptes *d'identitat* i de *ciutadania*, i que després això no es reflecteixi als objectius ni als continguts d'aprenentatge.

⁴³ Ensenyar història i geografia és en definitiva proposar a l'alumnat una visió del món [...] i una memòria [...]. La història i la geografia ajuden a constituir aquest patrimoni (conegut com a llegat de les civilitzacions de la humanitat a l'home d'avui) que permet a cadascú trobar la identitat.

⁴⁴ L'ensenyament de la història i de la geografia està associat des de fa molt de temps a l'ensenyament de l'educació cívica. [...] La història i la geografia permeten aclarir i posar en perspectiva els conceptes *d'identitat*, de *ciutadania* i de *patrimoni*.

2.5. Itàlia

Com a França, la introducció del patrimoni es va fer amb l'actualització dels continguts científics i amb l'entrada de les noves concepcions sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge (un exemple és el projecte *La Ricerca e la Storia*, 1972). I també la seva influència va arribar a Espanya i a Catalunya, mitjançant el Movimento di Cooperazione Educativa i els treballs, per exemple, de Giardello i Chiesa per a l'escola primària⁴⁶. La situació política italiana ha afavorit que el currículum prescriptiu hagi estat molt estable i propi d'un model tècnic. En canvi, la pràctica s'ha beneficiat de les propostes educatives i dels materials d'un important moviment associatiu que ha ajudat a difondre les concepcions de l'escola activa i crítica (González-Pagès, 2003; Pagès, 1993).

Abans d'iniciar aquesta exposició, cal comentar que, en el moment de la redacció d'aquestes línies –estiu del 2003-, el currículum italià està en ple procés de debat, ja que s'està reformant. Així doncs, s'ha optat per comentar els documents que encara estan vigents i que són els de referència per als centres i els docents, encara que són de finals dels anys setanta i principis dels vuitanta del segle XX.

⁴⁵ Els documents (textos, imatges i monuments) no són una "il·lustració" dels temes proposats. Aquests documents són de naturalesa patrimonial. Han de ser estudiats per ells mateixos com a elements del programa.

⁴⁶ Vegeu, per exemple, els dos treballs traduïts al català d'ambdós autors: Giardello, G.-Chiesa, B. (1977): *Àrees de recerca a l'escola elemental* i *Els instruments per a la recerca*. Barcelona. L'Avenç. Biblioteca MCE.

2.5.1. El sistema educatiu italià

Itàlia	Cursos	Edat
-Estudis superiors-		>18
<i>Liceo</i>	4	17
	3	16
	2	15
	1	14
Scuola Media	3	13
	2	12
	1	11
Scuola elementare	5	10
	4	9
	3	8
	2	7
	1	6
<i>Scuola materne</i>		5
		4
		3
		2
		1
		0

El sistema educatiu italià (*Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, 1979; *Nuovi programmi didattice per la scuola elementare*, 1985; Pagès, 1993; Ferrer, 1996) té una obligatorietat de vuit anys: la *Scuola elementare* i la *Scuola Media* de cinc i tres anys, respectivament.

Els darrers anys de la *Scuola materne* i el *Liceo* estan força generalitzats, especialment el *Liceo*, perquè ofereix una gran diversificació d'estudis d'ensenyament secundari de segon cicle que permet accedir a estudis superiors. Així existeixen els *Liceo* que ofereixen estudis clàssics, científics, lingüístics o artístics (*Licei classici, scientifici, linguistici e artistici*)

durant quatre anys, i els *Istituti*, que ofereixen estudis més tècnics i professionalitzadors (els àmbits d'especialització són bàsicament el sector agrari, comercial, turístic, naval, industrial, topogràfic i d'altres sectors) amb una durada d'entre tres i cinc anys.

2.5.2. El patrimoni al currículum italià⁴⁷

Pel que fa a la *Scuola Elementare* i més específicament a l'àrea de *Storia, Geografia e Studi Sociali*, el patrimoni només està present als plantejaments inicials de l'àrea quan es considera que:

Questa disciplina, insieme alla matematica, tende a sviluppare la capacità di percepire i problemi e a dare spiegazioni rigorose delle soluzioni. Organica attenzione vie prestata anche alle dinamiche della vita umana, intesa nel suo sviluppo storico [...] Questa area disciplinare é stata definita per consentire al fanciullo di conoscere il patrimonio culturale in cui é immerso e di elaborar progressivamente una coscienza del suo significato⁴⁸.

[...] Il primo incontro con le opere d'arte deve essere facilitato agli alunni, avendosi anzitutto del patrimonio artistico dell'ambiente⁴⁹.

⁴⁷ MINISTERIO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1981). *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*. Roma: Istituto poligrafico e zecca dello stato.

MINISTERIO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1985). *Nuovi programmi didattici per la scuola elementare*. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA [en línia] <<http://www.istruzione.it/index.shtml>>. Data d'actualització: octubre del 2002. [Consulta: 8 d'octubre de 2002].

⁴⁸ Aquesta disciplina, com les matemàtiques, permet desenvolupar la capacitat de percebre els problemes i de donar una explicació rigorosa a la solució. Aquesta atenció prové davant la dinàmica de la vida humana, intensa pel seu propi desenvolupament històric [...] Aquesta àrea disciplinar ha estat definida per permetre conèixer a l'alumnat el patrimoni cultural en què està immers i elaborar progressivament una consciència del seu significat.

⁴⁹ La primera trobada amb les obres d'art s'han de facilitar a l'alumnat, tot aprofitant el patrimoni artístic del context.

En canvi, no hi ha cap referència ni als objectius ni als continguts de l'àrea d'història o de ciències socials (*Studi sociali e conoscenza della vita sociale*), fet sorprenent en un país amb tanta riquesa patrimonial.

Una cosa similar passa amb el currículum de la *Scuola Media*, ja que l'única referència trobada ha estat un objectiu dins de l'àrea d'educació artística:

*Prendere coscienza del proprio patrimonio culturale ed accedere via via ad un mondo culturale sempre più ampio (des presente e del passato, della propio e della altrui culture), per essere in grado di contribuire ad elaborare nuova cultura in prospettiva del futuro*⁵⁰.

2.6. Regne Unit (Anglaterra, Gal·les i Escòcia)

La influència educativa del Regne Unit a Espanya ha estat menor que la de França i Itàlia, i la rebuda s'ha centrat més en l'educació secundària que en la primària⁵¹.

Fins als anys vuitanta del segle XX, el sistema curricular britànic era una dels exemples d'un currículum obert que garantia l'autonomia de les Autoritats Locals (LEA) i dels centres educatius. Als anys noranta, es va portar a terme una reforma educativa que va acabar amb el disseny d'un

⁵⁰ Prendre consciència del propi patrimoni cultural i accedir lentament a un món cultural sempre molt ampli (del present i del passat, del propi al d'altres cultures), per a ser capaç de contribuir a crear una nova cultura amb perspectiva de futur.

⁵¹ L'exemple més conegut d'aquesta influència és l'adaptació del projecte *History 13-16*. Vegeu, per exemple, GRUPO 13-16 (1990): *Taller de historia. Proyecto curricular de ciencias sociales*. Madrid. Ediciones de la Torre.

currículum força més tancat, tot i que no tant com el francès o com l'italià (González-Pagès, 2003).

2.6.1. Anglaterra i Gal·les

a) El sistema educatiu anglès i gal·lès

Anglaterra i Gal·les	Cicles	Edat
Estudis superiors		>18
<i>Sixth form / Further Education</i>		17
		16
Comprehensive school	Key stage4	15
		14
	Key stage 3	13
		12
Primary school	Key stage 2	11
		10
		9
	Key stage1	8
		7
<i>Nursery schools</i>	<i>Foundation</i>	6
		5
		4
		3
		2
		1
		0

Els sistemes educatius anglès i gal·lès difereixen poc entre si, encara que des del setembre del 2000 Gal·les gaudeix d'una major autonomia (García, 1993; Pagès, 1993; Ferrer, 1996).

Les autoritats responsables de l'educació a Anglaterra i Gal·les són les anomenades LEA (*Local Education Authorities*), que són els comitès d'educació de les principals demarcacions en què s'organitza el territori. Les LEA tenen certa autonomia en molts els aspectes de l'ensenyament: contractació de professorat, serveis, beques, nomenament dels directors i directores, etc. A més, també existeix el *Department of Education and Science (DES)*, que és un òrgan consultiu i de suport a l'educació.

Malgrat l'existència d'un currículum obert, el fet que es facin uns exàmens estàndards –els *National Test*– a final de cada cicle afavoreix que hi hagi una certa unitat curricular..

La unificació també s'està produint en l'estructura institucional del sistema escolar que és força divers, ja que encara perduren moltes tradicions. Hi ha la tendència a què l'ensenyament obligatori comenci als cinc anys i acabi als setze. Però els dos cursos que el precedeixen –dels tres als cinc anys, la *Nursery School*–, estan molt generalitzats. Aquesta etapa a l'àmbit curricular rep el nom de *Foundation*, que ja està prevista per les autoritats com una etapa educativa.

L'escolaritat obligatòria es divideix en dues etapes: la *Primary school* i la *Comprehensive school*, que s'estructuren en quatre cicles. El *Key stage 1*, de dos anys, i el *Key stage 2*, de quatre, pertanyen a la primera etapa, i el *Key stage 3*, de tres anys, i el *Key stage 4*, de dos anys, es vinculen a la segona. En aquesta etapa també existeix una opció alternativa, però cada cop més minoritària i que consistiria en la *First school* i la *Middle school*, de tres i quatre anys, respectivament.

A continuació, segueix la *Comprehensive school* on s'incorpora l'alumnat amb onze o tretze anys, segons quina sigui la seva procedència (la *Primary school* o la *Middle school*). En aquesta etapa, l'alumnat és agrupat homogeniament fins als setze anys.

La darrera etapa abans d'accedir als estudis universitaris és la *Sixth Form*, que consta de dos anys totalment orientats a accedir a la universitat. Però també es poden realitzar estudis de formació professional, anomenats *Further Education*.

b) El patrimoni al currículum anglès: *The National curriculum in Anglaterra- History*⁵²

Com ja s'ha dit al principi d'aquest capítol, el patrimoni no és el concepte que es fa servir als currículums anglesos i gal·lesos, ja que és el d'història local. Aquest fet és motivat per l'existència d'un currículum força obert que permet l'adequació de les propostes al context social i cultural dels diferents centres. Aquest grau de concreció tan important de les propostes curriculars és fruit del pes que tenen les autoritats locals (LEA) en la gestió i la implementació del currículum als centres educatius. La tendència és treballar els aspectes genèrics, tan històrics i geogràfics com socials, però partint de la realitat més concreta i propera de l'alumnat.

En els diferents *key stage* o nivells no apareix explícitament el mot. En canvi, en els exemples surt recurrentment l'ús i l'estudi de la història local com a eix important en els programes d'història durant tota l'educació obligatòria.

La història local està present en el currículum d'història anglès reiteradament. Hi ha referències a la història local, així com a l'ús del patrimoni en el procés d'ensenyament-aprenentatge. De vegades es troba

⁵² DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. *National Curriculum of the British Council*. London: British Council [en línia] <<http://www.nc.uk.net/>> <<http://www.britishcouncil.org/education/inform/sestruc.htm>> <<http://www.dfes.gov.uk/>>. Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 26 de setembre de 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. *UK education and training systems*. British Council [en línia] <<http://www.britishcouncil.org/education/system/index.htm>>. Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 25 de setembre de 2002].

tal qual, i d'altres vegades manifesta la necessitat de visitar edificis, museus, galeries d'art, etc. Alguns exemples són:

Al Key stage 1 es concreta d'aquesta manera: Historical enquirey. 4/ Pupil should be taught how to find out about the past from a range of sources of information [for example, stories- eye-witness accounts, pictures and photographs, artefacts, historic buildings and visits to museums, galleries and sites [...]] to ask and answer questions about the past⁵³.

Per al Key stage 2 es planteja que la història local hauria de ser estudiada per a qualsevol període de la història britànica [...] per a analitzar els aspectes que han canviat localment com per a entendre els efectes dels esdeveniments nacionals en l'àmbit més local:

- *“Aspects in the local area that have changed: education; population movement; houses and housing; religious practices; treatment of the poor and care of the sick; law and order; sport and leisure”⁵⁴.*
- *Breadth of study. 6/ During the key stage, pupils should be taught the Knowledge, skills and understanding through a local history study, three British history studies, a European history study and a world history study⁵⁵.*
- *Local history study. 7/ A study investigating how an aspect in the local area has changed over a long period of time, or how the locality was*

⁵³ L'alumnat hauria d'aprendre com es pot conèixer el passat a partir de diversos mitjans d'informació (per exemple, històries, testimonis presencials, pintures i fotografies, objectes, edificis històrics i visites a museus, galeries i jaciments [...]) per a preguntar i respondre qüestions sobre el passat.

⁵⁴ “Aspectes en l'àmbit local que han canviat: educació, moviments demogràfics, cases i quotidianitat, pràctiques religioses, tractament de la por i cura de les malalties, llei i ordre, esport i oci.

⁵⁵ Durant aquest cicle, l'alumnat hauria d'adquirir el coneixement, les habilitats i la comprensió a través de l'estudi de la història local, de les tres històries britàniques, de la història europea i de la història mundial.

*affected by a significant national or local event or development or by the work of a significant individual*⁵⁶.

Sembla que la tendència d'aquestes propostes curriculars sigui la d'analitzar els aspectes més generals i globals, tant històrics, com geogràfics o socials, il·lustrant-los amb la realitat més concreta i propera de l'alumnat, en el seu context social i cultural (González-Pagès, 2003).

c) El patrimoni al currículum gal·lès: *The National curriculum in Gal·les-History*

Pel que fa a la concreció del patrimoni al currículum a Gal·les⁵⁷, és molt semblant a l'anglès. Un aspecte que cal destacar seria un dels plantejaments generals que es fan al *Key stage 3*, en què explícitament es diu que cal treballar la història local, ja que es considera que l'alumnat

*should be taught about an aspect of local history, which should be a study of the local community for a defined historical purpose over a specific timespan, making use of locally accessible historical sources*⁵⁸.

Com en el cas del currículum anglès, el fet que siguin uns documents força oberts, permet que cada territori i cada centre puguin fer la concreció curricular tenint en compte el context socioeconòmic i cultural propi i triar l'exemple de la història local que més s'hi adequa (González-Pagès, 2003).

⁵⁶ Una investigació de com un aspecte de l'àrea local ha canviat al llarg d'un gran període de temps o com una situació ha estat afectada per un esdeveniment o procés nacional o local significatiu o pel treball d'un personatge important.

⁵⁷ QUALIFICATIONS, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR GAL·LES (2000). *National Curriculum for history in Gal·les*. Cardiff: National Assembly for Gal·les-ACCAC [en línia] <<http://www.accac.org.uk/publications/ncorders.html>>. Data d'actualització: octubre del 2002. [Consulta: 25 d'octubre de 2002].

⁵⁸ Ha de ser ensenyat a partir d'un aspecte de la història local, que hauria d'haver estat definit per la mateixa comunitat, utilitzant recursos històrics localment accessibles.

2.6.2. Escòcia

a) El sistema educatiu escocès

Escòcia		Cursos	Edat
Estudis superiors			>18
Higher education		S6	17
		S5	16
Comprehensive school		S4	15
		S3	14
		S2	13
		S1	12
Primary school	Upper stage	P7	11
		P6	10
	Middle stage	P5	9
		P4	8
	Infant stage	P3	7
		P2	6
		P1	5
Pre-school			4
			3
			2
			1
			0

L'estructura del sistema educatiu escocès de caire obligatori està organitzada en dues etapes (García, 1993; Ferrer, 1996): la *Primary school* i la *Comprehensive school*. Tot i així l'etapa de la *Pre-school* està força generalitzada entre els infants escocesos, sobretot pel que fa als quatre anys.

La *Primary school* està organitzada en tres cicles de tres, dos i dos cursos cadascun, que van dels cinc als onze anys. Quan l'alumnat arriba als onze anys, passa a l'educació secundària o *Comprehensive school*, dividida en dos cicles de dos cursos, fins als quinze anys. Després, es pot continuar

els estudis amb la *Higher education*, que consta de dos cursos. L'objectiu d'aquesta etapa és el de poder proporcionar els estudis suficients per a arribar als superiors o el d'obtenir estudis tècnics i professionals més orientats al món laboral.

b) El patrimoni al currículum: *The currículum in Escòcia-Environmental studies/Social Subjects*

El currículum a Escòcia⁵⁹ el dissenya el *Scottish Executive Education Department (SEED)*, i com a Anglaterra i a Gal·les, són les autoritats locals les responsables de la seva implantació així com de la gestió dels centres educatius. A Escòcia aquesta institució són les *Education Authorities (EAs)*.

A diferència d'Anglaterra i Gal·les, Escòcia sí que explicita al seu currículum d'història el patrimoni. A més, cal remarcar que el currículum escocès és força més tancat que l'anglès o el gal·lès.

Les referències explícites del patrimoni es troben en la concreció dels continguts (conceptuals, procedimentals o actitudinals). I no se'n parla a la introducció, a les orientacions ni als objectius. Alguns exemples són:

A P5. En *Wallac and Bruce*, es considera que *Pupils will consider the importance of preserving their cultural/social heritage*⁶⁰.

I a P6. En *Escòcia in the time of Mary Queen of Scots*, es concreta el seu contingut així: *This topic looks at the features of lifestyles during the reign of Mary Queen of Scots. Pupils will compare the life of a*

⁵⁹ SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (2000). *The currículum in Escòcia-Environmental studies/Social Subjects*. Glasgow: Learning and Teaching Escòcia [en línia] <<http://www.itEscòcia.com/currículum/>>. Data d'actualització: octubre del 2002. [Consulta: 25 d'octubre de 2002].

peasant with a rich person at court. Emphasis is on historical evidence and heritage with a field visit to Edinburgh/Falkland⁶¹.

Cal ressaltar el fet que es recomana fomentar les experiències fora de l'aula per millorar l'aprenentatge. Aquesta recomanació es fa des de les agències o autoritats locals, els museus, les galeries i els centres de conservació del patrimoni. Les autoritats educatives escoceses afirmen que hi ha el convenciment que la cultura i el patrimoni de la comunitat local tenen una gran influència en l'alumnat, i que per això els programes haurien de reconèixer-ho i dissenyar-se tenint en compte aquesta influència. Per això, molts centres educatius troben ja en el medi immediat un ampli ventall d'activitats per a configurar i articular el patrimoni i la identitat locals.

2.7. Catalunya i Espanya

En el moment d'escriure aquest capítol, el Ministerio de Educación, Cultura i Deportes (MECD) encara manté capacitat legislativa dins l'àmbit educatiu mitjançant l'aprovació de "Reales Decretos" que poden modificar i establir currículums nous, tot i que les competències educatives han estat transferides a totes les Comunitats Autònomes. Malgrat això, els governs autonòmics poden incloure les especificitats curriculars pròpies (l'estudi de la llengua pròpia, la inclusió d'aspectes històrics, socials, culturals o geogràfics específics, etc.).

⁶⁰ L'alumnat considerarà la importància de conservar el seu patrimoni cultural i social.

⁶¹ Aquest ítem busca les característiques de l'estil de vida durant el regnat de la reina Maria dels escocesos. L'alumnat compararà la vida dels camperols amb la d'una persona rica de la cort. Enfasitzarà les evidències històriques i el patrimoni amb la visita a la terra d'Edimburg/Falkland.

La tradició de l'ús del patrimoni en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, de la geografia i de la història a Espanya i a Catalunya és força antiga, ja que es pot remuntar, per exemple, a les aportacions de Rafael Altamira per a l'ensenyament de la història al final del segle XIX o a les aportacions d'un grup de mestres de les comarques de Girona durant el primer terç del segle XX (González-Pagès, 2003).

El currículum de la LOGSE⁶² de principi dels noranta del segle XX va recollir una bona part d'aquestes idees, que ja estaven desenvolupant des dels anys setanta els moviments de renovació pedagògica. Durant el curs 2001-2002 es va iniciar un nou procés de reforma curricular (La Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, LOCE 2002), tot i que no es va arribar a realitzar el desplegament curricular, ja que estava previst fer-ho durant el curs 2004-2005.

En el moment de revisió d'aquest treball (finals del 2005), el desplegament d'alguns punts de la LOCE ha estat paralitzat pel nou govern (eleccions generals de març 2004). Sembla que s'està iniciant una profunda revisió, especialment pel que fa als curricula. Des de mitjan 2004, s'ha obert un debat entre la comunitat educativa, les institucions i la societat, per a fer una diagnosi de la realitat educativa espanyola. L'objectiu és establir un marc de treball que reculli les propostes per a una nova llei d'educació. El títol del debat en si mateix ja és prou significatiu "Una educación de calidad para todos y entre todos", ja que implica la voluntat d'una educació de qualitat i equitativa per a tothom. Els resultats d'aquest debat obert s'han publicat i serveixen de base per al disseny de la nova llei d'educació la LOE (Ley Orgánica de Educación), que en el moment de la redacció final d'aquesta tesi està en la seva recta final.

Simultàniament, a Catalunya també s'ha iniciat un procés de debat (Debat Curricular, 2005) amb la publicació d'uns documents base per orientin la

⁶² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1990). *Ley orgánica 1/1990 (LOGSE)* [en línia] <<http://leda.mcu.es/cgi/index.pl>>. Data d'actualització: octubre del 2002. [Consulta: 31 d'octubre de 2002].

discussió i seria posteriorment per al disseny dels currículums de Catalunya. Però això encara no s'ha fet, perquè no s'ha publicat la LOE, que ha de ser el marc general per a totes les lleis educatives de les Comunitats Autònomes amb les competències transferides⁶³.

Per tant, els documents que s'analitzaran⁶⁴ són el currículum de l'educació primària i de secundària d'Espanya (LOGSE, 1991) i la seva concreció a Catalunya (1992); el *Real Decreto de Enseñanzas Mínimas* del 2001 i el seu desenvolupament pel MECD (2002) i per la Generalitat de Catalunya (2002); i la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002).

⁶³ Als annexos es pot trobar un esquema resum amb totes les lleis educatives publicades en els darrers quaranta anys a Espanya.

⁶⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1990). *Ley orgánica 1/1990 (LOGSE)*. [en línia] <<http://leda.mcu.es/cgi/index.pl>> Data d'actualització: octubre del 2002. [Consulta: 31 d'octubre de 2002].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1991). *Real Decreto 1344/1991. Currículo de los centros destinado a la educación primaria*. [en línia] <<http://leda.mcu.es/cgi/index.pl>> . Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 11 d'octubre de 2002].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2001a). *Real Decreto 3473/2000. Enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*. BOE, núm. 14, 16 de enero de 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2001b). *Real Decreto 937/2001. Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. [en línia] <<http://leda.mcu.es/cgi/index.pl>> . Data d'actualització: octubre del 2002. [Consulta: 8 d'octubre de 2002].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE, núm. 307, 24 de diciembre de 2002. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Currículum. Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Currículum. Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Currículum. Educació Secundària-Àrea de Ciències Socials*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2002). *Decret 179/2002. Ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya [en línia] <<http://www.gencat.net/ense/>>. Data d'actualització: setembre del 2002. [Consulta: 30 de setembre de 2002].

2.7.1. El sistema educatiu català i espanyol

Catalunya-Espanya		Cursos	Edat
Estudis superiors			>18
Batxillerat / Cicles Formatius		2n	17
		1r	16
Educació Secundària (ESO)	2n cicle	4t	15
		3r	14
	1r cicle	2n	13
		1r	12
Educació Primària	Cicle superior	6è	11
		5è	10
	Cicle mitjà	4t	9
		3r	8
	Cicle inicial	2n	7
		1r	6
<i>Educació Infantil</i>		<i>P5</i>	5
		<i>P4</i>	4
		<i>P3</i>	3
			2
			1
			0

El sistema educatiu espanyol té una organització nova des del 1992 (Ley orgànica 1/1990 -LOGSE; García, 1993; Pagès, 1993; Ferrer, 1996). L'escolaritat obligatòria s'allarga dels sis als setze anys i està organitzada en dues etapes: l'educació primària i l'educació secundària obligatòria, més coneguda com a ESO, de sis i quatre cursos respectivament. Cada etapa està dividida en cicles. L'educació primària s'organitza en tres cicles de dos cursos cadascun i l'ESO s'estructura en dos cicles de dos cursos cadascun.

L'educació infantil consta de tres cursos. No és una etapa obligatòria, però està molt generalitzada, ja que des dels tres anys hi ha la tendència que

els infants siguin escolaritzats. Això és degut sobretot al fet que gairebé tots els centres d'educació primària tenen integrada també l'educació infantil, perquè, tot i que no és obligatòria, les administracions han de garantir que tota la població entre els tres i els cinc anys la puguin cursar.

Després de l'ESO, l'alumnat pot continuar els estudis o incorporar-se al món laboral. Si decideix seguir estudiant, té dues opcions: triar el batxillerat, amb diverses modalitats que l'orientaran cap a estudis universitaris, o els cicles formatius de diverses famílies que li proporcionaran una formació professional i tècnica, ja orientada a la seva incorporació al món laboral.

2.7.2. El patrimoni al currículum espanyol i català

a) El patrimoni al currículum espanyol: *Área de Conocimiento del medio natural, social y cultural i Área de Ciencias Sociales*

Als currículums de l'educació primària i de l'educació secundària del Ministerio de Educación, Cultural y Deportes (MECD, 1991), el patrimoni no té una presència explícita. No s'ha trobat cap referència a cap dels conceptes relacionats amb el patrimoni cultural (ni història local, ni herència).

En canvi, al Real Decreto de enseñanzas mínimas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia per a l'ESO (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001b), sí que hi ha referències explícites. Concretament, el patrimoni apareix:

- A la introducció:

[...] *“En Historia se espera que los alumnos adquieran el concepto de evolución y memoria histórica [...] asegurando en todo caso la percepción de lo común y lo plural en la Historia de España con sus nacionalidades y regiones como parte de su patrimonio y su riqueza”.*

- Als criteris d'avaluació del segon curs, centrat en l'estudi de l'edat mitjana:

(criteri 16) *“Percibir la trascendencia de los aspectos culturales de la Edad Media, y su contribución a la riqueza de nuestro patrimonio histórico-artístico”.*

- Als objectius generals d'etapa:

“l) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.”

- Als objectius generals de l'àrea de *Geografía, Historia y Ciencias Sociales*:

“10) Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora”.

I en el seu desenvolupament i concreció curricular per cursos:

- Als objectius generals:

“h. Conocer, respetar y valorar las creencias, actitudes y valores de nuestro acervo cultural y patrimonio histórico artístico. l. Conocer y

apreciar el patrimonio cultural y lingüístico de España, atendiendo a su diversidad pluricultural y plurilingüe”.

– I als objectius específics del segon curs d'ESO:

“16. Percibir la trascendencia de los aspectos culturales de la Edad Media, y su contribución a la riqueza de nuestro patrimonio histórico-artístico”.

Com es pot observar els objectius són de tipus actitudinal, ja que només estan relacionats amb la seva valoració i el seu respecte. L'únic objectiu on surt explícitament el patrimoni vinculat a continguts més de tipus conceptual és a segon curs, quan està previst un currículum de caire més històric centrat en l'Edat Mitjana.

Pel que fa a l'educació primària, en els moments d'escriure aquestes ratlles, encara no s'havia publicat cap document de referència per a aquesta etapa educativa.

Un altre document important al món educatiu espanyol és la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (MECD, 2002), que pretén, segons paraules textuais “la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades”. I en aquesta línia es considera que una de les habilitats que l'ESO ha de desenvolupar ha de ser la de “*Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás*”.

Aquest document només fa referència a l'educació secundària obligatòria, i per tant, no es fa cap esment a l'educació primària.

b) El patrimoni al currículum català: Àrea de Coneixements del medi social i cultural i àrea de Ciències Socials

A Catalunya, la presència del patrimoni en els objectius d'aprenentatge és força habitual, com ho demostra el fet que en l'avaluació de les Competències bàsiques, realitzada per la Generalitat es considera l'estudi del patrimoni com una de les competències socials bàsiques de primer nivell. Això s'explicita de la manera següent dins de l'àmbit anomenat de *la història i el territori*:

“Respectar i defensar el patrimoni cultural propi, històrico-artístic i mediambiental, com també el de les cultures més properes”.

A l'àrea del coneixement del medi social i cultural d'educació primària (Departament d'Ensenyament, 1992), l'ensenyament-aprenentatge del patrimoni es presenta de manera genèrica i després s'especifica a cada cicle. Així es troba com a contingut conceptual, actitudinal i objectiu terminal. El patrimoni es troba:

En general com a:

- Contingut conceptual: *4. El medi polític i cultural/ 4.2. La creació artística i cultural. El patrimoni històrico-artístic.*
- Contingut actitudinal: *3. Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural / 3.2. Atribució de valor al patrimoni.*
- Objectiu terminal: *41. Identificar i valorar els béns que componen el patrimoni cultural de la comunitat local i la nació i actuar decididament a favor de la seva preservació i protecció.*

Al cicle inicial apareix com a contingut actitudinal: *Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural*. Al cicle mitjà també: *Defensa de la*

identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural / Valoració del patrimoni històrico-artístic.

I al cicle superior es repeteix:

- *El medi polític i cultural / La creació artística i cultural. El patrimoni històrico-artístic de Catalunya.*
- *Defensa de la identitat, el medi ambient i el patrimoni cultural / Valoració dels béns del patrimoni cultural en totes les seves formes: preservació i protecció.*

Al currículum de l'àrea de ciències socials per a l'ESO també hi ha força referències explícites al patrimoni cultural en el primer nivell de concreció que proposa el Departament d'Ensenyament. La presència del patrimoni la trobem ja en la introducció quan s'afirma que:

“Els objectius generals de l'etapa proposen, entre d'altres, l'assoliment per part de l'alumnat de les capacitats d'analitzar els mecanismes i valors de les societats; d'obtenir el coneixement dels drets i deures en els àmbits socials més immediats; de valorar la repercussió de les activitats humanes en el medi; de conèixer i apreciar el patrimoni cultural –tot considerant la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i de les persones a la seva identitat-, i de conèixer la cultura de la tradició històrica pròpia”.

També ho trobem en els objectius generals, tal com ja s'anunciava en la introducció:

13. Respectar i defensar, en la mesura de les seves possibilitats, el patrimoni cultural, històrico-artístic i mediambiental.

En els continguts actitudinals:

3. Valoració positiva de la convivència cívica i social // 3.3. Defensa dels drets, les llibertats i el patrimoni de la comunitat.

4. Respecte, solidaritat i cooperació // 4.3. Respecte pel patrimoni del present i del passat.

I finalment, en els objectius terminals:

30. Respectar els principis democràtics i acceptar el pluralisme polític i cultural, valorant-lo com una aportació al patrimoni col·lectiu de la humanitat.

37. Manejar les divisions convencionals que s'utilitzen per dividir la història i identificar-hi les principals societats i períodes històrics de Catalunya, tot interrelacionant els trets bàsics d'ordre econòmic, social, polític i cultural que els caracteritzen a fi de prendre consciència de la realitat nacional catalana i del seu patrimoni mediambiental, cultural, lingüístic i històrico-artístic.

44. Descriure els principals símbols i trets cultural de Catalunya, tot identificant els paisatges i les referències patrimonials més importants de la història.

Com es pot observar, la presència explícita al patrimoni cultural és força important, i se centra especialment en els objectius terminals.

A l'adaptació del *Real Decreto de enseñanzas mínimas* del MECD de l'any 2002 d'educació secundària realitzada per la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament, 2002), el patrimoni s'esmenta als objectius generals i als continguts actitudinals d'etapa, però no hi ha cap mena d'especificació per cicle o curs.

L'objectiu general és el següent:

15. Respectar i defensar, en la mesura de les seves possibilitats, el patrimoni cultural, lingüístic, historicoartístic i mediambiental, tot reconeixent-hi les diferents aportacions que l'han format, i valorar positivament la correcció i el respecte en tots els àmbits de relació entre persones i institucions.

I els continguts actitudinals són:

3. Valoració positiva de la convivència cívica i social / 3.3. Defensa dels drets, les llibertats i el patrimoni de la comunitat.

4. Respecte, solidaritat i cooperació / 4.3. Respecte del patrimoni del present i del passat.

En canvi, no hi ha cap referència als objectius terminals ni de cicle ni d'etapa, ja que les propostes són les d'una història força descriptiva i poc analítica. Se centra més en l'ensenyament-aprenentatge dels fets i dels conceptes i no tant en els procediments o els valors.

Com ja s'ha dit anteriorment, el *Real Decreto de enseñanzas mínimas* només fa referència a l'ESO. I la proposta per a l'educació primària encara no s'ha publicat.

3. Consideracions generals

La primera consideració sobre la presència del patrimoni cultural en els currículums és que no s'ha trobat cap justificació ni raó per a incloure o no

el patrimoni cultural en el procés d'ensenyament-aprenentatge als documents analitzats. Tampoc no se n'ha trobat cap definició, excepte a França i Ontario. I no es fa cap esment del valor educatiu dels elements patrimonials.

Aquesta situació fa difícil saber quina és la concepció que és té del patrimoni cultural, quin tipus de didàctica es proposa o quin és el valor educatiu que se li atorga. En general, no es justifica la importància d'incorporar el patrimoni. Aquesta situació, em permet afirmar que els plantejaments per a treballar el patrimoni i/o amb el patrimoni cultural són força desiguals.

Si s'observa el quadre resum I, que es troba a continuació d'aquest apartat, es comprova que el patrimoni cultural no té gaire lloc als currículums. Se sap que existeix, i probablement, que té importància educativa, i segurament per això, en algun moment s'hi fa referència. De fet, apareix sobretot en els plantejaments inicials dels documents (introduccions, presentacions, descripcions...), també com a contingut (sobretot actitudinal), i molt poques vegades el trobem entre els objectius d'aprenentatge.

Es podria afirmar que la presència del patrimoni no és regular ni sistemàtica en l'escolaritat obligatòria. Majoritàriament, se centra en la primera etapa de l'escolaritat obligatòria, i la seva presència es redueix a l'ensenyament secundari.

Evidentment, el fet que no aparegui no significa que no estigui integrat als projectes educatius ni que no ho estigui de manera sistemàtica a les programacions d'aula. Però cal tenir en compte que els currículums són els que orienten l'elaboració de molts materials didàctics (especialment llibres de text, projectes curriculars de centres i també materials d'institucions – museus, jaciments, empreses culturals, etc.-). I per tant, si el currículum no ho explicita, no recomana, no prescriu, pot passar que el patrimoni cultural

no aparegui en moltes de les propostes didàctiques que es dissenyin a “la seva llum”.

Considero que l'ús d'elements patrimonials com a fonts per a l'ensenyament facilitaria l'aprenentatge i la construcció de coneixements històrics, artístics, geogràfics o socials en general, a més de fomentar coneixements i valors relacionats amb la construcció de les identitats – personals, socials, culturals...-, amb la conservació del propi patrimoni cultural i amb la formació d'un pensament social crític.

El panorama sembla força descoratjador, cosa que pot explicar l'esforç que s'està fent des de diferents instàncies educatives no formals per a cobrir els dèficits que el currículum escolar no pot, no vol, no sap o, simplement, no se li permet cobrir. Malgrat això, existeixen docents tant a l'educació primària com a la secundària que continuen apostant per un ensenyament de la geografia, de la història i de les ciències socials on la naturalesa i l'herència del passat estiguin presents a les aules, i no només com a il·lustració (González-Pagès, 2003).

La poca presència del patrimoni cultural en els currículums fa difícil poder analitzar quin paper fa en els plantejaments educatius. Quan apareix en els “plantejaments inicials dels documents”, es vincula amb el concepte *d'identitat social i cultural*, per tant, seguint l'instrument d'anàlisi construït en aquesta recerca, respondria a una conceptualització entre “document-font” i “medi-entorn”. Però aquesta anàlisi és difícil, perquè normalment només surt de manera aïllada i sense cap explicació ni contextualització. Malgrat tot, és significatiu que aparegui en la majoria dels currículums analitzats.

Respecte de la finalitat o valor educatiu, la seva significació també és molt poca, ja que la seva presència en l'apartat dels objectius dels currículums és molt baixa, com es pot observar en el quadre resum I. Tan sols als currículums d'Ontario i Espanya-Catalunya hi ha una presència explícita. A la resta no s'ha trobat. I en aquests dos casos, sembla que es vincula més

a una evidència, a un testimoni per a conèixer el passat històric i cultural i per a valorar la necessitat de protegir i conservar el patrimoni. Per tant, estaria molt proper a un valor “descriptiu”, segons l'instrument d'anàlisi proposat en aquesta recerca.

En canvi, la presència dins dels continguts és força important, en relació amb els altres àmbits analitzats. Cal dir, però, que aquesta presència se centra fonamentalment en els continguts actitudinals, és molt escassa en els procedimentals i pràcticament nul·la en els conceptuals i factuais. Això implica, que es considera que el patrimoni cultural és un element que cal conservar i preservar i per això cal incloure'l en aquest tipus de continguts. I en canvi, no es valora la possibilitat que sigui un recurs a partir del qual es pugui construir coneixement històric i social. Per tant, sembla que en la seva conceptualització no es considera que pugui ser un “recurs educatiu” o una “eina de comunicació” per a ensenyar i per a aprendre història i ciències socials, per a ensenyar i aprendre capacitats relacionades amb l'observació, la descripció, la construcció d'hipòtesis, l'anàlisi, la reflexió, etc.

Aparentment, el patrimoni cultural no es relaciona amb l'ensenyament-aprenentatge d'una història i d'unes ciències socials que puguin facilitar la implicació i el compromís dels joves en la societat. El patrimoni cultural és un element per observar i per a fer-nos recordar un passat comú i que cal conservar per a continuar gaudint-ne.

Quadre-resum I: La presència del patrimoni cultural en els diversos currículums

			Plantejaments inicials	Objectius	Continguts (àmbits, estàndards, tòpics...)
Austràlia	Western Australia	Early Adolescence	--	--	X
		Middle Childhood	--	--	X
		Early Childhood	--	--	X
Canadà	Quebec		X	--	X
	Alberta	Secondary education	--	--	--
		Elementary education	--	--	X
	Ontario	Éducation secondaire	X	X	X
		Éducation élémentaire	X	X	X
Estats Units d'Amèrica	NSH	High school	--	--	
		Elementary school	--	--	X
	NHSS	High school	--	--	---
		Elementary school	--	--	--
	Nova York	High school	--	--	--
		Elementary school	--	--	--
	Califòrnia	High school	X	--	--
		Elementary school	X	--	--
França	Lycée		X	--	--
	Collège		X	--	--
	École élémentaire		X	--	--
Itàlia	Scuola Media		--	X	--
	Scuola elementare		X	--	--

			Plantejaments inicials	Objectius	Continguts (àmbits, estàndards, tòpics...)
Regne Unit	Anglaterra i Gal·les	Comprehensive school	--	--	X
		Primary school	X	--	X
	Escòcia	Comprehensive school	--	--	X
		Primary school	--	--	X
Catalunya- Espanya	Espanya (1991)	ESO	--	--	--
		Educació Primària	--	--	--
	Catalunya (1992)	ESO	X	X	X
		Educació Primària	X	X	X
	Espanya (2001)	ESO	X	X	--
	Catalunya (2002)	ESO	X	X	X

Quadre-resum II: l'estructura dels diversos sistemes educatius

	Regne Unit		França	Estats Units d'Amèrica	Catalunya-Espanya	Itàlia	Canadà			Austràlia	
	Anglaterra i Gal·les	Escòcia					Quèbec	Alberta	Ontario		
18	- E s t u d i s s u p e r i o r s -										18
17	Sixth form	Higher Education	Lycée	Senior high school	Batxillerat / cicles formatius	Liceo	Ens. collégial	Senior high school	Éducation postsecondaire	Senior Secondary education	17
16	Comprehensive school	Comprehensive school	Collège	Junior high school	Educació Secundària		Scuola Media	Enseignement secondaire	Secondary education	Éducation secondaire	Secondary schooling
15						Primary school					
14	Nursery schools	Pre-school	École maternelle	Kindergartens	Educació Infantil		Scuola materne	En. maternelle			Preparatory year
13											
12											
11											
10											
9											
8											
7											
6											
5											
4											
3											
2											
1											
0											

 Educació obligatòria  Educació no obligatòria però generalitzada

Capítol 6. La presència del patrimoni cultural a diversos currículums

Capítol 7

La presència del patrimoni cultural als llibres de text

- 1. Introducció: per què l'anàlisi de llibres de text**
- 2. Descripció de l'estructura formal de cadascuna de les propostes editorials analitzades**
- 3. Justificació de les unitats didàctiques seleccionades**
- 4. Anàlisi de la presència del patrimoni cultural a cada editorial**
- 5. Consideracions generals**

En aquest capítol s'analitza la presència del patrimoni cultural en alguns llibres de text de l'ensenyament secundari obligatori. Com ja he manifestat en altres moments d'aquesta investigació, no crec que ni els currículums ni els llibres de text siguin un reflex de la pràctica educativa. Certament, els llibres de text no són un reflex de la pràctica educativa, però malgrat que en l'actualitat hi ha una gran quantitat de materials, recursos i activitats complementàries que fonamenten, ajuden i enriqueixen la pràctica educativa, el llibre de text és el material didàctic més utilitzat per la majoria del professorat.

El capítol s'inicia amb un primer apartat en què recullo algunes de les reflexions sobre els llibres de text com a objecte d'investigació educativa. A continuació, presento les editorials i els temes analitzats, així com la metodologia aplicada en aquesta anàlisi. Dedico un apartat a una anàlisi comparativa dels continguts dels llibres de text i acabo amb unes consideracions generals.

Les preguntes que han guiat l'anàlisi han estat aquestes (Bravo-González, 2004):

- Reflecteixen els llibres de text l'interès social i científic pel patrimoni cultural?
- Quins continguts dels llibres de text es desenvolupen –s'ensenyen i s'aprenen- a través del patrimoni cultural?
- Com es presenten en els llibres de text els elements del patrimoni cultural? I, quina mena d'activitats es proposa que realitzi l'alumnat?

El mètode utilitzat per a l'anàlisi dels llibres de text ha estat el de "l'anàlisi del contingut" (Van der Maren, 1995), aplicant l'instrument dissenyat per a aquesta recerca.

En aquest capítol el tipus d'anàlisi ha estat l'escriptovisual. Aquesta anàlisi se centra a indagar la presència del patrimoni cultural en les diferents unitats didàctiques de les respectives editorials i valorar-lo. Per això, s'ha descrit el suport físic, el disseny, l'ús de l'espai, el lloc que ocupa el text, la relació entre text i imatge, la tipologia d'activitats o estratègies didàctiques, etc.

1. Introducció: per què l'anàlisi de llibres de text

A l'hora d'analitzar els continguts escolars, s'han de tenir molt presents les diferències existents entre:

- la concreció i el desenvolupament en el currículum prescrit per l'Administració,
- els llibres de text editats per empreses,
- el que ensenya el professorat a les aules (i fora de les aules tant pel professorat com els agents educatius vinculats a empreses de serveis) i,
- el que realment aprenen els i les alumnes.

Per tant, les conclusions que se n'extreguin no poden aplicar-se exactament a l'ensenyament que imparteix el professorat que utilitza aquests llibres de text, ni poden utilitzar-se per a explicar els aprenentatges de l'alumnat que els ha utilitzat, ni tampoc es pot generalitzar a altres llibres de text diferents dels analitzats. Són conclusions que es refereixen només a l'objecte d'estudi: el tractament del patrimoni cultural en el llibre de text. I no es poden extrapolar directament, ja que, malgrat la seva hegemonia com a criteri per a programar els continguts, no pot mostrar

quin és el procés d'ensenyament del professorat ni quin és el procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Abans d'iniciar l'anàlisi dels continguts patrimonials, he considerat oportú fer una breu referència sobre què s'entén per *llibre de text*. Per López-Mora (2001: 273) els llibres de text són “aquells materials editats que tenen en si mateixos una coherència interna i que reflecteixen una manera d'entendre el procés d'ensenyament-aprenentatge, el paper que ha de tenir el professorat, els estudiants i allò que s'ha d'aprendre i com s'ha d'aprendre”.

El llibre de text és un recurs didàctic, a disposició del professorat, que sistematitza i organitza una perspectiva del coneixement escolar, allò que els seus autors consideren més rellevant i significatiu. Normalment presenta la informació als estudiants per al seu aprenentatge, i a les famílies els mostra allò que els seus fills i filles han d'aprendre a l'escola (Zabala, 1991).

Un dels autors que millor ha analitzat el llibre de text és Choppin (2001). Aquest autor considera que els llibres de text són:

- Els dipositaris dels coneixements que en un moment determinat una societat considera oportú que les generacions futures han d'adquirir per a la perpetuació dels seus valors i principis.
- Els mitjans de comunicació a partir dels quals es transmet un sistema de valors, una ideologia i una cultura. Aquesta transmissió es pot fer de forma explícita i oberta o de forma implícita i encoberta.

És evident que l'anàlisi dels seus continguts no ens diu què es fa amb els llibres ni com es fa, ni quina mena de relacions s'estableix entre aquests continguts, el professorat i l'alumnat. Però si el llibre de text esdevé, com sembla, l'únic material de referència, es poden intuir les finalitats que el professorat atorgarà als continguts del llibre seleccionat i probablement també les prioritats metodològiques que impulsarà per al seu ús per part de l'alumnat.

Els problemes principals dels llibres de text (Parcerisa, 1996) en relació amb els continguts són dos:

- els continguts es presenten amb un discurs tancat i aparentment neutre i objectiu, acompanyats d'unes activitats tancades, homogènies i autosuficients, i
- no sempre recullen les darreres aportacions fetes des de la ciència i continuen repetint interpretacions que ja es consideren obsoletes i superades per la comunitat científica.

Cal tenir en compte que, a més del llibre de text, hi ha tota una sèrie de materials que poden tenir també una certa presència dins del procés d'ensenyament-aprenentatge. Qualsevol instrument o objecte que pugui servir com a recurs - perquè mitjançant la seva observació, lectura, anàlisi ofereix oportunitats d'aprendre alguna cosa - pot ser considerat un material didàctic. Aquesta circumstància és, o hauria de ser, especialment important en el cas dels continguts patrimonials.

Des de fa anys hi ha un gran interès per investigar sobre el llibre de text, els seus continguts i activitats, la seva utilització, etc. Algunes raons que explicarien aquest interès són (Grupo Eleuterio Quintanilla:1998):

- el paper central que el llibre de text fa en els processos d'ensenyament-aprenentatge. S'ha comprovat que s'usa en la gran majoria de centres i nivells educatius, i sol estar present tant en el treball que es porta a terme a l'aula com en el treball que els estudiants realitzen a casa;
- la importància que s'atorga al llibre de text com l'organitzador del currículum i fins i tot de la programació d'aula. El professorat tendeix a organitzar les seves programacions i unitats didàctiques (objectius, continguts, metodologia i fins i tot l'avaluació) a partir del llibre triat. Hi ha casos en què és el llibre de text el que determina què, com i quan s'ha d'ensenyar i aprendre;
- La creença que el llibre de text condensa sintèticament la *cultura* que s'ha de comunicar a les generacions futures.

Es pot afirmar que els llibres de text tenen un paper molt important en el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que sens dubte són els recursos que més influència exerceixen sobre el professorat per a desenvolupar la seva tasca docent i, en funció d'això, per a escollir la metodologia que s'usarà i les decisions que es prendran a l'aula (Cuenca-Esteva, 2003).

Ja l'any 1981 Richaudeau afirmava que, en la majoria dels països, el llibre de text era el mitjà més econòmic i el més utilitzat, i arribava a absorbir el 85% de les despeses mundials en material pedagògic.

Tot i les grans crítiques rebudes, el llibre de text segueix mantenint l'hegemonia com a material de referència en el procés d'ensenyament-aprenentatge bàsicament per tres raons:

- la relació costos-beneficis quant al temps utilitzat pel professorat per a la preparació de la classe i l'atenció directa als estudiants.
- l'oferta de llibres cada cop més complets i actualitzats.
- la demanda social dels estudiants, del pares i dels responsables dels centres.

El llibre de text no hauria de ser l'únic material curricular utilitzat a les aules, encara que els aspectes formals i de composició gràfica el facin molt atractiu, ofereixin una síntesi accessible i estructurada de la informació escrita i gràfica i presentin propostes didàctiques que fàcilment poden ser portades a la pràctica. Caldria evitar que fos l'únic material, ja que limita les possibilitats d'un ensenyament més vinculat a la realitat i d'uns aprenentatges més interactius en els quals, per exemple, la utilització de fonts patrimonials –originals o reproduccions- pogués tenir un pes més gran.

Però, tenint en compte l'important paper que tene els llibres de text en el procés educatiu m'ha semblat imprescindible analitzar el lloc i el tractament que donen al patrimoni cultural. Per això s'han triat algunes editorials i alguns temes que més endavant s'explicitaran.

2. Descripció de l'estructura formal de cadascuna de les propostes editorials analitzades

S'han analitzat cinc editorials i sis unitats didàctiques de cadascuna de les editorials. Les editorials triades han estat les següents: Santillana, Vicens Vives, Barcanova, Casals i Baula.

2.1. Editorial Santillana

L'estructura formal de cadascun dels temes dels llibres de text d'aquesta editorial és la següent. Cada tema comença amb una pàgina de presentació que inclou: unes imatges que pretenen reflectir els aspectes fonamentals, una proposta de preguntes per a analitzar les il·lustracions i unes qüestions claus que organitzen la lectura i l'estudi de la unitat.

A continuació, hi ha la informació bàsica, organitzada en un text expositiu que s'acompanya d'il·lustracions i de qüestions.

Segueix el desenvolupament d'uns continguts vinculats al tema amb una sèrie de documents, activitats, fotografies, amb l'objectiu de facilitar l'atenció a la diversitat existent a l'aula. Cal destacar que aquests desenvolupaments són força interessants en el seu plantejament i aporten una gran quantitat d'informació complementària.

I finalment, es presenta una tècnica de treball que pretén aprofundir en un procediment (elaboració i interpretació de gràfics, lectura i interpretació de plànols, elaboració d'eixos cronològics...).

2.2. Editorial Vicens Vives

Les unitats didàctiques comencen amb una pàgina inicial que té una gran imatge, un breu text introductori i unes preguntes sobre aquests dos elements.

Després segueix el desenvolupament del tema amb un text expositiu, imatges d'acompanyament, reproducció de textos de fonts primàries i/o secundàries i també hi ha activitats de comprensió i de síntesi a cadascuna de les dobles pàgines.

A continuació hi ha un apartat que anomenen "Dossier", que pretén aportar informació monogràfica amb més imatges i una proposta d'activitats generalment més obertes.

Finalment, hi ha unes pàgines amb el títol "Aprenc a", que proposen una determinada tècnica de treball o procediment (elaboració d'un eix cronològic, lectura i anàlisi d'una pintura, elaboració i lectura d'un gràfic o piràmide d'edats...).

2.3. Editorial Barcanova

Els temes s'inicien amb una gran imatge relacionada amb el contingut que es treballarà, acompanyada d'una avaluació inicial que consisteix en unes quantes preguntes molt obertes, un breu text introductori, un senzill mapa conceptual i l'explicitació dels objectius d'aprenentatge que es pensa desenvolupar.

Seguidament, es presenta un llarg text expositiu organitzat en apartats que se succeeixen i que van acompanyats d'imatges, il·lustracions i adaptacions de documentació primària i secundària, juntament amb activitats que fan referència al text.

Al final, hi ha una sèrie d'activitats que pretenen que els estudiants relacionin, comparin i amplii la informació aportada prèviament. Algunes d'aquestes activitats necessiten més informació que cal que els estudiants busquin en altres materials.

2.4. Editorial Casals

Cada unitat didàctica es presenta amb una gran imatge central, flanquejada per l'índex a un costat i l'avaluació inicial a l'altre. L'avaluació inicial és un breu qüestionari per respondre o sobre el qual s'ha de reflexionar.

Després, hi ha un còmic que protagonitzen una colla d'amics (joves de la seva edat aproximadament) que es fan preguntes i plantegen els seus dubtes sobre el tema que es treballarà. L'objectiu d'aquesta presentació és, primer, motivar a continuar el tema i, segon, plantejar aquells eixos temàtics que es desenvoluparan al llarg de la unitat didàctica.

Seguidament, hi ha el text expositiu que va intercalant il·lustracions o imatges i activitats, amb la intenció d'anar establint relacions entre tots els elements que es presenten (imatges i textos).

Al final hi ha la redacció de les conclusions a què s'hauria d'arribar després de treballar el tema, un vocabulari que hauria de facilitar la comprensió de la lectura i es proposen una sèrie d'activitats força àmplies per a acabar la unitat didàctica.

2.5. Editorial Baula

La presentació de les unitats didàctiques es fa mitjançant una gran imatge central a doble pàgina juntament amb un brevíssim text introductori i l'explicitació dels continguts conceptuals que es pretén treballar.

A continuació, es desenvolupa el text expositiu acompanyat d'imatges i d'algunes preguntes orientades fonamentalment a la lectura comprensiva.

Finalment, es presenta una bateria de preguntes, la resposta de les quals serà la síntesi del tema. Segueix una autoavaluació a mode de test. I s'acaba amb una activitat poc guiada per a treballar procediments.

Aquesta darrera part no apareix als llibres de segon cicle, i és substituïda per un breu qüestionari de preguntes obertes i àmplies.

3. Justificació de les unitats didàctiques seleccionades

Els criteris per a la selecció de les unitats didàctiques que han estat analitzades són els següents:

- Les unitats havien d'estar presents a la majoria de les editorials, per a no limitar l'estudi a l'anàlisi individual, sinó per a afavorir i facilitar la comparació entre si.

- Les unitats havien de ser considerades “clàssiques”. Penso que les conclusions podran ser més fàcilment extrapolables a consideracions més generals si s'extreuen d'aquells temes que “s'han estudiat sempre”, que “sempre es fan”, “que s'estudien a tot arreu”.
- Tots els temes havien de poder disposar d'un referent del patrimoni cultural relativament proper als estudiants de Catalunya. Gràcies a la xarxa de museus de la tècnica i de la ciència, a la xarxa de museus arqueològics, a la xarxa de museus locals i a la gran quantitat de jaciments existents a tot el territori català, juntament amb els arxius o centres excursionistes, etc., és relativament fàcil pensar que es poden proposar una gran quantitat i varietat de visites, sortides de camp... amb una certa facilitat i sense que això necessiti una gran infraestructura. Certament, els llibres de text no han d'aportar necessàriament el material per treballar durant aquestes activitats, però sí que poden facilitar una llista i una informació necessària per a relacionar els continguts amb la realitat i orientar la manera d'utilitzar-los.

En funció d'aquests tres criteris es van triar les unitats didàctiques següents:

- La Prehistòria. És evident que la no-existència de fonts escrites remet necessàriament a les fonts materials i, en conseqüència, al patrimoni cultural. La reconstrucció del que va succeir per part de prehistoriadors i arqueòlegs es basa en l'estudi de les fonts trobades. Un dels aspectes que es vol comprovar és si els llibres de text ofereixen aquesta imatge als alumnes i, per tant, si els apropen indirectament –a través d'imatges- i/o directament –a través de propostes de visites *in situ*- a les fonts. Un altre criteri va ser que la prehistòria sol ser el primer tema que plantegen tots els llibres de text i és considerada un tema “clàssic”. Però la raó més forta és la riquesa de restes arqueològiques d'aquest període existents a Catalunya i que són susceptibles de ser visitades per grups escolars (mines de Gavà, Calafell, puig Castellar a Santa Coloma de Gramenet, conjunt de dòlmens i menhirs de la serra de

l'Albera, l'Abric Romaní i un llarg etcètera que inclou totes les comarques catalanes).

- El Món Antic limitant l'anàlisi als continguts de la cultura grega. El fet que es triés Grècia, i no Roma, té relació amb el jaciment d'Empúries, l'única ciutat grega documentada a la península Ibèrica i, per tant, un jaciment de referència obligada en els llibres de text. L'altra raó va ser que aquesta singularitat fa ser el museu d'Empúries un dels més visitats de Catalunya.¹
- El feudalisme. Des del present, la comprensió de la mentalitat del món medieval no resulta senzilla per als alumnes. Però en canvi, hi ha una gran varietat d'elements del patrimoni cultural que poden facilitar la conceptualització de determinats aspectes des d'una òptica més àmplia (economia, societat, cultura, manifestacions artístiques, religió...) o del paper que representaven els diversos grups socials, tant a l'alta com a la baixa edat mitjana. Un altre criteri és l'existència d'una gran quantitat de nuclis medievals a Catalunya que poden ser visitats i analitzats pels grups escolars. La llista és llarga i permet incidir en els diversos aspectes de l'edat mitjana segons la selecció de la visita (per posar alguns exemples: els tres monestirs cistercencs, el de Pedralbes, el de Sant Joan de les Abadesses..., per la vida monacal i el poder de l'església; les catedrals, els palaus i els edificis civils de les ciutats per l'art gòtic i la societat feudal; el conjunt d'ermites de la Vall de Boí pel romànic i el món rural; Besalú o Girona pels nuclis urbans medievals; el Museu d'Art de Catalunya per la pintura i l'escultura romànica i gòtica; i un llarg etcètera). Els exemples són múltiples i permeten treballar gairebé tots els continguts de l'edat mitjana i del feudalisme amb elements del patrimoni cultural.
- La Revolució Industrial és un d'aquells temes al qual totes les editorials dediquen una atenció especial, no només per les conseqüències que a va suposar al món el fet de passar d'una economia eminentment rural a

¹ L'any 2003 va ser el novè museu més visitat de Catalunya amb 234.923 visitants, dels quals 38.340 van ser públic escolar. *El Punt*, 7 d'abril de 2004.

una d'industrial, sinó per a la transformació que va suposar per la societat, la política, l'economia, la cultura... A Catalunya, la Revolució Industrial va tenir un gran impacte i això s'evidencia en el volum i la vàlua del patrimoni industrial present en gran part del territori.

- El Modernisme, perquè també és un tema especialment rellevant a Catalunya, on la producció artística (tant a l'arquitectura com a la resta d'arts plàstiques: pintura, escultura, joieria, orfebreria...) d'aquest moviment artístic va ser molt important, heterogènia i diversa i va donar noms reconeguts internacionalment. Però, sobretot, pel fet d'incloure un tema més específic de la història de l'art, assignatura que sol quedar com un "apèndix" al final d'alguns dels temes d'història. En canvi, és una de les disciplines que més treballa per la conservació, preservació, divulgació i anàlisi dels elements del patrimoni cultural.
- I finalment, la II República i la Guerra Civil, perquè són referents importants de la història més recent d'aquest país que estan presents en la memòria col·lectiva. A més en els darrers anys ha anat augmentant la seva presència als mitjans de comunicació a partir de la celebració de commemoracions, aniversaris, actes de reconeixement, etc. Una altra raó és que alguns dels fets clau de la II República i de la Guerra Civil es van produir en territori català (fets de maig, batalla de l'Ebre...). I finalment, vaig tenir en compte que és un esdeveniment que permet introduir nous elements patrimonials vinculats a la història oral, als mitjans de comunicació (la premsa escrita, el cinema, la publicitat, la ràdio...) o a les històries de vida.

4. Anàlisi de la presència del patrimoni cultural a cada editorial

L'anàlisi de la presència del patrimoni cultural s'ha fet seguint el mètode escripto-visual, que consisteix, primer, a descriure l'organització de la presentació del missatge. Per això, es descriurà l'ús de l'espai, és a dir, la relació entre el text, les activitats i les imatges. Per fer aquesta descripció s'ha usat el mateix mètode que en el capítol d'anàlisi de materials didàctics. He organitzat la informació en unes taules que recullen:²

1. el tema o unitat didàctica, l'editorial, el volum i la pàgina;
2. els fragments del text que estan relacionats amb algun element patrimonial;
3. l'element del patrimoni cultural que hi apareix, que pot ser una imatge (fotografies, reproduccions, plànols, mapes, croquis, dibuixos, interpretacions gràfiques...) o una font documental primària o secundària; i
4. les activitats que s'hi vinculen.

La interrelació entre els tres elements ha estat el mètode que m'ha permès portar a terme l'anàlisi posterior, aplicant l'instrument d'anàlisi construït en aquesta recerca. Així, un cop detectada la presència d'elements patrimonials a les diferents unitats didàctiques de les editorials, s'ha analitzat quina era la seva aparent conceptualització, valor educatiu, quin contingut s'hi vinculava, etc.

Amb l'objectiu d'esbrinar la proporció que cadascun d'aquests apartats té a cada lliçó s'ha calculat de manera aproximada la superfície que cada editorial hi destina. Els càlculs s'ha fet mesurant els centímetres quadrats

² Els exemples que s'utilitzen per a il·lustrar l'anàlisi es reproduïxen als annexos d'aquest treball.

que ocupaven cadascun d'aquests aspectes (text, imatge i activitats) respecte del total de la pàgina. Hi estan inclosos els espais en blanc i els marges. Tenint en compte que cada editorial utilitza fulls de dimensions diferents, s'ha optat per convertir les dades absolutes en relatives, perquè puguin ser comparables. Per això, els centímetres quadrats s'han convertit en percentatges. Els percentatges s'apuntaran a l'inici de l'anàlisi de cadascuna de les editorials.

Finalment, vull assenyalar que l'anàlisi que es presenta a continuació s'organitza en funció de les editorials i no de les unitats didàctiques. El motiu és que, un cop finalitzada l'anàlisi, he comprovat que no hi ha diferències significatives entre les unitats didàctiques d'una mateixa editorial. És a dir, és molt similar el plantejament de com es treballa la Prehistòria o la Revolució Industrial dins del mateix projecte editorial. Les diferències es troben en la manera com proposen treballar-ho les diverses editorials.

4.1. Editorial Vicens Vives

L'editorial Vicens Vives dedica aproximadament

- un 33% de la superfície de les unitats didàctiques al text discursiu
- un 18,5% a la proposta d'activitats, i
- un 42% a la introducció d'elements del patrimoni cultural, la majoria fotografies, plànols, dibuixos i algunes vegades fonts escrites.

Com s'observa, hi ha un cert equilibri entre la superfície dedicada al text i a la part gràfica i hi ha una important proposta d'activitats, que es reparteixen al llarg de tot el tema.

El plantejament del patrimoni cultural de l'editorial Vicens Vives en la col·lecció "Mediterrània" segueix fonamentalment el model curricular tradicional, cosa que implica que conceptualment està més a prop d'una variable entre il·lustració i document-font que no pas del medi-entorn o de document patrimonial-eina de comunicació.

Alguns aspectes que donen suport a aquesta valoració són:

a) La conceptualització està propera a la il·lustració, com podria ser la que es presenta a continuació. Consisteix en la idea que es col·loca una imatge amb un peu, que només acompanya el text, que no té cap altra funció i que tampoc no té cap activitat relacionada. És a dir, la imatge només serveix per a "acompanyar".

	Prehistòria (Mediterrània 3, pàg. 8)
Text	[...] "8. Les primeres mostres d'art" [...] Sobretot són reproduccions d'animals, però també destaquen unes petites escultures femenines anomenades <i>Venus paleolítiques</i> .
Element del patrimoni cultural	La Venus de Willendorf (Àustria) té entre 20.000 i 30.000 anys d'antiguitat. Les Venus paleolítiques es caracteritzen per un volum exagerat dels pits, el ventre i els malucs, mentre que sovint els trets de la cara no hi són representats. Aquestes estatuetes simbolitzen la fecunditat de la dona i la fertilitat.
Activitat	cap

b) En un altre exemple, s'observa que els elements del patrimoni cultural només tenen una funció merament decorativa. No hi ha cap relació entre text-activitat-element del patrimoni. Tot i que hi ha diversos elements del patrimoni cultural, les activitats que es proposen són merament d'identificació i no van més enllà. Per tant, el patrimoni acaba esdevenint un element d'acompanyament del text .

	El Feudalisme (Mediterrània 3, pàg. 104-105)
Text	"3. El castell medieval"; 8. El Castell; 9. La vida al castell; 10. La senyora del castell"

Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Dues escenes de la vida en un castell. A l'esquerra, un banquet, i a la dreta, un torneig presidit per les dames d'honor - Dibuix d'un castell medieval
Activitat	<p>1. Observa el dibuix del castell medieval:</p> <ul style="list-style-type: none"> - què és el fossat? A la porta del castell hi ha unes torres davant el fossat; quin nom tenien? Com travessaven el fossat? Com defensaven la porta? - Fes una enumeració de les activitats que es feien al gran pati del castell. Qui devia fer servir els habitatges de fusta i fang? Troba-hi el forn del pa, la capella, el taller del ferrer i el pou

c) Els objectius no són explícits i els continguts que es treballen són sobretot els factuais i els conceptuals. Els procedimentals hi són poc presents, malgrat que les unitats didàctiques tinguin unes pàgines o uns espais anomenats "Aprenc a..." o "Dossier", que tenen com a objectiu treballar algun procediment o aprofundir en alguns aspectes de la unitat didàctica.

	La Revolució Industrial (Mediterrània 5, pàg. 72-73).
Text	Dossier: II. Una nova branca històrica: l'arqueologia industrial
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - El Museu de la Ciència i de la Tècnica de Terrassa (Barcelona). - El telèfon va ser inventat per Graham Bell el 1876. - La màquina de cosir es va generalitzar des del 1850. - La màquina d'escriure és un invent del 1872. - La primera emissora de televisió va començar a funcionar el 1931. - La planxa elèctrica es va inventar el 1882. - Edison inventà el fonògraf l'any 1877.
Activitat	6. Realitza un petit treball d'investigació. Busca a casa teva, a la dels teus avis o d'algun amic, algun objecte semblant a aquests, és a dir, una màquina d'escriure antiga, una ràdio, una màquina fotogràfica... Si trobes alguna peça que consideris important, intenta d'esbrinar-ne la data aproximada de fabricació i compara les seves característiques amb un aparell semblant actual.

d) No s'aposta per activitats que necessitin l'observació dels elements del patrimoni cultural. Les activitats estan pensades fonamentalment perquè

els textos expositius siguin llegits, ja que la majoria són de lectura comprensiva.

En síntesi, s'han triat tres temes (Prehistòria, Revolució Industrial i Feudalisme) com a exemple, però les altres unitats didàctiques segueixen el mateix esquema. Hi ha una coherència de disseny extraordinària:

- la distribució de les imatges és la mateixa. Les imatges són il·lustracions que acompanyen, però que no complementen. Es podria afirmar que les imatges no són especialment significatives, ja que podrien ser substituïdes per unes altres, i la funció seria la mateixa. No hi hauria canvis substancials;
- l'extensió dels textos és molt similar. Els textos són fonamentalment expositius. Hi ha un predomini excessiu de la descripció, amb algunes explicacions. Però no s'han trobat ni justificacions ni encara menys interpretacions; i
- les activitats solen reproduir les consignes i els mecanismes de treball. No hi ha gaire variació entre les propostes d'un tema i un altre.

En cap dels temes analitzats no sembla que el patrimoni cultural hagi de contribuir a despertar actituds crítiques i reflexives envers el passat i el present. I tampoc no sembla que s'utilitzi com un nexa entre passat-present-futur i es converteixi en una eina de comunicació dels aprenentatges dels alumnes.

4.2. Editorial Barcanova

A l'editorial Barcanova es destina aproximadament:

- un 27,5% de la superfície dels temes al text expositiu,

- un 7,6% a les activitats, i
- un 32,3% a la presència d'elements del patrimoni cultural, la majoria fotografies, plànols, reproducció d'obres i moltes vegades l'adaptació de fonts escrites primàries i secundàries.

Hi ha, doncs, un cert equilibri entre la superfície dedicada al text i a la part gràfica i, en canvi, la part dedicada a les activitats no és gaire significativa, i menys tenint en compte que està pràcticament concentrada al final de cada unitat.

Barcanova sembla que aposta per un model curricular més científic, ja que tots els elements del patrimoni que apareixen a les unitats didàctiques complementen la informació del text expositiu. Un indicador interessant és la mateixa edició de les pàgines, ja que tots els elements del patrimoni cultural estan incorporats dins del text, és a dir, en formen part. Aquest fet, especialment si es tracta de fonts escrites, convida més a "llegir-les" o a "interpretar-les" que si estiguessin situades en un lateral de la pàgina.

Alguns aspectes que donen suport a aquesta anàlisi són:

a) Sembla que la seva finalitat sigui descriptiva, perquè pretén ser una eina per a ajudar a valorar la conservació dels testimonis històrics i culturals, a partir dels quals es construeix el coneixement històric, però un coneixement històric "ja construït" i, per tant, "tancat" a qualsevol mena de dubte, d'interrogant o de pregunta. Una mostra d'això és que en el tema del "Món Antic" no hi ha cap referència a Empúries, per exemple, tot i que és l'única colònia grega que es conserva a Catalunya. Una proposta seria treballar les diverses interpretacions i estudis que hi ha al voltant del jaciment, fent especial referència a la coexistència i/o convivència entre cultures (indigetes, grecs i romans).

	El Món Antic (Barcanova 3, pàg. 61)
Text	"Els orígens: mite i història" Els mites són uns relats fantàstics amb els quals tots els pobles han intentat

	explicar-se l'origen del món, de les divinitats, de les persones i dels costums i de les lleis. [...]
Element del patrimoni cultural	Font 2: el mite de les nissagues gregues Font 3: Deucalió i Pirra, pintura de P.P. Rubens (segle XVII)
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Com explicaven els grecs l'origen dels homes i de les dones de la seva època? - Per què els grecs es coneixen també amb el nom d'hel·lens? - El que es diu en aquest relat, et sembla cert o no? Per què? - Descriu aquest quadre. - Identifica els aspectes de la font 2 presents en aquesta pintura. - Es pot entendre el quadre sense conèixer el mite grec? Per què?

b) Els elements del patrimoni cultural d'aquesta editorial s'acosten més a una concepció de document-font, ja que pretenen aportar més informació al text expositiu.

	La II República i la Guerra Civil (Barcanova 7, pàg. 33-34)
Text	"La proclamació de la República"
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - (fotografia) Francesc Macià proclama la República Catalana des del balcó de l'Ajuntament de Barcelona. - (text) "Catalans: Interpretant els sentiments i els anhels del poble que ens acaba de donar el seu sufragi, proclamo [...]". Francesc Macià, president de la Generalitat, 14 d'abril de 1931. - (text) L'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 1932, articles 1, 2 i 4.
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Quines eren les intencions de Francesc Macià? Creus, a partir d'aquesta font, que es pot dir que era separatista? Per què? - Què vol dir "federació"? I "estat federal"? - Quines diferències hi ha entre el que diu l'Estatut a l'article 1 i la proclama de Francesc Macià el 14 d'abril de 1931? - Quina consideració jurídica i política assolí Catalunya amb l'Estatut de 1932? I la llengua catalana? Qui era considerat ciutadà de Catalunya?

c) Aquesta editorial sembla que té com a objectiu desenvolupar el pensament històric. Aquesta conclusió s'extreu perquè dóna molta importància a l'existència de fonts per adquirir informació (fotografies, dibuixos, gravats, gràfics, plànols, mapes, textos...), juntament amb el

mateix text, i per tant, sembla que pretengui mostrar a l'alumnat que la construcció del coneixement històric s'ha realitzat a partir de la interpretació de diferents fonts (que aquesta editorial orienta amb l'existència d'algunes activitats adjuntes).

	La Revolució Industrial (Barcanova 5, pàg 83)
Text	<p>"La transformació de les ciutats"</p> <p>A partir del segle XVIII les ciutats van créixer d'una manera extraordinària, clar reflex de l'increment del nombre dels seus habitants [...].</p>
Element del patrimoni cultural	<p>Plànol de Terrassa al final del segle XIX</p> <p>Llegenda: *superfície edificada al final del segle XVIII; *superfície edificada a l'últim terç del segle XIX</p>
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Quins canvis es van produir a la ciutat de Terrassa durant el segle XIX? - Quina et sembla que és la causa d'aquests canvis? - Fes un guió que reflecteixi les principals transformacions de les ciutats com a conseqüència de la Revolució Industrial.

d) L'editorial potencia fonamentalment els continguts de tipus conceptual i procedimental. La presència i la diversitat de fonts intercalades en el text poden "obligar" a l'alumnat a llegir-les per extreure'n informació complementària i realitzar les activitats proposades. Implícitament també apareixen els continguts actitudinals, perquè traspua la intencionalitat d'explicar que el coneixement històric s'ha construït a partir de la lectura i la interpretació de les diverses fonts existents. Per això el fet de conservar-les i difondre-les és molt important.

	La Prehistòria (Barcanova 3, pàg. 35-37)
Text	<p>"L'origen de l'ésser humà"</p> <p>Segons els estudis actuals, fa gairebé tres milions d'anys un grup d'animals de l'ordre dels primats va evolucionar fins a esdevenir l'ésser humà d'avui. [...] Com pots observar en la il·lustració de la pàgina següent, cadascuna d'aquestes espècies d'homínids va anar augmentant la capacitat cranial.</p>
Element del patrimoni cultural	Font 4. Evolució del crani humà, segons L. i F. Cavalli-Sforza
Activitat	En què es diferencien el crani de l' <i>Homo sapiens sapiens</i> i el de l' <i>Homo habilis</i> ?

Aquest cop s'han triat quatre temes (Món Antic, II República i Guerra Civil, Revolució Industrial i Prehistòria) com a exemple, però –com ja ha passat en l'editorial anterior- la resta d'unitats didàctiques segueixen el mateix esquema. Però, en canvi, no s'ha optat per un disseny que encotilli el desenvolupament de la proposta. Aquesta editorial no estableix la pàgina com a unitat de disseny, sinó que va desenvolupant el tema lliurement. És a dir, una pàgina no és el final d'un apartat, com passa en altres editorials.

En cap dels temes analitzats no sembla que el patrimoni cultural sigui un recurs que s'utilitzi per a ajudar l'alumnat a reflexionar sobre allò que sap o a reestructurar els seus coneixements segons les noves aportacions fetes des de la ciència. Penso que la proposta no considera el patrimoni cultural una eina de comunicació, un nexa que ajudi a comprendre el passat i entendre la realitat social i cultural present. Per tant, és molt difícil pretendre utilitzar els elements patrimonials per arribar a comprendre que el futur és fruit d'un procés o evolució històrica on encara podem incidir.

4.3. Editorial Santillana

Santillana destina aproximadament:

- un 26% de la superfície de les unitats didàctiques al text expositiu,
- un 12% a les activitats, i
- un 34% als elements del patrimoni cultural, la majoria fotografies, plànols, reproducció d'obres i dibuixos.

Com en el cas de les editorials anteriors, hi ha un cert equilibri entre la superfície dedicada al text i a la part que sempre és més gràfica, que és la dedicada als elements del patrimoni cultural.

Sembla que l'editorial Santillana tendeix cap al model curricular científic i l'actiu. Alguns aspectes que fonamenten aquesta afirmació són els següents:

a) La conceptualització del patrimoni cultural s'acosta a la variable de document-font i de medi-entorn, ja que els elements del patrimoni cultural que hi apareixen solen ser complementaris al text expositiu. De fet, hi ha una gran presència d'imatges i fonts documentals que acompanyen els textos.

	El Món Antic (Santillana 2, pàg. 46-47)
Text	<p>Desenvolupament A. El món de les dones</p> <ul style="list-style-type: none"> - La situació legal - Les ocupacions femenines - La infància - El vestit - Maquillatges i adorns
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Docum. 1. Els deures de l'esposa - Imatge: dona amb vestit de carrer - Imatge: estàtua femenina arcaica (<i>kóre</i>) - Imatges: arracada, anell, collaret - Imatge: casa grega
Activitat	<p>*Anàlisi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com era la vida d'una dona grega? Quines possibilitats socials i laborals tenia? - Per què era més apreciat el naixement d'un nen que el d'una nena? - Quines eren les obligacions d'una dona grega? - Com era una casa grega? Què era el gineceu? - Descriu la manera de vestir d'una dona grega. <p>*Aplicació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descriu la situació de la dona a la nostra societat i compara-la amb la de les dones de l'Atenes clàssica. - Esbrina si avui en dia al món es donen situacions socials i laborals de la dona semblants a les viscudes per les dones atenenques. <p>*Creació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribeu una petita redacció titulada "Un dia en la vida d'una dona grega"

b) Aquesta presència d'elements patrimonials sembla que esdevé el centre de l'anàlisi als "desenvolupaments", que són una mena d'annexos que tenen cadascun dels temes. En aquests "desenvolupaments" es proposa treballar amb més profunditat algun aspecte de la proposta didàctica. Un exemple podria ser el següent:

	La Revolució Industrial (Santillana 6, pàg. 32-33)
Text	Desenvolupament B: La vida a la fàbrica. Unes condicions de treball dures.
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Docum. 1. Reglament dels treballadors de la construcció de les empreses de Le Creusot (1848). - Docum. 2. Treball precari. - Docum. 3. La duresa del treball. - Docum. 4. La salut dels obrers. - Quadre: sous diaris a França el 1840. - Quadre: legislació laboral britànica. - Imatge: Fàbrica de maquinària. - Imatge: Interior de la fàbrica Dunlop (1908). - Imatge: Fàbrica de Le Creusot a principis del segle XX.
Activitat	<p>* Fets:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descriu les condicions laboral al segle XIX. - Descriu com era una fàbrica per dins: espai, màquines, ventilació, etc. - Compara els sous amb els preus dels aliments: et semblen sous elevats, mitjans o baixos? Per què? - Per què es pagava menys als nens i a les dones? Et sembla just? - Fes un informe sobre la legislació laboral britànica: problemes als quals es va concedir una major atenció, solucions proposades, etc. <p>* Documents</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llegeix els documents i descriu com era la vida en una fàbrica. - Per què es parla de treball precari al segle XIX? - Quin efectes sobre la salut dels obrers va provocar el treball fabril?

c) La finalitat que sembla perseguir-se és fonamentalment la cultural-recurs, ja que els elements del patrimoni cultural s'utilitzen com a eines per a construir el coneixement històric. A continuació es presenten alguns

exemples, que són les fonts d'informació per a respondre les activitats que es plantegen després.

	El feudalisme (Santillana 4, pàg. 14-15)
Text	Desenvolupament A: La vida en un poble medieval
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Docum. 1. El matrimoni i l'herència - Docum. 2. Condicions de treball - Imatge: les tasques del camperol durant tot l'any - Imatge: un poble medieval - Imatge: vestimenta dels camperols
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Quins eren els costums matrimonials de Favars? - Quines feines havien de fer els pobletans de Cirueña per al monestir? Què els donava el monestir a canvi? - Quines feines representa que duen a terme els camperols de les il·lustracions? Quines màquines i eines utilitzen? - Imagina't que fossis un camperol de fa mil anys. Fes un calendari de les feines que faries al llarg d'una setmana tant a les teves terres com a les del senyor.

d) Finalment, sembla que es pot afirmar que l'objectiu de les propostes didàctiques vinculades al patrimoni cultural –especialment si es tenen en compte “els desenvolupaments”- és el desenvolupament del pensament històric, ja que hi ha força activitats que necessiten la consulta dels documents i de les imatges per a poder-les realitzar, a més de la lectura dels textos i de la recerca d'informació complementària. Els continguts que es treballen són fonamentalment conceptuals i procedimentals.

	La Prehistòria (Santillana 2, pàg. 18-19)
Text	Desenvolupament C. Un passeig per la prehistòria a Catalunya. <ul style="list-style-type: none"> - L'Abric Romaní de Capellades - Les mines prehistòriques de Gavà - Can Roqueta, un assentament de l'edat dels metalls
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Docum. 1. Carta d'Amador Romaní al geòleg Norbert Font i Sagué, anunciant-li la troballa del que seria el jaciment anomenat Abric Romaní. - Docum. 2. Les creences religioses. - Imatge: el jaciment paleolític de l'Abric Romaní en plena campanya

	<p>d'excavació.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imatge: jaciment arqueològic vist des de l'aire. - Imatge: Venus de Gavà.
Activitat	<p>*Anàlisi de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com era la vida dels homes i dones del paleolític que habitaren l'Abric Romani? - Què feien els pobladors del jaciment neolític de Gavà amb la variscita que extreien de les mines? - De què estaven fets els habitatges de Can Roqueta a la prehistòria? <p>*Anàlisi de documents</p> <ul style="list-style-type: none"> - En què s'han fixat els arqueòlegs per afirmar que la figura anomenada Venus de Gavà era una representació d'una deessa de la fertilitat? - Quins elements fan pensar que Can Roqueta devia ser un centre de producció i comerç de cereals? <p>*Treball en grup</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ressegueix durant un mes la premsa escrita, tant d'àmbit local com general, i retalla les notícies que facin referència a assumptes arqueològics.

D'aquesta editorial he triat quatre temes com a exemple: el Món Antic, la Revolució Industrial, el Feudalisme i la Prehistòria. Però, com ja he dit, les altres unitats didàctiques mantenen el mateix esquema.

A més, com en altres editorials, hi ha una coherència de disseny molt important: la distribució de les imatges és la mateixa, l'extensió dels textos és molt similar i els plantejaments de les activitats es repeteixen força. Però, en canvi, l'existència dels "desenvolupaments" permet una major flexibilitat, aporta més opcions per treballar i permet ampliar alguns aspectes rellevants del tema. A més, permet atendre millor la diversitat de ritmes d'aprenentatge dels alumnes.

Així doncs, sembla que la proposta d'aquesta editorial respon a la finalitat que els elements del patrimoni cultural puguin utilitzar-se per a conscienciar de la necessitat i importància de conèixer els arrels culturals i per a comprendre la realitat social present. Així el patrimoni cultural esdevé un recurs educatiu més per a afavorir el coneixement històric. Es podria dir que hi ha una forta relació amb la tradició de "l'estudi del medi", que fomenta el pensament social crític de l'alumnat, a partir de l'observació

directa i l'anàlisi de l'entorn, gràcies a l'existència dels "desenvolupaments". Els elements patrimonials es converteixen en un fil que uneix passat-present, però en canvi no sembla que hi hagi una projecció cap al futur.

4.4. Editorial Baula

L'editorial Baula dedica:

- un 35% al text expositiu,
- un 5 % a les activitats, i
- un 25% als elements del patrimoni cultural, la majoria fotografies, plànols, reproducció d'obres i dibuixos.

Com a les editorials anteriors, continua havent-hi un cert equilibri entre la superfície dedicada al text i a la part que sempre és més gràfica, tot i que aquest cop el text expositiu supera la part dedicada als elements del patrimoni cultural. La part dedicada a les activitats és poc significativa, i gairebé sempre són activitats de comprensió lectora.

L'editorial Baula és la que presenta la proposta més tradicional de totes les analitzades en aquesta recerca. Alguns factors en què es basa aquesta afirmació són:

- a) Es conceptualitza el patrimoni cultural exclusivament com a il·lustració, ja que tan sols acompanya el text expositiu i en cap cas no s'utilitza com a recurs per a complementar o obtenir més informació.

	La Prehistòria (Baula 1r cicle, pàg. 8-9)
--	---

Text	<p>1. Un viatge als nostres orígens</p> <p>- Els primers mamífers anomenats humans: *Dels primats als homes, *Paleolític inferior i superiors, * Però els caçadors vivien en les caveres?</p> <p>“Com a caçadors nòmades, els grups humans seguien els desplaçaments de les bandades de grans animals, els aguaitaven a la vora dels rius, els paraven trampes. [...]</p> <p>S'han trobat els rastres, de fa uns 400000 anys, d'una cabana en una cala costanera a Terra Amata (prop de Niça) que té una estructura de branques molt llargues fixades a la sorra [...].</p> <p>S'han trobat restes, a la gruta de Lazaret, de la utilització d'aquest recer natural fa 130000 anys. A l'interior es construï una cabana feta de pells d'animal cosides i pals adossats a la paret [...].</p>
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Imatge: cranis d'australopitecs. Els australopitecs formen un grup d'homínids que van ser localitzats, sobretot, a l'Àfrica austral [...]. - Imatge: petjades fòsils de Laetoli, a Tanzània, corresponents a un <i>Homo habilis</i>, que demostren que caminava dret. - Dibuix: cabana feta amb ossos de mamut, procedent de Mezhirich (Rússia).
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Què significa que els grups humans eren caçadors nòmades? - Què hi havia dins la cabana de Terra Amata? - Què hi havia dins la gruta de Lazaret?

b) No s'explicita ni la finalitat ni els objectius d'aquesta utilització dels elements del patrimoni cultural. Tots els elements que hi apareixen (fotografies, dibuixos o reproduccions de pintures) són només una il·lustració, una anècdota. Només tenen la funció de complementar, d'acompanyar. Sembla que no se'ls atorgui cap altra funció.

	El Modernisme (Baula 2n cicle, pàg. 74-75)
Text	<p>El modernisme català</p> <p>Com ja hem dit, Barcelona havia iniciat la construcció del seu eixample en la segona meitat del segle XIX; a la ciutat s'havia anat aglutinant una poderosa burgesia industrial, amb molts diners [...].</p> <p>La versió catalana de les modes europees es va conèixer com modernisme, i va tenir un desenvolupament molt original, ja que en gran part va coincidir amb una etapa de creixement urbà de la ciutat de Barcelona. [...].</p> <p>El modernisme català va tenir especial incidència en l'arquitectura i en les arts decoratives. [...]</p>
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Imatge: la Pedrera d'Antoni Gaudí, una de les obres més significatives del Modernisme català. - Imatge: el Modernisme també contemplava el disseny de mobles i elements

	de decoració interior (cadires i fanal) - Imatge: Palau de la Música Catalana de Barcelona, de Lluís Domènech i Muntaner
Activitat	- Fotografia o recull fotografies d'edificis modernistes catalans. Podries esbrinar el nom dels arquitectes? Què en saps, d'ells?

c) Els continguts que es tracten són fonamentalment factuais i conceptuals, i les activitats que es presenten no desenvolupen cap procediment, ja que només es demana l'elaboració de llistes, el càlcul d'anys, la informació que hi ha als textos descriptius...

	La Revolució Industrial (Baula 2n cicle, pàg. 6-17)
Text	1. La Revolució Industrial
Element del patrimoni cultural	Només hi ha imatges (dibuixos i fotografies) que acompanyen al text, però que no fan referència explícita al text expositiu.
Activitat	- Fes una llista de les coses que han canviat al llarg de la Revolució Industrial. - Estudia el funcionament d'una màquina de vapor - En què consisteix la revolució agrària? - Quin any es va introduir el primer vapor a Catalunya? Quants anys feia que s'havia inventat la màquina de vapor?

d) En la proposta d'aquesta editorial, totes les activitats plantejades són de comprensió lectora, ja que la resposta busca la reproducció d'una part del text expositiu. Pel que fa a la proposta de segon cicle d'ESO, les activitats es troben només al final del tema i són força ambigües, poc concretes i excessivament obertes. De fet moltes no poden ser realitzades amb la informació que s'ha aportat en la lliçó. Un exemple és el següent.

	La Revolució Industrial (Baula, 2n cicle, pàg. 17)
Text	Cap
Element del patrimoni cultural	Cap

Activitat	2. Estudia el funcionament d'una màquina de vapor.
-----------	--

Aquesta vegada s'han triat tres temes (Prehistòria, Modernisme i Revolució Industrial) com a exemple, però, com en la resta d'editorials, es pot afirmar que les altres unitats didàctiques reproduïen la mateixa estructura. En aquesta editorial:

- els textos són bàsicament expositius. Hi predomina la descripció, i hi ha molt poques explicacions;
- les imatges no són gaire significatives, ja que podrien ser substituïdes per d'altres, i no canviaria res. No es percep que les imatges tinguin una funció explícita; i
- les activitats que es proposen només necessiten la lectura comprensiva dels textos, especialment a les propostes per al primer cicle. A les propostes per al segon cicle, les activitats són una bateria de preguntes, que mantenen un vincle relatiu amb el tema, ja que són qüestions molt àmplies i de difícil resposta.

En síntesi, sembla que es pot afirmar que no hi ha gaire presència del patrimoni cultural; per tant, no és considerat un recurs important per a l'ensenyament. En cap dels casos no és una eina de comunicació o d'aprenentatge. La seva presència no és aprofitada per a millorar la comprensió de les societats històriques i del present a partir de la reconstrucció del passat d'una manera més tangible i concreta. De fet, quan es demana l'observació i la descripció d'algun element patrimonial, l'activitat se centra fonamentalment en aquells aspectes més erudits o acadèmics. Sembla que es pot afirmar que per a aquesta editorial el patrimoni no constitueix una herència que vincula arrels culturals i tradicions, cosa que permet valorar els canvis i les continuïtats de les maneres de viure, pensar, sentir i organitzar-se.

4.5. Editorial Casals

L'editorial Casals destina aproximadament:

- un 22.5% de la superfície de les unitats didàctiques al text expositiu,
- un 27% a les activitats, i
- un 34% als elements del patrimoni cultural, la majoria fotografies, plànols, reproducció d'obres, dibuixos i fonts escrites tant primàries com secundàries.

Com s'ha anat repetint en la resta d'editorials, hi ha un cert equilibri entre la superfície dedicada al text i a la part que s'adreça als elements del patrimoni cultural. El que destaca és la gran quantitat d'activitats proposades, la gran majoria vinculades a les imatges, fet que permet interrelacionar el text expositiu amb la imatge i les activitats. És a dir, no hi ha cap element del patrimoni cultural que no tingui assignada una funció clara. Text, fotografia, reproducció de gravats, dibuixos, esquemes, gràfics, mapes, fonts escrites, etc., tot té un sentit, es vincula amb el text expositiu i s'acompanya d'una sèrie d'activitats orientades a obtenir informació complementària i ampliar el contingut.

El model curricular més proper a la proposta d'aquesta editorial seria l'actiu, ja que sembla que existeix una concepció humanista del coneixement, amb un ensenyament i un aprenentatge força actius, perquè la proposta és força àmplia, hi ha molta opcionalitat i no és rígida, i gira al voltant d'una conceptualització del patrimoni cultural de "medi-entorn". Alguns aspectes en què es basa aquesta afirmació serien:

a) Hi ha una gran quantitat d'activitats en tota la unitat didàctica (comentari de textos, d'imatges, de plànol..., activitats de comparació) i al final hi ha

una sèrie d'activitats que pretenen focalitzar els aspectes més rellevants de la proposta a partir d'activitats de síntesi.

	La II República i la Guerra Civil (Casals 4, pàg. 49)
Text	<p>2. Els difícils anys trenta.</p> <p>La Catalunya republicana</p> <p>El 14 d'abril de 1931 Francesc Macià va proclamar a Barcelona la República Catalana, que pocs dies després, es convertí en Generalitat de Catalunya. [...]. El 20 de juny de 1931 es creà una comissió amb l'objectiu de redactar un projecte d'estatut d'autonomia, conegut per Estatut de Núria. [...]. Començava així un període en el qual el Parlament català va aprovar lleis molt avançades per a la seva època. [...].</p>
Element del patrimoni cultural	Fragment de la proclamació de la República Catalana (Barcelona, 14 d'abril de 1931. El President, Francesc Macià)
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Macià parla de la "Federació Ibèrica" i de la "República Federal Espanyola" quan, en realitat cap de les dues expressions no reflectien la realitat. Què pretenia Macià utilitzant aquestes paraules? - Què era el pacte de Sant Sebastià? Quin acord s'hi van prendre referents a Catalunya? - Macià diu que "el poble espanyol i el català expressaran quina és en aquests moments llur voluntat". Busca el significat de la paraula autodeterminació i relaciona-la amb aquesta expressió del president Macià. - En aquest text es fa una crida als catalans i a "tot altre ciutadà resident a Catalunya" a defensar la República. A què obeeix aquesta expressió? - Macià vol una República independent sense cap relació amb la resta de l'Estat espanyol o, al contrari, vol establir-hi relacions d'igual a igual, fraternals i lliures? Justifica la teva resposta amb un text.

b) El valor educatiu obeeix al model cultural-recurs, ja que els elements del patrimoni cultural no són només una evidència per a conèixer el passat, sinó també per a construir el coneixement històric. Per això, es pot afirmar que el seu objectiu és desenvolupar un pensament històric. Sembla que els autors pretenen que l'alumnat s'adoni que per a conèixer el passat cal interpretar les fonts patrimonials existents, i que, per tant, el text expositiu és només un interpretació.

	La Prehistòria (Casals 1, pàg. 194 i 192)
Text	<p>7. Les primeres societats humanes. Les pràctiques religioses i artístiques</p> <p>Els individus del neolític van continuar realitzant ritus funeraris i retent culte a la fertilitat. Però aquest culte augmentà la seva importància, tenint en compte la</p>

	relació que s'establí amb la fertilitat dels camps i dels ramats [...]
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Imatge: la Venus de Willendorf, datada a l'entorn de l'any 30000 aC, és esculpida en pedra. Hi ressalten les parts de l'anatomia femenina relacionades amb la reproducció de l'espècie, per això es creu que feien referència al culte de la fertilitat. - Imatge: la Venus de Gavà, datada al voltant del 3800 aC. Se'n conserva només la part superior. És un recipient ceràmic amb forma humana. Sembla tractar-se d'una dona embarassada, pel volum de la seva part inferior, el ventre, on descansa un motiu en forma d'espiga. Està decorat amb relleus i línies esgrafiades, amb incrustacions de pasta blanca.
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Compara les característiques de la Venus de Gavà amb les de la Venus de Willendorf.

c) Els continguts són conceptuals i procedimentals. Això és producte de la presència i diversitat de les fonts que apareixen intercalades en el text i que volen "incitar" i afavorir que l'alumnat les llegeixi i n'extregui informació complementària.

	La II República i la Guerra Civil (Casals 4, pàg. 54-59)
Text	Les eleccions municipals celebrades el 12 d'abril de 1931 van donar la victòria, a les principals ciutats, a les candidatures republicanes, per la qual cosa el rei Alfons XIII va abandonar el país i el 14 d'abril es va proclamar la Segona República espanyola. [...]. Les relacions entre l'Església i l'Estat van ser força difícils a causa del fet que la República espanyola es declarava laica, és a dir, sense religió oficial de l'Estat [...].
Element del patrimoni cultural	- Document: Articles referents a la religió en la Constitució de la Segona República espanyola
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - És evident que aquest text respira un to d'anticlericalisme. En quines mesures concretes ho detectes? - Què entens per anticlericalisme? Diferencia aquest concepte del de laïcisme. - "Res no pot justificar mai, sota cap concepte, la persecució de les persones per raó de les seves idees o creences". Partint d'aquesta premissa, intenta raonar les causes per les quals el sentiment anticlerical va ser present en la societat espanyola durant dècades. Per quin motiu no existeix actualment? - Què vol dir que l'Estat no té cap religió oficial? Hi ha algun estat europeu que actualment en tingui? - Què vol dir l'expressió "sumisión a las leyes tributarias del país"? - Comenta altres aspectes destacats del text precedent.

Aquesta vegada s'han triat només dos temes com a exemple (II República i Guerra Civil i Prehistòria), però, com ja és habitual, la resta d'unitats didàctiques segueixen la mateixa estructura. Aquesta editorial ha optat, com Barcanova, per un disseny que no emmarqui el desenvolupament del tema. Casals no segueix una pàgina - un apartat, sinó que les activitats, el text i els altres elements es van desenvolupant de manera força flexible i poc rígida.

Sembla que el patrimoni cultural és un element per a conèixer el passat, perquè és la seva evidència, i per això hi ha una gran quantitat i diversitat de fonts que acompanyen i complementen els textos. A més, les activitats s'hi refereixen constantment, i per tant, cal observar-les, consultar-les i analitzar-les. Els elements patrimonials s'utilitzen com un mitjà per a la construcció del coneixement històric; formen part d'una estratègia didàctica per a afavorir el desenvolupament de capacitats de comprensió i d'anàlisi històrica i per a entendre el passat.

Però, com en altres propostes, tampoc no hi ha una projecció de futur que permeti que els alumnes s'adonin que poden i que han d'implicar-se i comprometre's en la conservació o preservació del patrimoni cultural per al futur.

5. Consideracions generals

5.1. Respecte de l'anàlisi escriptovisual

	Text	Activitats	Elements del patrimoni cultural
Vicens-Vives	33%	18.5%	42%

	Text	Activitats	Elements del patrimoni cultural
Barcanova	27.5%	7.6%	32.3%
Santillana	26%	12%	34%
Baula	35%	5%	25%
Casals	22.5%	27%	34%

Totes les editorials utilitzen prop d'un 30% de la superfície de les unitats didàctiques al text expositiu i a la part gràfica, on se situen els elements del patrimoni cultural. Normalment, el patrimoni cultural ocupa un percentatge d'espai una mica superior al text, amb l'excepció de l'editorial Baula, en la qual passa el contrari. L'editorial que més superfície atorga al patrimoni cultural és Vicens Vives, amb un 42%, seguida de Santillana i Casals, amb un 34%, i Barcanova, amb un 32%. Baula, com ja s'ha dit, és la que menys superfície hi destina, amb un 25%.

Respecte de l'espai dedicat a la proposta d'activitats, l'editorial que més espai hi dedica és Casals, amb un 27%, seguida de Vicens Vives, amb un 18.5% i Santillana, amb un 12%. L'editorial que menys superfície atorga a les activitats i que per tant fa una proposta menys diversa és Baula.

I finalment, l'editorial que més superfície dedica al text expositiu és Baula amb un 35%, seguida de Vicens Vives amb un 33%. Les que menys són Casals, amb un 22.5%, Santillana, un 26%, i Barcanova el 27.5%.

La resta de superfície que queda per a arribar al 100% en totes les editorials, correspon als espais blancs, bàsicament els marges, que en general són força amplis.

A partir de la realització d'aquesta anàlisi per editorials, es pot determinar que l'editorial més tradicional és Baula. De fet, en la seva proposta no hi ha cap mena de treball ni ús d'elements del patrimoni cultural, ja que els

elements utilitzats són imatges que acompanyen el text expositiu i que tenen una funció decorativa.

	La II República i la Guerra Civil (Baula 2n cicle, pàg. 138-139)
Text	1. De la dictadura a la II República. L'Estatut d'Autonomia Els problemes de la II República La II República va tenir una vida molt curta. Els problemes que va haver d'afrontar van ser molt greus: el primer, ja ho hem esmentat, va ser estructura un estat en el qual fos possible l'existència dels estatuts d'autonomia [...]. El segon va ser el religiós. [...]. El tercer problema va ser el dels obrers. [...]. Finalment, hi havia un problema militar; la República volia reduir l'exèrcit i això feria molt militars [...].
Element del patrimoni cultural	- Imatge: Signatura per l'Estatut d'Autonomia de Catalunya. - Imatge: Lluís Companys, president de la Generalitat.
Activitat	- Podries resumir quins van ser els principals problemes de la II República Espanyola?

L'editorial Vicens Vives, tot i gaudir d'un disseny força atractiu, planteja una proposta força tradicional, perquè no tots els elements del patrimoni cultural que hi ha s'usen per a complementar o extreure informació, sinó que són només elements gràfics que omplenen els espais no destinats a text. A més, les activitats que estan vinculades al text i als elements patrimonials no ajuden a desenvolupar un aprenentatge per descobriment guiat, ja que són preguntes de tipus reproductiu, amb la resposta explícita en els textos que s'aporten. Exemples:

	El feudalisme (Mediterrània 3, pàg. 108)
Text	"14. La vida dels monjos i de les monges" [...] Seguint aquesta regla els monjos i les monges pregaven, treballaven a l'hort, menjaven a un hora fixa, llegien obres de fe i copiaven a mà manuscrits al <i>scriptorium</i> de la biblioteca del monestir, descansaven, etc.
Element del patrimoni cultural	- Un monjo copista en un <i>scriptorium</i> d'un monestir. - L'oració era la funció més important dels monjos i de les monges.

	- Una de les tasques de les monges era tenir cura dels malalts.
Activitat	Com vivien?

	El Feudalisme (Mediterrània 3, pàg. 106-107)
Text	"4. Els que pregunten: els clergues"; 11. El paper de l'església; 12. L'organització de l'església
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Miniatura que representa la conquesta de Jerusalem pels croats (1099). - Gregori VII. - Quadre: L'organització de l'església. - Text: Dictatus Papae
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Explica amb paraules teves el concepte de Cristiandat - Qui era el Papa? Qui va donar importància a aquest títol i quan? - Què era la investidura i quins problemes va plantejar als reis i a l'Església.

En canvi, les propostes de Barcanova i Santillana combinen un disseny atractiu, però amb propostes més innovadores, mantenint-se dins dels paràmetres del model curricular científic. Tot i que una tercera part de les unitats didàctiques es destina al text expositiu, la gran majoria dels elements del patrimoni cultural tenen un objectiu educatiu clar. Així, l'existència de fotografies, de reproducció de textos, de mapes, de gravats, de dibuixos, etc. respon a la voluntat d'ampliar la informació del text expositiu amb més continguts per a poder realitzar una interpretació del passat més completa. Un parell d'exemples:

	El feudalisme (Barcanova 4, pàg. 58)
Text	<p>"Els grups socials"</p> <p>La societat de l'Alta Edat Mitjana estava formada bàsicament per tres grups socials: el clergat (bisbes, capellans i monjos), la noblesa i la pagesia.</p>
Element del patrimoni cultural	<p>Font 5. "Els cristians estan dividits en tres [...]". Gerbert, bisbe irlandès (segle XII).</p> <p>Font 6. "Als clergues, Déu els ordena [...]". Adalberó, bisbe de Reims (998)</p>
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - A partir d'aquestes fonts primàries, digues quants grups socials hi havia a la societat medieval i quina funció tenia cadascun.

	- Quines semblances i diferències trobes entre les dues fonts? Creus que la visió de la funció de la dona que reflecteix la font 5 encara és actual, avui, en teoria? I a la pràctica?
--	--

	La II República i la Guerra Civil (Barcanova 7, pàg. 50)
Text	Exercici de síntesi: l'estatut d'autonomia de 1932
Element del patrimoni cultural	- Acudit sobre el naixement de l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 1932 - Portada de <i>La Vanguardia</i> del 2 d'abril de 1939
Activitat	1. Explica aquestes il·lustracions i identifica el moment històric al qual pertany cadascuna. 2. Comenta l'acudit sobre l'Estatut. Explica qui és cada personatge i quin va ser el seu paper en l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia. Et sembla que va ser difícil l'aprovació d'aquest Estatut? Per què? Quina importància tenia? 3. Què va representar per a Catalunya el final de la guerra? Explica-ho a partir de la capçalera de <i>La Vanguardia</i> .

L'editorial Santillana opta per crear uns espais anomenats “desenvolupament” on introdueix altres aspectes interessants del tema treballat, però que no són centrals o bàsics. Tot i que no fa propostes per treballar fora de l'aula, sí que posa força exemples d'indrets de Catalunya susceptibles de ser visitats. En canvi, la resta d'editorials no ho fan.

	El Món Antic (Santillana 2, pàg. 50-51)
Text	Desenvolupament C. Empúries, una ciutat grega a Catalunya - Els orígens - Les relacions econòmiques - La ciutat - Les excavacions arqueològiques a Empúries
Element del patrimoni cultural	- Document: els primers geògrafs - Imatge: vista aèria d'Empúries - Imatge: Dracmes emporitanes amb el nom de la ciutat gravat - Imatge: el fotògraf de l'Escala Josep Esquirol (1874-1931) va fer un reportatge fotogràfic sobre el desenvolupament de les tasques arqueològiques al jaciment d'Empúries.

	- Imatge: Ruïnes gregues d'Empúries.
Activitat	<p>*Anàlisi de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quan els grecs arribaren a Empúries, es trobaren un indret despoblat? Explica-ho - Quina funció econòmica donaren els grecs a la fundació de la ciutat d'Empòrion? - La ciutat d'Empúries, s'assemblava a les ciutats gregues? <p>*Anàlisi de documents</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quina informació proporciona als arqueòlegs la localització de ceràmica grega en un jaciment ibèric com el d'Ullastret? - Explica com va donar-se el procés de convivència entre els grecs i els indigets primerament, i de tots dos amb els romans posteriorment. <p>*Empatia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagina't que ets un arqueòleg o una arqueòloga que formaves part de l'equip de Puig i Cadafalch. Explica com era un dia de treball, tenint en compte la impressió que causaven les troballes, els recursos tècnics limitats que es posseïen per a excavar en aquell temps, etc.

Finalment, l'editorial Casals estaria, juntament amb les dues anteriors, dins del grup de les més innovadores i és la que respon més a un model curricular científic. Es destacaria una estructura didàctica de tipus constructivista: explicita els objectius, proposa una activitat de detecció d'idees prèvies i de motivació del tema, a continuació desenvolupa la unitat didàctica i acaba amb una sèrie d'activitats de síntesi o de tancament. El disseny possiblement no és tan atractiu com en les dues editorials anteriors.

	La Revolució Industrial (Casals 3)
Text	<p>6. La Revolució Industrial Les causes de la Revolució Industrial</p> <p>Per què la Revolució Industrial es va produir aleshores, i no un segle abans, o un segle més tard? Per què algunes regions es van industrialitzar amb celeritat i d'altres no van iniciar llavors el camí industrialitzador? [...]</p> <p>Les invencions tècniques. Aquest és l'aspecte més espectacular de la Revolució Industrial. Al llarg de la història, no tots els invents han tingut una aplicació immediata. [...]. La Revolució Agrària. Tots els països on es va produir la Revolució industrial compartien un mateix canvi previ: havien assistit, al llarg del segle XVIII, a una Revolució Agrària. [...]. El creixement de la demanda. Industrialitzar significava invertir. En la lògica del sistema capitalista aleshores naixent, un empresari només invertia si creia que podria amortitzar [...]</p>

Element del patrimoni cultural	Imatge de dos moments diferents d'una mateixa propietat agrària abans i després de la Revolució agrària.
Activitat	- Aquests dos dibuixos podrien correspondre a un mateix mas de la comarca del Maresme a començaments i a finals del segle XVIII, respectivament. Assenyala els canvis produïts entre aquestes dues il·lustracions.

5.2. Respecte de les estratègies didàctiques

Pel que fa a l'anàlisi de les estratègies didàctiques, considero que:

a) Un percentatge molt elevat –segurament més del desitjable– de les activitats són individuals, fet que no permet aprofitar els avantatges del treball cooperatiu (reformulació de coneixements davant la necessitat d'exposar-los a la resta del grup, plantejament de dubtes i preguntes, exteriorització d'opinions, contradiccions...) ni proposar activitats que permetin la contraposició d'opinions diferents ni divergents que ajudin a construir un coneixement històric i social de manera argumentada i raonada. Quan es fa una proposta de treball en grup, normalment és per a la realització de murals, vídeos, etc., però no és freqüent el disseny d'activitats que permetin contrastar opinions, idees... o fer debats.

Alguns exemples:

- Descriu els elements decoratius que veus a la fotografia del Palau de la Música Catalana: escultura, ceràmica... (Ed. *Vicens Vives, Mediterrània 6, pàg. 53*).
- Explica amb paraules teves què volen dir els conceptes següents: nomadisme, divisió del treball per sexes i societat depredadora. (Ed. *Barcanova, crèdit 3, pàg. 40*).
- Treball en grup. Elaboreu un mural amb un gran mapa amb les rutes del camí de Santiago, les localitats principals per les quals passava i les fotografies de les esglésies més importants que se situaven al seu pas. (Ed. *Santillana, crèdit 4, pàg. 17*).

b) Cap de les editorials –excepte Santillana- no fa propostes per a visitar referents del patrimoni cultural de Catalunya, tot i la gran oferta existent. Tot i que és fàcil fer propostes, els llibres de text no en faciliten una “possible” llista ni cap informació per a relacionar els continguts amb la realitat i orientar la seva observació i anàlisi.

c) Per altra banda, els experts en llibres de text consideren que un molt bon llibre de text és aquell que no necessita el professorat per a desenvolupar les activitats ni comprendre els textos escrits o les imatges. Sembla que cap dels exemplars triats no compleix aquesta premissa. Hi ha una gran quantitat d'activitats, tan obertes i poc pautades (investigacions, interpretacions, opinions...) que són molt difícils –per no dir impossibles. El llibre de text ha de capacitar per a un treball autònom, i cap d'aquestes cinc editorials, *a priori*, no ho permet.

Alguns exemples:

- Què en penseu de la decisió de Sòcrates de morir (sense voler fugir) per respectar les sentències injustes dels tribunals legítims? Podríeu diferenciar entre una “cosa justa” i una “cosa legal”? (Ed. *Baula*, 1r cicle, pàg. 44).
- Creus que el fet que els comtats catalans estiguessin delimitats per dues grans potències, al-Andalus i l'Imperi franc, va condicionar el camí cap a la independència? Justifica la teva resposta. (Ed. *Casals*, ESO2, pàg. 169).
- Com t'expliques, tu, l'origen del món i de l'espècie humana? (Ed. *Barcanova*, crèdit 3, pàg. 32).
- Analitza la situació laboral actual i compara-la amb la del segle passat: aspectes de millora, característiques que perduren, etc. (Ed. *Santillana*, crèdit 6, pàg. 33).

5.3. Respecte de l'anàlisi segons les categories proposades en aquesta recerca

No hi ha diferències entre les unitats didàctiques amb continguts més vinculats a la història antiga o a la història contemporània. És a dir, no es pot afirmar que les unitats didàctiques reflecteixin les fonts predominants amb què els historiadors construeixen el coneixement històric.

La història no es presenta com una interpretació del passat feta des del present, sinó que es presenta com un coneixement tancat i acabat, independentment de les fonts que apareixen en les pàgines del llibre de text, i que podrien ajudar a no generar aquesta creença sobre la història. Això mateix també es pot afirmar en l'anàlisi que s'ha fet en els materials didàctics.

Els resultats obtinguts –difícilment generalitzables més enllà de la mostra amb què s'ha treballat- indiquen que la presència i el tractament del patrimoni cultural en els llibres de text utilitzats a Catalunya són millorables.

Quadre resum: La categorització de les editorials analitzades

	Conceptualització didàctica	Valor educatiu	Finalitat educativa	Continguts	Model curricular
Vicens-Vives	Imatge	Il·lustració: evidència per a conèixer el passat	No s'explicita, és merament decorativa	Factuals i conceptuals	Tradicional
Barcanova	Document-font	Recurs: eina per a ajudar a la construcció del coneixement històric	Descriptiva: conservar els testimonis històrics	Conceptuals i procedimentals	Científic
Santillana	Document-font / medi-entorn	Recurs: eina per a construir el coneixement històric	Cultural: comprendre la historicitat del present i entendre que la història és una interpretació	Conceptuals i procedimentals	Científic / actiu
Baula	Imatge	Il·lustració: element amb la funció de complementar i d'acompanyar	No s'explicita, és una anècdota	Factuals i conceptuals	Tradicional
Casals	Medi-entorn	Recurs: instrument per a construir el coneixement històric	Cultural: desenvolupar un pensament històric i social	Conceptuals i procedimentals	Actiu

5.3.1. Respecte de la conceptualització del patrimoni cultural

Es posa de manifest en els llibres de text analitzats una precària presència de continguts patrimonials i una baixa significativitat d'aquests continguts. Això és així, segons la meua opinió, per les raons següents:

a) No se sol partir del patrimoni cultural més proper als estudiants, sinó que els elements patrimonials solen ser un complement al text expositiu, però no s'utilitza per a ampliar informació, oferir altres punts de vista o perspectives. Per això es pot afirmar que no es treballa a partir del patrimoni cultural, ja que quan es plantegen activitats més àmplies i obertes, generalment no estan gaire pautades ni guiades i acaben sent activitats del tipus: investiga, analitza... Això es produeix especialment a l'editorial Baula.

Alguns exemples:

- Estudia el funcionament d'una màquina de vapor (*Ed. Baula, 2n cicle, pàg. 17*).
- Investiga com va ser la vida dels teus avis durant la Guerra Civil. On vivien? Van tenir por? Com aconseguen el menjar? Tenen records de bombes? Fes-ne una redacció. (*Ed. Baula, 2n cicle, pàg. 143*).

b) El concepte de *patrimoni cultural* és molt limitat. S'ofereix una concepció reduccionista i tancada del concepte de *patrimoni cultural*. El patrimoni cultural és un tresor que cal conservar, però no és una font d'informació, no és un recurs que permeti construir coneixement històric.

c) Els elements del patrimoni cultural que apareixen als llibres de text estan conceptualment molt més propers del segle XIX i principis el segle XX. Predomina fonamentalment una conceptualització centrada en la il·lustració i el document-font, més que una de centrada en el medi-entorn o eina de comunicació, tal com s'ha proposat en aquesta investigació.

d) El patrimoni cultural no és una font d'informació, no és un recurs que permeti construir coneixement històric. Encara es considera que el patrimoni cultural és un tresor que cal conservar per a ser admirat, però no un element més a partir del qual ensenyar i aprendre història. Predomina fonamentalment una conceptualització centrada en el patrimoni com a il·lustració, més que com un recurs o un instrument de comunicació. Normalment, la seva funció sol ser d'acompanyament del text escrit, de vegades complementa la informació aportada i molt pocs cops amplia o contrasta.

Un exemple:

- Imatges de: 1. Destral neolítica de diorita, 2. Vasos decorats amb bandes realitzades amb les vores d'una petxina, ceràmica cardial, 3. La cova d'en Daina de Romanyà de la Selva, 4. Menhir de Perafita. (Ed. Casals, ESO1, pàg. 188-189).

5.3.2. Respecte de les finalitats o valor educatiu

La finalitat o el valor educatiu del patrimoni cultural tal com es planteja als llibres de text analitzats tendeix a no explicitar-se. Quan apareix en elements patrimonials solen utilitzar-se com a anècdotes o amb una finalitat descriptiva, perquè es considera que són objectes sense significat. Només en algunes editorials la finalitat educativa sembla que sigui la cultural, perquè els elements són utilitzats com un recurs per a construir coneixement històric i social. Poques vegades és un recurs que pot ajudar a construir coneixement.

Normalment, els elements del patrimoni cultural d'aquests llibres són considerats només una evidència de les afirmacions fetes al text expositiu. Poques vegades són presentats com un recurs que pot ajudar a construir coneixement, tot i que en algunes propostes tenen un paper més rellevant i central que en altres. Per tant, es pot afirmar que predomina el text

expositiu amb una funció més narrativa, descriptiva i explicativa, per sobre dels elements del patrimoni cultural.

És possible fer aquesta afirmació perquè la majoria d'activitats que es proposen a les diverses editorials en basen fonamentalment en:

- La lectura comprensiva mitjançant preguntes molt concretes que tenen les respostes al mateix text.

Alguns exemples:

- Què és l'hominització? Quin és el primer representant del gènere humà? Quina antiguitat se li atribueix? (Ed. *Vicens Vives, Mediterrània 3, pàg. 5*).
- On és situada la ciutat de Jericó? On cal situar Çatal Hüyük? Quants habitants tenia Jericó fa deu mil anys? (Ed. *Baula, 1r cicle, pàg. 13*).

- La descripció d'imatges o d'il·lustracions diverses (fotografies, dibuixos, reproduccions pictòriques, monuments...).

Alguns exemples:

- A quina etapa de l'època medieval pertany, aquesta imatge? Per què? (Ed. *Barcanova, crèdit 4, pàg. 55*).
- Describeu aquesta imatge i digues per a què servia l'estri que hi ha representat? A quina etapa de l'època medieval pertany, aquesta imatge? Per què? (Ed. *Barcanova, crèdit 4, pàg. 57*).
- Describeu aquesta imatge. Quines són les activitats medievals que s'observen? Quants estaments hi apareixen? Com ho pots deduir? A quina etapa de l'època medieval pertany, aquesta imatge? Per què? (Ed. *Barcanova, crèdit 4, pàg. 59*).

- La recerca de les paraules clau o els conceptes bàsics dels documents escrits que hi apareixen.

Alguns exemples:

- Document 1 "Reglament dels treballadors de la construcció de les empreses...". Document 2 "Treball precari". Document 3 "La duresa del treball". Document 4 "La salut dels obrers". Activitats: Llegeix els documents i descriu com era la vida en una fàbrica. Per què es parla de treball precari al segle XIX? Quins efectes sobre la salut dels obrers va provocar el treball fabril? (Ed. *Santillana, crèdit 6, pàg. 32-*

33).

- Textos sobre “La política catalana del 1901 al 1939: “La fundació de la Lliga Regionalista”, “La Mancomunitat i les campanyes per l'autonomia”, “La República espanyola i la Generalitat de Catalunya”. Activitats: Quines institucions formaven la Mancomunitat de Catalunya? Quin fet va posar fi a la República i a l'autogovern de Catalunya? (Ed. Santillana, 2n cicle, pàg.16-17).

5.3.3. Respecte dels continguts que s'hi tracten

En general, el patrimoni cultural tal com és considerat en aquests llibres de text no és un element de referència procedimental del procés d'ensenyament-aprenentatge. Així, es podria afirmar que:

a) Predominen les referències als diferents elements del patrimoni cultural com a continguts conceptuals o factuais. El patrimoni cultural no sol ser considerat des d'una perspectiva procedimental a partir de la qual els estudiants es qüestionin o dubtin i puguin construir el seu propi coneixement.

Gairebé mai no apareix com a contingut actitudinal. És cert que quan hi ha una llista d'objectius i continguts a l'inici de les unitats didàctiques sempre s'esmenta la importància de valorar i conservar el patrimoni cultural, però en cap cas això no es materialitza en accions concretes, en propostes d'intervenció.

b) No s'anima a descobrir, analitzar, valorar o conservar el patrimoni més proper a l'alumnat, no se sol partir del patrimoni cultural més proper. Poques editorials amplien la informació aportada en el text amb la presència de diversos elements del patrimoni cultural. Tan sols les editorials Santillana i Barcanova ofereixen activitats que pretenen orientar la interpretació del passat a partir de l'observació i la lectura dels elements del patrimoni cultural.

Alguns exemples:

- Desenvolupament C "Un passeig per la prehistòria a Catalunya: L'Abric Romaní de Capellades, Les mines prehistòriques de Gavà, Can Roqueta un assentament de l'edat dels metalls". (Ed. Santillana, crèdit 2, pàg. 18-19).
- Desenvolupament C "El monestir de Sant Joan de les Abadesses". (Ed. Santillana, crèdit 4, pàg. 18-19).
- Font 5 i 6. A partir d'aquestes fonts primàries, digues quants grups socials hi havia a la societat medieval i quina funció tenia cadascun. Quines semblances i diferències trobes entre les dues fonts? Creus que la visió de la funció de la dona que reflecteix la font 5 encara és actual, avui, en teoria? I a la pràctica? (Ed. Barcanova, crèdit 4, pàg. 58).
- Discurs i fotografia de Lluís Companys (1936). De quina plaça i de quin balcó et sembla que parla Lluís Companys? Què creus que volia dir amb aquesta frase: "Tornem a reprendre la nostra tasca després d'hores doloroses i amargues. Per la voluntat..., som altra vegada ací"? (Ed. Barcanova, crèdit 7, pàg. 38).

5.3.4. Respecte del model curricular

Després de l'anàlisi de les unitats didàctiques de les respectives editorials, sembla que respecte del model curricular es pot afirmar que:

a) Els models curriculars predominants són el tradicional (Baula i Vicens Vives) i el científic (Barcanova, Casals i Santillana). Es constata que totes les unitats didàctiques tenen el mateix enfocament i la mateixa tendència. Realment, existeix una línia i una coherència editorial que s'imposa als autors i autores, que no són els mateixos en tots els cursos de cada editorial.

b) Gairebé cap dels llibres analitzats no ofereix la imatge que els historiadors basen els seus estudis en les fonts trobades. I per tant, es prescindeix de l'existència d'elements patrimonials que donin suport a cadascuna de les afirmacions. Les interpretacions i hipòtesis dels científics

es plantegen com a qüestions tancades. No es descriu la metodologia científica seguida que permeti als alumnes entendre com s'ha arribat a certes conclusions. Per tant, el model que predomina és el tradicional.

c) Els llibres de text no solen presentar activitats sistemàtiques i reflexives que relacionin els nous continguts, els nous aprenentatges amb les seves idees prèvies, produint dubtes i debats, generant opinions i contradiccions... construint coneixement de manera fonamentada, justificada i argumentada, tal com fan els experts.

Alguns exemples:

- Fes una llista de les coses que han canviat al llarg de la Revolució Industrial. Quin any es va introduir el primer vapor a Catalunya? Quants anys feia que s'havia inventat la màquina de vapor? (*Ed. Baula, 2n cicle, pàg. 17*).
- Gerbert d'Orlhac (Aurillac) va ser un monjo que va fer una estada (967-970) al monestir de Ripoll per estudiar la matemàtica àrab. Esbrina altres fets importants de la seva vida i redacta'n la biografia. (*Ed. Casals, ESO2, pàg. 163*).
- Podries resumir quins van ser els principals problemes de la II República Espanyola? (*Ed. Baula, 2n cicle, pàg. 143*).

En síntesi, sembla que l'ensenyament de la història no aprofita les immenses potencialitats que ofereix el valor educatiu del patrimoni cultural. En general, les propostes de les editorials analitzades no ajuden a construir la consciència història en els joves, perquè no els ajuden a:

- comprendre que el passat els envolta,
- entendre que el present és fruit d'una evolució, d'uns canvis i d'unes continuïtats, i
- adonar-se que són els protagonistes d'un present que està establint les bases i els fonaments de la construcció del seu futur personal i social.

Considero que no es potencia prou l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials mitjançant el patrimoni cultural, i per tant s'està perdent l'oportunitat d'afavorir i facilitar la implicació i el compromís dels joves per a actuar de manera crítica i responsable en consonància amb els seus valors, principis i necessitats. És cert que es treballa per la conservació, preservació i valoració dels elements patrimonials, però en canvi no es fomenta una actitud d'intervenció activa que potenciï actituds de compromís i d'implicació.

Capítol 8

La presència del patrimoni cultural als materials didàctics

- 1. Introducció: per què l'anàlisi de materials didàctics**
- 2. Descripció i justificació de les institucions seleccionades**
- 3. Anàlisi de la presència del patrimoni cultural als materials de cada institució**
- 4. Consideracions generals**

En aquest capítol s'analitza la presència del patrimoni cultural en materials editats per quatre institucions diferents: Camp d'Aprenentatge de Tarragona, Camp d'Aprenentatge del Císter, Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya i Museu d'Història de Catalunya. La raó principal d'aquesta elecció és que són algunes de les institucions catalanes que reben un nombre més alt de visites escolars durant el curs. L'objectiu és valorar l'ús didàctic que es fa del patrimoni cultural als materials editats per a les visites, tallers o itineraris que s'ofereixen als centres educatius.

El capítol s'organitza en quatre apartats. A la introducció plantejo les raons de l'anàlisi dels materials curriculars editats per museus, jaciments i altres institucions divulgadores del patrimoni. Al segon apartat descripc les propostes analitzades i en el següent analitzo els materials. El capítol es clou amb unes consideracions generals.

La metodologia seguida per a l'anàlisi dels materials didàctics seleccionats ha estat novament la de "l'anàlisi del contingut" (Van der Maren, 1995), aplicant l'instrument dissenyat per a aquesta recerca (vegeu el capítol 4). Com ja s'ha dit anteriorment, el tipus d'anàlisi ha estat l'escriptovisual i s'ha centrat a descriure i analitzar la presència del patrimoni cultural en les diverses propostes. Per això s'ha descrit la relació entre el text, la imatge i la tipologia d'activitats que hi apareixen.

1. Introducció: per què l'anàlisi de materials didàctics

S'entén per *materials didàctics* qualsevol document, instrument o objecte que pugui servir com a recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge. L'observació, la lectura i l'anàlisi d'aquest material ha d'oferir oportunitats d'aprendre alguna cosa (Gimeno, 1991). En aquest cas, l'anàlisi se centra en els materials didàctics que les diferents institucions han generat per facilitar i orientar les visites als seus respectius jaciments, centres d'interpretació, museus, exposicions, etc.

Des de la investigació educativa (Marchesi-Martí: 1991) es considera que les principals característiques que han de tenir els materials didàctics per a ser coherents són les següents:

- no han de ser propostes tancades, inflexibles i lineals, sinó que han d'oferir perspectives àmplies, amb diferents possibilitats d'aplicació. És a dir, els materials didàctics han d'oferir al professorat vies d'anàlisi i reflexions perquè puguin adaptar-los amb més facilitat a les condicions d'aprenentatge, socials i culturals dels seus grups;
- han d'incloure els tres tipus de continguts: conceptes, procediments i actituds;
- han de respectar els diferents ritmes d'aprenentatge dels estudiants; i
- han de considerar l'avaluació.

Per a establir quines haurien de ser les característiques ideals d'aquests materials didàctics, es prenen els principis que va formular Rath (1971) i

que valoren la potencialitat didàctica dels materials segons els criteris següents:

- han de permetre als estudiants prendre decisions raonables respecte a com s'han d'utilitzar i comprovar les conseqüències de la seva tria;
- han de desenvolupar un paper actiu als estudiants: investigar, exposar, observar, entrevistar, participar en simulacres, etc.;
- han d'implicar els estudiants amb la realitat: tocant, manipulant, aplicant, examinant, recollint objectes i materials;
- han de poder ser utilitzats pels estudiants de diversos nivells de capacitat i amb interessos diferents, afavorint capacitats com imaginar, comparar, classificar o resumir;
- han d'estimular els estudiants per examinar idees i aplicar processos intel·lectuals en noves situacions, contextos o matèries;
- han de permetre als estudiants revisar i millorar les seves interpretacions inicials; i
- han de facilitar que els estudiants planifiquin i es coordinin amb altres estudiants.

Segons Raths, com més característiques d'aquestes compleixin, millors seran els materials didàctics.

En paraules de Rösen (1997: 90), els materials didàctics "han d'oferir explicacions intel·ligibles i verificables, no han de limitar-se només a afirmacions de fets, han d'evitar argumentacions monocausals i han de fer incidència en el fet que la interpretació històrica està oberta per principi a les argumentacions multicausals. Els estudiants han d'aprendre també

quines són les possibilitats i limitacions del coneixement històric, ja que aquest està relacionat i vinculat al present i es fa des del present. El material didàctic ha de caracteritzar la història com a procés, tot evitant les imatges estàtiques de la història”.

2. Descripció i justificació de les institucions seleccionades

Les institucions que han estat analitzades compleixen els criteris següents:

- Tenen o són serveis educatius organitzats i consolidats des de fa un cert temps i, que per tant, tenen una certa experiència.
- Són unes institucions d'un cert abast territorial, per això reben alumnes de tot l'àmbit català i no només de l'entorn més proper.
- Ofereixen propostes de treball adreçades a alumnes d'educació secundària. Això és especialment important per a aquesta recerca, ja que l'anàlisi de llibres de text i de l'opinió del professorat d'aquesta recerca s'ha centrat en aquesta etapa educativa.
- Proposen activitats que poden ser treballades des de diverses àrees curriculars: ciències socials (geografia, història, art i altres ciències socials), ciències experimentals, tecnologia...

- Realitzen activitats de diferents formats: visites, itineraris, tallers...
- Treballen temàtiques específiques, però que es vinculen amb el currículum des de diverses perspectives: etapes cronològiques (Món Antic, Edat Medieval, Industrialització a Catalunya o la història general de Catalunya), eixos temàtics (vida quotidiana, ciència-tecnologia- transports-industrialització, manifestacions artístiques i culturals, organització política i social...).

En funció d'aquests criteris es van triar les institucions abans esmentades:

- Dos Camps d'Aprenentatge: el del Camp de Tarragona i el dels Monestirs del Císter
- El Museu Nacional de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya, i
- El Museu d'Història de Catalunya.

A continuació es presentaran breument les institucions i els materials de cadascuna.

2.1. Els camps d'aprenentatge¹

Els camps d'aprenentatge (Cd'A) són serveis educatius del Departament d'Ensenyament que s'adrecen principalment a alumnes d'educació

¹ Vegeu la pàgina web <http://www.xtec.es/sgfp/Cd'A/index.htm>

primària, de secundària, dels cicles formatius i del batxillerat, i ofereixen la possibilitat de fer estades en un medi singular de Catalunya.

L'estada als camps d'aprenentatge facilita la descoberta del medi natural, social i històric de la comarca on estan situats i fa incidència especial en els continguts de l'educació ambiental, alhora que estableix un marc nou per a la convivència i la relació entre el professorat i l'alumnat.

En l'estada en un camp d'aprenentatge, els alumnes poden estudiar interdisciplinàriament diferents aspectes d'àrees curriculars, mitjançant l'observació, la descoberta de l'entorn i l'experimentació. També es poden treballar aspectes relatius a crèdits de síntesi i treballs de recerca de batxillerat sempre que s'hagin preparat conjuntament amb el professorat.

Actualment hi ha deu camps d'aprenentatge repartits en deu comarques de la geografia catalana: Alt Berguedà (Berguedà), Bages (Bages), Can Santoi (Baix Llobregat), Garrotxa (Garrotxa), Granja Escola de Juneda (Garrigues), Vall de Boí (Alta Ribagorça), Valls d'Àneu (Pallars Sobirà), Ciutat de Tarragona (Tarragonès), Delta de l'Ebre (Montsià) i Monestirs del Cister (Conca de Barberà).

Els objectius dels camps d'aprenentatge –segons la pròpia Generalitat de Catalunya- són els següents:

- Interessar els alumnes en l'estudi i el coneixement del medi natural, social, històric i cultural de Catalunya.
- Desenvolupar les capacitats d'observació, de creativitat i sentit crític dels alumnes perquè es familiaritzin amb la investigació i amb les tècniques de treball de camp.
- Contribuir a incorporar al sistema educatiu objectius d'educació ambiental.

- Oferir als alumnes un marc per a establir noves relacions de convivència entre ells i amb el professorat

2.1.1. Camp d'Aprenentatge de Tarragona²

a. La institució

El Camp d'Aprenentatge de Tarragona, situat al complex educatiu i molt a prop del sector de la indústria petroquímica, té com a objectius específics:

- Facilitar als centres la descoberta i l'estudi d'un medi urbà: la ciutat de Tarragona.
- Posar a l'abast dels centres els mitjans didàctics necessaris per al coneixement i la comprensió de les restes d'una ciutat que canvia i evoluciona durant el temps: època romana, medieval...
- Fer conèixer als alumnes la necessitat de les relacions i la interdependència de la ciutat amb el seu territori.
- Conèixer i comprendre l'estructura urbana d'una ciutat.
- Entendre la ciutat com a ecosistema.
- Potenciar el treball de camp com una eina didàctica bàsica per al coneixement de l'entorn.
- Sensibilitzar els estudiants sobre la necessitat de conèixer, respectar i estimar el medi que ens envolta.

² Informació extreta del web del Cd'A: <http://www.xtec.es/Cd'A-tarragona>

- Posar els nois i les noies en contacte amb el medi físic, econòmic, industrial i social de la ciutat i el seu camp d'influència.
- Procurar que els alumnes desenvolupin tècniques d'investigació i de treball científic d'acord amb les indicacions del Departament d'Ensenyament.

b. Els materials

Tots els materials que edita el Cd'A de Tarragona estan dividits en tres parts:

- treballs previs: són una proposta d'activitats per fer abans de realitzar l'activitat concreta al Cd'A, amb l'objectiu de començar a posar en contacte l'alumnat amb els nous continguts (vocabulari, ubicació espacial i temporal...);
- treballs de camp: són els exercicis que s'han d'anar desenvolupant a mesura que es va avançant en l'activitat, on predominen els exercicis d'observació, d'identificació i d'orientació; i
- treballs posteriors: són una altra proposta d'activitats que s'anima a fer després a l'aula, un cop feta la visita o estada al Cd'A, amb la intenció d'acabar de lligar tots aquells aspectes que han quedat oberts durant la visita, i així acabar d'estructurar el nou coneixement.

Aquesta estructura permet que les activitats del Cd'A tinguin un abans i un després organitzats amb una mateixa lògica, ja que és la mateixa institució la que ho prepara i, per tant, la que manté la coherència interna dels materials didàctics.

A més d'aquest quadern de treball per a l'alumnat, també hi ha un material per al professorat, on hi ha la correspondència curricular del material (els

continguts i els objectius d'aprenentatge), es justifica el seu valor educatiu, es descriu el seu desenvolupament, es concreta el nivell al qual s'adreça i s'indica la temporalització. També es donen alguns consells per a la utilització del material i la bibliografia necessària per si es vol ampliar la informació i els continguts.

Tots els materials de l'alumne intenten afavorir el treball autònom, ja que es pretén no seguir el model tradicional d'activitat (on el docent explica i després l'estudiant respon a unes qüestions). Es pretén que les activitats siguin prou obertes i flexibles per a estimular la descripció i la identificació mitjançant la manipulació, el dibuix i la descoberta, tenint com a base un joc o una dinàmica de treball que els "enganxi". Aquesta dinàmica pot ser un conte, una gimcana, un joc de pistes...

Els materials que han estat analitzats són els següents:

- *Juguem com jugaven les nenes i els nens de Tarraco* (2002). Dossier i materials per a treballar els jocs infantils d'època romana.
- *El legionari* (2003). Dossier per a realitzar el taller sobre la vida d'un legionari romà i conèixer l'organització i la funció de l'exèrcit romà en època imperial.
- *El museu de la catedral* (1999). Dossier per a realitzar la visita a la catedral de Tarragona.
- *La torre dels Escipions* (2002). Dossier per a fer el taller sobre el sentit de la mort en la cultura romana i realitzar la visita a la Torre dels Escipions.
- *De l'ou a la poma. L'alimentació romana* (2003). Dossier per a treballar l'alimentació en època romana.

- *El pont del diable* (2000). Material per a fer la visita a l'aqüeducte romà de Tarragona.
- *Taller d'arqueologia* (2001). Dossier per a realitzar la simulació d'una excavació arqueològica d'època romana.
- *Els Munts* (1996). Material per a fer una visita a la vil·la romana dels Munts.

2.1.2. Camp d'Aprenentatge del Císter³

a. La institució

El Camp d'Aprenentatge del Císter està situat a l'alberg juvenil de l'Espluga de Francolí, en plena Ruta del Císter. Té com a objectius específics:

- Posar a l'abast de les escoles i instituts la possibilitat d'estudiar els Monestirs de manera ordenada i sistemàtica.
- Fer dels monuments històrics una font d'informació, un centre d'interès per als nois i noies.
- Facilitar l'aproximació de l'alumne a la vida medieval en els seus diferents aspectes.
- Posar l'alumne en contacte amb el medi físic, econòmic i social de les comarques on estan situats els monestirs.

³ Informació extreta del web del Cd'A: <http://www.xtec.es/cda-monestirs>

- Disposar d'un material gràfic i audiovisual amb la informació científica necessària i una estructura didàctica que faci de l'estudi de l'entorn geogràfic i històric una activitat atractiva i significativa.
- Procurar que els alumnes es familiaritzin amb la investigació i el treball científic, d'acord amb les orientacions i programes del Departament d'Ensenyament.
- Potenciar el treball de camp com una eina didàctica bàsica per al coneixement de l'entorn.
- Fomentar en els alumnes l'estimació pels monuments i les obres d'art i per la història.
- Sensibilitzar els alumnes sobre la necessitat de conèixer i respectar el medi que ens envolta.

b. Els materials

Tots els materials que edita aquest Cd'A tenen com a objectiu la recollida de dades a partir de l'observació sistemàtica, per a després de l'activitat poder establir un diàleg col·lectiu a partir del qual es pugui arribar a conclusions.

Totes les propostes estan organitzades en tres nivells que es corresponen als primers cicles de primària, darrer cicle de primària i primer cicle d'ESO i darrer cicle d'ESO. Tot i que l'estructura és sempre la mateixa, el grau de complexitat que s'exigeix en l'observació i la recollida de dades és diferent.

Totes les activitats estan dissenyades en tres fases:

- primer cal fer el "taller d'arquitectura", que és l'activitat que ha de posar els fonaments per a poder després anar a observar. Aquest taller

pretén establir les bases mínimes d'un vocabulari en comú, fixar les característiques bàsiques d'una bona observació, guiar el procés de raonament a partir del qual l'alumne sigui capaç d'arribar a conclusions i sigui capaç de plantejar possibles hipòtesis de treball,

- després cal fer la visita a l'edifici o al conjunt arquitectònic (monestirs, Montblanc, castell de Barberà...),
- a continuació es torna al Cd'A i allí es fa una posada en comú a partir de les dades obtingudes: evolució històrica, tipus de construcció, estil de construcció, tipus de decoració, funcionalitats, situació de conservació actual, possibles actuacions de futur, etc.

Els materials per si mateixos només tenen com a objectiu dirigir l'observació dels alumnes, perquè siguin capaços durant la visita d'interioritzar una manera de "mirar" els edificis o els conjunts arquitectònics. Així, hi ha una fitxa per a cada estança o espai: la cuina, el menjador, el dormitori, el claustre, l'església, etc.

Un cop recollides les dades, cal fer un treball en comú a les aules del Cd'A que reestructuri i doni coherència a tota la informació que els alumnes han obtingut de l'observació, ja que, si no es fa, la visita queda com una mera activitat de mirar i les fitxes com un paper ple de creus i notes.

Els materials analitzats han estat els següents:

- *Taller d'arquitectura, 3* (2003). Dossier per a realitzar la primera activitat que sempre precedeix a qualsevol altra activitat en aquest camp d'aprenentatge. És un conjunt de fitxes que ajuden a sistematitzar aspectes de cronologia, vocabulari, tècniques, estils i manifestacions artístiques...

- *Taller d'iconografia* (2003). Dossier per a treballar aspectes més relacionats amb la iconografia i la simbologia que s'ha anat fent servir al llarg dels temps.
- *Poblet, 3* (2003); *Vallbona, 3* (2003); *Santes Creus, 3* (2003). Material per a realitzar la visita als tres Monestirs del Císter: Poblet, Vallbona de les Monges i Santes Creus.
- *Montblanc, 3* (2003). Dossier per a fer la visita al conjunt medieval de la vil·la de Montblanc.
- *Castell de Barberà* (2002); *Santa Maria de Montblanc* (2002); *Sant Miquel de Montblanc* (2002); *Sant Ramon d' El Pla de Santa Maria* (2002); *Sant Miquel de L'Espluga de Francolí* (2002). Materials per a treballar els respectius conjunts arquitectònics.

2.2. Els museus

2.2.1. Museu Nacional de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya⁴

a. La institució

El mNACTEC és una organització complexa, una organització formada per museus i espais d'interès patrimonial científic i tècnic, repartits per tota la geografia catalana, que constitueixen el Sistema Territorial del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya. Cada un dels museus és singular

⁴ Informació extreta del seu web: <http://www.mnactec.com/>

respecte als altres, perquè explica una temàtica específica o la industrialització en un espai concret del territori català, tenint en compte tant els aspectes científicotècnics com els socials i els culturals.

És una xarxa de museus i centres d'interpretació que se situen en aquells indrets on la presència de patrimoni industrial del segle XVIII, XIX i XX és significativa i rellevant. La xarxa està formada per disset museus que van des dels tallers paperers o surers, fins a les fàbriques tèxtils, passant pels mitjans de comunicació com el ferrocarril i l'automòbil.

L'objectiu del mNACTEC és fomentar el coneixement de la història de la ciència, de la tècnica i del procés d'industrialització de Catalunya, així com de les seves repercussions en la societat i en l'entorn, i comprendre d'aquesta manera el procés de la industrialització a Catalunya.

Per aconseguir aquest objectiu el museu ha considerat com un dels seus objectius més importants la preservació del patrimoni industrial a través del qual es pugui explicar la industrialització catalana. Els museus del Sistema expliquen la industrialització a Catalunya mitjançant les seves col·leccions i/o musealitzant les diferents activitats productives que han existit i de les quals encara han quedat restes comprensibles.

b. Els materials

L'oferta educativa està elaborada i estructurada a partir dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals determinats en els currículums escolars actuals. A més, es proporciona als docents un conjunt de materials didàctics i publicacions que pretenen facilitar tant la informació prèvia (els aspectes geogràfics, històrics, tècnics i socials del procés d'industrialització a Catalunya) com la preparació de les visites als diferents museus (hi ha una gran quantitat de dibuixos i fotografies que faciliten la comprensió).

La col·lecció de quaderns segueix l'estructura d'un format de doble pàgina, i a cada secció es desenvolupa àmpliament un dels aspectes més rellevants dels diferents museus. Es comença per:

- la matèria primera (blat en cas de la Farinera, llana en cas del Tèxtil, el carbó a les Mines...)

I se segueix amb:

- la maquinària (serradores, telers...),
- l'energia utilitzada (hidràulica, de vapor, elèctrica...),
- el funcionament de la indústria amb la descripció detallada del procés (elaboració del paper, tractament del suro, tissatge de la llana...),
- el context històric (revolució industrial, avenços científics, descobriments, invents, fets històrics...),
- el context geogràfic (els boscos, les mines, els rius...),
- la singularitat de l'edifici o del conjunt arquitectònic (el molí, la serradora, les colònies industrials...), i
- el paper de l'home (anècdotes dels treballadors, normes de treball, vivències dels pobles...).

Al final s'inclou un vocabulari, alguns documents complementaris i un seguit d'activitats per realitzar a l'aula.

Els materials analitzats han estat els dels diferents centres que ja l'han dissenyat i publicat:

- *El molí paperer de Capellades*, 1993

- *La Serradora d'Àreu*, 1993
- *La Colònia Vidal*, 1995
- *El Museu del Suro de Palafrugell*, 1995
- *L'automòbil: el vehicle del segle XX*, 1997
- *Els trens històrics de ferrocarrils de la Generalitat de Catalunya*, 1997
- *Les Mines de Cercs*, 1998
- *El Museu de la Pell d'Igualada*, 1998
- *La Farinera de Castelló d'Empúries*, 1999
- *La Colònia Sedó d'Esparreguera*, 2000
- *El Vapor Aymerich, Amat i Jover de Terrassa*, 2001
- *El Museu del Ferrocarril de Vilanova i la Geltrú*, 2002
- *La fàbrica tèxtil*, 1997. És un material genèric per a treballar el procés fabril del tèxtil en general.

2.2.2. Museu d'Història de Catalunya⁵

a. La institució

⁵ El Museu d'Història de Catalunya permet descobrir el passat d'una manera interactiva, lúdica i comprensible. L'exposició permanent mostra l'evolució de les formes de vida que s'han donat al territori des de la Prehistòria fins a l'actualitat més immediata, per mitjà d'una gran quantitat de reproduccions d'objectes, documents i reconstruccions basades en la informació històrica, amb el suport d'innombrables elements interactius manuals, informàtics i audiovisuals.
Veure pàgina web <http://www.mhcat.net/>

Des de la seva inauguració, el MHC s'ha convertit en un dels centres d'interpretació més visitats de Catalunya, per la novetat que va representar dins del panorama museogràfic català i per la possibilitat de treballar força temes i aspectes de la història de Catalunya, des de la prehistòria fins a la història més recent.

Les propostes educatives del museu es dirigeixen a tots els nivells i col·lectius educatius, tant als de l'educació formal com als del lleure. El programa preveu activitats per a l'Educació Infantil, Primària i Secundària Obligatòria i Postobligatòria, intentant ajustar els continguts i els procediments curriculars als diferents cicles de cada etapa.

Darrerament s'han començat a incloure en l'oferta didàctica tallers amb materials força interessants que es complementen amb la visita d'algunes escenografies històriques. Alguns d'aquests tallers són: *Les fonts, matèria primera de la història*, *Viure i morir a la Guerra Civil Espanyola (1936-1939)* o *Laboratori de socials: taller del temps*.

b. Els materials

Els materials editats pel Museu d'Història de Catalunya responen als dos tipus d'activitats que ofereix: les visites i els tallers. Els materials de les visites segueixen el mateix model que es va proposar en els orígens del Museu. Aquests materials se centren fonamentalment en l'observació de les escenografies i proposen un parell o tres d'activitats d'identificació d'alguns dels elements que apareixen al dibuix del quadern que representa l'escenografia existent al museu. En els darrers anys, s'han editat alguns materials que copien aquest quadern o "itinerari bàsic", però amb la novetat que proposen eixos temàtics que s'han de desenvolupar durant temps (habitatges i vida quotidiana o evolució de la tecnologia) o períodes històrics concrets (temps de castells, obrers i poetes: la Catalunya del segle XIX, la Catalunya moderna: segadors i bandolers...).

Els materials dels tallers els han elaborat diferents autors per encàrrec del museu . Aquests materials combinen la visita a algunes escenografies amb la manipulació de materials propis dels tallers (reproduccions de fotografies, d'objectes, de textos...).

Els materials analitzats han estat:

- *Un itinerari bàsic per la història de Catalunya*
- *Un itinerari per la història de Catalunya*
- *Les nostres arrels: de la prehistòria al llegat àrab*
- *El naixement i la consolidació d'una nació. L'època medieval*
- *La Catalunya moderna: segadors i bandolers*
- *Obrers i poetes: la Catalunya del segle XIX*
- *El nostre segle, el segle XX*
- *Les fonts, matèria primera de la història, 2002*
- *Viure i morir a la Guerra Civil Espanyola, 1936-1939, 2002*

3. Anàlisi de la presència del patrimoni cultural als materials de cada institució

L'anàlisi de la presència del patrimoni cultural s'ha fet seguint el mètode escripto-visual, que consisteix a descriure l'organització de la presentació

del missatge. Per això, es descriurà l'ús de l'espai, és a dir, la relació entre el text, les activitats i les imatges.

Per a fer aquesta anàlisi s'ha usat el mateix mètode que en el capítol d'anàlisi dels llibres de text. La informació s'ha organitzat en unes taules que recullen:

1. El material de la institució;
2. els fragments del text que estan relacionats amb algun element patrimonial;
3. l'element del patrimoni cultural que hi apareix és una imatge (fotografies, reproduccions, plànols, mapes, croquis, dibuixos, interpretacions gràfiques...) o una font documental primària que descriu algun element patrimonial i que els alumnes podran observar directament en el lloc que estan visitant; i
4. les activitats que s'hi vinculen.

La relació entre aquests tres aspectes m'ha permès fer l'anàlisi posterior. Alguns d'aquests exemples també es reproduïxen íntegrament als annexos d'aquest treball.

3.1. Camp d'Aprenentatge de Tarragona

Tots els materials del Cd'A de Tarragona tenen la mateixa estructura. Estan dividits en tres parts. Primer hi ha uns exercicis previs que els alumnes han de realitzar abans de fer l'activitat i que es recomana que

facin a l'aula. A continuació hi ha les activitats de camp, que són les que es realitzen durant la visita i/o taller i on predominen exercicis d'observació, d'identificació i d'orientació. I finalment, hi ha una proposta d'exercicis per a fer també a l'aula després de l'activitat.

Tots els materials mantenen una gran coherència entre si. Es nota que hi ha un equip de treball estable al darrere que permet que els principis bàsics es repeteixin en cadascun dels materials analitzats. Per aquest motiu, només s'han posat dos exemples per a il·lustrar les conclusions a què s'ha arribat:

a) El model curricular que segueixen els materials d'aquesta institució és fonamentalment l'actiu. Són materials per al treball de camp, dirigits a realitzar activitats *in situ*.

b) Els elements del patrimoni cultural amb què es proposa treballar s'entenen com a medi-entorn, ja que s'intenta extreure'n ells el màxim d'informació possible a partir de l'observació directa. Es pretén que l'alumnat s'adoni que per a conèixer el passat cal interpretar els elements patrimonials existents que ens envolten, per això la gran importància que es dóna a l'observació directa.

Exemple	El museu de la catedral
Text	Estudi comparatiu de les verges romàniques i gòtiques sala I, núm. 24-29 (romàniques) i 51-54 (gòtiques)
Element del patrimoni cultural	A la sala I del Museu de la Catedral de Tarragona, hi ha 10 verges: 6 de romàniques i 4 de gòtiques.
Activitat	En aquesta sala podem realitzar fàcilment l'estudi de dos tipus d'imatges de la Verge, unes que anomenem romàniques, des del número 24-29, i altres gòtiques, des del número 51 al 54. Cada grup té unes característiques pròpies, nosaltres te'n suggerim algunes i et proposem que, a partir d'una atenta observació les anotis, si ho creus possible, on

	<p>correspongui</p> <p>Quan hagi acabat el treball fes un redactat general d'un i altre estil tot recollint els trets fonamentals que hagi comprovat. Posa una creu a les característiques que observis referents a les verges romàniques o gòtiques.</p> <p>El que han de comparar és:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elements formals: Materials, forma (volum, relleu), tècnica, cromatisme. - Combinacions dels elements: proporcions, ritme. - Definició de l'estil
--	---

c) El valor educatiu dels materials és el de recurs, ja que els elements del patrimoni cultural no són només una evidència per a conèixer el passat, sinó també per a construir el coneixement històric. Així, la finalitat educativa és cultural perquè s'intenta desenvolupar un pensament històric. Hi ha un interès per "donar a conèixer" el passat (com es vivia, com es menjava, com escrivien...), mitjançant una breu explicació teòrica i una descoberta guiada de l'entorn.

Exemple	El legionari
Text	La majoria dels legionaris duïen una "motxilla" a l'esquena (amb uns 25 kg) amb tot allò que podien necessitar individualment o del grup format per 8 homes (<i>contubernium</i>) que compartien una mula i una tenda, en aquest darrer cas repartida.
Element del patrimoni cultural	Al Cd'A hi ha la reproducció d'un legionari amb tots els objectes que havia de portar
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Marca els objectes que duïen i posa'ls-hi el nom corresponent. - Aquí tenim una sèrie d'eines necessàries per a la construcció d'un campament provisional. Uneix cada dibuix amb la seva explicació. - Observa aquest legionari i els que tenim al Cd'A. Marca en vermell tots els objectes que has vist.

d) Els continguts que més es treballen són els conceptuals i els procedimentals, tot i que els actitudinals també es treballen perquè es valora la conservació i preservació dels elements patrimonials.

Sembla que el patrimoni cultural és un mitjà per a conèixer el passat, perquè n'és l'evidència, i per això s'observa una gran diversitat d'elements. A més, les activitats insisteixen força en l'observació, la sistematització i l'organització de la informació. Els elements patrimonials s'utilitzen com un mitjà per a la construcció del coneixement històric, són una estratègia didàctica per a afavorir l'anàlisi històrica.

Però, com en la majoria de propostes, no hi ha una projecció de futur que permeti que els alumnes s'adonin que les decisions que es van prendre en un moment determinat del passat tenen conseqüències en el present, i que per tant, les decisions que es prenen actualment tindran conseqüències en el futur. Per això, sembla que la proposta d'aquest Cd'A es podria emmarcar en una finalitat "cultural".

3.2. Camp d'Aprenentatge del Císter

Tots els materials pretenen ensenyar a recollir sistemàticament la informació que es vol analitzar, partint de l'observació directa. L'objectiu és que amb les dades organitzades, l'alumnat pugui arribar a conclusions després d'una anàlisi conjunta amb la resta del grup i del professor. Per tant, es podria afirmar que la finalitat és aprendre a observar d'una manera sistemàtica per a després ser capaç d'analitzar la realitat que ens envolta.

El conjunt de materials analitzats responen a una mateixa estructura i concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Com ja s'ha dit anteriorment, totes les activitats estan dissenyades en tres fases: primer cal fer el "taller d'arquitectura", que pretén ser el moment en què es consensua un vocabulari mínim; s'aprèn a llegir croquis, plànols, mapes, dibuixos, etc.; es munten maquetes... A continuació, es fa la visita, que es considera el moment en què cal posar en pràctica tot allò que s'ha après. I finalment, quan es torna a les aules del Cd'A es posen en comú totes les dades obtingudes (cronologia, tipus de construcció, estils arquitectònics, detalls decoratius...), els dubtes, les hipòtesis... per a arribar conjuntament a unes conclusions, aprofitant els avantatges del diàleg i el treball cooperatiu.

El model d'ensenyament seria l'actiu. Algunes de les raons que penso que fonamenten aquesta afirmació –tot seguint el model interpretatiu d'aquesta recerca- són:

a) La conceptualització del patrimoni cultural seria de medi-entorn, ja que els elements del patrimoni cultural que es proposa treballar són considerats un recurs perquè els alumnes construeixin ells el seu propi coneixement històric.

b) L'objectiu és ajudar els alumnes a aprendre a observar d'una manera sistemàtica per a després poder analitzar la realitat que els envolta, sigui quina sigui. La finalitat que sembla que es persegueix és fonamentalment la cultural, ja que utilitzen els elements del patrimoni cultural com a eines per a construir el coneixement històric i social. Es pretén que els alumnes entenguin que el passat es pot observar, es pot tocar, es pot sentir.

Exemple	Santes Creus 3
Text	--
Element del patrimoni cultural	Monestir de Santes Creus
Activitat	<p>Plànol del monestir i fotografia aèria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pinta de color vermell les estances del segle XII - Pinta de color blau les estances del segle XIII - Pinta de color verd les estances del segle XIV <p>Estudi d'una paret</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com està construïda - Hi ha portes? Quantes? Quina forma tenen? - Hi ha finestres? Quantes? Quina forma tenen? - Altres detalls - Resum <p>L'església. Sensacions a l'interior</p> <ul style="list-style-type: none"> - El so: tanca els ulls i escolta una estona llarga. Què sents? - L'olor: afina el sentit de l'olfacte i descriu les diverses olors que captis - El color: descriu la gamma de colors predominants del recinte, al vitrall i a la resta de l'edifici - La llum: com és la llum? En quina hora del dia estàs fent l'observació? La llum modifica els colors de la pedra? De quina manera?

c) Els continguts que es treballen són fonamentalment conceptuals i procedimentals, especialment vinculats a l'observació directa i la recollida de dades.

Exemple	Poblet 3
Text	--
Element del patrimoni cultural	Monestir de Poblet

Activitat	<p>Plànol del monestir i fotografia aèria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pinta de color groc les estances del segle XII - Pinta de color verd les estances del segle XII-XIII - Pinta de color blau les estances del segle XIII - Pinta de color vermell les estances del segle XIV <p>Estudi d'una paret</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com està construïda - Hi ha portes? Quantes? Quina forma tenen? - Hi ha finestres? Quantes? Quina forma tenen? - Altres detalls - Resum <p>El dormitori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segle de construcció - Planta (quadrangular, rectangular, circular) - Elements de suport (parets, columnes, pilars, mènsules, contraforts) - Tipus de sostre: volta de canó, volta de creueria - Forma dels arcs: arcs de mig punt, arcs apuntats - Predominen les formes de: mig punt, apuntades - El sostre és de: volta de canó, volta de creueria - Les parets són: robustes i les obertures de mig punt o foradades per finestrals apuntats - La il·luminació interior és: poca, bastant, molta. - És d'estil: romànic o gòtic - Després de l'observació sistemàtica digues a quina conclusió arribes - Descriu el dormitori i afegeix com han de dormir els monjos i quin és el seu horari i en què consisteix.
-----------	--

La majoria d'activitats que es proposen són identificacions d'elements del patrimoni cultural. En alguns casos cal establir alguna mena de relació simple que implica una certa classificació o ordre. Hi ha una gran quantitat d'imatges que reproduïxen tot tipus d'elements del patrimoni cultural. Com ja s'ha dit, aquesta observació tan dirigida, tan organitzada, té com a objectiu ajudar a interpretar i a analitzar els elements que s'estan observant.

Es podria dir que hi ha una gran relació amb la tradició de “l'estudi del medi” que afavoreix el desenvolupament d'un pensament social crític en l'alumnat, a partir de l'observació directa i l'anàlisi de l'entorn més proper. Els elements patrimonials es converteixen en el nexce que uneix passat-present, però en canvi no sembla que hi hagi una reflexió de cap on s'orienta el futur, no hi ha una projecció cap al futur.

3.3. Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya

La col·lecció de quaderns didàctics de la xarxa del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya respon a un mateix criteri. Els textos expositius estan íntimament vinculats a les excel·lents reproduccions de maquinària i de processos tècnics.

Cal dir que les propostes són d'una molt bona qualitat científica, ja que recullen tot allò que se sap sobre el “museu” en qüestió i que la investigació històrica ha aportat fins al moment. Però en cap cas, no és un document de treball pensat per als estudiants. Se suposa que a partir del document el professorat pot dissenyar una proposta didàctica. Malgrat tot, al final de cadascun dels quaderns hi ha una proposta d'activitats, que no poden realitzar-se durant la visita, sinó que estan pensades per a un treball posterior, en què cal una important recerca d'informació complementària.

El model d'ensenyament a què respon aquesta col·lecció és el científic, cosa que implica que conceptualment el tractament del patrimoni cultural està més a prop d'una variable de document-font, que no pas del medi-entorn o de recurs. Algunes raons que ho expliquen són:

- Els objectius no són explícits, perquè aquest material està concebut com un document de divulgació i d'actualització científica. No està dissenyat per a afavorir un aprenentatge per descobriment guiat.

Exemple	El Vapor Aymerich, Amat i Jover de Terrassa
Text	<p>L'espai tèxtil</p> <p>A les naus tèxtils s'hi instal·lava la més diversa maquinària per tal de facilitar els diferents processos de fabricació. Dins l'espai de producció del vapor Aymerich, Amat i Jover es realitzaven tots els processos tèxtils de la llana [...] En el tèxtil treballaven homes i dones, essent la presència femenina majoritària en algunes seccions, com en la de la filatura i la dels telers. [...] El 1913 la jornada d'un obrer solia ser d'unes 11 hores. Les condicions de treball eren dures [...].</p>
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Imatge (fotografia): secció de cardes - Imatge (fotografia): secció de telers - Imatge (fotografia): secció d'acabats - Imatge (fotografia): secció de filats - Imatge (dibuix): nau tèxtil del vapor
Activitat	<p>5. L'espai tèxtil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Per què creus que la nau de producció era tant gran? - Com i mitjançant què es transmet l'energia dels embarrats a cadascuna de les màquines tèxtils? - Observa el dibuix. Creus que era fàcil comunicar-se oralment quan totes les màquines estaven funcionant? Quin sistema utilitzaven? - Quin paper tenien les dones en el treball tèxtil?

- Els elements patrimonials són considerats fonts d'informació molt valuosa, ja que a partir de la seva observació i anàlisi es pot conèixer com era el treball en les fàbriques, mines, tallers, etc. Cadascun dels elements que es conserven estan dibuixats i descrits per a ajudar a comprendre'n el funcionament. És un objecte, és una evidència d'unes condicions laborals, d'un sistema de producció, etc.

- El tipus de contingut que predomina és el factual i el conceptual, cosa que permet determinar que la finalitat és descriptiva, ja que es pretén que els elements del patrimoni cultural siguin l'evidència que permeti conèixer el passat.

Exemple	La Farinera de Castelló d'Empúries
Text	De blat a farina. La neteja La neteja prèvia del blat és imprescindible per a una bona mòlta i té per objectiu separar la palla, post, pedres, llavors i altres cossos estranys que arriben barrejats amb el blat com a resultat de la sega i de la recol·lecció. Al final d'aquesta fase també se separen la coberta externa i el germen del gra. [...]
Element del patrimoni cultural	- Imatge (dibuix) del procés de neteja
Activitat	- Quin és l'objectiu principal del procés de neteja? Per què és necessari escapar el germen del gra de blat?

Hi ha una gran quantitat d'imatges que reproduïxen tot tipus d'elements del patrimoni cultural, la majoria molt encertades. Són recursos poc aprofitats i explotats dins dels materials, ja que no van acompanyats d'activitats que estructurin l'observació directa i relacionin el dibuix o imatge amb allò que s'està observant. Per tant, la funció és il·lustrar el text.

Tot i la qualitat gràfica i descriptiva d'aquests materials, en cap dels quaderns no sembla que es potenciï l'ús del patrimoni cultural per a despertar actituds crítiques i reflexives envers el passat i el present. I tampoc no sembla que s'utilitzi com un fil conductor entre passat-present-futur. El patrimoni cultural no és un recurs, i per tant no s'aprofita l'immens potencial educatiu que té per a desenvolupar els procediments de qüestionar-se, de dubtar, d'interpretar, de formular hipòtesis o d'arribar a conclusions.

3.4. Museu d'Història de Catalunya

Els materials editats pel Museu d'Història de Catalunya responen als dos tipus d'activitats que ofereix i també obeeixen a objectius educatius diferents: les visites i els tallers. Els materials de les visites segueixen el mateix model que es va proposar en els orígens del Museu. Aquests materials se centren fonamentalment en l'observació de les escenografies i proposen un parell o tres d'activitats d'identificació. I els materials dels tallers proposen activitats que requereixen visitar les escenografies relacionades, observar objectes, llegir documents (fotografies, plànols, textos...).

a) Els materials per a les visites responen fonamentalment a un model d'ensenyament tradicional, ja que:

- El tipus de contingut que es treballa és merament factual.
- Els objectius només pretenen que els alumnes identifiquin i en alguns casos relacionin llistes de paraules i conceptes amb dibuixos.

Exemple	Les nostres arrels: de la prehistòria al llegat àrab
Text	Segles VII aC. Habitatges del bronze final En el paleolític els humans viuen en coves o cabanes molt simples. Durant el neolític apareixen els primers poblats. A l'edat del bronze els poblats ja es construeixen d'una manera més ordenada i amb carrers.
Element del patrimoni cultural	- El museu mostra la reconstrucció hipotètica d'un habitatge del poblat del barranc de Gàfols (Ginestar d'Ebre, Ribera d'Ebre). Al quadern hi ha: - Imatge-dibuix: reproducció de l'habitatge - Imatge-dibuix: reproducció de les restes arqueològiques del poblat de

	Gàfols (planta).
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona cada element amb el text que li correspon 1. gerres pera emmagatzemar aliments 2. forn pera coure pa 3. foc a terra 4. molins manuals 5. teler - Indica quins materials de construcció s'hi fan servir <ul style="list-style-type: none"> o ciment o fang o pedra o fusta o canyes o ferro o tovot o guix o suro - Observa la planta de les restes arqueològiques del poblat del barranc de Gàfols. <ul style="list-style-type: none"> - hi ha carrers al poblat? Sí No - sembla que sigui construït de manera planificada? Si No

- La finalitat educativa no és explícita. Sembla que només es persegueixi que els alumnes busquin uns elements d'una escenografia i els identifiquin a la imatge que hi ha al dossier.

Exemple	Anys 1925-1950. Habitatges dels anys trenta
Text	Entre els anys 1930 i 1950, hi ha pocs canvis en els habitatges. La majoria de les llars disposen d'aigua corrent i de canonades connectades a la xarxa de clavegueram. L'electricitat s'aplica a l'enllumenat domèstic. El gas rarament podem trobar-lo a les cuines, la majoria de les quals són econòmiques i funcionen amb llenya o carbó.
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Al museu hi ha una escenografia on es reproduïx una cuina dels anys trenta - Al quadern hi ha una reproducció d'aquesta escenografia
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Observa la cuina dels anys trenta i localitza els elements <ul style="list-style-type: none"> - campana d'extracció de fums - aixeta d'aigua corrent i pica

	- nevera de gel	- cuina econòmica
	- rebost	- ràdio
	- llum elèctric	- trona (cadira per a infants)
	- escriptori de plats	- carbó
	- Assenyala la resposta correcta	
	- Hi ha escalfador d'aigua.	Si No
	- L'electricitat s'aplica bàsicament a l'enllumenat.	Si No
	- La majoria de les cuines i els fogons funcionen amb llenya o carbó.	Si No
	- La majoria de neveres són de gel.	Si No
	- El mobiliari és de fusta.	Si No
	- Hi ha utilatge de plàstic.	Si No
	- Hi ha electrodomèstics.	Si No
	- Hi ha poca possibilitat de conservar els aliments.	Si No

Sembla que es vulgui “mostrar” el passat (com es vivia, com es menjava, com escrivien, com eren les cases, com eren les esglésies...), però no es fa a partir de la interrogació dels diferents elements del patrimoni cultural, sinó mitjançant una explicació teòrica (que fan monitors del servei educatiu del mateix museu) i que es veu il·lustrada pels “objectes”. No es potencia la interpretació o la capacitat de generar hipòtesis a partir de les quals es pugui construir el coneixement històric. L'element del patrimoni cultural es converteix en una mera il·lustració tot i tenir-la davant i poder-la tocar i interrogar.

b) En canvi, els materials dissenyats per als tallers –que fins al moment només s'ofereixen per a l'educació secundària- segueixen una línia molt diferent. El model d'ensenyament és molt proper al científic. Algunes de les raons serien que:

- La conceptualització didàctica d'aquesta proposta és més propera a la de "document-font". Els elements del patrimoni cultural són una "evidència" del passat, són considerats fonts d'informació. Per això cal interrogar-los si és pretén conèixer el passat.

Exemple	Les fonts, matèria primera de la història
Text	<p>Les fonts iconogràfiques</p> <p>El Tapís de la Creació és un brodat romànic del segle XII que forma part del Tresor de la Catedral de Girona. El brodat ens ha arribat força fragmentat: només n'ha sobreviscut un fragment que correspon a la seva part superior i que fa 4,15 metres d'amplada per 3,65 d'alçada.</p> <p>Com a font històrica el tapís constitueix una font primària en relació amb els treballs de camp i les eines agrícoles de l'edat mitjana, però com que ens ha arribat molt deteriorada, cal establir una hipòtesi sobre les parts que hi manquen.</p>
Element del patrimoni cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Al museu hi ha una reproducció del Tapís de la Creació - Al quadern hi ha un esquema en blanc del Tapís
Activitat	<ul style="list-style-type: none"> - Compara aquesta proposta de restitució de l'estructura del tapís amb el fragment que hi ha reproduït al museu. Dibuixa sobre l'esquema un traç negre que separi la part que es conserva de la que s'ha perdut. - Observa el tapís i marca a l'esquema amb un traç més gruixut les parts que contenen informació que ens pot ser útil per al tema: "les feines dels pagès a l'edat mitjana". - Extreu la informació que conté el tapís i ordena-la en la graella següent: <p>Mes de l'any Feines del camp Feines agrícoles</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Febrer 2. ...

- La finalitat és la descriptiva. Vol ser una eina per a ajudar a valorar la importància que té la conservació dels testimonis històrics i culturals, perquè a partir d'aquestes es construeix el coneixement històric que actualment es té del passat. L'objectiu és desenvolupar el pensament històric i mostrar a l'alumnat que la construcció del coneixement històric

s'ha realitzat a partir de la interpretació de les diverses fonts que s'han conservat.

Exemple	Selecció i anàlisi de les fonts. La Guerra de Successió i l'Onze de Setembre
Text	Aquesta unitat planteja una acció global d'investigació històrica a partir de les diverses fonts que en el museu expliquen aquest fet històric: la Guerra de Successió i, específicament, l'assalt a la ciutat de Barcelona l'any 1714 i les seves conseqüències, un fet cabdal de l'època moderna que va condicionar l'esdevenidor de Catalunya. A partir d'aquella guerra Catalunya perdia les seves institucions polítiques i la seva idiosincràsia cultural i social per la força de les armes.
Element del patrimoni cultural	- Al museu hi ha una escenografia del bombardeig de Barcelona i tot de plafons informatius amb la reproducció de diferents fonts (plànols, textos...)
Activitat	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica quin tipus de fonts tenim a l'abast per conèixer el que va passar en relació amb la Guerra de Successió <ul style="list-style-type: none"> - Segons la seva naturalesa, escriu les fonts que identifiquis en el lloc adient: fonts primàries o fonts secundàries - Segons el seu suport o origen, marca amb una creu el quadre corresponent a les fonts que identifiquis a l'exposició. S'inclou una llista de 15 objectes, que s'han de classificar en fonts orals, materials, escrites i/o gràfiques. I després apuntar la "Informació que podem extreure'n". 2. Contesta les següents preguntes i indica amb el número corresponent quin tipus de font ha estat més rellevant per obtenir les diferents conclusions. <ul style="list-style-type: none"> - Quina causa o quines causes té la Guerra de Successió? Causes i tipus de font. - Quins canvis en les estructures de poder polític va significar el resultat final de la Guerra de Successió? Causes i tipus de font.

- Es potencien fonamentalment els continguts de tipus conceptual i actitudinal i s'incideix en el seu valor informatiu i simbòlic. Per això les activitats tendeixen a demanar respostes majoritàriament descriptives (definicions, narracions, descripcions...). No és gaire freqüent que es demanin explicacions o interpretacions. No es demana l'opinió dels estudiants. Un percentatge molt elevat –segurament més del desitjable-

de les activitats són individuals, fet que no permet aprofitar tots els avantatges del treball en grup.

Sembla que el patrimoni cultural en aquesta proposta no és considerat com un recurs o un contingut. Penso que no s'aprofita tota la seva potencialitat per a formar una ciutadania crítica i reflexiva, identificada amb el seu passat i compromesa amb el seu futur. Certament, el patrimoni cultural és considerat un testimoni històric i cultural que cal observar i analitzar per a conèixer el passat i que per aquest motiu cal valorar-lo, respectar-lo i conservar-lo per a les generacions futures. Però considero que no s'aprofundeix prou per a convertir-lo en un instrument per a construir consciència històrica entre els alumnes. No s'incideix gaire en la responsabilitat individual i social que tenen els alumnes en el present per a la construcció del futur.

Com es pot apreciar, els dos materials del Museu d'Història de Catalunya són força diferents. Mentre que els materials per a les visites responen a un model d'ensenyament i a una conceptualització del patrimoni cultural força tradicional, la proposta dels tallers és força més completa, perquè pretén assolir uns objectius educatius que ajudin l'alumnat a relacionar passat i present.

4. Consideracions generals

4.1. Respecte de les estratègies didàctiques

La majoria d'activitats que es proposen són:

- lectures comprensives dirigides per preguntes molt concretes que solen tenir les respostes en el discurs i no en l'observació;
- descripcions d'elements del patrimoni cultural com si de meres imatges o il·lustracions es tractés; i
- identificacions d'elements del patrimoni cultural. En alguns casos cal establir alguna mena de relació simple que implica una certa classificació o ordre.

Hi ha una gran quantitat d'imatges de tot tipus d'elements del patrimoni cultural reproduïdes en els quaderns. La majoria són molt encertades, però no se solen aprofitar per a ajudar a la interpretació i anàlisi dels elements que s'estan observant directament. Normalment, són recursos poc aprofitats i explotats dins dels mateixos materials. La seva funció sol ser d'una il·lustració que acompanya les activitats i que pretén complementar l'explicació.

Poques vegades s'interroga els diferents elements del patrimoni cultural. La imatge que es dona és que tot allò que se sap no s'ha descobert a partir de l'observació directa i analítica, de l'experimentació, d'interrogar les restes, etc., sinó que els experts ho han "descobert" per "revelació". Majoritàriament es tracta com una il·lustració que acompanya i fa més atractiva la presentació i la visita.

Les activitats tendeixen a demanar respostes majoritàriament descriptives (definicions, narracions, descripcions...) i en alguns casos explicatives (on hi ha algunes comparacions, on es demanen causes i conseqüències dels fets), però no és gens freqüent que hi apareguin interpretacions, no es demana l'opinió dels estudiants. Sembla que l'observació d'un element del patrimoni cultural sigui una qüestió aparentment neutra, objectiva i definitiva, que només poden fer els experts, i que no ha de generar necessàriament cap mena de dubte.

Les diferents propostes que s'han analitzat tan sols preveuen les activitats durant la visita-taller. Només en el cas dels camps d'aprenentatge es planteja com a requisit un treball previ a l'aula i es proposen algunes activitats posteriors. Tot i que s'aconsella que els estudiants hagin treballat prèviament allò que s'observarà, és només una recomanació, però no es fa cap proposta concreta que guiï i orienti.

4.2. Respecte de l'anàlisi segons les categories proposades en aquesta recerca

Novament, i com en el cas dels llibres de text analitzats en un altre capítol d'aquest treball, la història no es presenta com una interpretació del passat, feta des del present, sinó que es presenta com un coneixement tancat, acabat i que no pot canviar, perquè no obre el camí al dubte ni planteja preguntes.

Els resultats obtinguts –tenint en compte que no es poden generalitzar– mostren que la presència i l'ús educatiu del patrimoni cultural en alguns materials utilitzats en museus de Catalunya podrien millorar força des de la perspectiva d'una didàctica crítica. En canvi, els materials dissenyats pels camps d'aprenentatge presenten una major potencialitat, ja que apropen l'alumnat a la comprensió del medi social i cultural en què es mou i que el rodeja.

Malgrat tot, considero que la potencialitat educativa del patrimoni cultural no s'aprofita totalment, ja que no s'utilitza com un recurs educatiu o una eina de comunicació que permeti desenvolupar les capacitats i les

habilitats dels alumnes i així, assolir unes competències que els permetin construir autònomament el seu coneixement històric i social. Crec que el patrimoni cultural pot permetre adonar-se als alumnes que formen part d'un *continuum* temporal: són hereus d'un passat, estan participant en el present i poden incidir en el futur des d'una participació democràtica.

Quadre-resum: La categorització dels materials analitzats

	Conceptualització didàctica	Valor educatiu	Finalitat educativa	Continguts	Model curricular
Camp d'Aprenentatge de Tarragona	Medi-entorn	Recurs: un mitjà per a construir coneixement històric	Cultural: dirigir i sistematitzar l'observació, per facilitar l'aprenentatge per descobriment guiat	Conceptuals i procedimentals	Actiu
Camp d'Aprenentatge del Císter	Medi-entorn	Recurs: un mitjà per a construir coneixement històric	Cultural	Conceptuals i procedimentals	Actiu
Museu d'Història de Catalunya-visites	Imatge	Il·lustració: una anècdota, un objecte que s'ha conservat	No s'explicita. Totes les activitats són reproductives.	Factuals	Tradicional

	Conceptualització didàctica	Valor educatiu	Finalitat educativa	Continguts	Model curricular
Museu d'Història de Catalunya-taller	Document-font	Objecte: una evidència que permet conèixer i "observar" el passat	Descriptiva. Les activitats que es proposen són productives, és a dir, faciliten el procés de lectura, observació i anàlisi.	Conceptuals i procedimentals	Científic
Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya	Document-font	Objecte: una evidència que permet conèixer i "observar" el passat	Descriptiva, tot i que no hi ha cap estratègia didàctica que faciliti el procés d'ensenyament-aprenentatge	Conceptuals i actitudinals	Científic

4.2.1. Respecte de la conceptualització didàctica, la finalitat i el valor educatiu del patrimoni cultural

En pràcticament tots els materials didàctics analitzats hi ha una concepció força reduccionista i tancada del concepte de *patrimoni cultural*, respecte del concepte ampli i integrat pel qual s'aposta actualment. Això és especialment greu en aquells centres que són alhora un jaciment o la mostra d'un conjunt arquitectònic i tècnic important (com ara, els museus de la xarxa del mNactec), on la gran majoria dels materials utilitzen els elements del patrimoni cultural com si d'una il·lustració es tractés. El concepte de *patrimoni cultural* és molt limitat.

Predomina una conceptualització més propera a la imatge i al document-font, que no pas al medi-entorn o eina de comunicació. No se sol aprofitar la proximitat física per "parlar" amb els elements del patrimoni cultural. L'anàlisi del material no permet un treball autònom dels estudiants, ja que sempre es preveu un intermediari que "presenti" i expliqui i que a més doni les pautes per a realitzar les activitats proposades als diferents quaderns..

Normalment, els elements del patrimoni cultural que apareixen són considerats només una evidència de les afirmacions fetes. Poques vegades són presentats com un recurs actiu que pot i que ha d'ajudar a construir coneixement històric i social.

No es fomenta una actitud de participació responsable ni d'intervenció activa en defensa del patrimoni cultural, de la seva conservació, ús social o divulgació. No es potencien actituds de compromís i de participació social. No s'ha trobat que als estudiants se'ls qüestionari sobre la necessitat o la importància de conservar el patrimoni cultural o no; ni que se'ls demani com es pot conservar; ni que se'ls qüestionari sobre la seva utilitat social, cultural o econòmica, etc.

La finalitat dels materials analitzats és normalment descriptiva i cultural, perquè es considera que és un objecte o un recurs. Poques vegades l'element del patrimoni cultural és un contingut en si mateix. No s'analitza per si mateix, sinó que normalment és una excusa, és el pretext per a treballar un concepte o un procediment.

La concepció didàctica del patrimoni que predomina en la majoria d'aquests materials no va més enllà de considerar-los uns mitjans per a il·lustrar coneixements històrics transmesos a través de textos descriptius o explicatius. En cap cas, no es parteix del patrimoni per a plantejar un problema o es va al patrimoni per a buscar respostes a una pregunta. Mai s'utilitzen fonts per a intentar que l'alumnat interpreti una situació, una època, un territori o un canvi i contrasti la seva interpretació amb altres.

En cap dels materials no se suggereix que apliquin el que han après en altres contextos, sobretot al seu propi medi. No se'ls ensenya a intervenir en la defensa i protecció del patrimoni ni a valorar-lo com un dels elements de la construcció de les identitats personals i socials.

4.2.2. Respecte dels objectius i dels continguts que s'hi tracten

Els materials didàctics no fan explícits els objectius que es pretén desenvolupar. És a dir, no es comunica als alumnes els objectius que han d'assolir.

Hi ha un predomini de "fer conèixer" la història, el passat (com es vivia, com es menjava, com escrivien...), però no es fa a partir de la interrogació dels diferents elements del patrimoni cultural, sinó mitjançant una explicació teòrica que és il·lustrada, ratificada i reforçada per l'entorn. És a dir, no s'ensenya als estudiants el procés de construcció del coneixement històric, sinó els resultats d'una investigació feta per experts.

No hi ha propostes que apostin per la valoració i la conservació dels elements del patrimoni cultural. Segurament que existeix i que es treballa, però implícitament. No es creen espais que permetin que els estudiants pensin, proposin... o interpretin per què aquelles fonts s'han conservat i altres no.

Sembla que l'existència dels diferents elements del patrimoni cultural sigui merament circumstancial, que existeixen per casualitat. No es potencia la interpretació o la capacitat de generar hipòtesis a partir de les quals es pugui construir el coneixement històric i el social.

Majoritàriament, els elements del patrimoni d'aquests materials són considerats continguts factuais i conceptuals. A partir de l'observació de les restes o de qualsevol altre element del patrimoni cultural, es tendeix a "explicar" un concepte. L'element del patrimoni cultural es converteix en una mera il·lustració, tot i tenir-la al davant i poder-la tocar i interrogar.

4.2.3. Respecte del model curricular

Els materials solen ser tancats en si mateixos, perquè prenen sentit propi en la mesura que tenen un principi i un final únic. No solen ser flexibles o prou oberts per modificar l'estructura, l'ordre o la seqüència.

Els materials haurien de presentar activitats sistemàtiques i reflexives, que relacionin els nous continguts, els nous aprenentatges amb les seves idees prèvies, produint dubtes i debats, generant opinions i contradiccions... construint coneixement de manera fonamentada, justificada i argumentada.

Sembla que la majoria dels materials triats necessiten un "expert" per a desenvolupar les activitats. Hi ha una gran quantitat d'activitats que sense un discurs previ no es poden realitzar, perquè s'aproximen més a les d'una lectura comprensiva que no pas a les que caldria esperar d'una observació

directa i activa. Es proposa la manipulació d'objectes en els tallers i el recurs de l'empatia a partir de la "immersió" dels estudiants en una visita que és guiada per un expert o pel professorat, que ja els "dóna la solució" (interpretació històrica). Els materials no faciliten un treball autònom, el descobriment guiat, amb l'excepció dels del camp d'aprenentatge.

Capítol 9

L'opinió dels experts sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural

- 1. Descripció de l'entrevista**
- 2. Justificació dels experts triats**
- 3. Descripció i anàlisi de les entrevistes**
- 4. Consideracions generals**

L'objectiu d'aquest capítol és presentar i analitzar les opinions d'alguns experts sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural. Aquestes opinions es van obtenir a través de cinc entrevistes, els resultats de les quals s'analitzaran a continuació. Les persones entrevistades són:

- dos directors de camps d'aprenentatge de la Generalitat de Catalunya: el Sr. Josep Baluja i la Sra. M. Joana Virgili;
- el cap de l'Àrea de Gestió Museogràfica del Museu d'Història de Catalunya: el Sr. Jusèp Boya;
- la coordinadora del projecte educatiu del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya: la Sra. Magda Fernández; i
- la responsable de l'empresa cultural Còdol Educació: la Sra. Maria Adzerias.

El capítol està organitzat en quatre apartats. En el primer es descriu l'entrevista. En el segon es justifica la selecció dels experts. En el tercer s'analitza el contingut de cadascuna de les converses. I en el quart apartat es plantegen algunes consideracions respecte al model interpretatiu que s'ha construït en aquesta recerca.

1. Descripció de l'entrevista

El mètode utilitzat per a recollir tota la informació ha estat l'entrevista amb format de conversa semiestructurada (Cohen-Manion, 1990; Fontana-Frey, 1994; Rodríguez-Gil-García, 1999; Angulo-Vázquez, 2003). És a dir, hi havia una estructura planificada prèviament, amb unes preguntes que responien a les categories de la investigació, però no van ser formulades seguint un ordre o seqüència estricta, sinó que es van adaptar a les característiques i a les reaccions dels entrevistats. Es considera que aquesta opció permet una actitud més natural entre l'entrevistador i l'entrevistat.

Així doncs, el disseny metodològic en cap moment no ha estat rígid. Tot el contrari, es va començar per una pregunta força àmplia que servís de guia, i la conversa va tenir un procés de caràcter reflexiu des del primer moment, que va generar una influència mútua i dinàmica entre els experts i jo. L'objectiu no era tant aconseguir la resposta directa a totes les preguntes, sinó fer aflorar les concepcions dels experts sobre el patrimoni cultural.

Com ja s'ha dit en el capítol de la metodologia, l'entrevista¹ es va dissenyar en dos blocs. El primer bloc tenia com a objectiu conèixer en què consisteix específicament la feina de cadascun dels entrevistats i quines són les seves prioritats. El segon bloc pretenia saber què entenen per *patrimoni cultural*, ja que s'incidí més en les pròpies reflexions sobre la seva pràctica professional.

¹ Les entrevistes completes es poden consultar en els annexos d'aquesta recerca.

2. Justificació dels experts triats

Els criteris per a triar els cinc experts d'aquesta recerca han estat els següents:

- Tots ells havien de ser persones amb experiència dins del camp del patrimoni cultural.
- Les seves aportacions havien d'estar relacionades amb altres àmbits d'estudi d'aquesta recerca (materials didàctics d'institucions, formació no reglada...).
- Tots ells havien de desenvolupar unes feines que tinguessin en compte el valor educatiu del patrimoni cultural des de la perspectiva més educativa o des d'una perspectiva més divulgativa.

En funció d'aquests criteris es va decidir entrevistar:

- El Sr. Baluja, director del Camp d'Aprenentatge dels Monestirs del Císter.
- La Sra. Virgili, directora del Camp d'Aprenentatge de Tarragona.
- El Sr. Boya, actual cap de l'Àrea de Gestió Museogràfica del Museu d'Història de Catalunya.
- La Sra. Fernández, professora de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona i coordinadora de la publicació dels

quaderns de didàctica i difusió del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya.

- La Sra. Adzerias, responsable de Còdol Educació, empresa que ofereix activitats de tipus educatiu i cultural vinculades al patrimoni cultural.

3. Descripció i anàlisi de les entrevistes

3.1. El Sr. Josep Baluja

El Sr. Josep Baluja és mestre i llicenciat en Geografia i Història i en Pedagogia Terapèutica. Fa més de trenta anys que està vinculat al món educatiu. Des de fa catorze anys és el director del Camp d'Aprenentatge del Císter. És el responsable, juntament amb l'equip de mestres del camp, de dissenyar les activitats i els materials.

3.1.1. Descripció i anàlisi del bloc I

Totes les propostes del Camp d'Aprenentatge van dirigides a grups d'estudiants des d'infantil fins a batxillerat. Els grups que hi arriben volen treballar especialment la ruta dels monestirs del Císter i els seus voltants

(Montblanc, el castell de Barberà...). Però també hi ha altres propostes per a treballar la pintura i l'escultura al llarg del temps, a partir d'estudis comparatius.

Segons Baluja la seva feina és "ensenyar a aprendre". Concretament, vol fer que els estudiants "es creguin que ells també poden investigar". Segons la seva opinió, es tracta de:

“agafar un element del patrimoni, en aquest cas és un edifici històric, i a partir d'aquí preparar una sèrie d'activitats que ajudin a aprendre i a saber coses [...]. Hem d'aconseguir totes les respostes possibles dels alumnes. [...] Per aquest motiu els nostres materials no tenen pràcticament text, perquè el text l'han d'anar fent ells, tant el del taller d'arquitectura - que és el treball previ - com en la mateixa visita”.

Per Baluja, l'objectiu és ensenyar a llegir i a interpretar edificis. Es pretén que els estudiants s'adonin que allò que veuen, que el medi que els envolta, és interpretable i, per tant, comprensible, també per a ells i no només per als experts. Però cal tenir un mètode d'observació que ajudi a recollir i a sistematitzar tota la informació i a construir coneixement de manera comprensiva i significativa.

Un altre aspecte que considera d'especial rellevància és aconseguir entusiasmar els estudiants. Cal arribar a transmetre'ls que aprendre és important, però que “aprendre a aprendre encara ho és més”, com repeteix diverses vegades. A més, insisteix que cal aconseguir que:

“els alumnes s'adonin que ja saben coses, i que en saben moltes, però que, a més, en poden saber moltes més, i que en funció de la informació de què disposin es pot opinar, i aquesta és la clau, cal demostrar-los que tenen opinió i que aquesta és important, però que es pot millorar i precisar”.

Amb els materials elaborats pels responsables del Camp d'Aprenentatge (dossiers, maquetes, reproduccions, col·leccions de diapositives, pàgines web...) es busca que hi hagi la màxima coherència entre els objectius que es persegueixen i el mètode de treball. Baluja estableix dos objectius bàsics:

- potenciar el que anomena “dubte creatiu”. Es pretén partir dels dubtes de l'alumnat, per a aprofitar la seva curiositat per a saber i per a aprendre. Es considera que el dubte és necessari per a aprendre; i
- fomentar que els estudiants creguin que poden respondre a les preguntes que es formulen. Es parteix de la idea que tota pregunta té “moltes respostes vàlides, però no totes són correctes”. Segons Baluja, si s'inicia la discussió a partir d'aquesta premissa, es facilita que els alumnes hi participin, perquè dona seguretat. *A priori*, tothom pot dir allò que pensa sense por d'equivocar-se. És aleshores que els mateixos alumnes s'adonen que cal tenir un mètode d'observació, de lectura i d'anàlisi, és a dir, un mètode de treball que es pot aprendre, que es pot construir.

Per Baluja, a més, té molta importància la part afectiva, és a dir, la relació que s'estableix entre el professorat, el responsable de l'activitat i l'alumnat. Està comprovat que cal crear espais de confiança, espais de diàleg, espais per a compartir, perquè el rendiment sigui més alt. Aquest ambient de confiança també esdevé un dels objectius de treball de l'equip del Cd'A.

Baluja explica que l'estructura de les activitats ha estat pensada perquè se segueixin tres fases (*també descrites al capítol de “materials didàctics”*):

- la primera està dedicada a l'aprenentatge d'un vocabulari arquitectònic bàsic, ja que es considera que cal començar per compartir el llenguatge. És el moment en què es donen les eines i els instruments fonamentals per a l'anàlisi d'un edifici. Cal aprendre

i dominar un vocabulari bàsic, que permeti que es comparteixi un mateix llenguatge. Aquest aprenentatge es realitza en el taller d'arquitectura;

- La segona consisteix a visitar l'edifici, observar-lo i llegir-lo, seguint un procediment preestablert amb fitxes que guien i ajuden a sistematitzar la recollida de dades, recollida que sense un mètode podria arribar a convertir-se en una feina molt feixuga. A partir de la informació recollida mitjançant l'observació directa (visites als monestirs o conjunts arquitectònics) es fa la lectura de l'edifici; i
- la tercera, realitzada després de la recollida de dades, té com a objectiu analitzar i interpretar la globalitat de l'edifici i arribar a conclusions que expliquin per què l'edifici és com és. Es tracta d'interpretar el simbolisme de l'obra, de l'edifici, dins del seu context historicocultural, i de saber-lo valorar com una evidència d'una època i d'un passat.

3.1.2. Descripció i anàlisi del bloc II

Per Baluja, el patrimoni cultural és tot allò que l'ésser humà ha fet i que “en cert sentit li pertany”. Per tant, no és només un element d'estudi en si mateix i per si mateix, sinó que el patrimoni és un mitjà a partir del qual es pot aprendre. Per això, s'intenta que la presència del patrimoni als materials sigui la integració de tots els tipus de continguts, des dels conceptuals fins als procedimentals i els actitudinals.

Quan vaig preguntar al Sr. Baluja quina era la finalitat que el patrimoni cultural podia desenvolupar en el procés d'ensenyament-aprenentatge, va respondre ràpidament que “aprendre a aprendre”. Segons la seva opinió, el patrimoni ha de

“proporcionar els instruments necessaris perquè les persones puguin continuar aprenent, cal preparar els estudiants per a saber com es pot aprendre”.

Finalment, la darrera pregunta va ser sobre la seva concepció del patrimoni cultural. No ho va dubtar, “el patrimoni cultural ho és tot”, i com ja havia dit anteriorment, “el patrimoni cultural és tot allò que l'ésser humà ha fet i que en cert sentit li pertany”.

3.2. La Sra. M. Joana Virgili

La Sra. Virgili és mestra i llicenciada en Història de l'Art. Fa més de trenta-quatre anys que està vinculada al món educatiu i des de fa sis anys és la directora del Camp d'Aprenentatge de Tarragona, tot i que hi treballa des de l'any 1989. Ella, juntament amb l'equip de mestres del camp, és la responsable del disseny i la realització de les activitats relacionades amb la ciutat de Tarragona. Per aquest motiu, un dels paquets d'activitats més important està relacionat amb el món romà. Però també hi ha altres activitats que tenen en compte el medi que els envolta, com ara: la indústria química, el port i la pesca, el turisme, el creixement de la ciutat, etc.

3.2.1. Descripció i anàlisi del bloc I

La Sra. Virgili té molt clar quin ha de ser l'objectiu d'aprenentatge dels Cd'A: "aprendre de l'entorn". Considera que "les experiències viscudes pels estudiants no s'obliden mai", i per això està convençuda de la importància de les sortides, les estades i els viatges". Pensa que

"és fonamental aprendre de l'entorn, perquè d'aquesta manera es posa en contacte la construcció del coneixement més teòric i abstracte amb les vivències més personals i els processos més pràctics, com ara el descobriment del medi. És a dir, aprendre a partir de l'entorn, dóna l'oportunitat de construir coneixement d'una manera més comprensiva i significativa per als estudiants".

El Cd'A de Tarragona –com la resta- està bàsicament orientat a l'educació reglada, i per això les seves propostes educatives s'adrecen a grups des de l'educació infantil fins al batxillerat. Però saben que moltes de les seves activitats també les realitzen grups d'adults i de la formació no reglada, ja que col·laboren amb altres institucions que es dirigeixen a aquesta mena de públics.

La Sra. Virgili explica que tots els materials pretenen ser manipulatius i molt oberts. Segons la seva opinió, es pretén aconseguir un treball autònom per part dels estudiants. L'objectiu és "posar-los en situació d'autoaprenentatge". Cal que l'alumne tingui feina per fer, però que la pugui fer tot sol o en grup. Es vol evitar la dinàmica tradicional de les visites on una persona parla i la resta escolta. També es vol evitar la sensació de fracàs. Tots els alumnes han de poder fer activitats i fer-les bé. Però evidentment, trobar l'equilibri entre la diversitat de nivells i els materials és molt difícil.

L'estructura de tots els materials editats pel Cd'A és la següent: uns treballs previs, un treball de camp i un treball posterior. Els materials són una guia de tot el treball que s'ha de realitzar. El mestre o el professor és qui ha d'ajudar els estudiants a preparar els coneixements previs que requereixen totes les activitats i qui els ha d'ajudar després a acabar de

reestructurar el nou coneixement. Els responsables de l'activitat són els membres del Cd'A. La seva tasca consisteix a motivar primer i guiar després durant tota la visita o el taller. Però el protagonista de tot plegat és sempre l'estudiant, ell és el centre de l'activitat.

A la pregunta de quines són les estratègies didàctiques, Virgili explica que les que més utilitzen són les quatre següents:

- el joc, perquè estan convençuts que jugant el nen aprèn. Considera que és una manera ràpida i eficaç perquè els nens i nenes entrin en la dinàmica de l'activitat,
- la manipulació, perquè a tothom li agrada tocar. Cal observar, cal mirar i després tocar. Cal sentir les textures. Si l'investigador toca, el nen també,
- el dibuix i la fotografia són fonamentals, perquè és quan es fixen en l'objecte. Virgili afirma que en el Cd'A prefereixen el dibuix, perquè potencia l'observació directa i obliga a fixar-se en tots els detalls, i
- la descoberta, la intriga, l'aventura, el sentit de la sorpresa. Defensa que això ho han de tenir totes les activitats, perquè aporta l'emoció necessària per enganxar els nens i nenes a l'activitat.

3.2.2. Descripció i anàlisi del bloc II

Davant de la pregunta de quin tipus de contingut hauria de desenvolupar el patrimoni cultural en els materials i les activitats, Virgili considera que tot depèn del públic a qui vagi dirigit i de com s'estructuri l'activitat. Per això:

“hi ha materials en què el patrimoni és més un contingut procedimental i altres vegades més conceptual. Però el més important no és tan com estudiar-ho sinó com viure-ho”.

Planteja la necessitat que el patrimoni cultural sigui un element més del medi. Afirma que cal que els estudiants coneguin el seu entorn i que el visquin, que se'l facin seu i que n'aprenquin. Per tant, diu que a vegades caldrà potenciar la part més procedimental, com seria aprendre a observar i a llegir el medi – per exemple l'estudi de la catedral– i d'altres caldrà afavorir aspectes més conceptuals que interrelacionin la teoria amb la pràctica–; per exemple, l'estudi de la mort a partir de la Torre dels Escipions.

Per la Sra. Virgili, els objectius més vinculats amb el patrimoni cultural són els relacionats amb “aprendre de l'entorn” i “aprendre a observar”. Aquests objectius, Virgili els relaciona amb la finalitat que segons la seva opinió haurien de tenir els Cd'A. Pensa que els Cd'A haurien de ser un servei

“on el professorat conegués una manera de fer diferent. Una altra metodologia que els mestres poden copiar. Ens estem adonant que la que s'està fent servir actualment a les aules no és adequada”.

Pensa que els Cd'A mostren una manera d'ensenyar diferent amb l'ús del patrimoni com un element central del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta manera de treballar es pot portar a l'aula i “no cal fer servir sempre el llibre”.

Finalment, pregunto a la Sra. Virgili què és per ella el patrimoni cultural i sense dubtar afirma que és “tot el que ens envolta”. Pensa que el patrimoni no és només el passat. També és tot allò present que forma part “del nostre dia a dia i que influeix en les nostres vides”.

3.3. El Sr. Josep Boya

El Sr. Boya és l'actual cap de l'Àrea de Gestió Museogràfica del Museu d'Història de Catalunya. Llicenciat en Història medieval, s'ha especialitzat en museografia cosa que li permet participar en diferents postgraus i mestratges centrats en museologia i gestió del patrimoni.

3.3.1. Descripció i anàlisi del bloc I

Boya és un dels responsables de les exposicions temporals que es realitzen i es mostren al públic del Museu d'Història de Catalunya.

Opina que és molt habitual en els museus de Catalunya que la museografia i la didàctica no treballin juntes. Fins i tot hi ha vegades que el discurs de l'exposició no és el mateix que el de les propostes didàctiques. Això és fruit del treball per separat que es practica. La museografia i la didàctica no es complementen. Per això, creu que de vegades es fan propostes didàctiques que grinyolen respecte del discurs narratiu de l'exposició.

Reconeix que els gabinets pedagògics, educatius o didàctics dels museus sempre són l'última cosa que es munta. Normalment, estan mal dotats de recursos materials i econòmics, i fins i tot —afegeix— físicament solen estar arraconats dins de les dependències dels museus. És una realitat

que no comparteix i considera que hauria de ser una tendència que s'hauria de capgirar.

El Sr. Boya explica que l'aportació didàctica hauria d'estar incorporada des del primer moment en el disseny i en la creació d'una exposició. Pensa que és important que estigui present en la conceptualització museogràfica, perquè:

“el museu és un element de democratització del saber. Per tant, ha d'estar al servei de les persones i ha de poder ser llegit i interpretat pel màxim nombre de persones, però en funció d'uns objectius predeterminats”.

Per això, defensa que no s'ha de concebre el servei educatiu com qui s'encarrega de fer la visita guiada i el treball de les fitxes amb el públic escolar, sinó que ha de participar en la configuració del disseny de les exposicions.

Segons ell, la funció principal del museu no és donar conceptes, no és ensenyar, sinó que ha de ser divulgar de manera comprensible, perquè entre l'artefacte i el públic no hi ha res, no hi ha ningú. Per això afirma que:

“busco ser comprensible, que visquin una experiència agradable, que se sentin còmodes, que no se sentin agredits pel discurs acadèmic. Però això no vol dir que el públic hagi de *tocar*, penso que vol dir *entendre la poètica del discurs*. El visitant ha d'anar guiat”.

Considera que les exposicions han de crear ritmes, emocions, produir sorpreses... Cal que la gent capti els diferents espais, les diferents parts del discurs. Boya aposta per la capacitat de comprendre de la gent a partir de l'emoció. Per això diu que

“crec en la intel·ligència emocional, i el meu treball, si l'he de definir, és això: l'emoció com un camí per a obrir el coneixement”.

Així, la línia museogràfica que des del Museu es vol potenciar és la d'una “museografia de les atmosferes, de les sensacions” o també dita “la màgia de l'experiència”, que és una forma de treball que bàsicament té dos principis:

- tota exposició ha d'explicar una història, ha de tenir una trama narrativa: “hi havia una vegada...”. Ha d'haver-hi una construcció narrativa, gairebé literària.
- A més, cal tenir en compte que el públic no només capta amb l'intel·lecte (amb la lectura i la visió). També amb l'experiència, amb allò que sent, amb el joc de les emocions. Les sorpreses també són un element important per a la comprensió. I això cal aprofitar-ho i potenciar-ho.

El Sr. Boya treballa perquè el Museu tingui tots aquests elements. I perquè totes les exposicions que s'hi instal·lin juguin amb aquests principis, tant les permanents com les temporals.

3.3.2. Descripció i anàlisi del bloc II

Boya pensa que el patrimoni cultural té fonamentalment cinc objectius:

- “Crear, fer memòria i identitat”
- “Crear, construir coneixement, cultura”
- “Crear i projectar la imatge del grup que l'ha creat”

- “Ser un focus d’atracció del turisme cultural”
- “Fer que la gent sigui feliç omplint el seu temps de lleure”

Aquests objectius estan estretament vinculats amb la concepció que té del patrimoni cultural, ja que considera que:

“és una construcció ideològica i social, que té diversos agents: els investigadors i els museus per un costat, i la mateixa comunitat per l’altre”.

Actualment, diu Boya, “som en una societat que crea nous patrimonis, hi ha una emergència de nous patrimonis que ja no creen els experts només, sinó que la col·lectivitat també en crea. Cada vegada patrimonialitzem més coses”. Segons ell, aquesta situació es produeix sobretot per dues raons. La primera seria el canvi tan accelerat que s’està vivint com a societat. És a dir:

“el procés de mundialització, de globalització... crea la sensació en la gent que tot cada vegada va més de pressa. Les coses estan canviant vertiginosament, i això crea la situació de salvar tot allò que es consideri que està en perill”.

I la segona, que derivaria de la primera, porta a la necessitat de crear identitats. Boya ho explica de la manera següent:

“les coses no tenen valor en si mateixes, sinó que tenen el valor que la gent els dóna, i per tant els patrimonis s’estan inventant. S’està vivint un veritable procés de *bulímia* patrimonial, que moltes vegades porta a situacions absurdes i molt costoses per a la hisenda pública. Els processos de patrimonialització són molt cars, i no és viable patrimonialitzar-ho tot”.

Per això, creu que s'hauria de planificar el procés de patrimonialització. Aquest procés hauria d'anar precedit d'una recerca que documentés i que establís els criteris per a definir què ha d'esdevenir patrimoni i què no cal que ho sigui. Però sempre – diu en Jusèp Boya- s'acaba dient que no hi ha temps d'investigar, que no hi ha recursos..., i aleshores:

“ens refugiem en la urgència de dir, salvem-lo i guardem-lo tot i ja ho decidirem després”.

Aquesta situació afavoreix que els experts i les comunitats es converteixin en uns agents socials actius i “mediatitzats per les pròpies ideologies, per les *fil·lies* i per les *fòbies*, i que no sigui la recerca la vertadera constructora dels criteris de selecció”.

Li plantejo què haurien de fer els museus en aquest context que ha descrit. Boya considera que el museu ha “escenificar l'espai utilitzant el patrimoni”, però “no ha de ser una síntesi”. És a dir, el conservador d'un museu treballa amb l'espai i amb els elements patrimonials:

“ha de crear un camí, tant en el sentit físic com en el de descoberta del coneixement. Aquest camí ha de tenir linealitat com qualsevol discurs. Ha de tenir uns ritmes, unes sorpreses. Ha de dosificar la informació. Diria que s'acosta més al discurs del teatre que al de la lliçó magistral. [...] El patrimoni dins de l'espai ha de convertir-se en una eina de comunicació”

Però, en canvi, no ha de ser una síntesi del coneixement que fins a aquell moment existeix. El museu ha d'aconseguir que la gent vulgui saber més, ha de ser “una invitació a aprendre, ha d'obrir camins”. Per això comenta que prefereix “aquells públics que pensen que saben poc, que surten pensant que han après i que volen saber més”.

I en aquest context, Jusèp Boya entén la didàctica com “la voluntat de ser comprès, per a així poder comunicar amb molts públics”. Pensa que tot disseny museogràfic està envoltat de didàctica, perquè

“la voluntat és transmetre coneixements, és comunicar informació i no només mostrar peces en vitrines i prestatgeries”. Per això, defensa que “el conservador ja no és un tecnòcrata, sinó un agent social amb unes responsabilitats molt importants dins tot aquest procés de democratització de la cultura, on la didàctica esdevé una estratègia per a connectar el museu amb la societat on ha d'arrelar”.

3.4. La Sra. Magda Fernández²

La Sra. Fernández és professora de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona. Mestre i llicenciada en Geografia i Història, ha estat mestra de primària i de secundària. Actualment, també és la coordinadora de la publicació dels quaderns de didàctica i difusió del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya. És una de les responsables del servei educatiu i de la gestió de l'oferta educativa que la xarxa de museus ofereix.

² La conversa amb la Sra. Magda Fernández no va ser enregistrada, per tant, els fragments que apareixen entre cometes, són aproximacions del que va dir. En cap cas no són transcripcions literals de l'entrevista.

3.4.1. Descripció i anàlisi del bloc I

La conversa es va centrar en la seva feina com a coordinadora de la publicació dels quaderns del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya. Considera que aquests materials s'adrecen preferentment al professorat, tant de primària com de secundària, però també al públic en general que vol tenir una informació més detallada. Aquesta dualitat respon al fet que:

“els espais culturals són educatius, són espais d'aprenentatge. Però no només per als escolars, també per als visitants no escolars (adults, familiars...), i per tant, cal fer un material que serveixi per a ambdós públics. De fet, els quaderns són un recull de tot allò que se sap sobre el tema”.

Insisteix que els materials estan pensats per al professorat de primària i de secundària, perquè

“el professorat ja té prou feina amb el dia a dia, i el que necessita és un material rigorós i ben estructurat per a treballar les visites o els seus continguts. L'experiència com a mestra de primària i professora de secundària em diu que els docents necessiten que els donin els *instruments necessaris*, els *ingredients* per poder a cuinar. I aquest material pretén això”.

Per tant, els materials no pretenen ser un quadern d'activitats per a l'alumnat. Són un material d'actualització del professorat que està desbordat pel dia a dia i no pot “investigar” o “fer recerca”, i tampoc no té temps per a recopilar tota la bibliografia i la documentació existent, per a després processar-la i ensenyar-la als seus alumnes.

Segons Fernández, els autors de tots aquests materials formen un equip. S'intenta que a cada quadern col·laborin experts. Per això, els

investigadors i col·laboradors canvien segons el tema. Només el dibuixant és el mateix. Fernández insisteix que:

“Darrere de tot dossier hi ha una seriosa i rigorosa investigació històrica. Tot el que apareix ha estat documentat. Totes les afirmacions o constatacions són producte d'hores i hores als arxius, d'entrevistes a experts, d'entrevistes a antics treballadors, de veïns de la rodalia...”.

Es podria afirmar que els quaderns són una breu síntesi de la recerca existent fins al moment. És tota la documentació que de manera didàctica o comprensible hi ha sobre el museu. El quadern no és per a seguir-lo durant la visita. Pretén ser l'instrument que permeti preparar la visita prèviament i treballar-lo a l'aula després. En paraules de Fernández:

“Els quaderns divulguen (no vulgaritzen) tota la informació que fins a aquell moment hi ha sobre el museu i el tema en concret”.

A la pregunta de si s'ha fet alguna avaluació d'aquest material, Fernández comenta que no se n'ha fet cap, encara que se sap que els quaderns es fan servir molt. L'equip del servei educatiu ho ha constatat a partir de l'observació d'alguns indicis, com ara que:

- els monitors i monitores que realitzen les visites detecten que molts grups vénen amb la visita preparada i amb moltes idees prèvies del que observaran, cosa que demostra que bona part del professorat ha treballat prèviament la visita, aprofitant el quadern que se li ha enviat quan ha fet la reserva de l'activitat;
- els professors i professores dels tallers, seminaris i conferències que el Museu organitza detecten que els quaderns responen a les demandes; i

- cada curs es rep algun treball de recerca del batxillerat sobre alguna de les seus del Museu, on es nota que els quaderns són una font bibliogràfica de consulta important.

3.4.2. Descripció i anàlisi del bloc II

Segons Magda Fernández, els objectius dels materials que s'editen des de la xarxa de museus són fonamentalment tres:

- Afavorir l'actualització científica del professorat,
- Facilitar la informació necessària al professorat per poder preparar la previsita i la postvisita, i
- Apropar el coneixement que es té fins al moment a tot tipus de visitants.

Els quaderns es fan amb la intenció que l'estudi del patrimoni ha de servir per a interpretar el passat i donar a conèixer la història. La finalitat és fer que la lectura del patrimoni sigui comprensible. I la didàctica és la responsable de "fer comprensible" allò que *a priori* no ho seria.

Quan li pregunto què entén per *patrimoni*, considera que tot és susceptible de ser patrimoni, de convertir-se en un element patrimonial (un paisatge, un document, un edifici, una fotografia...) sempre que sigui conegut, es contextualitzi, s'interpreti i, finalment, sigui valorat.

Pensa que no hi ha cap *objecte* que sigui més important que un altre. Però tot depèn del coneixement que se'n tingui i del valor que se li atorgui. Així, defensa que com més coneixement, més valor es dóna als *objectes* i això fa que siguin susceptibles de ser patrimonialitzables.

3.5. La Sra. Maria Adzerias

La Sra. Adzerias és diplomada en Magisteri i des del 1987 està vinculada al món educatiu i del lleure. L'any 1994 va muntar una cooperativa que tenia com un dels objectius dissenyar activitats educatives relacionant les ciències socials i el patrimoni cultural. L'any 2001 va esdevenir responsable de Còdol Educació, empresa que se centra en l'oferta d'activitats de tipus educatiu i cultural vinculades amb el patrimoni cultural.

3.5.1. Descripció i anàlisi del bloc I

La Sra. Adzerias, com a responsable de Còdol Educació, centra la seva feina fonamentalment en el disseny de l'oferta educativa, pedagògica i didàctica (materials, tallers, jocs, visites, escenificacions, etc.) d'institucions com ara: el Museu Nacional Arqueològic de Tarragona, l'Aula del Port de Tarragona, el Museu del Port de Tarragona, el Museu d'Arqueologia de Catalunya (amb les seves sis seus), Intermón, el Museu de Gavà, "La Caixa", la Fundació Caixa de Catalunya, l'Ajuntament de Reus, l'Institut Municipal de Museus de Reus o el Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

Quan se li pregunta sobre el disseny i l'elaboració de les activitats i dels materials, Adzerias considera que el millor és que el procés el realitzi íntegrament el mateix equip. Per aquest motiu, generalment tot ho fan des de Còdol: el disseny de les activitats, l'edició dels materials i el guiatge amb l'educador.

“Pensem que és important controlar tot el procés per a poder garantir la qualitat, tant de les activitats com dels materials”.

Insisteix que les activitats han de donar la idea que “el museu (o lloc que es visita) és una capsa màgica”. Per això les activitats han de ser creatives, diferents. Vol transmetre el convenciment que sortir és interessant, però també és conscient que als mestres cada cop els costa més.

Adzerias pensa que les activitats han de tenir sempre tres tipus d'elements, que ella classifica com:

- Els emotius o factors afectius vinculats a l'aprenentatge com serien les emocions, les sensacions, els sentits;
- Els contextuais o factors més materials que envolten les condicions de treball i que ajuden a desenvolupar l'activitat, i
- Els intel·lectuals o aquella guspira que fa que els nens i nenes aprenguin, i que anomena *encendre focs* i que s'han de fonamentar en el rigor científic de les disciplines de referència i en les actuals teories de l'aprenentatge.

L'objectiu és que s'estableixi una interrelació entre el material, l'educador i els estudiants on:

- el material sigui una guia, una orientació. El material serveix per a pautar el discurs de l'activitat, de l'acció... però en cap cas no és el centre. El material només ha d'ajudar a fer la reflexió. Cal que sembli fàcil per als nens i nenes, però perquè això es produeixi, al darrere hi ha tota una feina de construir un discurs coherent,

- el responsable del grup és sense cap mena de dubte el mestre. Cal que el mestre sempre hi sigui present, per a poder vincular els diferents aspectes que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge,
- l'educador ha de ser un guia de l'activitat, però mai el centre. És un conductor que ha de facilitar el desenvolupament del procés d'aprenentatge dels estudiants, i
- els estudiants són el centre de tot plegat. Han de ser el motiu per a fer els materials i el disseny de l'activitat. Han de viure una experiència interessant. Han de veure que és possible aprendre en diferents contextos i que tot els aporta aprenentatges.

Per a establir aquesta relació, Adzerias considera que sobretot hi ha dos mètodes: l'expositiu i l'interactiu.

“No s'ha de renunciar al mètode expositiu, perquè no tot es pot deduir o descobrir. A més, no va gens malament començar amb una petita introducció d'uns minuts per situar els nens o nenes en allò que s'ha de treballar i a continuació fer alguna activitat, que n'hi ha moltes i de molts tipus”.

I dels mètodes interactius, considera que se'n poden utilitzar molts, però ella aposta per:

- la simulació de processos, especialment en els tallers (ceràmica, tissatge, talla de pedra...),
- el teatre, que té molta màgia, perquè juga amb l'empatia,

- el joc, que és el llenguatge més directe, perquè és el llenguatge natural del nens i nenes, cosa que els permet entrar en la dinàmica amb una facilitat increïble, i
- els contes i les rondalles, que, juntament amb el teatre, creen un fil conductor invisible que permet anar desenvolupant el discurs que et proposes.

Considera que aquestes quatre dinàmiques són les que més bon resultat li han donat fins ara.

3.5.2. Descripció i anàlisi del bloc II

Quan li pregunto què entén per *patrimoni cultural* m'explica que ella creu que el patrimoni "són els objectes materials, les restes materials de les cultures del passat, que tenen un gran poder de mediació", perquè:

"el patrimoni és la representació d'una identitat, és allò que ens ajuda a reflexionar sobre el passat, per a entendre el present i donar més fonaments per prendre les decisions de futur".

Però matisa que tots aquests objectius "són una capsa de tresors que no expliquen cap història per si mateixos, no ens explica com érem, si no els contextualitzem".

Per això, ella defensa que el patrimoni cultural hauria de ser un element present en el procés d'ensenyament-aprenentatge que permetés als nens i nenes adonar-se que conservar-lo és molt important per a saber qui som, per a conèixer la nostra identitat.

Adzerias considera que l'objectiu fonamental amb què s'hauria de relacionar el patrimoni és el de “conèixer el passat, per entendre el present i projectar-nos al futur”. Perquè la finalitat última del patrimoni hauria de ser la de “reflexionar sobre la nostra identitat col·lectiva, és a dir, entendre d'on venim, per saber on som i cap on anem”.

4. Consideracions generals

4.1. Respecte de la conceptualització i la finalitat educativa

Després d'analitzar les respostes dels experts, es podria afirmar que predomina una conceptualització del patrimoni cultural molt propera a la de “document-font” i a la de “medi-entorn”. La primera, perquè es vincula el patrimoni amb el passat. És aleshores que es considera que el patrimoni “ho és tot”, és una font d'informació. La segona, perquè es vincula el patrimoni amb el procés de construcció d'una identitat social i cultural, que pot ser individual i/o col·lectiva i que protagonitzen els grups i/o comunitats

El concepte de *patrimoni cultural* amb què treballen és molt ampli. S'ofereix una concepció força oberta i poc limitada. El patrimoni cultural ho és tot, és qualsevol producte de l'activitat humana. Però cal tenir en compte que alguns experts precisen que tot i que qualsevol “objecte” pot ser considerat patrimoni, cal que la comunitat el reconegui i li atorgui aquest valor. També

es considera que és un concepte que ha de servir com a recurs social i cultural per a conèixer la producció humana, per a conèixer el passat de l'ésser humà. En alguns moments s'ha vinculat amb temes d'identitat.

Tots els experts defensen la necessitat de fomentar una actitud de participació responsable i d'intervenció activa en defensa del patrimoni cultural, de la seva conservació, ús social o divulgació. Proposen actituds de compromís i de participació social. Tot i aquest interès, cap dels experts no s'ha plantejat com es pot conservar "tot" el patrimoni. Només un ha proposat que ha de ser la recerca científica la que proporcioni els criteris necessaris per a la selecció dels elements patrimonials, ja que la conservació de "tot" és inviable econòmicament.

La finalitat educativa que aquests experts donen al patrimoni cultural s'acosta a la descriptiva. Sembla que es considera que la conservació del patrimoni està vinculada amb la protecció d'uns testimonis històrics i culturals, com si fossin uns objectes o evidències per a conèixer el passat. En cap cas no sembla que hi hagi un plantejament que consideri que el patrimoni pot ser una eina per a construir coneixement social i consciència històrica.

4.2. Respecte dels objectius i dels continguts

Majoritàriament, el patrimoni cultural és un element de referència procedimental del procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que ha d'ensenyar a "aprendre a aprendre". El patrimoni cultural és un recurs mitjançant el qual s'aprengui. Hi ha plantejaments que opten per ensenyar

a “aprendre de l’entorn”, és a dir, es pretén que allò que “aprendran fent” pugui ser aplicat a altres contextos.

També s’insisteix que cal apostar per ensenyar a intervenir en la defensa i protecció del patrimoni i a valorar-lo com un dels elements de la construcció de les identitats personals i socials.

Pel que fa als continguts, consideren que el patrimoni cultural ha d’articular-se en primer lloc com a contingut conceptual i procedimental. Es valora l’observació directa i la seva anàlisi per a interpretar-lo i extreure’n conclusions.

Es considera que cal fomentar una actitud de participació responsable d’intervenció activa en defensa del patrimoni cultural, de la seva conservació, ús social o divulgació. Es creu que és necessari descobrir, analitzar, valorar o conservar el patrimoni més proper, el medi que envolta l’alumnat.

Capítol 10

L'opinió del professorat de ciències socials de secundària sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni

- 1. Descripció del qüestionari**
- 2. Anàlisi del qüestionari**
- 3. Consideracions generals**

L'objectiu d'aquest capítol és descriure com el professorat utilitza el patrimoni cultural en l'ensenyament de la història i quin valor educatiu li atorga. Per això, es presenten les opinions del professorat de ciències socials de secundària en relació amb l'ús didàctic del patrimoni.

El capítol s'ha organitzat en tres apartats. En el primer es descriu breument el qüestionari. En el segon s'analitzen les respostes donades, en funció dels blocs en què ha estat organitzat. I finalment, es presenten algunes consideracions al voltant de l'opinió dels professors respecte del patrimoni cultural.

1. Descripció del qüestionari

Els experts en metodologia consideren els qüestionaris com a entrevistes estructurades autoadministrades, perquè l'investigador està absent i no pot fer cap mena d'aclariment (McCormick-James, 1996). El qüestionari és una tècnica de recollida de dades apta per a l'exploració d'idees i creences generals, per això solen ser preguntes tancades, amb la pretensió de tractar el tema des d'una òptica exploratòria, per sondejar opinions.

El qüestionari¹ s'ha dividit en quatre blocs. El primer recull algunes dades del perfil del professorat (edat, sexe, cursos que imparteix, anys de docència i estudis realitzats). El segon bloc té per objectiu saber quines són les activitats més habituals que s'organitzen des dels departaments de ciències socials dels centres de secundària. En el tercer bloc les preguntes estan orientades a conèixer quina és la concepció del patrimoni cultural. I en el darrer i quart bloc es vol saber quines són les qüestions que més preocupen a l'hora d'organitzar i dissenyar una activitat fora de l'aula vinculada al patrimoni cultural.

2. Anàlisi dels qüestionaris

En aquest apartat s'analitzen els resultats dels qüestionaris passats a un grup de professors tutors del Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP) de la Universitat Autònoma de Barcelona, el curs 2002-2003. Es van entregar un total de quaranta qüestionaris, dels quals se'n van respondre setze. L'anàlisi s'ha fet a partir de les respostes a aquests qüestionaris.

¹ El qüestionari es pot consultar en els annexos d'aquesta recerca.

2.1. Bloc I. Anàlisi de les dades personals. Característiques principals del professorat enquestat

Segons les dades obtingudes als qüestionaris, ens trobem davant d'un grup de professors que:

- té una mitjana d'edat de 46 anys,
- la meitat són dones (8) i l'altra meitat són homes (8),
- fa uns 23 anys, també de mitjana, que es dediquen a l'ensenyament,
- tots són llicenciats, una tercera part són diplomats en Magisteri, i dos són doctors;
- imparteix classes tant a l'ESO com al batxillerat.

Dades personals					
	cursos que imparteixes	edat	Anys de docent	Gènere	Estudis
1	1r ESO - 2n batx	37	10	H	Diplomatura Mestre - Llicenciatura Geografia
2	1r, 2n ESO	42	22	H	Diplomatura Mestre - Llicenciatura Geografia i Pedagogia
3	1r, 3r ESO - 2n batx	38	18	H	Diplomatura Mestre - Llicenciatura Història - Doctorat DCS

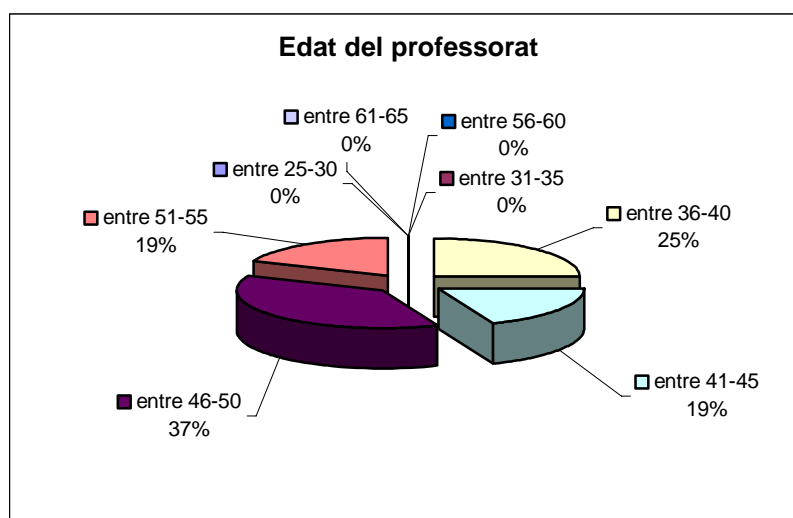
Dades personals				
cursos que imparteixes	edat	Anys de docent	Gènere	Estudis
4	2n - 3r ESO	50	25	D Llicenciatura en Història contemporània
5	2n - 4t ESO	42	21	H Llicenciatura en Filosofia i Lletres
6	2n ESO - 2n batx	41	18	D Llicenciatura en Geografia—Història
7	3r ESO - 2n batx	40	16	H Llicenciatura en Història contemporània
8	3r ESO - 2n batx	49	27	D Llicenciatura en Història moderna
9	3r, 4t ESO - 2n batx	53	32	D Llicenciatura en Geografia—Història - Doctorat Geografia
10	3r, 4t ESO - batx	47	24	D Llicenciatura en Història
11	4t ESO - 2n batx	48	25	D Llicenciatura en Història
12	Batxillerat	50	28	H Llicenciatura en Història antiga
13	Batxillerat	49	27	D Llicenciatura en Història contemporània
14	ESO	52	21	H Llicenciatura en Història medieval
15	2n ESO - 2n batx	51	32	D Diplomatura Mestre - Llicenciatura en Geografia—Història
16	ESO - batx	42	20	H Diplomatura Mestre – Llicenciatura en Història— Doctorat Història

2.1.1. La mitjana d'edat del professorat és de 46 anys

Respecte de l'edat del professorat, cal dir que cap dels enquestats no es troba entre les franges d'edat de 25 a 35 anys, ni entre les de 56 a 65 anys. Tots es troben entre els segments de 36 a 55 anys. El 37% del

professorat està entre els 46 i els 50 anys i el 25% entre els 36 i els 40 anys. Només tres estan entre els 41 i els 45 i tres més entre els 51 i 55.

Edat del professorat			
entre 25-30	0	entre 46-50	6
entre 31-35	0	entre 51-55	3
entre 36-40	4	entre 56-60	0
entre 41-45	3	entre 61-65	0

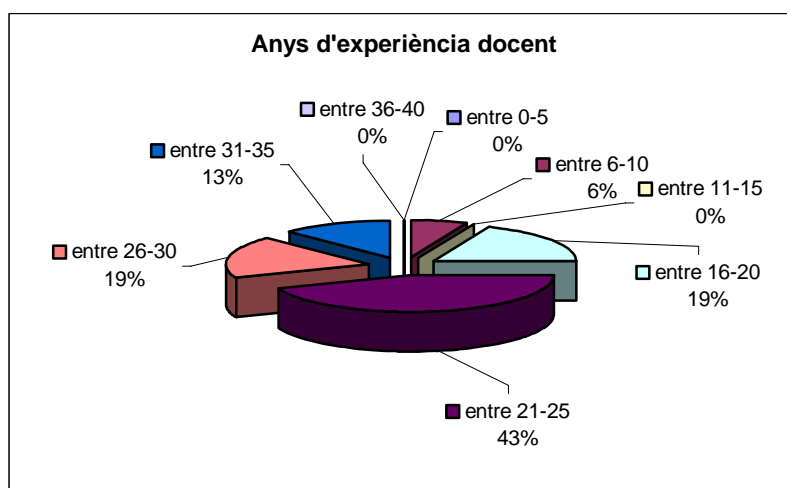


2.1.2. La mitjana d'anys que imparteixen docència és de 23 anys

La mitjana d'anys que fa que imparteixen docència és de 23 anys aproximadament. La majoria (el 43%) fa entre 21 i 25 anys que es dedica a l'ensenyament; a continuació hi ha dos grups de tres persones cadascun

que fa entre 26 i 30 anys (19%) i entre 16 i 20 anys (19%); dues persones (13%), entre 31 i 35 anys i, finalment, una entre 6-10 anys (6%).

Anys d'experiència docent			
entre 0-5	0	entre 21-25	7
entre 6-10	1	entre 26-30	3
entre 11-15	0	entre 31-35	2
entre 16-20	3	entre 36-40	0

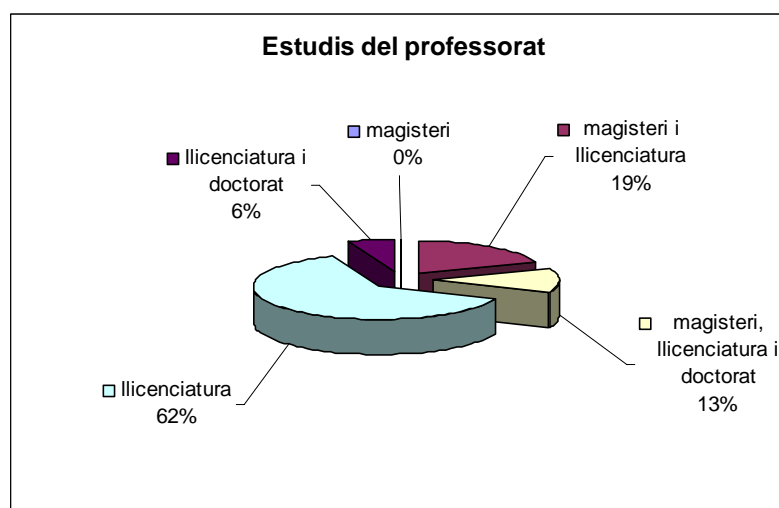


L'anàlisi d'aquestes dades ens informa que aquest professorat va començar a impartir classes sent força jove, cosa que li permet tenir una àmplia i consolidada experiència docent.

2.1.3. Tots aquests professors són llicenciats

El grup més nombrós està format només per llicenciats (10 dels 16, que suposen el 62%), però hi ha un alt percentatge que han completat la seva formació amb diferents opcions: un 19%, a més, tenen el Magisteri, un 6% han fet un doctorat i un 13% tenen tant el Magisteri com el doctorat. Això implica que el 48% dels professors i professores tenen altres estudis a més de la llicenciatura, indispensable per a exercir la funció docent a l'educació secundària.

Estudis del professorat	
Magisteri	0
Magisteri i llicenciatura	3
Magisteri, llicenciatura i doctorat	2
Només llicenciatura	10
Llicenciatura i doctorat	1



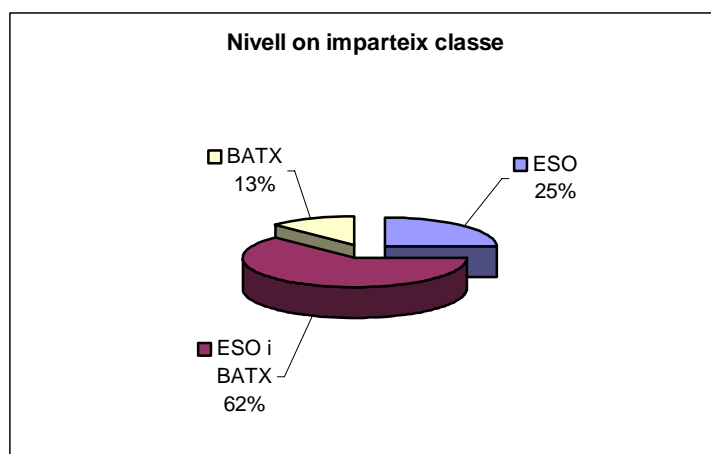
2.1.4. Imparteixen classe tant a l'ESO com al batxillerat

La distribució per etapes educatives on aquest grup de setze professors imparteixen docència és la següent:

- el 62% (10 dels 16) imparteixen classe a l'ESO i al batxillerat;
- el 25% (4) només a l'ESO; i
- el 13 % (2) només fan classes a batxillerat.

Com es pot observar, la majoria fan classes als dos nivells de l'educació secundària, tant a l'obligatòria com a la postobligatòria.

Nivell on imparteix classe		
ESO	ESO i BATX	BATX
4	10	2

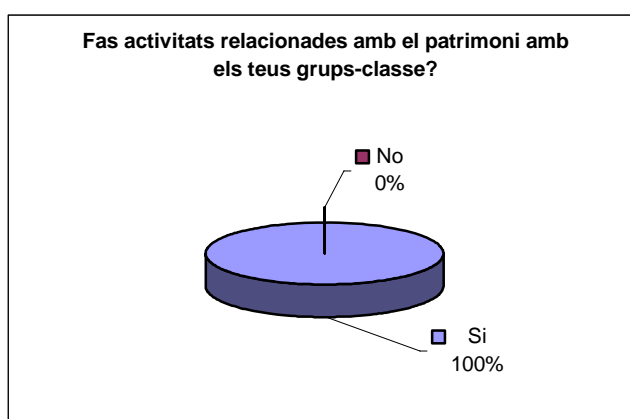


2.2. Bloc II. Activitats més habituals que s'organitzen des dels departaments de ciències socials dels centres de secundària i quina és la modalitat més triada

En aquest apartat es pretén analitzar les respostes donades a les preguntes que configuren el segon bloc i que tenen per objectiu conèixer quines són i com són les activitats que organitza el professorat enquestat.

2.2.1. Fas activitats relacionades amb el patrimoni amb els teus alumnes? (pregunta 1)

A la pregunta sobre la realització o no d'activitats relacionades amb el patrimoni cultural, el 100% del professorat ha respost que sí. Cap no ha donat una resposta negativa, cosa que ha implicat que la pregunta 2 no es respongués (*Si has contestat NO, per què no en fas?*)



2.2.2. Si has contestat SÍ, de quin tipus? Tria les dues activitats que fas més: visites a jaciments, visites a museus o centres d'interpretació, realització de tallers o realització d'itineraris didàctics (pregunta 3)

La pregunta 3 anava vinculada a la pregunta 1, ja que depenia de la resposta afirmativa. Com que tothom ha respost que sí, automàticament tothom ha respost també aquesta pregunta.

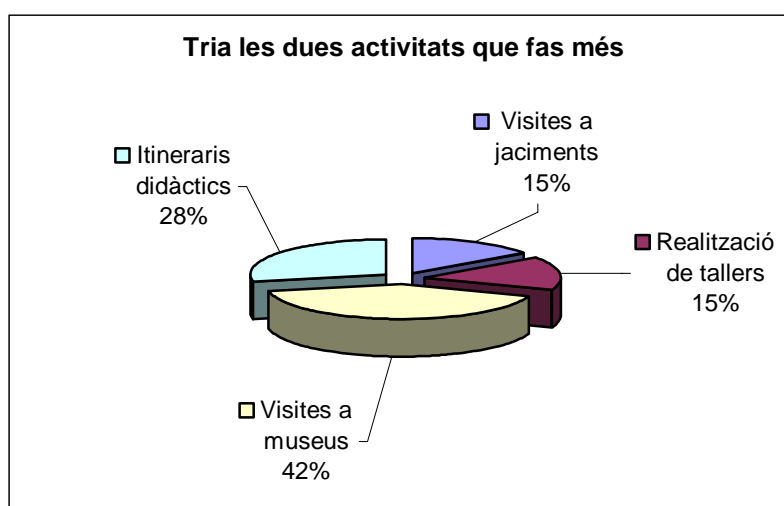
La pregunta demanava que només se seleccionessin aquelles dues activitats que més es realitzaven, però una part del professorat n'ha triat més de dues. Podem pensar que la raó és que els va ser difícil triar-ne només dues.

L'activitat que més es realitza és la visita a museus o centres d'interpretació (amb un 42%) i la següent és la realització d'itineraris didàctics (amb un 28%). Aquest tipus d'activitats no requereixen un material específic i amb un dossier ja es cobreix l'exigència d'haver d'entregar a l'alumnat alguna mena de document per treballar. A més, la preparació dels monitors responsables de les activitats no requereix tanta especialització i la seva formació sol ser força més ràpida que la que es necessita per dirigir un taller, on la preparació ha de ser més sòlida i focalitzada tant en els objectius que es volen assolir com en la metodologia que s'ha de seguir.

La realització de tallers (un 15%) queda normalment en un darrer terme per la complicació que suposa, ja que exigeix una quantitat de material específic que no sempre és fàcil ni barat de trobar. A més, com ja he dit, la formació del monitor ha de ser d'una major especialització. Aquests dos aspectes fan que el cost augmenti i, per tant, que les activitats siguin més cares.

La visita als jaciments (un 15%) també es troba en els darrers llocs de la tria, per la complexitat que suposa la interpretació i anàlisi de les restes materials per a l'alumnat, especialment quan no han estat musealitzats per a facilitar-ne la lectura i interpretació.

Visites a jaciments	Realització de tallers	Visites de museus	Itineraris didàctics
6	6	16	11



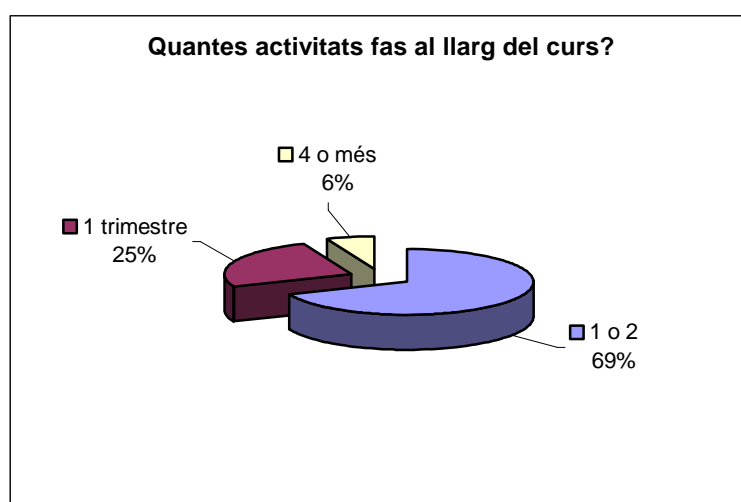
En l'anàlisi de les dades no s'observa que hi hagi una correlació entre el tipus d'activitat triada i l'experiència docent del professorat. Segurament, això és així perquè les sortides en general, i les visites a elements del patrimoni cultural, les decideix tot el departament de ciències socials, cosa que fa que la selecció hagi de ser consensuada, perquè responguin al criteri de la majoria dels membres es garanteixi que tothom les realitzarà.

2.2.3. Quantes activitats sols fer en un curs? (pregunta 4)

A la pregunta de quina és la quantitat de sortides o activitats vinculades amb el patrimoni cultural que es realitza en un curs, la majoria (el 69%, és a dir onze dels setze professors) respon que entre una i dues. Només quatre professors (un 25%) manifesten que en fan una cada trimestre, i tan sols un diu que en fa quatre o més.

Cal no oblidar que en un centre hi ha altres assignatures que també solen fer sortides, com ara les de ciències experimentals i, a vegades, les de literatura o llengües estrangeres (que aprofiten les sessions matinals d'algunes representacions teatrals o sessions de cinema). Se suposa que es fa necessària una coordinació entre els equips docents a l'hora de programar les activitats fora de l'aula.

Quantes sols fer-ne durant el curs?		
1 o 2	1 trimestre	4 o més
11	4	1



2.2.4. Digues tres avantatges i tres inconvenients de fer una sortida amb monitor/a o sense monitor (pregunta 5)

L'objectiu d'aquesta pregunta era esbrinar els avantatges i els inconvenients que tenen les sortides fetes amb monitor o fetes pel mateix professor. Hi ha hagut, com es comprovarà a continuació, força coincidència entre les diverses respostes.

Els avantatges són les següents:

a) Amb monitor:

- “El fet de no haver de preparar la visita la fa més còmoda per al professorat”. Aquesta resposta l'han manifestat tretze dels setze professors.
- “Se suposa que el monitor té més coneixement del tema, perquè està especialitzat i per tant la informació que donarà serà més detallada i més concreta”. Aquesta resposta l'han donada dotze dels setze professors.
- “L'alumnat pot tenir accés a explicacions i enfocaments diferents i això pot ser enriquidor”. Això ho han dit quatre professors dels setze.
- “El professorat pot estar més pendent dels alumnes amb necessitats específiques”. Aquest avantatge l'han apuntat tres professors.

b) Sense monitor:

- “Les visites sense monitor es poden adaptar als interessos del professorat i permeten donar prioritat a aquells continguts que considera més interessants i rellevants. Hi ha una adequació i una coherència entre el que es fa a l'aula i el que es fa a la sortida”. És el que pensa el 100% dels professors.
- “El professorat és el responsable del ritme i de l'evolució de la visita”, creuen quatre dels setze professors.
- “És més fàcil centrar l'atenció en un aspecte concret”. Aquesta resposta l'han dit tres professors.
- Les següents respostes les han donat només dos professors dels setze: “Les visites sense monitoratge són força més barates i assequibles per a les famílies”; “és més fàcil dominar el grup i evitar problemes d'indisciplina”; i “hi ha una major implicació per part del professorat, perquè suposa una major preparació”.

I els inconvenients són:

a) Amb monitor:

- “El nivell de llenguatge pot ser massa elevat, ja que no tots els monitors saben adequar-se al nivell de l'alumnat”. Aquesta resposta l'han donada vuit dels setze professors.
- “Pot succeir que el monitor no estigui prou preparat, i per tant, el nivell de la sortida se'n ressent”. Això ho pensen sis professors.

- “Les visites solen ser poc flexibles, perquè el monitor té un temps limitat i fixat i no es pot superar un nombre determinat d'alumnes”. cinc dels setze professors ho han manifestat.
- “Les visites amb monitors són més cares”. Aquests aspecte l'han apuntat quatre professors.
- “El monitor no coneix el grup”. És un dels altres inconvenients que tres professors han indicat.

b) Sense monitor:

- “Per al professorat suposa un esforç addicional, perquè cal que prepari la visita”. Aquesta resposta l'han donada un total d'onze professors.
- “El professorat, a més de preparar els objectius i continguts de la visita, també s'ha d'encarregar dels aspectes més organitzatius i logístics”. Això ho han apuntat dos dels setze professors.
- “El professorat ha de controlar el grup a més de fer les explicacions pertinents”. Aquesta resposta també l'han manifestat dos professors.

Com es pot observar, les raons a favor o en contra de fer servir el servei de monitoratge que ofereixen tant les institucions (museus, centres d'interpretació, jaciments, museus de lloc...) com les empreses de caire cultural, estan força equilibrades.

Respecte dels avantatges del monitor, les dues raons més recurrents són la primera (“el fet de no haver de preparar la visita la fa més còmoda per al professorat”), i la segona (“se suposa que el monitor té un major coneixement del tema, perquè està especialitzat i per tant la informació que donarà serà més detallada i més concreta”). La primera fa referència a la comoditat amb frases com ara: “és més còmoda”, “és més descansat pel professor”, “estalvia feina”. Exemples de la segona raó són les frases següents frases: “coneixen millor l'exposició o el museu”; “el monitor coneix bé els aspectes conceptuals vinculats a la visita”, “es rep una informació més detallada i més concreta del lloc que es visita”.

Sembla que la comoditat pel professor i l'especialització del monitor són els dos aspectes més valorats per triar aquesta opció.

Pel que fa als avantatges d'anar sense monitors, hi ha una raó que supera molt la resta, perquè suposa més de la meitat del total de respostes i és la primera: “Les visites sense monitor permet en adaptar-les als interessos del professorat i focalitzar—les en aquells aspectes que considera més interessants i rellevants. Hi ha una adequació i una coherència entre el que es fa a l'aula i el que es fa a la sortida”. A tall d'exemple s'afirma que:

- “permet ajustar la visita més als teus interessos”;
- “llibertat en el disseny i realització de l'activitat”;
- “se centra exactament en els aspectes que tu vols”;
- “majors possibilitats de connectar amb el que es fa a l'aula, el que saben”;
- “amb la preparació adequada per part de professor, la sortida serà més adaptada als objectius”;

- “és fàcil encabir els continguts a la programació”;
- “té més coherència respecte al desplegament curricular i la metodologia proposada des de l'IES”.

L'aspecte que més es valora és la coherència que es pot donar entre el que s'ensenya a l'aula i l'activitat quan la realitza el professorat. Aquest és l'aspecte més valorat per triar aquesta opció.

Els motius més repetits per a assenyalar els inconvenients de recórrer als serveis d'un monitoratge evidencien que la preparació del monitor és clau per garantir l'èxit o el fracàs de l'activitat. Si aquesta persona no ha rebut una bona preparació conceptual i en comunicació oral, no sap gestionar correctament el grup i a més és incapaç d'adaptar-se al seu nivell, pot resultar que l'activitat acabi sent una mera lliçó magistral amb uns elements del patrimoni que tan sols serveixin com a il·lustració. Sembla que aquestes situacions es donen més sovint del que seria desitjable, però, malgrat tot, el professorat continua fent ús d'aquest servei.

I pel que fa als inconvenients de fer les sortides o activitats fora de l'aula sense monitor, apareix clarament un motiu: “Per al professorat suposa un esforç addicional, perquè cal que prepari la visita”. Aquest motiu es formula de les maneres següents: “suposa un esforç addicional de preparació”; “comporta molta feina extra”; “porta molta més feina”.

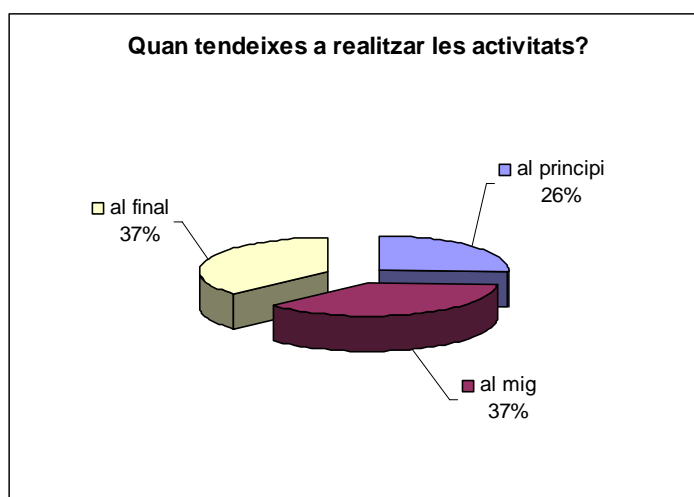
Sembla que el fet de tenir més feina i molèsties organitzatives és l'aspecte que més es té en compte per a no triar aquesta opció. Preval la comoditat i el fet que l'alumnat pugui tenir un altre “punt de vista” en detriment de la coherència en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

No hi ha cap tendència entre la tria de les activitats i la seva modalitat i el “tipus” de professor. És a dir, l'edat, la formació o l'experiència no són factors que incideixen en la selecció de les visites.

2.2.5. Quan tendeixes a realitzar-les? (Pregunta 6)

Respecte del moment en què es realitza l'activitat fora de l'aula, no es pot afirmar que hi hagi un moment preferent. Hi ha un total de set respostes (26%) a favor de fer-les al principi, segurament perquè serveixin d'activitat motivadora i introductora del tema que es treballarà posteriorment. Hi ha deu respostes (37%) que proposen fer-les al mig i/o al final de la unitat didàctica.

Quan tendeixes a realitzar-les?		
al principi	al mig	al final
7	10	10



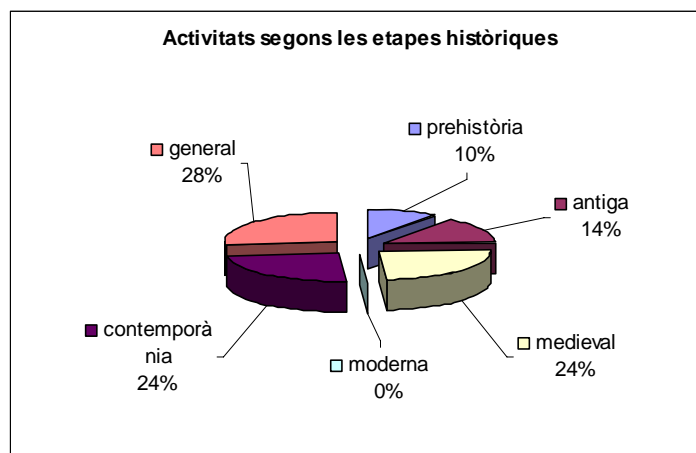
Tampoc en les respostes d'aquesta pregunta no s'observa que hi hagi una tendència entre el professorat en funció dels anys de docència, de l'experiència adquirida o de la formació.

2.2.6. Quines són les sortides de ciències socials que feu al teu centre? (pregunta 13)

En aquesta pregunta, la resposta és enormement variada. Hi ha professorat que fa una relació de totes les sortides que es fan des del departament de ciències socials a l'ESO i fins i tot al Batxillerat, d'altres només expliciten les sortides de les quals n'és responsable, ja que només fa classes a uns determinats cursos. I tres professors no responen a la pregunta.

Aquesta pregunta corrobora les respostes de les preguntes 3 i 4, en què la resposta majoritària era que es feien entre 1 i 2 sortides cada curs i que la majoria feia "itineraris didàctics" i "visitava museus o centres d'interpretació".

Quines són les sortides de ciències socials que feu al teu centre?					
prehistòria	antiga	medieval	moderna	contemporània	general
5	7	12	0	12	13



Totes les activitats s'han agrupat segons les etapes històriques clàssiques: prehistòria, història antiga, història medieval, història moderna, història contemporània i història general, i s'han tret els percentatges per a conèixer quina és l'època a la qual es vinculen més activitats fora de l'aula. Segons aquesta divisió, la sortida per treballar aspectes més generals i no focalitzats en una època només suposa un 28%. Així, una de les visites més realitzades és al Museu d'Història de Catalunya i els itineraris per la pròpia ciutat o barri.

Amb un 24% hi ha les activitats vinculades a l'edat mitjana i a la història contemporània. Aquesta última se centra fonamentalment en la Revolució Industrial (Museu Nacional de la Ciència i de la Tècnica) i el Modernisme. En canvi, per a l'edat mitjana no hi ha una sortida que es repeteixi especialment.

La visita a Tarragona és una de les més freqüents quant a la història antiga, període que repel 14% de les activitats. I la prehistòria es queda amb el 10% del total, sense una sortida que sigui més habitual.

És força sorprenent que la història moderna no tingui cap sortida ni activitat vinculada, si més no en aquests llista.

Amb les dades aportades pels qüestionaris, i sent molt conscient que amb aquest reduït nombre no es pot pretendre fer una extrapolació a la resta del professorat, es pot afirmar que majoritàriament el professorat té una conceptualització del patrimoni cultural molt proper a la "document-font", ja que vinculen els elements del patrimoni com una font d'informació a partir de la qual s'evidencia el passat.

Respecte de quin tipus d'objectiu prioritzen, es podria dir que estan molt propers a aquell que considera que el patrimoni, i per extensió la història,

ha de servir per a explicar el passat i entendre el present. Aquells objectius més vinculats a la protecció, conservació i difusió del patrimoni són valorats en darrera posició, tot i que estan per sobre dels més tradicionals, que consideren el patrimoni una mera il·lustració o suport de la història.

Pel que fa a quina mena de continguts consideren que han de vincular—se al patrimoni cultural, en primer lloc hi ha el conceptual i a continuació l'actitudinal. És a dir, es valora més la descripció i l'explicació del patrimoni per situar les característiques d'un període històric que no pas la seva anàlisi o l'observació directa a partir de la qual interpretar-lo i extreure'n conclusions.

Així doncs, es podria afirmar que la finalitat o el valor educatiu que donen al patrimoni cultural s'acosta a la descriptiva. Sembla que es considera que la conservació del patrimoni està vinculada a la protecció d'uns testimonis històrics i culturals, com si fossin uns objectes o evidències per a conèixer el passat. En cap cas no sembla que hi hagi cap plantejament que consideri que el patrimoni pot ser una eina per a construir coneixement social i consciència històrica.

Si es pogués establir alguna relació amb els models curriculars que s'han treballat en aquesta recerca, s'optaria per un model molt proper al tradicional, ja que l'ús del patrimoni és fonamentalment de suport i molt complementari al treball realitzat a l'aula, encara que és probable que, metodològicament, alguns professors optin per un plantejament actiu, basat en la descoberta guiada.

2.3. Bloc III. La concepció del professorat sobre el patrimoni cultural

En aquest bloc, les preguntes que es van plantejar tenien com a objectiu conèixer quina era la concepció sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural del professorat enquestat.

2.3.1. Enumera de l'1 (més encertada/completa) al 4 (menys encertada/completa) les següents definicions del concepte *patrimoni*. Afegeix la teva pròpia definició de *patrimoni*. (preguntes 7 i 8)

En aquestes preguntes es demanava al professorat que valorés les definicions que apareixien sobre el patrimoni cultural. Els valors que havia d'atorgar anaven de l'1 (més encertada/completa) al 4 (menys encertada/completa). A més, tenia l'opció, si la considerava necessària, d'afegir la seva pròpia definició.

L'opció que més respostes ha rebut ha estat la primera ("totes aquelles restes arqueològiques, materials o documentals que evidencien el passat"). Aquesta definició considera que el patrimoni cultural són totes les restes que les societats del passat han deixat i que s'han conservat fins avui. Aquesta opció ha estat valorada en els primers llocs per set dels setze professors, però, en canvi, cinc professors l'han considerat l'opció menys encertada o completa.

La segona definició ("el patrimoni són els edificis, monuments o manifestacions artístiques que mostren com era la societat del passat") ha rebut cinc respostes de dos punts i sis respostes de tres punts, quedant en

igualtat de condicions amb la quarta proposta que afirma que el patrimoni és “el passat que tenim present” i que ha rebut també sis respostes de tres punts. Així doncs, es podria dir que la segona i la quarta opció ocuparien el segon i el tercer lloc indistintament.

I finalment, l'opció que ha estat considerada com la menys encertada o completa ha estat la tercera (“el patrimoni és tot allò que ens permet il·lustrar les explicacions de l'aula de ciències socials”). L'han triada vuit professors. Cal dir, però, que un d'ells l'ha considerat com la primera l'opció, és a dir, la més completa i encertada.

Vuit professors han fet la seva definició de patrimoni. La majoria ha tingut en compte els elements que apareixen en la primera i la segona opció de la pregunta 7. Molts d'ells consideren que és “qualsevol element del passat: una resta arqueològica, un edifici o un document visual”. Les definicions proposades han estat les següents:

- tot allò (restes arqueològiques, edificis, materials, documents...) del passat a través del qual poden conèixer millor el present (prof. 1).
- el conjunt de restes arqueològiques, materials, monuments, edificis, manifestacions artístiques, documents visuals... que ens ajuden a entendre i conèixer millor el passat i ens ajuda a valorar-lo i respectar-lo (prof. 3).
- allò que mostra com era la societat del passat, però no només serveix per asocials, sinó per a ciències naturals (prof. 4).
- conjunt de béns històrics (restes arqueològiques, materials, documentals...) que la societat actual ha "heretat" de les societats predecessores, passades (prof. 5).

- tot el que ens ha arribat dels nostres avantpassats des d'una gran obra d'art fins a la resta arqueològica més insignificant (prof. 6).
- un concepte complex que engloba les mostres històriques, culturals i naturals d'un valor considerable per a la comunitat i que permeten interpretar la realitat actual (prof. 7).
- són totes aquelles restes arqueològiques, materials (eines, edificis, monuments, manifestacions artístiques...) documentals que mostren com era la societat del passat i ens permeten il·lustrar les explicacions de les ciències socials a l'aula fent-lo present (prof. 14).
- restes materials o documentals que cal conservar i estudiar per a comprendre el nostre món actual (prof. 16).

En aquesta anàlisi destacaria les aportacions fetes pels professors 5 i 7, que posen l'èmfasi en dos aspectes diferents de la resta. El número 5 considera que és allò que la "societat actual ha heretat" i, per tant, està més a prop de la tradició anglosaxona de l'herència. El número 7 destaca que és allò amb "un valor considerable per a la comunitat", amb la qual cosa posa de manifest les darreres aportacions que s'estan produint al voltant de la conceptualització del "patrimoni cultural" com un constructe social creat des del present i per la mateixa comunitat.

Possiblement aquesta darrera aportació estaria més a prop del concepte pel qual s'ha optat en aquesta recerca, que, recordem-ho, és el següent:

El patrimoni cultural és un constructe que inclou tots aquells elements materials o immaterials que cada grup (col·lectiu, comunitat, poble o societat) reconeix, selecciona, adopta voluntàriament com a llegat del seu passat. És el seu equipatge cultural en el present.

El patrimoni cultural en l'ensenyament hauria de configurar-se com l'herència que es transmet a les generacions futures perquè puguin gaudir-ne i aprendre'n d'ell, perquè puguin utilitzar-lo en la comprensió de les arrels històriques del seu present, i tinguin elements de decisió per al futur. L'ensenyament del patrimoni cultural pot ajudar a crear consciència història en els joves, ja que el seu aprenentatge els permetrà comprendre millor el passat que els envolta, valorar la historicitat del present i participar conscientment en la construcció del seu futur personal i social.

Per això, des de la didàctica de les ciències socials s'hauria de potenciar l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials mitjançant el patrimoni cultural, perquè pot facilitar la implicació i el compromís dels ciutadans i ciutadanes per a actuar de manera crítica, democràtica i responsable en consonància amb els seus valors, principis i necessitats.

Com es pot observar, amb l'excepció d'aquestes dues definicions, la resta no se separen gaire de les proposades inicialment al qüestionari. Estan més properes a una conceptualització d'il·lustració o de concepte més vinculat al patrimoni cultural com a tresor i són pròpies d'una mentalitat col·leccionista. O també d'una conceptualització de "document-font", més vinculat a concebre el patrimoni cultural com una mera font d'informació o d'una manifestació cultural que no pas com una conceptualització que veu els elements del patrimoni com uns recursos a partir dels quals es construeixi coneixement.

**2.3.2. Quins objectius et plantejges treballar mitjançant el patrimoni?
Tria els quatre que consideris més rellevants i prioritza la teva elecció
de l'1 al 4 (Pregunta 9)**

En aquesta pregunta, el professorat havia de triar quatre dels vuit objectius proposats, els que considerés més encertats o complets.

Els objectius menys seleccionats han estat els següents:

- “Analitzar l’estructura formal de les restes patrimonials per entendre la complexitat constructiva i de disseny, a partir dels mitjans existents a l’època”, amb catorze zeros dels setze possibles.
- “Adquirir cultura general per tenir una visió general del món, especialment del medi que envolta l’alumnat”, amb onze zeros.
- “Explicar la funcionalitat política, social i/o cultural de les restes patrimonials a la seva època”, amb set dels setze possibles.
- “Valorar i respectar les restes patrimonials com a evidència del passat”, que, malgrat que no ha estat valorat per nou professors, cinc l’han triat en el tercer lloc de la selecció.

Tot i que hi ha una gran igualtat en la tria feta pels professors, els quatre objectius que més vegades han estat seleccionats han estat els següents:

- “Observar directament el medi que ens envolta per poder interpretar-lo, tot tenint consciència d’on es viu, què ha passat i el perquè del present”, amb el número 1, ha estat triat cinc vegades en primer lloc.
- “Explicar el passat, per poder entendre i valorar el present i entre tots millorar el futur”, s’ha seleccionat quatre cops en segon lloc.

- “Valorar i respectar les restes patrimonials com a evidència del passat”, triat cinc cops amb el número tres. Nou cops, però, no ha estat considerat i, per tant, no puntuat.
- “Facilitar el coneixement del patrimoni que l'alumnat té més proper per ajudar-lo a identificar les etapes més rellevants de la història”, escollit cinc vegades amb el número 4, per tant, seria el menys valorat d'entre els quatre primers.

El resultat més sorprenent és que l'objectiu més relacionat amb els continguts actitudinals, el que focalitza la seva activitat en la valoració i el respecte del patrimoni, no ha estat seleccionat mai en primer ni en segon lloc.

Es pot afirmar que els objectius més triats són aquells que vinculen el patrimoni amb:

- el medi més proper: “Facilitar el coneixement del patrimoni que l'alumnat té més proper per ajudar-lo a identificar les etapes més rellevants de la història”
- l'observació directa del passat: “Observar directament el medi que ens envolta per poder interpretar-lo, tot tenint consciència d'on es viu, què ha passat i el perquè del present”, i
- la intenció d'entendre el present a partir de l'explicació del passat: “Explicar el passat, per poder entendre i valorar el present i entre tots millorar el futur”.

Sembla que es pot afirmar que la selecció feta en conjunt s'entronca amb la tradició de l'estudi del medi i de la història local pròpia dels moviments de renovació pedagògica a Catalunya. En canvi, no es valoren aquells objectius que:

- es refereixen als aspectes més descriptius i analítics dels elements patrimonials: “Analitzar l’estructura formal de les restes patrimonials per entendre la complexitat constructiva i de disseny, a partir dels mitjans existents a l’època”,
- permeten adquirir una cultura general: “Adquirir cultura general per tenir una visió general del món, especialment del medi que envolta l’alumnat”, i
- que han de potenciar el respecte per les restes patrimonials com a evidències d’un passat: “Valorar i respectar les restes patrimonials com a evidència del passat”, que s’ha de conèixer, perquè és l’origen i l’arrel de la societat actual.

Alguns dels motius que podrien explicar aquesta tendència serien per un costat, la importància que ha donat a l’estudi del medi local i de la història “localitzada” la LOGSE, amb l’aparició dels crèdits variables i dels crèdits de síntesi, centrats fonamentalment en l’estudi de l’entorn més proper del centre (barris, pobles, ciutats, etc.). És habitual que algun dels quatre crèdits de síntesi dels centres tinguin com a objectiu l’estudi del medi des de diverses perspectives.

I un altre motiu podria ser l’aparició d’una quantitat força significativa de publicacions d’àmbit local que expliquen la història pròpia de municipis, de fàbriques, de barris, d’institucions, etc., i que han facilitat l’accés a tota una sèrie d’informació i de fonts (escrites, orals i gràfiques) que d’una altra manera quedava només a l’abast dels historiadors o dels erudits, i que ara han permès que el professorat la utilitzi i l’adeqüi.

2.3.3. Quin tipus de continguts et plantejges treballar amb més profunditat? Tria'n els quatre que consideris més rellevants i prioritza la teva elecció de l'1 al 4. 10 (Pregunta 10)

En aquesta pregunta es demanava que es triés d'entre els set continguts proposats, aquells quatre que es consideressin més encertats i complets.

El contingut que ha estat seleccionat més vegades com el més encertat és "La descripció i explicació de les restes patrimonials per explicar les característiques artístiques, polítiques, socials i culturals d'un període històric". El següent més triat és "La necessitat de respectar el patrimoni com a evidència d'una societat o d'una cultura passada que cal mantenir per a les generacions futures", que no va ser triat set vegades.

El tercer contingut escollit ha estat "El valor del patrimoni com a símbol d'una identitat pròpia i de pertinença a la cultura que ens envolta", que, com l'anterior no va ser triat vuit vegades, i que els altres cops que l'han triat ha estat amb el número quatre. I en quart lloc s'ha situat el contingut "El patrimoni com a restes materials d'un passat, que ens permet analitzar l'evolució històrica d'una societat, d'una cultura"

Igual que passa amb els objectius, els continguts més actitudinals també figuren entre aquells que han estat els menys triats. Això denota una certa coherència entre quins són els objectius i els continguts, tal com ha de ser.

El contingut que es refereix a l'actuació responsable amb el medi, tot i que és un dels menys triats, resulta que quatre professors l'han seleccionat amb el major grau de completesa. I això també és coherent amb els objectius que hi estarien relacionats i que també han estat dels considerats més encertats

Els continguts menys seleccionats han estat els següents: "L'anàlisi de la ubicació i la localització de les restes patrimonials per identificar i

interpretar les necessitats i prioritats d'una societat, d'una cultura", "L'observació directa sobre el medi com a mitjà per a interpretar-lo i poder actuar-hi de manera responsable", "El valor del patrimoni com a símbol d'una identitat pròpia i de pertinença a la cultura que ens envolta", "El valor de conservar i preservar les restes patrimonials com a restes d'un passat" i "La necessitat de respectar el patrimoni com a evidència d'una societat o d'una cultura passada que cal mantenir per a les generacions futures". Tots han deixat de ser triats vuit vegades, menys el darrer, que ho ha estat set cops.

Referent als continguts menys triats, tots estarien vinculats amb aspectes de l'observació directa, d'interpretació d'elements patrimonials i de conservació, que casualment es corresponen amb els objectius més triats; per tant, no sembla que hi hagi una correspondència entre la selecció dels continguts i dels objectius.

2.3.4. Llegeix el cas que et plantejem. Fes-ne una valoració (Pregunta 11)

A principi de curs, l'equip docent de 4t d'ESO decideix que l'alumnat hauria de realitzar una sortida de ciències socials. El departament de ciències socials serà l'encarregat de coordinar-la i dissenyar-la.

La sortida consistirà a fer una visita al mas ca l'Agustí que es troba a la comarca del Bages. La visita s'inclourà dins de la unitat didàctica "Com era la societat preindustrial catalana? Característiques del camp i de la societat catalana de principis del segle XIX. Els antecedents de la revolució industrial a Catalunya".

Es realitzarà durant la primera seqüència de la unitat didàctica. Així servirà per a motivar els dos grups de 4t d'ESO i introduir el tema. Es preveu, segons la programació del curs, que aquesta unitat didàctica es començarà a principi de febrer. Un cop decidit, la professora de ciències socials contacta amb l'empresa de

serveis didàctics que fa les visites guiades a la masia i la reserva per al primer divendres del mes de febrer, juntament amb l'autocar.

Quan arribi el dia, un parell de monitors i monitores els estaran esperant al mas ca l'Agustí. Allí els lliuraran dels dossiers de treball i els descriuran i explicaran el mas, els sistemes i tipus de conreu, l'estructura social (el masover, el propietari, el comerciant...) i familiar (l'hereu, la pubilla, el cabaler...), el règim de propietat, els mercats locals, algunes tradicions i festes catalanes, els mitjans de transport, altres activitats econòmiques complementàries (la filatura, el tissatge...), etc.

Majoritàriament no es troba cap motiu per a canviar res de la proposta. A *priori* tot sembla correcte o, si més no, no es troben grans objeccions. Tot i així, els dubtes que es plantegen són bàsicament de caire logístic i sobre el que s'ha de fer prèviament a l'aula per a aprofitar al màxim la sortida.

Els dubtes de tipus més organitzatiu són els següents:

- durada de la sortida? (prof. 2). Quin és l'horari de sortida i d'arribada? (prof. 10)
- hi va un professor acompanyant? (prof. 2)
- quin material que han de portar els alumnes? (prof. 2-11)
- quin és el preu? (prof. 10-11)
- hi ha autorització familiar per a l'excursió? (prof. 14)
- hi ha barreres arquitectòniques? (prof. 14)

Com es pot observar, són qüestions fàcilment solucionables i que no responen a grans problemes d'organització, sinó que són demandes o dubtes de tipus informatiu.

Tan sols dos professors es plantegen la via de decisió de la sortida, ja que no veuen que sigui l'equip docent qui ho hagi de fer, sinó el departament corresponent.

I els dubtes de tipus més didàctic serien aquests:

- Hi ha alguna reunió de coordinació entre el professor i els monitors? (prof. 3). El professor fa la visita prèviament? (prof. 16) El professorat va prèviament a fer la visita per saber quins continguts es treballen? (prof. 15)
- Es prepara prèviament el contingut abans de realitzar la sortida? (prof. 16) Quins coneixements previs que han de tenir els alumnes per aprofitar al màxim la sortida? (prof. 2)
- És una sortida massa teòrica. Cal anar fins allí per rebre una lliçó teòrica? No seria millor fer una visita més pràctica? (prof. 6) Considero que donen massa continguts, i per tant, caldria fer una selecció del que és prioritari i no donar tanta informació (prof. 6)
- Quin és el contingut del dossier? (prof. 1) Caldria que el professor en tingués una còpia abans? (prof. 13)

Com es pot veure, la preocupació se centra sobretot en dos aspectes: el fet que l'alumnat vagi preparat a la sortida, amb uns coneixements previs que li permetin aprofitar al màxim possible l'oportunitat un cop que se surt de l'aula; i l'altre aspecte és que el professor responsable ha d'anar prèviament a conèixer la sortida, i a més ha de coordinar-se amb l'equip de monitors (o l'empresa, o el servei educatiu, o el que s'escaigui) per garantir

una bona qualitat de l'activitat (que fonamentalment se centraria en l'existència d'una coherència entre el treball a l'aula i el treball durant la sortida).

Tant uns dubtes com els altres serien coherents amb els avantatges i els inconvenients que s'havien plantejat en una pregunta anterior.

2.3.5. Si vols, pots descriure alguna sortida que realitzis amb algun dels teus grups-classe durant el curs (tipus de visita, lloc a visitar, justificació o vinculació amb la programació del curs, etc). *(pregunta 12)*

Davant l'opcionalitat d'aquesta pregunta, el professorat no l'ha respost i es remeten a la pregunta següent, que demana una relació de sortides que es fan al centre.

3. Consideracions generals

Abans de plantejar cap consideració en funció del model interpretatiu proposat en aquesta recerca, caldria dir que no s'ha trobat cap tendència en les respostes donades en funció de l'edat, l'experiència docent o la formació del professorat enquestat. Segurament això és degut al fet que no hi ha grans diferències entre els setze professors, en cap dels àmbits

esmentats anteriorment, i al fet que moltes de les decisions que es prenen es fan consensuadament amb la resta de companys del departament. Certament, podria haver-hi diferències quant a la concepció del patrimoni cultural, però tampoc no s'han trobat.

3.1. Respecte de la conceptualització i del valor educatiu del patrimoni cultural

Amb totes les dades, i encara que les dades no són generalitzables, es pot afirmar que majoritàriament el professorat té una conceptualització del patrimoni cultural molt propera a la de "document-font", ja que vincula els elements del patrimoni com una font d'informació a partir de la qual s'evidencia el passat.

Així doncs, es podria afirmar que el valor educatiu que atorguen al patrimoni cultural s'acosta al descriptiu. Sembla que es considera que la conservació del patrimoni està vinculada a la protecció d'uns testimonis històrics i culturals, com si fossin uns objectes o evidències per a conèixer el passat. En cap cas no sembla que hi hagi cap plantejament que consideri que el patrimoni pot ser una eina per a construir coneixement social i consciència històrica.

Considero que encara perdura la creença que el patrimoni cultural és un element que ha de ser explicat per un expert, perquè per si mateix no és un recurs vàlid per a utilitzar-lo en la construcció del coneixement social i històric. Per això, el professorat considera que és necessari un mediador,

un expert que descrigui i expliqui els elements patrimonials als alumnes, perquè els alumnes difícilment poden desxifrar-los sols.

Sembla que el patrimoni cultural es concebi com una il·lustració d'un complex sistema conceptual i no com un recurs a partir del qual es pugui aprendre. En conseqüència, es justifiquen els mètodes tradicionals, i no hi ha presència de discursos innovadors que impliquin un canvi en la conceptualització del patrimoni cultural previ a la innovació didàctica.

3.2. Respecte dels objectius i dels continguts amb què vinculen el patrimoni cultural

Respecte de quin tipus d'objectiu prioritzen, es podria dir que estan molt propers a aquell que considera que el patrimoni, i per extensió la història, ha de servir per a explicar el passat i entendre el present. Aquells objectius més vinculats a la protecció, conservació i difusió del patrimoni són valorats en darrera posició, tot i que per sobre dels més tradicionals que consideren el patrimoni una mera il·lustració o suport de la història.

Els elements del patrimoni cultural es vinculen especialment amb els continguts conceptuals, i en segon terme amb els actitudinals. Sembla que es valora més la descripció i l'explicació del patrimoni per a situar les característiques d'un període històric, que no pas la seva anàlisi o l'observació directa per a interpretar-lo i aleshores extreure'n conclusions. És a dir, no sembla que es consideri un recurs educatiu a partir del qual es pugui construir coneixement social i històric, sinó un element per a "il·lustrar" una explicació prèvia.

És per això que, si es pogués establir una relació amb algun dels models curriculars que s'han establert en aquesta recerca, s'optaria per un model proper al tradicional, ja que l'ús del patrimoni és fonamentalment de suport i molt complementari al treball realitzat a l'aula. Majoritàriament, s'utilitza en moments puntuals amb l'objectiu d'il·lustrar i acompanyar allò que s'està explicant teòricament.

L'absència de l'ús del patrimoni cultural com un recurs educatiu, com una eina de comunicació, com un mitjà d'aprenentatge per a construir coneixement, crec que respon bàsicament a la perdurabilitat d'un concepte molt tradicional de patrimoni que es transfereix amb un model d'ensenyament excessivament tradicional, i on l'element patrimonial adquireix sentit per si mateix sense tenir en compte ni qüestionar el context temporal, l'entorn, les raons que han permès la seva conservació, la simbologia i el sentit adjudicat pel grup o la col·lectivitat.

Capítol 11

L'opinió i la pràctica educativa del professorat sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural. Tres estudis de cas

- 1. Descripció de cada cas**
- 2. Descripció i anàlisi de les entrevistes als tres professors**
- 3. Descripció i anàlisi de les unitats observades**
- 4. Consideracions generals**

L'objectiu d'aquest capítol és descriure i interpretar com el professorat "utilitza" el patrimoni en l'ensenyament de la història i per què. S'han observat tres unitats didàctiques i s'ha descrit i interpretat el seu contingut patrimonial, comparant-lo amb el model interpretatiu elaborat i que s'ha anat aplicant en cadascuna de les fases d'aquesta recerca.

El contingut d'aquest capítol està organitzat en quatre apartats. En el primer s'exposen els criteris utilitzats per a la selecció dels professors, dels centres i de les unitats didàctiques. El segon és l'anàlisi de les entrevistes realitzades a cadascun dels professors. El tercer és l'observació i l'anàlisi de les tres unitats didàctiques tant en el seu desenvolupament a l'aula com en les respectives sortides. Inclou també la interpretació dels materials utilitzats en cadascuna de les experiències. I en el quart es presenten algunes consideracions d'aquest capítol a partir del model interpretatiu construït en aquesta recerca.

1. Descripció de cada cas

En aquest apartat es presenten els criteris de selecció utilitzats per a triar cadascun dels casos, el context en què se situa el centre i alguns dels aspectes del seu funcionament i projecte educatiu.

Com ja s'ha dit en el capítol de la metodologia, els “estudis de cas” es caracteritzen pel fet de ser l'examen d'un exemple en acció. Els resultats no són generalitzables, per tant, amb la selecció no es pretén aconseguir cap tipus de representativitat. Així doncs, cap dels tres casos triats en aquesta recerca no són una mostra. El que es pretén amb aquesta anàlisi és conèixer directament algunes situacions d'aula per aprofundir en l'estudi del tractament del patrimoni cultural en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

1.1. Els criteris de selecció

Respecte de la selecció del cas, no sempre és l'investigador qui el selecciona. I, com s'ha dit anteriorment, en aquest treball els casos són de tipus intrínsec i no de tipus instrumental. Els criteris de selecció dels casos van ser els següents:

- el professor o professora havia de contestar l'enquesta que prèviament s'havia passat a tots els tutors de ciències socials del CAP i al professorat que pertany al grup de treball de ciències socials de l'Associació de Mestres Rosa Sensat;
- la UD s'havia de desenvolupar durant el segon trimestre del curs;
- la UD havia d'incloure una activitat fora de l'aula centrada en un element del patrimoni cultural;
- el professor o professora havia de permetre a la investigadora mantenir una observació participant a l'aula i durant la visita, i acceptar ser entrevistat o entrevistada.

1.2. Els professors i els centres triats

Seguint aquests quatre criteris, es va triar els següents docents per a fer el seguiment de la pràctica educativa a l'aula:

- la professora Maria. La professora Maria és mestra, llicenciada en Història i màster en Didàctica de les Ciències Socials. Fa més de trenta anys que imparteix classes, primer a l'educació primària i ara a la secundària. En el moment de redactar aquest capítol és professora i directora d'un IES de Barcelona (IES JP) i membre del grup de treball de ciències socials de l'Associació de Mestres de Rosa Sensat;
- el professor Albert. El professor Albert és mestre, llicenciat en Història i doctor en Prehistòria. Fa més de vint anys que fa classes, primer a l'educació primària i actualment a la secundària. En aquests moments en què s'escriu aquest capítol és tutor a l'ESO d'un IES del municipi de Sant Quirze del Vallès (IES SQ). Imparteix classes en el programa de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona i en els darrers anys ha estat professor associat de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB. També és autor de llibres de text i és consultor del portal educatiu de la Generalitat de Catalunya. És membre del grup Arqueologia i Ensenyament de la UAB; i
- el professor Josep. El professor Josep és mestre i llicenciat en Geografia i Pedagogia. Fa més de quinze anys que imparteix classes a l'educació secundària. Mentre escriu aquest capítol, és tutor i coordinador de l'ESO en un IES de Santa Coloma de Gramenet (IES RB).

Tots tres van respondre afirmativament per ser entrevistats i poder fer l'observació de la seva pràctica d'aula dins el marc de l'enquesta i a més tenien programada una sortida per al segon trimestre del curs:

- la professora Maria, al monestir de Pedralbes a Barcelona, amb un curs de 2n d'ESO,
- el professor Albert, a les mines prehistòriques a Gavà, amb un curs de 1r d'ESO,
- el professor Josep, al monestir de Sant Cugat, amb un curs de 3r d'ESO.

1.3. Descripció dels centres

A continuació es farà una breu presentació de cadascun dels centres en què s'ha portat a terme l'estudi de cas.

1.3.1. IES JP

L'IES JP és un centre de tres línies, que imparteix estudis d'ESO i de batxillerat científic, humanístic, de ciències socials i tecnològic.

Es troba a la ciutat de Barcelona. Durant uns anys ha estat ocupant les instal·lacions d'una antiga escola, per les obres que s'han hagut de dur a terme al seu centre.

Com a centre, es planteja "educar en els valors democràtics: en l'autonomia i cooperació, en l'esforç personal i col·lectiu, en el respecte, en la solidaritat i en la llibertat responsable". Per assolir-ho, a més de desenvolupar l'oferta educativa de l'ESO i el batxillerat, també porten a

terme quatre projectes per tal de millorar la qualitat de l'educació que s'imparteix al centre. Aquests projectes són: l'Associació Batec per a garantir que tot l'alumnat tingui els recursos necessaris per a una bona escolarització; l'Agenda 21 per a potenciar la selecció, reutilització i reciclatge el paper i reduir el consum d'energia; el Projecte Èxit, que té per objectiu enfortir l'enllaç entre les escoles de primària vinculades i l'institut i afavorir la interrelació entre l'alumnat dels diferents centres; i finalment, la Mostra que s'encarrega d'organitzar cada curs una exposició sobre un tema educatiu relacionat amb els valors.

A més el centre participa cada curs en els concursos de: "fotografia matemàtica, convocat per l'ABEAM (Associació de Barcelona per l'Estudi i l'Aprenentatge de les Matemàtiques), fotografia de monuments, organitzat pel Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, i forum de treballs de recerca de batxillerat, organitzat pel Centre de Recursos Pedagògics d'Horta-Guinardó.

1.3.2. IES SQ

L'IES SQ va ser inaugurat el curs 1994-1995. La demanda de places d'educació secundària era cada cop més gran al municipi, com a conseqüència de l'augment de població del municipi. El curs 1997-1998 es van completar tots els nivells i va sortir la primera promoció.

En aquest centre es poden cursar els estudis d'ESO (té tres línies) i les modalitats de batxillerat següents: científic, humanístic, tecnològic i de ciències socials.

És un centre que aposta per la introducció de les noves tecnologies a l'educació, i per això s'està dotant de material informàtic i audiovisual en la majoria de les aules, a més de disposar d'aules específiques d'audiovisuals, informàtica...

Actualment forma part d'una xarxa d'escoles europees que estudien l'aigua com a recurs, dins el programa Comenius. Anteriorment també van participar en un altre, l'objecte d'estudi del qual era el neolític (*Los primeros agricultores. Patrimonio arqueológico para los jóvenes europeos*), també dins del programa europeu Comenius.

Com a centre, col·labora en diferents programes universitaris de la UAB (l'assignatura de Didàctica de la Geografia, el Campus Ítaca, la introducció de la pissarra digital, etc.).

1.3.3. IES RB

L'IES RB és un centre de tres línies a l'ESO i que imparteix quatre modalitats diferents de batxillerat: de tecnologia, de ciències de la natura i de la salut, d'humanitat i de ciències socials, i d'arts. I imparteix també cicles formatius de grau mitjà i superior.

La proximitat de l'entorn natural de la serra de Marina, ha permès que pugui participar en el programa de les Escoles Verdes, amb la creació d'una aula oberta per a treballar temes ambientals que s'encarrega del manteniment del torrent de la Llevadora. La participació en aquest programa es va consolidar el desembre del 2000, quan es van instal·lar 36 mòduls d'energia solar fotovoltaica al terrat del centre, que permeten l'autoabastiment d'energia renovable. A més, hi ha un intens programa de reciclatge de residus.

Segons el seu projecte educatiu, "l'objectiu que presideix la praxi educativa és que cada alumne desenvolupi al màxim les seves capacitats", per això se centren fonamentalment en els següents objectius com a centre:

- Assumir l'atenció a la diversitat com un principi bàsic de l'acció educativa.
- Optar per l'aprenentatge significatiu.

- Entendre l'avaluació com un procés caracteritzat pel seu caràcter: continu, global i integrador
- Optar per la potenciació de l'autonomia i la sociabilitat.
- Considerar l'activitat tutorial un aspecte bàsic de l'acció educativa en la qual s'impliquen tots els professors.
- Optar per un enfocament actiu de totes les activitats educatives
- Intentar que els programes s'adeqüin a la realitat circumdant.
- Potenciar el desenvolupament de les capacitats cognitives, psicomotrius i afectives.
- Concedir especial importància als procediments.

Per tant, es defineixen com un centre que “centra l'acció educativa en els valors i actituds que fomenten especialment el compromís amb el conjunt de valors democràtics”

2. Descripció i anàlisi de les entrevistes als tres professors

2.1. Descripció de les entrevistes

El format de l'entrevista respon, com ja s'ha dit, a la tipologia d'una conversa semi-estructurada (Cohen-Manion, 1990; Fontana-Frey, 1994;

Rodríguez-Gil-García, 1999; Angulo-Vázquez, 2003). L'estructura estava prèviament dissenyada, amb una sèrie de preguntes que s'ajustaven a les categories d'estudi de la recerca. Però les qüestions no es van formular seguint un ordre estricte, sinó que es van adequar a cadascun dels tres professors entrevistats.

L'entrevista¹ es va dissenyar en dos blocs. El primer tenia com a objectiu conèixer com els docents desenvolupen la seva feina i quines són les seves prioritats educatives. Per això, se'ls va preguntar sobre el disseny, l'organització, les relacions socials i personals dins l'aula, el seu paper com a docents, el paper dels estudiants, les estratègies didàctiques... I el segon bloc pretenia esbrinar i interpretar la seva concepció de *patrimoni cultural*. Se'ls va preguntar sobre els continguts, els objectius i les finalitats del seu ensenyament i sobre el seu concepte de *patrimoni cultural*.

2.2. Anàlisi de les entrevistes

2.2.1. La professora Maria

a. Descripció i anàlisi del bloc I

La professora Maria va destacar la importància que té que els alumnes aprenguin a "buscar informació, a seleccionar-la, a triar-la, a organitzar-la segons una estructura, prèviament pactada entre tots". Per això, sempre organitza la classe de tal manera que els alumnes puguin treballar per parelles i en grup, ja que

¹ Les entrevistes completes es poden consultar en els annexos d'aquest treball.

“penso que el diàleg entre ells i amb els materials i els altres recursos és molt important perquè aprenguin”.

Considera que els materials amb què es treballa a l'aula de ciències socials solen ser molt descriptius. No hi ha gaires causes ni conseqüències. Per això, troba molt important compartir i comentar la informació que s'obté de la lectura per a entre tots establir les causes i les conseqüències dels canvis i de les continuïtats.

“En el cas d'aquest curs, en què fèiem l'edat mitjana, amb tots els materials i les activitats que fem, vull que al final els alumnes s'adonin que l'edat mitjana no és una etapa fosca, que hi ha molts canvis... Vull que s'adonin que la societat medieval està plena d'activitat, que hi ha diferents grups socials amb interessos diversos... a més de veure el paper de cadascun, l'evolució dels territoris o l'estil i la funció dels diferents edificis que es construeixen”.

De les classes de ciències socials, destaca el diàleg que intenta que sempre s'estableixi entre els alumnes i els materials i els alumnes dels diferents grups. Especifica que, per aconseguir-ho, no fa servir un únic material, sinó que utilitza molts llibres que es poden trobar a la biblioteca del centre. Això obliga a haver de compartir la informació que cadascú té per anar construint entre tots “l'esquema interpretatiu” (o el que els alumnes anomenen “l'índex”) entre tot el grup-classe.

És en aquesta manera de treballar que el patrimoni cultural troba cabuda, ja que esdevé un altre element més per a obtenir informació.

“A més de la consulta de molts llibres que els facilito, cal que hi hagi altres mitjans per a tenir informació i per això intento que vegin pel·lícules i facin sortides. Per exemple, per a l'edat mitjana, vam veure la pel·lícula de *El nom de la Rosa* i vam anar a visitar el Monestir de Pedralbes”.

b. Descripció i anàlisi del bloc II

La professora Maria destaca que l'estudi del patrimoni cultural ha de permetre "extreure la informació que ens ha d'ajudar a conèixer com era la societat, com vivien els diferents grups socials...". Defensa que analitzar el patrimoni ha de servir per a interpretar com va ser el passat i "què s'hauria d'haver fet per a millorar el grau de benestar de la gent de l'època". Per això, els objectius que es planteja treballar a les classes de ciències socials són fonamentalment:

- Mostrar que la realitat és molt complexa, i per això cal treballar la multicausalitat, ja que les coses no passen per una sola causa, sinó que hi ha múltiples causes i conseqüències.
- Facilitar un esquema interpretatiu que ajudi l'alumnat a organitzar-se i a analitzar tots els aspectes de la història.
- Treballar el temps històric, per comprendre el canvi, l'evolució, els ritmes... i donar la idea que la història no és un progrés ascendent constant i lineal.
- Conèixer el passat per ajudar a interpretar el present
- Conèixer el paper de dona al llarg de la història
- Situar-se mentalment en el passat, per a conèixer i comprendre com actuaven les persones aleshores, i després plantejar-se quines decisions podrien haver pres per canviar el futur i millorar la seva situació.

Afirma que "la història és la interpretació del passat, i el passat es pot interpretar de maneres diferents". Per això incideix en l'estudi d'aquells elements de la vida quotidiana que apropen la història als alumnes i que els facilita adonar-se que la "història és una interpretació feta des del present".

Al llarg de la conversa, la professora Maria repeteix diverses vegades que la seva finalitat educativa és que els seus alumnes:

“sàpiguen com funcionava el món d'abans i com funciona el món d'ara. Vull que aprenguin a interpretar el nostre món. Em plantejo ajudar a fer ciutadans reflexius”.

Per això, pensa que el patrimoni cultural són tots els elements que es mantenen i perduren en el present, és “qualsevol indret on hagi viscut la gent i ens ajudi a extreure informació per conèixer el passat i entendre el món actual”.

2.2.2. El professor Albert

a. Descripció i anàlisi del bloc I

El seu interès per treballar el patrimoni cultural a l'aula ve de lluny, i ha aprofitat el marc que la LOGSE va crear per iniciar un projecte educatiu que impliqués tot el departament de ciències socials del centre.

Juntament amb un altre professor, va aprofitar la creació i la inauguració de l'IES el curs 1994-1995 per seqüenciar els continguts de ciències socials i dissenyar materials nous que responguessin a les necessitats educatives que considerava que el centre havia de cobrir.

“Hi ha tot un projecte de treball amb el patrimoni des del primer curs que s'inaugura l'IES, el 1994-1995. La Reforma es va introduir dos cursos abans que a la resta de Catalunya. És un centre de nova creació. No tenim cap mena de material ni de tradició”.

Un dels primers reptes que es va plantejar va ser buscar “un element que creés algun tipus d'identitat, algun element cohesionador entre l'alumnat”. El motiu principal és que la localitat

“és un poble amb un creixement brutal, que prové de finals dels vuitanta. Són gent que arriben de Barcelona o Sabadell, i totalment desvinculada del poble. En realitat és un poble dormitori. A més, era un municipi sense personalitat o identitat, perquè sempre havia estat a l'ombra de Sabadell. Aquest context social, afavoreix que l'alumnat sigui molt heterogeni en la seva procedència i que no tingui cap mena de vinculació amb el municipi. L'únic element de vinculació entre ells era l'institut. Per tant, van considerar necessari que des de l'IES es busquessin els mecanismes per a trobar algun tipus d'element que servís de cohesió. I això ho vam fer a partir del patrimoni”.

Pel professor Albert, es pot resseguir la història del municipi a partir de les restes patrimonials. És un municipi que permet exemplificar la major part de la història que s'ha de treballar a l'ESO. Per això, va considerar que calia aprofitar aquest potencial i portar-lo a l'aula.

A més, el marc de la LOGSE ho permetia, perquè la diferent tipologia de crèdits (comuns, variables i de síntesi) afavoria:

“treballar amb el patrimoni i a més podíem fer aquesta anada i tornada del local al global amb les hores de ciències socials de la part comuna i de la part variable del currículum”.

En aquest context, el currículum de ciències socials es va organitzar de la següent manera. A primer d'ESO es va dissenyar un crèdit variable (“Introducció a l'arqueologia”) que havia de posar les bases per a aprendre a treballar amb fonts materials (observació, lectura i interpretació dels elements del patrimoni cultural). Aquest crèdit “reforçava la part comuna de les ciències socials i el viatge entre local-global”. A tercer d'ESO es va dissenyar un crèdit de síntesi que tenia com a objectiu l'estudi del municipi. I finalment, a 2n de batxillerat, es va plantejar la importància d'afavorir l'anàlisi de l'entorn natural, econòmic, cultural, històric, social... de SQ, tot

aprofitant el marc que creava el treball de recerca. Com diu el professor Albert

“eren tres moments, en què fèiem permanentment el joc d'anada i de tornada entre l'estudi de l'entorn i el currículum comú de ciències socials. I a més, tot això va ser afavorit i potenciat pel programa educatiu Comenius, en què va participar l'IES durant tres cursos i que va generar una gran quantitat de materials i d'idees”.

Entre les activitats que s'han dissenyat per a treballar les ciències socials, s'ha afavorit la introducció d'elements del patrimoni cultural. Un motiu pel qual el professor Albert considera important introduir els elements del patrimoni en el currículum de les ciències socials és que cal que els estudiants esdevinguin agents patrimonials, és a dir, si “els alumnes connecten l'entorn patrimonial amb l'entorn social i familiar, ajuden a la cohesió social i cultural del territori” i a la creació d'una identitat col·lectiva.

b. Descripció i anàlisi del bloc II

El professor Albert considera que el patrimoni cultural s'ha de treballar com a procediment i com a valor, prioritàriament.

“Col·locaria el patrimoni entre procediment i valor en primer lloc i com a concepte en tercer lloc, sens dubte. Penso que el més important són les habilitats i per això les aniré repetint al llarg de l'ESO”.

No es planteja treballar el patrimoni cultural només com un contingut conceptual. No creu que s'hagin de treballar conceptes en si mateixos si simultàniament no es desenvolupen unes habilitats i es treballen implícitament uns valors.

“Els procediments em portaran als conceptes, però no em plantejo treballar conceptes per si mateixos. Penso que tot gira al voltant dels procediments i de les habilitats. Jo diria que quantitativament

treballó més els procediments, i els conceptes ja vénen. I els valors surten permanentment, però el treball és menys explícit i va aflorant subtilment. Constantment surt el valor del patrimoni (per què hem de conèixer el patrimoni, per què l'hem de treballar, per què s'ha de preservar el patrimoni, per què hem de ser respectuosos amb el patrimoni...”).

Pensa que el patrimoni té un valor afectiu molt important, perquè és un element de contacte. El patrimoni és allò que tenim present del passat, és allò que encara es pot tocar. Segons ell, el patrimoni converteix en tangible la història.

“Es pot tocar i això s'allunya de la fredor del llibre de text. Penso que és un dels grans valors del patrimoni: tocar el passat, tocar la història que ja no existeix”

Albert destaca dos nivells de treball amb el patrimoni. El primer és la potencialitat de l'observació, que considera que és un dels primers nivells per a extreure informació, ja que el tipus d'informació que s'obté és molt concret i és assumible pels estudiants. I el segon és l'anàlisi hipoteticodeductiva, que ja és més complexa, però pensa que es pot treballar a l'aula amb els alumnes, adequant-la al nivell existent.

Defensa que és possible treballar a partir del patrimoni cultural amb alumnes, però cal que el professorat ho pauti tot molt. Cal dissenyar una investigació guiada, perquè per als estudiants ha de ser un procés de descobriment guiat. En cap cas no ha de ser presentada com una investigació científica.

“Cal anar proporcionant les eines necessàries, perquè els alumnes vagin aprenent els mecanismes i puguin fer-ho en el futur. El professorat ha de facilitar la informació bàsica i els materials han de convertir-se en una guia”

A la pregunta de quins han de ser els objectius que ha de potenciar l'ús del patrimoni cultural, ho té molt clar i en sintetitza en dos:

- “poder tocar i veure la història. Veure que la història no és una fotografia en un llibre de text, sinó que les restes del passat existeixen, que són visitables i que es poden comprendre, que es poden entendre”,
i
- “utilitzar el patrimoni com a eina d'ensenyament-aprenentatge que ajudi a desenvolupar procediments, habilitats. El procediment ha de ser el contingut que porti a l'obtenció de coneixement conceptual o factual”

Preguntat per la finalitat que confereix al patrimoni cultural dins del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'Albert afirma ràpidament que

“Sempre s'ha dit que la història serveix per a entendre el passat i millorar el futur. Però això sempre ha quedat en el plànol teòric o filosòfic. Jo crec que el patrimoni ho concreta”.

Defensa la creença del valor social del patrimoni com a element que permet construir una identitat i entendre la realitat actual. Considera que el patrimoni cultural ajuda a explicar “com som actualment”, com ha estat el camí que ens ha portat a ser com som, perquè:

“el patrimoni fa visualitzar el passat, el fa real, el fa viscut i es pot explicar”.

Finalment, concep el patrimoni cultural com un “element cohesionador i aglutinador”, perquè el relaciona amb les identitats i la seva construcció. Defensa l'amplitud del concepte, ja que “és tot allò que ens ha arribat, que determina la nostra manera de ser i de moure'ns per la vida. Hi ha molts tipus de patrimoni: hi ha patrimoni arqueològic, oral, industrial... És allò que ens configura la forma de ser”.

2.2.3. El professor Josep

a. Descripció i anàlisi del bloc I

El professor Josep parteix de la creença que “les ciències socials han de ser útils per als estudiants”. Considera que els alumnes han de percebre que les ciències socials tenen un sentit i “que serveixen”. Pensa que aquest pragmatisme ha d'ajudar que els estudiants s'interessin per les ciències socials i així “superin” la barrera del rebuig inicial que tenen envers aquesta assignatura. Defensa que cal aconseguir que entrin a classe amb interès per poder crear un bon ambient de treball.

Per això, creu que cal fer constantment paral·lelismes entre el passat i el present,

“cal relacionar present amb passat, per poder explicar millor el contingut de les ciències socials. Aquesta relació és molt potent perquè ajuda als alumnes a entendre el passat”.

Per aquest motiu defensa les sortides i les activitats de fora de l'aula, perquè permeten fer aquesta relació molt fàcilment. Amb les sortides, pretén que entrin en contacte directe amb el patrimoni cultural, amb el medi que els envolta i que es desperti d'interès per “descobrir coses”. Considera que d'aquesta manera és més fàcil

“connectar els coneixements teòrics amb els pràctics [...] es capta l'atenció, perquè és una forma diferent d'aprendre. Per exemple, amb la sortida que fem al monestir de Sant Cugat, l'objectiu és que explorin, toquin, sentin. Després, a classe ja ho reconduïrem. El més important és que mirin, que s'hi fixin, que recordin. Per exemple, quan som a la sala capitular i estan en silenci i estirats al terra durant un minut. Quan els demanes que s'aixequin i diguin en què han estat pensant i et diuen pau, silenci, trobar-se a un mateix... penses que els has aprofitat a entendre que els monjos

buscaven justament això. Perquè entendre que buscaven els monjos en els monestirs és molt difícil per a un adolescent del segle XXI. [...] Vull que entenguin què és la vida monacal, però no a partir de la teoria, sinó de les sensacions, dels sentits, de les coses diferents... després ja ho omplirem de contingut”.

Com a professor, un dels seus objectius és “enganxar” els alumnes perquè vulguin aprendre, vulguin continuar aprenent i venint a classe. Rebutja la idea que la feina d'un professor sigui la de transmetre coneixements. Creu que cal implicar-se en la finalitat d'engrescar els alumnes i que aquests “trobin sentit a les classes”.

Per això pensa que la relació que s'ha establir entre professor i alumne ha de ser de complicitat:

“El professor ha de ser una mica actor, ha de ser un comunicador, ha de captar l'atenció dels alumnes. Penso que en la formació de mestres s'hauria de preveure aquest aspecte, perquè cal ser capaç de captar l'atenció.

I l'alumne: cal que s'impliqui, cal que estigui sempre en *moviment*, cal que estigui atent constantment. Cal que vegi que el professor el pot ajudar a comprendre millor el contingut. No s'ha de renunciar a fer res: a fer lliçons magistrals, a fer jocs, a llegir novel·les, a fer sortides... tot són recursos per a implicar-los i captar-los l'atenció, cal fer-ho tot atractiu, perquè tinguin curiositat per a saber”.

b. Descripció i anàlisi del bloc II

Pel professor Josep, el patrimoni cultural és un recurs més que tenen les ciències socials. I en funció de quins siguin els objectius que s'han de treballar, es prioritzarà un tipus de contingut o un altre.

“el patrimoni és només un recurs, no és un contingut. Tot dependrà de l'activitat que dissenyis. Tot dependrà dels objectius que el

professor es plantegi. Els elements del patrimoni cultural no canvien, és l'activitat la que canvia la perspectiva d'anàlisi”.

Per això, considera que el patrimoni “ho és tot, sempre que estigui contextualitzat”, és a dir,

“és allò que pertany a tots, allò que pertany a la col·lectivitat, allò que ens fa recordar com era el passat. [...] El patrimoni és el passat, però també i sobretot el present, perquè si el patrimoni ho és tot, el patrimoni és viu, és actual, és present, i per tant evoluciona, canvia”.

Afirma que les ciències socials sense patrimoni no tenen sentit, “perquè les ciències socials estan fetes de patrimoni”, per aquest motiu la finalitat de l'estudi del patrimoni coincideix amb la de les ciències socials “ajudar a fer ciutadans”.

3. Descripció i anàlisi de les unitats observades

3.1. Descripció del mètode de recollida de dades: l'observació participant i el diari de camp

Les tècniques pròpies de la investigació qualitativa que s'han utilitzat per a recollir les dades d'aquest apartat han estat:

- l'observació participant en tres casos, que ha implicat la recollida de dades mitjançant un diari de camp; i
- l'anàlisi de contingut, dels quaderns de treball dels alumnes.

Tot i que ja s'ha explicat en el capítol de la metodologia, durant el període d'observació s'ha intentat interferir al mínim possible en la dinàmica dels grups-classe, amb l'objectiu de comprendre la realitat de cadascun dels casos. Per això s'ha intentat combinar la participació i la implicació personal amb un cert distanciament.

El mètode de recollida d'informació que s'ha usat ha estat el del diari o les notes de camp. L'objectiu era enregistrar les dades, les referències, els fets o qualsevol altra informació sobre cadascun dels casos. Realment, el diari s'ha convertit en "la memòria de l'investigador".

El mètode de l'anàlisi de contingut s'ha utilitzat per a analitzar els materials que han generat els alumnes durant la unitat didàctica. Aquesta vegada, el contingut analitzat ha estat el "manifest", és a dir, s'ha decidit fer una anàlisi d'allò que està escrit en el sentit literal de la paraula. I per això s'ha usat l'anàlisi temàtica, que consisteix a identificar les idees i les paraules clau o els temes centrals que hi apareixen. Aquest cop s'ha buscat tot allò que tenia relació directa amb el que s'havia treballat a l'aula i durant l'activitat relacionada amb el patrimoni cultural.

3.2. L'edat mitjana: una etapa de la història de la humanitat (IES JP, Maria)

L'observació es va realitzar en una classe de 24 estudiants de 2n d'ESO. La composició del grup-classe és heterogènia per decisió expressa del centre, amb diversitat de ritmes d'aprenentatge i diversitat d'interessos. En

aquest grup hi havia dues noies sordes que es comunicaven amb llenguatge de signes

A la classe s'ha treballat seguint diverses formes d'organització: s'ha fet treball individual, per parelles, en petits grups heterogenis de quatre persones i amb tot el grup-classe.

Aquesta unitat didàctica es va realitzar el curs 2002-2003 dins del crèdit comú d'Història de l'àrea de Ciències Socials, durant part del segon trimestre i tot el tercer.

3.2.1. La seqüència de la unitat didàctica

La unitat didàctica es va estructurar en tres parts. La primera va consistir a realitzar entre tot el grup-classe un "índex". L'objectiu era construir entre tots els estudiants l'esquema conceptual que havia de permetre organitzar tota la informació que s'obtidria durant la unitat. El mecanisme de construcció va ser el següent: primer es va treballar per parelles. Cadascuna havia de pensar quins eren aquells aspectes més significatius que calia treballar de l'edat mitjana. A continuació, es va posar en comú amb la resta del grup-classe i amb l'ajuda de la professora es va construir l'esquema, que al final es convertiria en l'"índex" dels dossiers de treball dels alumnes.

La segona part, i la més llarga, va consistir a obtenir tota la informació necessària de cadascun dels punts de l'esquema. La professora va repartir a cadascuna de les parelles una sèrie de fotocòpies i diversos materials de la biblioteca del centre.² Durant dues sessions, es va llegir tot el material i

² Alguns llibres de text: Ciències Socials. Crèdit comú 4. ECIR Editorial (1997) / Santacana, J.-Zaragoza, G. (2000). Mil·lenni. Ciències Socials. Ed. Cruïlla / Cristòfol-A Trepal i altres (1994) Els segles medievals. Ciències Socials. Ed. Barcanova / Abad, J. i altres (2000). Ciències Socials. De l'any 1000 a les revolucions. Grup Promotor Santillana ed.

Alguns llibres de consulta: Aragall, A. (1991). La prehistòria a Catalunya. Col. Biblioteca bàsica de la història de la humanitat. Ed. Barcanova / Aventin, M. (1993) Jofre de Rocabertí i Montcada. Senyor feudal i cabdill militar. Col. Biblioteca de la Classe. Graó Editorial /

es van triar aquells fragments que aportaven la informació d'un dels punts. Seguidament, es va posar en comú tota la informació de cada parella i en una altra sessió, i aquest cop en grups de quatre, van redactar un text que ho recollís tot de manera ordenada, clara i entenedora. I així successivament amb cadascun dels punts. Tant la sortida al monestir com la pel·lícula que es va veure (*El nom de la rosa*) eren considerats uns recursos més per a extreure informació i que completaven la resta de fonts documentals.

A continuació, es presenta l'índex que va elaborar el grup-classe amb la professora:

1. Etapes de l'edat mitjana	4. Economia	6. Cultura. Art
- Alta Edat Mitjana	- Sector primari	- Arquitectura
- Baixa Edat Mitjana	- Sector secundari	- Escultura
2. Demografia: Evolució de la població	- Sector terciari	- Música
3. Societat	5. Formes de vida	- Pintura
- Grups socials	- Alimentació	- Poesia
- Organització social	- Habitatge	- Altres
- Distribució de la població en l'espai	- Vestits	7. Política
	- Temps lliure	- Govern
	- Higiene	- Lleis
		- Relacions entre els països
		8. Conclusions: Canvis que s'han produït al llarg de l'Edat Mitjana

Cairns, T. (1990) La Edad Media. Col. Història del mundo para jóvenes. Akal-Cambridge ed. / Campàs, J. (1992) La creació d'un estat feudal. L'Alta Edat Mitjana (segles XI-XIII), ed. Barcanova / Howarth, S. (1995) ¿Qué sabemos sobre la Edad Media?. Col. Saber. Ed. SM / Sorribas, S. (1995) Josep Roig, pagès del segle X. El naixement d'un poble. Col. Biblioteca de la Classe. Graó Ed. / Clapés, A. (1995) Odiló, campaner del monestir. L'art romànic. Col. Biblioteca de la Classe. Graó Ed. / Tatché, E. (1991) Artesans i mercaders. El món urbà a l'Edat Mitjana. Col. Biblioteca bàsica de la història de la humanitat. Ed. Barcanova / Varela, A.-Varela, JR. (1993). Pagesos i remences. El món rural medieval. Col. Biblioteca bàsica de la història de la humanitat. Ed. Barcanova.

3.2.2. La sortida: el monestir de Pedralbes

L'activitat fora de l'aula que es va observar va ser la visita al monestir de Pedralbes de la ciutat de Barcelona. Es va triar l'activitat emmarcada dins de l'oferta d'activitats dissenyades pel Museu d'Història de la Ciutat de Barcelona. Això implica que el museu facilita un dossier de treball per a l'alumnat i la visita comentada d'un monitor.

Es decideix situar la visita al mig de la unitat didàctica, ja que és un recurs més per a obtenir informació sobre l'edat mitjana. Tant la visita com el dossier seran materials que els alumnes hauran d'utilitzar per ampliar "com es vivia a l'edat mitjana", especialment com vivien les dones.

Prèviament, a l'aula es dedica mitja sessió a explicar en què consistirà la visita i el seu objectiu. Aquesta activitat es considera un complement més - juntament amb la pel·lícula- a tot el treball que s'està desenvolupant a l'aula. Per això i per les característiques pròpies de l'activitat, es decideix no preparar-la i atorgar-li certa autonomia. L'objectiu no és anar a observar allò que s'està estudiant i posteriorment interpretar-ho, sinó que l'objectiu és obtenir informació. Posteriorment, aquesta informació serà integrada com un element més per a saber de l'edat mitjana.

Durant l'entrevista realitzada a la professora Maria, ella planteja que la tria d'aquesta activitat està condicionada per aspectes com ara que:

- "està a Barcelona, cosa que em permet anar-hi amb metro. A més, tot i que ara està a Barcelona, abans no hi era, i em permet treballar sobre el territori com era la Barcelona medieval i el pla de Barcelona. La pujada aquella l'aprofito per ensenyar-los que abans tot allò no existia, que eren un camí sense cap mena de construcció i que, per tant, el monestir quedava als afores, lluny de tota mena de civilització;
- "ens mostra la vida del clergat regular, però especialment el femení, que penso que també és interessant estudiar-lo per poder introduir la presència de les dones a la història;

- “ens explica el paper de la dona a l'edat mitjana, i a més ens permet conèixer que entrar en un convent no sempre era una opció dolenta, sinó que moltes vegades, i per a segons quins grups socials, era una sortida i un alliberament;
- “a més l'oferta que fa el Museu d'Història de la Ciutat està força bé. Em sembla bé que sigui una monitora qui ho faci, perquè penso que és important que vegin i tinguin una altra manera d'explicar. És una altra manera d'obtenir informació.”

Durant la visita se segueix una monitora, que és l'encarregada d'anar descrivint cadascuna de les estances que es visiten del monestir. Primer es fa una introducció on s'expliquen els orígens del monestir i les causes de la seva construcció i fundació. I a continuació es va passant per les diferents dependències (cuina, infermeria, dormitoris...), on s'aprofita per a explicar com era la vida de les monges i la regla de Santa Clara, les diferències socials que també existien (cel·les de dia, palau de la reina...), i ocasionalment s'inclou l'explicació d'anècdotes de la vida quotidiana de les monges.

Durant tota la visita, els estudiants van anar sempre en un únic grup seguint la monitora. La professora Maria va anar sempre al final del grup, per garantir que ningú es perdés i que el grup no es dispersés. Tant la monitora com la professora estaven molt interessades a mantenir el grup compacte. Els motius eren fonamentalment que el museu no permet que els menors vagin sols ni que els grups no vagin en tot moment agrupats amb la monitora al davant i els professors responsables controlant l'ordre i el soroll. I sobretot, calia que els estudiants anessin com més a prop millor de la monitora per poder escoltar les explicacions.

El grup va respectar en tot moment les normes de disciplina del monestir. No solien plantejar gaires preguntes o dubtes a la monitora, amb l'excepció de quan aquesta explicava anècdotes o curiositats. Era aleshores quan la majoria centrava l'atenció i volia saber-ne més detalls.

El dossier³ que es va entregar al principi de la visita és un document per treballar *a posteriori*, ja que no està pensat per a ser realitzat durant la visita. Cap de les qüestions que proposa no són per a fomentar l'observació directa de l'edifici o per a recollir i sistematitzar dades. Per això, quan la monitora el va entregar, va demanar que es guardés. I va insistir que el més important era observar tot l'edifici i els objectes que hi havia a cadascuna de les estances i escoltar les seves explicacions. Va aclarir que, si ho feien així, el dossier el podrien fer amb tranquil·litat a casa o a l'aula, segons que indiqués la professora.

Alguns dels blocs de preguntes que es fan són aquests:

1. A partir d'aquí pensa el següent:

Quant de temps creus que es necessita per a arribar a Pedralbes des del centre de Barchinona? Com s'hi arribava?

Què hi havia fora de les muralles?

Com t'imagines que era la ciutat? El seu ambient, carrers, olors, gent, etc.

Per què creus que la Reina va escollir la vil·la de Sarrià per fundar el Monestir?

6. Què penses que era important per a entrar al Monestir?

Què t'indiquen de la seva classe social i de la seva organització?

Quins objectes de l'exposició triaries per representar cadascuna de les llistes?

Com es pot apreciar, les activitats no estan dissenyades ni pensades perquè siguin realitzades pels alumnes mentre estan fent la visita al monestir, ni per a dirigir l'observació, ni per a centrar-se en aquells aspectes més rellevants de l'edifici o de la vida monacal. És un document fonamentalment informatiu i amb força lectures per realitzar.

³ Es pot trobar als annexos d'aquest treball.

El paper de la monitora va consistir en tot moment a descriure l'interior de cadascuna de les estances que es van poder visitar (infermeria, cuina, capelles, claustre, jardí, església...) i l'estructura arquitectònica del conjunt monacal. Va descriure alguns dels objectes que estan exposats en algunes petites sales annexes i també es va dedicar a explicar algunes curiositats i anècdotes de la vida quotidiana del clergat regular. Bàsicament, el seu discurs va ser descriptiu.

3.2.3. Què sembla que han après els estudiants?

Els dossiers elaborats pels alumnes recullen tota la informació que han recopilat durant tota la unitat didàctica i que a més han organitzat en funció de l'índex" que havia confeccionat tot el grup a l'inici.

Com que l'interès d'aquesta recerca se centra en l'impacte que té l'ús del patrimoni cultural en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes (en aquest cas, la visita al monestir de Pedralbes), només es reproduiran alguns fragments que mostren com alguns alumnes han inclòs en les seves produccions escrites aspectes treballats durant la visita: la vida quotidiana del clergat durant l'edat mitjana.

a. Fragment de l'alumne DC:

"Clergat:

monjos i monges: vivien en monestirs

bisbes i capellans: vivien en palaus episcopals privats situats al costat de les catedrals.

[...] El clergat va tenir el seu grup social (destacat) després de la caiguda de l'imperi romà i era un 5%. Es dedicava a resar.

Hi havia, per un costat, els monjos i les monges i, per l'altre, els capellans i els bisbes. Els monjos vivien en monestirs. Resaven set cops al dia i

treballaven a les terres que els pertocaven (però que no els pertanyien) com a pagesos.

Per un altre costat hi havia els capellans i els bisbes. Vivien en palaus episcopals. Feien vida normal: ni clausura, ni treballar al camp, ni cap tipus de sacrifici”.

En aquest text s'observa que l'alumne DC incideix en el fet que el clergat estava dividit en dos subgrups i en les diferències que existien entre ells. Així, hi havia els monjos i les monges per un costat (que correspondria al clergat regular, tot i que aquest concepte no surt en cap dels textos analitzats) i els capellans i els bisbes per un altre (que es correspondria al clergat secular). També inclou la idea que els monjos i monges resaven diverses vegades al dia, treballaven la terra i vivien en monestirs, mentre que els capellans i els bisbes vivien en palaus episcopals i “feien vida normal”, referint-se al fet que no vivien en clausura i no treballaven la terra.

Per tant, les dues idees que apareixen en aquest text elaborat a partir de la lectura d'alguns materials i la posada en comú entre les diverses parelles són: l'existència dels dos subgrups i les diferències bàsiques existents entre ells.

b. Fragment de l'alumne GM

“3. Societat: Grups socials

(...) Del grup del clergat hi formaven part monjos, monges, capellans i bisbes. Es dedicaven a resar, a treballar l'hort i a escriure llibres, això últim ho feien els monjos i monges.

4. Economia

(...) Els monjos i monges si que treballaven, fent les feines del camp o escrivint llibres, però l'altre part de l'església no feia re, a part de resar, a l'igual que la noblesa.

5. Formes de vida

- Alimentació

(...) Els monjos dels monestirs de la Edat Mitjana menjaven molt de pa, també s'alimentaven del que cultivaven als seus horts: verdures, hortalisses i fruita. El peix fresc no es consumia massa, però si que menjaven peix en conserva com el bacallà. Bevien vi perquè normalment feia fred i el vi calenta el cos i també perquè l'aigua podia estar contaminada.

- Habitatges

(...) Els monjos medievals vivien als monestirs que estaven construïts de pedra i fusta. Als recintes del monestir hi havien horts, patis interiors, claustre, menjador, dispensaris, bodega, rafator, safareig, cel·les individuals, infermeria i església.

- Vestits

(...) Els monjos de classe alta anaven amb una túnica llarga i ample. Les teles eren normalment de seda. La roba dels vestits dels monjos humils era més senzilla.

- Higiene

(...) Als monestirs n'hi havia instal·lacions preparades per la higiene personal dels monjos i eren netejades per els propis religiosos de forma rotatòria”.

El text de l'alumne GM és molt més complet que l'anterior. I l'igual que l'altre, també marca l'existència dels dos grups que hi havia a l'església: els monjos i les monges per una banda, i els bisbes i capellans per l'altra.

A diferència de l'alumne anterior, aporta força detalls de com es vivia en els monestirs, tot seguint l'esquema que es marcava inicialment a l'"índex" en el punt 5, de les formes de vida. Així, inclou informació sobre l'alimentació, els vestits o la higiene dels monjos i les monges, a més de fer una brevíssima descripció de com eren els monestirs.

c. Fragment de l'alumne DG

"Els qui preguen: el clergat, els eclesiàstics: monjos, capellans, monges, bisbes

Hi havia dos grups:

Els monjos i les monges vivien als monestirs

Els capellans i els bisbes, vivien als palaus episcopals. Els bisbes i els capellans no feien vida monàstica, es dedicaven a resar, treballs manuals i treballs intel·lectuals (llegir i escriure).

Els monjos feien vida monàstica. No podien sortir del monestir.

(...) El clergat: els monjos vivien en monestirs i els cures de les ciutats a cases al costat de l'església. Els que eren molt poderosos vivien a grans palaus. Els monestirs un claustre, normalment quadrat, bastant gran, amb arbres i plantes. La sala capitular on resaven i llegien la Bíblia, la enfermeria, el menjador, molt alt i amb el sostre alt amb les cadires d'esquena a la paret; la cuina; un gran dormitori on dormien tots; podien tenir dependències annexes, petites; l'església i terrenys on cultivaven".

Aquest alumne, com els dos anteriors, torna a referir-se a la divisió del clergat en dos grups i a donar alguns detalls de la vida monàstica " es dedicaven a resar, treballs manuals i treballs intel·lectuals (llegir i escriure)". I a més, descriu com eren els monestirs, amb les estances que tenien.

d. Fragment alumne II:

“3. Grups socials

A l'edat mitjana hi havia tres classes de grups socials:

(...) El clergat: es dedicava a l'església (...) Els qui pregaven. Al clergat hi havia dos grups un format per els monjos i les monges i un altre pels bisbes i els capellans. Els monjos i les monges vivien als monestirs i els capellans i els bisbes als palaus episcopals.

5. Formes de vida.

5.1. Alimentació

(...) Els monjos s'alimentaven bàsicament dels aliments que conreaven als horts situats al costat dels monestirs on vivien. Menjaven llegums, verdures... i tota mena d'hortalisses. També del blat en feien pa. En tots els apats bevien vi. Només menjaven carn i peix uns quants dies a l'any, molt pocs.

5.2. Habitatge

(...) Els monestirs: és on vivien els monjos i monges. Consistien generalment en un claustre central i al voltant d'aquest totes les dependències. Dins el que seria el monestir hi havia les habitacions on dormien els monjos o monges. Hi havia petites aules que es feien construir cada persona, especialment per a resar, les decoraven amb pintures, moltes d'elles son molt importants, hi havia una infermeria amb antídots i medicaments que es feien ells o elles mateixos.

També hi havia una cuina on es preparaven tots els aliments, que, un cop preparats els portaven a un menjador on totes les taules estaven arramblades a la paret deixant un espai central i a un dels costats hi havia una mena de tarima on es pujava un monje o monja i llegia les oracions. Hi havia una taula més destacada que era on seien els abads o monjos o monges més importants.

Tenien una biblioteca, on hi havia molts llibres, també era destinada per escriure o fer altres treballs.

Hi havia altres sales complementàries, segons els monestir destinades a la justícia...

Als costats dels monestirs sempre hi havia una esglèsia on anaven a fer la missa i a resar.

També, com es dedicaven al conreu, sempre tenien un hort a prop.

La il·luminació de dintre el monestir s'aconseguia amb espelmes.

5.3. Vestits

(...) Els monjos vestien amb sotanes llargues fins als turmells i que moltes vegades incorporaven una caputxa.

5.4. Temps lliure

(...) Els monjos pasaven el seu temps lliure resant, però moltes vegades els més intel·ligents llegien, estudiaven... o escrivien llibres”.

Novament, l'alumne II es refereix a la divisió en dos grups del clergat i detalla com era la vida en un monestir, centrant-se especialment en alguns detalls de les diferents dependències en què s'organitzava aquest conjunt arquitectònic. La descripció l'organitza a partir dels punts fixats per l'índex” construït entre tot el grup-classe.

Aparentment, no hi ha cap referència explícita al monestir de Pedralbes, però la informació que es refereix a la vida dins el monestir i a la distribució del conjunt arquitectònic la va obtenir fonamentalment de la visita.

3.2.4. El debat: la vida quotidiana dels grups socials a l'edat mitjana

La tercera fase de la unitat didàctica va ser l'organització d'un debat a classe sobre diferents aspectes de la vida quotidiana dels grups socials i les relacions que s'establien entre els diversos grups. Per això, i després d'haver elaborat els dossiers de treball, es va decidir crear cinc grups de treball. Quatre representarien als diferents grups socials treballats a classe (pagesos, noblesa, artesans i mercaders, i clergat). I hi hauria un cinquè grup que representava un grup d'adolescents del segle XXI que arribaven a l'edat mitjana i que tenien com a objectiu entendre com es vivia i què s'hauria d'haver fet per a millorar les condicions de vida de cadascun dels grups socials.

Per preparar aquesta activitat, cada grup va haver d'informar-se de com vivia el grup social que representava i jerarquitzar aquells aspectes més rellevants que l'identificava. Després havien de pensar què haurien hagut de fer per millorar la seva situació. Simultàniament, la parella que representava el grup d'adolescents havia de pensar què volien saber de cadascun dels grups i al final del debat havia de ser capaç d'arribar a una conclusió sobre què haurien d'haver fet els diversos grups socials per millorar les seves condicions de vida. Finalment, cada alumne individualment va haver de construir un text a partir de dues preguntes que va formular la professora.

Cal dir que la professora Maria va aprofitar tota la informació aportada per la monitora durant la visita en la sessió següent. Va fer que els alumnes emplenessin el dossier i va dedicar més de la meitat de la sessió a recordar i a fer referència a part de les descripcions que s'hi van fer i als objectes i elements que s'hi van poder observar.

A continuació, es mostren alguns fragments dels textos finals dels quatre alumnes que representaven el clergat i que penso que reflecteixen la inclusió d'alguns aspectes observats i descrits durant la visita al monestir de Pedralbes.

a. Fragments de l'alumne DC

“El Clergat: La seva feina era resar i comunicar el món espiritual amb el món real. Es pot dir que eren els intermediaris entre deu i els humans.

Dedicaven la major part del dia a resar.

Els monjos i monges vivien, per separat, en monestirs, a les fores de les ciutats.

Els monestirs disposaven d'un pati, un menjador, sales per resar, cuina, hort i un pou.

Els bisbes i els capellans vivien en palaus episcopals just al costat de les catedrals (a les ciutats).

Com que els clergues eren senyors feudals, també tenien diners i podien menjar de tot.

Els monjos i monges vestien el que els indicava el seu orde religiós, en canvi els bisbes i capellans vestien luxoses túniques.

El clergat era savi i tenia estudis. Les festes que feien els monjos eren de caire religiós.

(...) El més important de la vida dels monjos era deu, però per als capellans i bisbes aquest estava al mateix nivell que els diners.

Tots ells estaven conformes amb les vides que duien perquè ells l'havien escollit prèviament per iniciativa pròpia”.

En aquest fragment, s'observa que l'alumne DC manté la diferenciació entre els dos grups que configuraven el clergat, però ara introdueix més detalls dels estils de vida de l'un i de l'altre. Un d'aquests detalls és l'afirmació següent: “Els monjos i monges vestien el que els indicava el seu orde religiós, en canvi els bisbes i capellans vestien luxoses túniques”. Això prové de l'exposició d'algunes casulles de bisbes que hi ha a l'interior d'una de les sales del monestir de Pedralbes. En aquesta sala, la monitora

va explicar que els brodats eren fets de fil d'or i de plata, i que alguna de les feines de les monges era cosir aquesta mena de vestimentes. Segurament, l'existència d'aquests objectes de luxe va cridar l'atenció de l'alumne.

I l'altra idea nova és que “tots ells estaven conformes amb les vides que duïen perquè ells l'havien escollit prèviament per iniciativa pròpia”. Aquesta afirmació, segurament deriva del discurs de la monitora quan va explicar que “moltes dones preferien fer-se monges per garantir-se un àpat diari o per no haver de sotmetre's a un matrimoni no desitjat”.

Cap d'aquestes dues idees no havia sorgit anteriorment a l'aula, però en canvi la segona idea – “fer-se monja per escapar d'un matrimoni no desitjat” o “fer-se monja per assegurar-se el menjar” – sí que va ser comentada a la sessió següent a la visita, perquè va impactar, especialment entre les alumnes.

b. Fragments de l'alumne GM

“Els monjos i monges vivien en monestirs, els monestirs eren llocs sagrats ja que havien sigut construïts damunt d'un lloc on havien martiritzat a un cristià en l'època romana. Dins d'un monestir hi havia un menjador gran, una sala capitular, una infermeria, les comunes, una cuina, el refector, un claustre, les cel·les de dia i les habitacions on dormien tots/totes junts/es. Els capellans vivien en cases al costat de l'església i els bisbes en palaus.

(...) Els monjos i monges es llevaven de bon matí per resar la primera pregària del dia, i durant la jornada feien diferents treballs que s'anaven tornant. Cultivaven l'hort, llegien, escrivien i copiaven llibres, netejaven, cuinaven i sobretot resaven molt. Resaven per als nobles que els ho demanaven i que a canvi els donaven alguna cosa.

(...) El clergat era el grup social amb més aprenentatge, eren els únics que aprenien l'escriptura i que sabien llegir, per tant ells escrivien els llibres. Dins dels monestirs hi havia els monjos/monges mestres que ensenyaven a d'altres.

(...) Els que més importància donaven a la neteja eren els monjos i monges de clausura ja que al viure en comunitat els calia més, i també perquè tenien una norma de rentar-se les mans en una font”.

En aquest text, l'alumne GM ha passat per alt l'existència dels dos subgrups, i s'ha centrat només en la descripció i explicació de la vida dels monjos i les monges en els monestirs. Les diferències que s'aprecien entre el text primer i aquest són fonamentalment tres. La primera és que “els monestirs eren llocs sagrats ja que havien estat construïts damunt d'un lloc on havien martiritzat un cristià en l'època romana”. Aquesta idea sorgeix de l'explicació de la monitora sobre les diferents causes que podien motivar la construcció d'un monestir. I com a exemple va posar la construcció del monestir de Sant Cugat (que es diu que es va erigir allà on es creu que van martiritzar aquest sant), a més de la pròpia del monestir de Pedralbes.

La segona idea és que “(els monjos i les monges) resaven per als nobles que els ho demanaven i que a canvi els donaven alguna cosa”. Això també sorgeix de l'explicació de la monitora, quan va fer referència a alguns dels documents que s'han conservat del monestir i que mostren la gran quantitat de donatius que rebia de part de famílies de la noblesa i del comentari que va seguir, segons el qual “les monges solien resar per a tothom, però especialment per a aquells que havien fet donacions”.

I la tercera es refereix a la higiene dins del monestir, ja que l'alumne afirma que “tenien una norma de rentar-se les mans en una font”. Això sorgeix de l'explicació de la monitora davant de la font del claustre del monestir. Allí va explicar que era norma que tots els monestirs havien de tenir una font davant del refetor o menjador, per a facilitar que les monges es rentessin les mans abans d'entrar a menjar.

En general, aquest text està més ben construït que el primer, perquè l'alumne té més quantitat d'informació i està més estructurada, segurament gràcies a la visita al monestir. Malgrat la millora, no ha introduït molts dels

aspectes treballats durant la visita, com per exemple l'especificitat del monestir de Pedralbes d'haver estat construït per a una reina.

c. Fragments de l'alumne DG:

Les cases del clergat podien ser: monestir pels monjos i monges, l'església pels cures i els palaus dels bisbes. Els monestirs eren grans. Tenien un gran dormitori i dormien tots junts, un menjador de grans dimensions on menjaven tots junts, amb les taules i cadires disposades de manera que tots es miraven tota l'estona mentre menjaven; grans horts per cultivar productes per menjar, un gran jardí al claustre per passejar i distreure's, una infermeria per curar els malalts, una sal capitular per llegir capítols de la Bíblia o altres coses, i de vegades dependències annexes per tenir més intimitat. Els monestirs estaven a les afores de les ciutats per no tenir-ne la contaminació ambiental i acústica. Normalment estaven construïts a terra santa. Els cures vivien a l'església, a petites habitacions. Els Bisbes vivien a grans palaus episcopals ja que tenien molts diners.

(...) Clergat: resaven pràcticament tot el dia. Quan no resaven, els monjos i monjes es repartien els treballs: treballar a l'hort, a la cuina, copiar llibres, etc. No tenien diners. Es cultivaven i feien el seu propi menjar i tenien uns quants vestits que anaven rentant. S'alimentaven de coses de bastant bona qualitat: pa, verdures: pastanagues, naps, enciams, etc. Llegums: cigrons lleties etc. carn de vegades, peix de vegades, ous llet i vi per escalfar-se. Vestits; eren de qualitat normal, i eren túniques marrons o negres de cotó, normalment. Al temps lliure llegien, passejaven etc. El fer-se monjo o monja era opcional i era una forma d'escapar d'una altra vida que no desitjaven, per exemple, quan les dones es quedaven sense marit.

(...) Clergat: sabien moltes coses de la seva religió i de la Bíblia. Sabien llegir i escriure, per això eren els que copiaven llibres. Als altres clergues els transmetien els coneixement llegint capítols la Bíblia o per escrits que llegien. Als laics els ensenyaven la religió per imatges a les esglésies ja que no sabien llegir ni escriure.

(...) Fer-se monjo era una cosa voluntària, i normalment es feia per fugir d'un altre tipus de vida pitjor, encara que també es podia fer per la seva creencia en la religió així que estaven contents amb la seva vida. Treballaven bastant, i resaven molt, era bastant avorrit però estava bé perquè tenien menjar de bona qualitat i casa. El més important per ells era la religió.

Igual que el text anterior, aquest està més ben construït que el primer i incorpora elements nous, de ben segur producte de la visita al monestir. Les idees noves que apareixen són:

- el major nombre de detalls a l'hora de descriure les estances dels monestirs, com per exemple: "tenien un gran dormitori i dormien tots junts", "un menjador de grans dimensions on menjaven tots junts, amb les taules i cadires disposades de manera que tots es miraven tota l'estona mentre menjaven" o "una infermeria per a curar els malalts"; i
- la llibertat de triar viure en un monestir: "el fer-se monjo o monja era opcional i era una forma d'escapar d'una altra vida que no desitjaven, per exemple, quan les dones es quedaven sense marit"; "fer-se monjo era una cosa voluntària, i normalment es feia per fugir d'un altre tipus de vida pitjor, encara que també es podia fer per la seva creencia en la religió"

La primera nova aportació és deguda evidentment a la visita de moltes de les dependències del monestir. Això, s'aprecia en tots els textos analitzats. I la segona, com ja s'ha dit anteriorment, és deguda a l'explicació que es va fer durant la visita, on es va comentar que "per moltes dones, fer-se monja era una manera d'alliberar-se".

d. Fragments de l'alumne II

- Les cases dels diferents grups no eren pas iguals:

(...) El clergat, vivia o en monestirs o en esglésies i catedrals.

Els monestirs consistien en un claustre central i al voltant d'aquest claustre es trobaven totes les altres dependències. Dins el monestir hi havia les habitacions on dormien els monjos o monges. Hi havia petites aules que es feien construir cada monjo o monja especialment per a rezar, les celes de dia, les decoraven amb pintures. Hi havia també una infermeria on es curava als malalts i on es feien antídots i medicaments.

També hi havia una cuina on es preparaven tots els aliments, també un gran menjador amb les taules arramblades a la paret i en una d'elles hi havia una tarima on es pujava un monjo o monja a llegir unes oracions. També hi havia biblioteques.

Juntament als monestirs sempre hi havia una església on anaven a fer missa i a rezar

- També era molt diferent l'alimentació que tenien els diferents grups socials

(...) als clergat no li faltava de res menjaven les verdures que cultivaven al hort, i en tots els apats veïen vi, no menjaven ni peix ni carn, només que uns quans dies a l'any per qüestions religioses

- No tots els grups socials vestien iguals

(...) El clergat: els monjes vestien amb sotanes llargues fins al turmell, i els esglesiàstics amb un càrrec més alt vestien amb tratges també llargs però molt més treballats.

- Cada grup es dedicava una cosa o altre per poder viure

(...) El clergat: la seva activitat principal era rezar per ells i pels nobles que els pagaven per a les seves pregàries. També alguns mercaders que es guanyaven bé la vida pagaven al clergat per aquestes pregàries. Entre les seves feines cap destacar que estudiaven, llegien, cultivaven aliments... Eren en definitiva un grup social cult.

- Les coses sempre poden haver estat millor entre els diferents grups socials, ja que el grau de satisfacció d'aquests grups era molt diferents i variat.

(...) El clergat a nivell global portaven un vida amb la que estaven d'acord, ja que la majoria d'ells havien decidit entrar en aquest món.

En aquest text també apareixen algunes de les idees que ja s'han comentat prèviament. Només hi ha una idea nova i és la de les cel·les individuals que es van anar construint al claustre del monestir de Pedralbes: “hi havia petites aules que es feien construir cada monjo o monja especialment per a rezar, les celes de dia, les decoraven amb pintures”. Aquesta informació també és fruit de la visita, ja que una de les característiques del monestir de Pedralbes és justament l'existència d'aquests espais privats dins de l'edifici.

3.2.5. Valoracions generals

En els quatre textos analitzats, com a exemples de les produccions de l'alumnat d'aquest grup, s'observa com s'ha treballat l'organització de l'església en dos grans grups, tot i que no sembla que s'hi hagi aprofundit, ja que cap no recull els conceptes de “clergat regular” o de “clergat secular”, cap no exposa les diferències clarament, excepte d'afirmar que un viu en monestirs i l'altre no. I tampoc no tenen en compte aspectes com la jerarquia, ja que parlen de monjos i de monges, sense referir—se a abats o abadesses, i, en canvi, parlen de bisbes i capellans.

També es reflecteix que s'ha incidit més en la vida monacal del clergat regular que en l'estil de vida del clergat secular, que ha quedat reduït a la idea que “estava format per bisbes i capellans que vivien als palaus episcopals”.

Aquesta descompensació és producte de tres causes:

- la primera és l'existència d'alguns llibres on es descrivia com eren els monestirs i com vivien les comunitats de monjos i monges al llarg de l'edat mitjana, i en canvi no es va trobar informació sobre l'estil de vida del clergat secular;
- la segona va ser la informació que va aportar la professora per preparar la visita al monestir de Pedralbes i que els alumnes van incloure a les seves produccions escrites; i
- la tercera causa és la mateixa visita a un monestir, en la qual evidentment es van fer moltíssimes referències a la vida quotidiana d'una comunitat religiosa.

Aquests tres fets expliquen l'existència dels detalls sobre l'organització del temps dels monjos i les monges i sobre les dependències d'un monestir.

3.3. El neolític (IES SQ, Albert)

3.3.1. Seqüència de la unitat didàctica

L'observació es va realitzar amb un grup de 25 estudiants de 1r d'ESO. Aquesta unitat didàctica es va realitzar el curs 2002-2003 dins del crèdit comú d'Història de l'àrea de Ciències Socials, durant part del segon trimestre. És interessant ressaltar que part dels estudiants estaven realitzant un crèdit variable de ciències socials d'introducció a l'arqueologia, fet que permetia que part de la classe hagués treballat ja alguns continguts.

La unitat didàctica del neolític es va organitzar en tres seqüències. La primera va consistir a:

- introduir alguns conceptes bàsics com ara: què s'entén per *neolític* i quines són les seves característiques bàsiques; i
- presentar la sortida a Gavà i fer més comprensible l'activitat de les mines. Per això es va parlar dels aspectes més interessants de les mines i que els monitors ja treballarien més a fons; es va dir quin era el mineral que es buscava a les mines (variscita, cal-laïta...), quins instruments feien servir per extreure'l, etc.

La segona va ser pròpiament la visita a Gavà (mines, taller i museu d'història) i que es descriu més endavant.

I la tercera va consistir en un treball d'aprofundiment a l'aula, a partir de la realització d'unes activitats i de l'observació dels materials que s'exposen al petit "Museu de la prehistòria" que té el centre. Aquest "museuet" es va organitzar a partir de l'aportació de materials que es van elaborar durant un projecte europeu en què va participar l'IES. En aquest programa es va dissenyar el crèdit variable d'"Introducció a l'arqueologia" –centrat en l'arqueologia experimental- i que va generar una sèrie de materials que actualment s'exposen en una vitrina i que serveixen per a il·lustrar les explicacions de l'aula.

La primera part es va haver de fer molt ràpidament, perquè per un problema de calendari el tema anterior es va allargar més del previst i només van quedar dues sessions per a preparar la sortida. Per això, el professor va decidir fer una breu introducció oral del neolític, centrar-se en les especificitats de les mines i deixar per més endavant el treball sobre el paleolític i el neolític. Algunes de les especificitats que es van treballar per a emmarcar la visita van ser:

- la importància de l'existència de les mines, perquè són les úniques que s'han trobat d'època neolítica,
- la recerca de minerals com la variscita, com a pedra preciosa i de gran valor, per l'elaboració de joies,

- la gran extensió de les mines, amb els problemes d'enginyeria que això comportava,
- el tipus d'eines que es van fer servir per a la construcció de les mines i per a la vida quotidiana, etc.

També s'introdueixen alguns aspectes del treball dels arqueòlegs (què és una excavació, com es localitzen els jaciments, etc.) i s'explica com s'ha arribat a certes conclusions. A causa de la manca de temps, ja es preveu que caldrà treballar més després de la sortida, per a recollir i integrar dins del discurs les noves aportacions. Els objectius generals de la sortida consisteixen en la idea que l'alumnat observi com s'ha construït el coneixement que es té de la prehistòria i conegui les tècniques i els mecanismes que fan servir els arqueòlegs per arribar a certes conclusions sobre aquesta època històrica.

Tot això es va fer en les dues classes prèvies a la sortida, amb l'ajuda del llibre de text que utilitzen a 1r d'ESO, de a l'editorial Vicens Vives, i d'algunes fotocòpies que va entregar el professor i que són producte de l'experiència del projecte europeu.

3.3.2. Sortida: les mines prehistòriques de Gavà i el Museu d'Història de Gavà

La sortida va tenir dues parts força diferenciades. La primera consistia en una visita a les mines prehistòriques de Gavà i un taller d'introducció a l'arqueologia que ofereixen les mines. Tant la visita com el taller van ser dues activitats dirigides per un monitor. En la visita a les mines es pretén potenciar l'observació directa dels estudiants, i el monitor hi explica com els arqueòlegs han fet les seves interpretacions a partir de les restes trobades. El taller –triat pel professor- pretén reforçar aquest aspecte d'interpretació arqueològica a partir de l'observació d'algunes restes trobades i de com els arqueòlegs fan la lectura i extreuen conclusions. Per

això, el museu els facilita una sèrie de fitxes d'observació per treballar en grups de 3-4 alumnes.

La segona part consistia en una visita al Museu d'Història de Gavà per veure l'audiovisual i treballar algunes de les peces exposades en la part de l'època prehistòrica del museu. Aquí, el professor facilita un dossier on demana als alumnes que dibuixin i descriguin alguns dels objectes exposats a les vitrines. L'exercici exigeix una classificació prèvia per part dels estudiants.

La visita se situa al mig de la unitat didàctica de la prehistòria-neolític, ja que es considera un recurs més per a obtenir informació. Tant la visita com els materials treballats pels alumnes serviran de suport a les explicacions del professor.

Durant l'entrevista es planteja la pregunta de per què es tria aquesta activitat i amb aquest format. El professor Albert dona algunes raons:

- “la primera, perquè l'oferta està molt ben plantejada i aquella gent ho fa molt bé, i això és clau, és bàsic. I el més important, complementa perfectament el treball que es realitza a l'aula, tant al crèdit comú com al variable d'introducció a l'arqueologia. A més, es vol que els alumnes acabin esdevenint agents patrimonials, perquè puguin portar els pares;
- “la segona, perquè penso que convidar experts a l'aula està molt bé. Crec que portar gent de fora que explica als alumnes i que són presentats com a persones especialitzades en una cosa, és apropar l'àmbit més de la investigació al nivell escolar. I això és interessant; i
- la tercera, perquè hi ha una relació entre la gent del neolític que va viure a Gavà i els que van viure a SQ: aquí es troben a les tombes materials de Gavà (collars de variscita), cosa que implica l'establiment de relacions comercials, com a mínim.”

A més, destaca que la visita a Gavà permet “utilitzar el patrimoni com a eina d'ensenyament-aprenentatge”.

La visita a les mines va consistir fonamentalment en un recorregut per una de les galeries que està condicionada per al públic en general. En tot moment, ens va acompanyar una monitora que va anar descrivint cadascuna de les sales que s'han anat trobant i quin ha estat el procés d'excavació de les galeries. També introduïa aspectes interpretatius amb la valoració que s'ha fet a partir de les troballes. Fa una incidència especial a destacar que l'obtenció dels minerals havia de ser molt important per a aquella comunitat, ja que les dificultats eren moltes, especialment per la manca d'eines adequades i la falta de mitjans de seguretat, que augmentava el perill de tenir accidents. Els alumnes s'organitzen en grups de cinc o vuit que en tot moment han d'anar amb casc, ja que hi ha espais on poden fer-se mal perquè el sostre és molt baix. Els túnels i les galeries de les mines estan il·luminats, però, tot i així, hi ha una certa penombra que fa que els alumnes puguin imaginar-se en quines condicions es treballava. En algunes sales, l'explicació de la monitora va acompanyada d'amb alguns objectes que feien servir per extreure els materials.

En el taller es pretén que els alumnes arribin a conèixer com es pot saber com es vivia durant el neolític a partir de les restes materials trobades. Per això, primer es demana que descriguin una selecció d'eines i d'objectes que es podrien haver trobat a les mines, a partir dels quals s'intenta intentar arribar a algunes conclusions sobre quines eren les activitats domèstiques que realitzaven (talla d'eines, ceràmica...), quins estris feien servir a la mina, què menjaven, etc. El grup s'organitza en grups de quatre alumnes. Cada grup treballa una fitxa i una tipologia d'objectes (eines de pedra, objectes de ceràmica, estris d'os...) i després seran els responsables d'explicar a la resta del grup les conclusions a les quals han arribat a partir de l'observació.

La sortida es complementa amb el Museu d'Història de Gavà, tot i que només es visita la part del neolític. Allí, el professor Albert demana als alumnes que busquin, dibuixin i descriguin restes materials segons que siguin: objectes, estris o atuells de l'àmbit domèstic; eines utilitzades a les mines i eines dels joiers. També els demana que busquin la Venus de

Gavà, que la dibuixin i n'assenyalin aquells detalls més rellevants. El treball és individual. Cada alumne ha de completar el seu dossier i ha de buscar allò que es demana. No hi ha cap explicació per part del professor, ja que l'objectiu és dedicar el màxim temps possible perquè mirin, busquin, observin i dibuixin.

Un cop a l'aula, es dedica una sessió a analitzar què s'ha fet a la sortida, quina mena d'informació ha aportat i què s'ha après. Durant aquest temps, els alumnes fan preguntes que el professor respon, comenten experiències i anècdotes, destaquen allò que els ha impactat més, recorden els objectes que han pogut observar al museu, comparteixen els tallers que cada grup ha realitzat i el professor insisteix en aquells aspectes més rellevants (condicions de vida, organització social, dificultat del treball, importància del comerç dels minerals trobats...) i que van sorgint durant la conversa que s'estableix entre tothom. En les sessions següents, es decideix seguir la proposta didàctica que fa el llibre de text i anar realitzant algunes de les activitats que hi ha. Al final del tema, els alumnes hauran d'elaborar un dossier on es recullin tots els materials i les activitats realitzades.

3.3.3. Què sembla que han après els alumnes?

La darrera activitat que es va demanar que fessin els alumnes ha servit per a analitzar l'impacte que va tenir la sortida en els alumnes. L'exercici demana als alumnes que elaborin un text on es descriu com s'imaginen que seria "un dia en el neolític" d'un nen o nena de la seva edat.

S'han triat els fragments que considero més representatius, perquè hi apareixen algunes de les activitats que es desenvoluparien, com: la caça, la pesca, l'agricultura, la ramaderia o la talla de pedra. Alguns exemples són:

a. La talla de pedra i la realització de peces de ceràmica:

Alumne AA: (...) Miro al meu voltant, tot es ple d'eines fetes a mà com ara una falç, una destral, un molí de gra... (...) Jo l'agafo i començo a polir la pedra. No és una feina fàcil. S'hi ha d'estar molta estona perquè quedi ben esmolada. (...) Mentre m'allunyo, veig el meu pare lligant amb unes cordes (probablement fetes de tendons d'animals) la pedra polida i un pal de fusta per construir una destral de corniana. (...) M'en recordo perfectament de com l'avi va fer aquesta olla de ceràmica. Anava fent xurros amb el fang i després, quan ja tenia forma d'olla, ho allisava i en acabat ho posaba al forn perquè s'endurís.

Alumne CG: (...) El meu pare estava en una roca fabricant una eina per anar a caçar, encara que s'em dona a mi millor de fer-les. (...) Per no aburrir-me vaig fer una casola petita per bullir la llet.

Alumne CGO: (...) Fem servir el gabinet de sílex, la tassa i el plat de ceràmica i l'olla. Quan acabo de dinar (...) faig eines de fang i de ceràmica que és moldeja i la ceràmica la poso al foc, poleixo les eines, faig collarets i braçalets elaborats amb varisita.

Alumne JF: (...) El meu pare, primer ha estat una estona amb la destral de corniana tallant fusta dels arbres, perquè aleshores poguessim fer foc per escalfar els aliments.

b. L'agricultura i la ramaderia

Alumne AA: (...) Surto de casa l'àvia i em dirigeixo al camp de blat. Allà em trobo el meu avi, segant el blat amb una falç feta amb la mandíbula d'un animal.

Alumne CG: (...) jo anava al cap a segar per obtenir blat per esmorzar. Una vegada fet vaig encendre foc per cuinar-lo una miqueta. (...) la meua mare havia d'anar a pasturar i obtenir llet de les cabres, vaques...

Alumne CGO: (...) Després esmorzo cereals que he plantat. Vaig al camp amb els meus pares i els ajudo a sembrar que faig servir l'aixada per

cavar la falç per tallar les espigues i el molí per moldre el gra, també monyeixo les vaques i cabres per treure llet, trec la llana de les ovelles, trec la carn del bou i del porc i el pernil del porc, vaig al riu a pescar peixos pel menjar.

Alumne JF: (...) A la tarda no puc quedar-me a casa, la nostra petita cabana feta de pals de fusta i bru, perquè tinc que plantar llavors a les terres que tenim, que són bastant fèrtils perquè estant a la vora del riu.

Alumne JF: (...) Quan es fa tard i és l'hora de sopar, agafo el molí fet de pedra treballada i em poso a moldre el blat per obtenir-ne farina per fer el pa. (...) els meus pares van recollint les collites i les fiquen dins l'olla de ceràmica. (...) L'endemà em toca pasturar el ramat de cabres, i les he de portar a llocs on hi hagi aliment. (...) Quan el sol és al punt més alt, ajudo a preparar el menjar i vaig tallant amb ganivets fets de sílex, bocinets de blat i verdures. Quan casi es pon el sol, menjo un bol de sopa, que hem escalfat al foc.

c. La caça, la pesca i la recol·lecció de fruits

Alumne AA: (...) Després segueixo caminant per veure al meu tiet. Passo pel costat d'una dona que porta un cistell ple de fruits del bosc. També veig dues dones que fan collarets de kalaita i baricita, fent servir instruments de sílex i un trepant giratori de disc per perforar les peces.

Alumne CG: (...) Quan el meu pare va tornar de la caça vam cuinar lo que havia caçat que en aquest cas era un conill; la meva mare em va fer anar a collir dos o tres fruits per triturar-li al nen petit. (...) Una vegada tot fet, vam menjar sobre una roca. Llavors el meu pare i jo, vam anar al riu a pescar per sopar.

d. Descripció d'un poblat neolític

Alumne AA: (...) *Jo m'hi fixo. És veritat. Cabanyes petites, de fusta i branques, gent vestida amb peces de roba fetes amb pell d'animal.*

Alumne CG: (...) *després quan ja començava a ser més fosc, vam apagar el foc, tirar les deixalles a la basura.*

Com s'ha pogut llegir, només un dels alumnes ha introduït algun element observat i treballat durant la visita a les mines de Gavà:

"També veig dues dones que fan collarets de kalaïta i baricita, fent servir instruments de sílex i un trepant giratori de disc per perforar les peces" (alumne AA).

Cap altre no ho ha fet. Tot i que els continguts de la sortida s'han treballat abans i després, i que la mateixa visita a les mines és força "espectacular" pel fet d'haver de "baixar a unes mines", no sembla que hagi "impactat" gaire o prou en els alumnes. Penso que això és una dada força significativa.

Malgrat aquesta absència, prou rellevant, cal dir que tots els altres continguts treballats durant la visita al museu, a les mines i al taller han sortit en els diferents textos analitzats:

- la talla de pedra per a la construcció d'eines: hi surt el sílex com a mineral, diferents tipus d'eines, com una falç, una destrat o un molí;
- l'aparició de l'agricultura i de la ramaderia com a activitats econòmiques: "em dirigeixo al camp de blat. Allà em trobo el meu avi, segant el blat amb una falç feta amb la mandíbula d'un animal" (alumne AA) i "l'endemà em toca pasturar el ramat de cabres, i les he de portar a llocs on hi hagi aliment" (alumne JF).

- El manteniment i la simultaneïtat de la caça, la pesca i la recol·lecció com a activitats complementàries en l'alimentació: "quan el meu pare va tornar de la caça vam cuinar lo que havia caçat que en aquest cas era un conill; la meva mare em va fer anar a collir dos o tres fruits per triturar-li al nen petit" (alumne CG)

3.3.4. Valoracions generals

Els dossiers elaborats pels alumnes són molt complets, perquè recullen tota la feina realitzada durant el desenvolupament de la unitat didàctica. S'hi es troben totes les activitats programades anteriors i posteriors a la sortida i també els resultats de les activitats fetes durant el taller i la visita al museu.

Considero que els dossiers dels estudiants mostren que han comprès quines són les característiques fonamentals de l'època del neolític. Només és sorprenent, com ja s'ha indicat anteriorment, que no hi hagi referències a l'activitat de les mines en època del neolític, tot i que van visitar-ne una. Potser, hi ha algunes explicacions que poden ajudar a entendre per què no n'hi ha cap en els textos (excepte un):

- una podria ser que no hi ha cap referència a aquesta activitat en el llibre de text utilitzat, i per tant, cap dels exercicis i lectures que han realitzat no incideixen en aquesta activitat econòmica;
- una altra podria ser que, en elaborar el text final del tema, el professor va donar un dibuix d'un possible poblat neolític perquè servís de guia i d'orientació. En aquesta il·lustració no hi ha cap element, cap escena de la vida quotidiana d'un poblat neolític que recordi les mines; i
- una darrera, podria ser que tots els textos, sense excepció, descriuen les activitats que fa un nen "del neolític", però des de la perspectiva del present. És a dir, totes les descripcions mostren allò que és susceptible que faci un nen quan no va a l'escola, però molt hàbilment, adaptat a

l'època del neolític. Així, per exemple, s'ha substituït: “anar a buscar el pa”, per “anar al camp a buscar blat, moldre'l i fer-ne una mica per esmorzar”; o “anar al supermercat a comprar llet”, per “anar a munyir la cabra o l'ovella”, entre d'altres.

3.4. L'edat mitjana (IES RB, Josep)

3.4.1. Seqüència de la unitat didàctica

L'observació es va realitzar en una classe de 25 estudiants de 3r d'ESO. A la classe s'ha fet preferentment treball individual i per parelles.

Aquesta unitat didàctica es va realitzar el curs 2002-2003 dins del crèdit comú d'Història de l'àrea de Ciències Socials, durant part del segon trimestre. Cal comentar, que la primera part de la unitat didàctica sobre l'edat mitjana la van dissenyar i la van portar a la pràctica alumnes del CAP.

La unitat didàctica es va organitzar en tres seqüències. La primera va consistir en la visita al monestir de Sant Cugat. La segona va seguir la lliçó del llibre de text que se centrava en la baixa edat mitjana. I la tercera va ser l'organització d'una prova escrita de caire conceptual sobre aquest període històric.

Pel que fa a la segona part, cal dir que va consistir en l'explicació, per part del professor, dels continguts del llibre de text i que descriuen alguns aspectes rellevants de l'alta edat mitjana: la difusió del cristianisme, el naixement dels regnes germànics, l'expansió de l'islam, les bases de la societat feudal, la cultura romànica, etc. i de la baixa edat mitjana, com ara: els avenços en l'agricultura, el creixement de les ciutats i de l'activitat comercial, la consolidació del poder reial, etc.

Els treballs dels alumnes recullen la feina feta a l'aula amb el professor i les activitats del llibre de text realitzades. En cap dels dossiers analitzats no s'ha trobat cap referència a la visita realitzada al monestir de Sant Cugat, tot i que va ser una activitat feta abans de l'inici d'aquesta unitat didàctica.

Simultàniament a aquesta seqüència didàctica, cal dir que el professor Josep sempre proposa als seus alumnes la realització de diverses activitats complementàries, la majoria de caràcter voluntari, que sorprenentment la gran majoria de la classe fa. Algunes de les activitats voluntàries que va proposar per fer durant el temps que durés el tema de l'edat mitjana va ser la construcció d'una maqueta de paper de "La Torre de Pisa" i del "Monestir de Santes Creus". També els va proposar aprendre a fer nusos mariners. I finalment, i potser l'activitat més creativa i de més dificultat, va ser inventar-se el diari d'un acompanyant de Marco Polo. Aquesta darrera activitat era obligatòria per a tothom, però va donar total llibertat quant a la presentació, la construcció del personatge, etc. Voldria destacar la gran qualitat de tots els diaris, ja que tothom hi va posar una gran il·lusió i una gran quantitat d'hores.

3.4.2. Sortida: el monestir de Sant Cugat

La visita es decideix situar-la al principi de la unitat didàctica, perquè l'objectiu és motivar l'alumnat per treballar l'edat mitjana i perquè tingui interès a apropar-se als elements del patrimoni cultural.

La sortida tenia tres parts molt diferents. La primera consistia en una visita al monestir de Sant Cugat. El més rellevant és que van ser els sentits, els canals d'apropiació de la informació i no va haver cap mena de discurs referent ni a l'edat mitjana, a la vida monacal o a les arts pròpies de l'època. La segona va consistir a realitzar un senzill dossier –que havia

confeccionat el professor⁴ i que servia per a guiar l'observació de l'exterior del monestir, a més d'algunes activitats que estaven més orientades a la detecció d'idees prèvies. I la tercera i darrera part era fer un taller de picapedrer que el CRP de Sant Cugat oferia amb motiu del mil·lenari del monestir.

La visita al monestir la va realitzar el mateix professor Josep. Entrava al monestir amb un grup de vuit o deu alumnes, amb qui feia la visita, mentre els altres professors acompanyants es quedaven amb la resta del grup fent el dossier d'activitats que se li va lliurar.

La visita a l'interior tenia com a objectiu general apropar d'una manera diferent el patrimoni cultural als estudiants i motivar-los per al seu estudi. Per això es va recórrer a la proposta que fa Yves Hannosset (consultor de la UNESCO), que consisteix a fer servir els sentits i alguns objectes com a mediadors. Així, per a potenciar l'oïda o el tacte, es decideix tancar els ulls i restar en silenci en algunes estances del monestir i tocar alguns elements fàcilment identificables pels alumnes (columnes, tombes, portes, finestres...); per a potenciar la vista s'utilitzen diferents tipus de lents que distorsionen i que obliguen a fixar la vista per identificar-los o també s'usen miralls per a canviar les perspectives (les voltes de canó, les voltes de creueria...).

Durant l'entrevista realitzada al professor Josep, ell explica llargament per què opta per fer una activitat d'aquest tipus. Aquestes són les seves paraules:

“Quan es fa una sortida diferent, el que es pretén és que entrin en un museu o en un monestir i saltin la barrera de *quin rotllo, piedras*”. Els continguts els has de tenir molt clars, per a no perdre el temps, però l'objectiu és sobretot que vulguin descobrir coses.

Per exemple, quan toquen les columnes del claustre, diuen: *què fred!* Amb això els ajudo a descobrir que la pedra és freda i que per

⁴ Se'n pot trobar una còpia als annexos d'aquest treball.

tant, viure en un edifici de pedra vol dir fred, i això comporta que els hiverns siguin durs. Després els fas preguntes sobre el relleu, la forma, l'estètica, la funció... però la primera sensació ja la tenen i aleshores connecten coneixements teòrics i pràctics.

Has captat l'atenció, és una forma diferent i això els permet explorar, tocar, percebre, sentir. Després, a classe ja ho reconduïrem. El més important és que mirin, que s'hi fixin, que recordin. Després ja es treballarà a classe, tot relacionant-lo amb els continguts.

Un altre exemple és quan són a la sala capitular i estan estirats al terra, durant un minut, en silenci. Després els demanes que diguin què han sentit. I et diuen: pau, silenci, trobar-se a un mateix, pensar... Doncs ja està, has fet que entenguin que els monjos buscaven justament això. Perquè entendre que buscaven els monjos en els monestirs és molt difícil per a un adolescent del segle XXI. O l'activitat amb les òptiques. No es busca que identifiquin ni llegeixin capitells o arcs, sinó que s'hi fixin, que recordin, que busquin coses diferents... Després ja treballarem a classe la funció dels capitells, les formes dels capitells, la decoració, etc.

Vull que entenguin què és la vida monacal, però no a partir de la teoria, sinó de les sensacions, dels sentits, de les coses diferents... després ja s'omplirà de contingut".

Simultàniament a la visita dels alumnes a l'interior del monestir, els alumnes que són a fora "esperant" han de fer el dossier que el professor Josep els entrega. Les activitats d'aquest quadern són fonamentalment d'observació, d'identificació de personatges o fases que apareixen en una il·lustració o el dibuix d'alguna part rellevant del monestir, com ara la façana o el perímetre.

- Observa aquestes vinyetes. Fan referència a un tipus de pintura mural que ja has estudiat i es deia Explica les diferents fases de l'obra.
- Identifica els personatges que apareixen el dia de la inauguració del monestir i explica el seu paper social en l'època.
- Ressegueix el perímetre del monestir i dibuixa la planta de tot el conjunt arquitectònic.
- Observa la façana principal de l'església i dibuixa-la.

En principi, és un conjunt d'activitats que els alumnes poden fer autònomament, mentre el grup que és dins el monestir realitza la visita. Potser hi ha algunes activitats que no poden fer-se a l'inici de la unitat didàctica, perquè són prou específiques de l'edat mitjana perquè els alumnes no les sàpiguen, però aleshores, serveixen com a detecció d'idees prèvies, per a saber què saben els alumnes i què no.

La segona part consistia en un taller que el Centre de Recursos Pedagògics de Sant Cugat oferia a les escoles del municipi i a alguns centres que visitessin el monestir. Aquesta activitat pretenia apropar els estudiants al món dels picapedrers, ja que havien de fer la seva marca en un bloc de pedra, després d'una breu explicació de la història del monestir i de la feina de picapedrer, tot realitzat per un monitor.

L'objectiu de la sortida és eminentment de motivació dels alumnes per l'edat mitjana i la visita dels elements del patrimoni cultural, per això no es recull en activitats posteriors a l'aula, tot i que sí que s'hi fa referència durant les explicacions que es fan a classe.

3.4.3. Què sembla que han après els alumnes?

Als alumnes els va agradar extraordinàriament la sortida, tant la visita al monestir com el taller del CRP. Les valoracions que van fer durant el viatge

de tornada a l'IES eren molt bones. Cadascú destacava una sensació viscuda diferent: el silenci de la sala capitular, la fredor de la pedra de les columnes que envoltaven el jardí del claustre, la sensació de caminar per un sostre semicircular (la volta de canó de les galeries del claustre) mentre es guiaven amb els miralls, etc. També van destacar molt com era de difícil "picar pedra"; gràcies al taller, s'havien adonat que la construcció dels edificis en l'edat mitjana no havia de ser gens fàcil, perquè "la pedra era molt dura, però segons com la piquessis es trencava amb molta facilitat".

Amb tots els comentaris que van fer dins del tren de tornada, semblava que l'objectiu plantejat pel professor Josep s'havia assolit: motivar els alumnes per l'edat mitjana, ja que no paraven de parlar d'una altra cosa. Alguns fragments de les converses que van tenir els alumnes són:

- *(alumne A) ¿Te acuerdas del frío que hacía en aquella sala donde estuvimos estirados unos minutos?*
- *(professor) Com es deia aquella sala?*
- *(alumne A) ¡No me acuerdo ahora!*
- *(professor) Fes una mica de memòria? Qui se'n recorda?*
- *(alumne B) ¡Sala capitular! ¡Allí leían los capítulos de un libro y el abad les explicaba las reglas del monasterio y les daba las órdenes!*

3.4.4. Valoracions generals

Tot i que la sortida va ser un èxit quant a l'interès suscitat als alumnes, després totes aquelles sensacions no es van traslladar al treball a l'aula. A la sessió següent, es va començar a fer el dossier dissenyat pels alumnes del CAP per treballar "El Feudalisme". I a continuació es va seguir fent el tema del llibre de text que se centrava a l'època de la "Baixa Edat Mitjana". Es van llegir els textos i es van seleccionar les idees fonamentals. També

es van descriure les il·lustracions que acompanyaven els textos i es van realitzar algunes de les activitats que es proposaven i d'altres que va dissenyar el mateix professor Josep. Amb tota la informació seleccionada, les il·lustracions i les activitats, els alumnes van haver de confeccionar un dossier complet de tot el tema.

Considero que la sortida va interessar els alumnes, però penso no es va aprofitar tot el potencial que té una visita “tan diferent” i “tan poc tradicional i habitual”. Segurament, els alumnes van començar a interessar-se pel tema que havien de fer. Però el fet que les sessions posteriors a la visita no tinguessin el mateix to ni la mateixa dinàmica els va fer adonar que “allò havia estat una sortida diferent”, però que havien de seguir el llibre de text i els materials complementaris, com sempre.

Penso que es va desapropitar una bona ocasió per a apropar els alumnes a l'edat mitjana d'una manera diferent de l'habitual. I que s'adonessin que aprendre història no ha d'implicar només llegir el llibre de text i fer les activitats que hi ha proposades.

En aquesta mateixa línia, les activitats complementàries que el professor Josep proposa interessaven molt els alumnes, com es demostra en el fet que prop d'un 70-80% dels alumnes les fa voluntàriament. I el diari de l'acompanyant de Marco Polo, que és obligatòria, tots els alumnes el fan amb molt d'interès.

Amb una conversa informal amb el professor Josep es va preguntar com era que es feien aquelles activitats que s'observava que interessaven tant els alumnes, incloent—hi la visita, però en canvi no s'aprofitaven en la dinàmica ordinària de la classe d'història. La resposta va ser que, per “la tipologia d'alumnes que predomina en el centre, cal que tinguin un eix vertebrador de l'assignatura i això ho dona el llibre de text”. Però a més, va destacar un factor que potser era més important que l'anterior, i és que “cal motivar els alumnes perquè vinguin al centre, ja que els índexs d'absentisme són força alts. Per això el disseny d'activitats complementàries que facin que aquests alumnes s'engresquin d'alguna

manera i no deixin de venir definitivament al centre. I per a la resta d'alumnes, doncs són un bon complement a l'ensenyament tradicional".

4. Consideracions generals

Considero que l'escola com a institució podria ser un lloc de trobada de la societat i el patrimoni, i el professorat, l'agent que dissenyés les propostes didàctiques més adients per a aconseguir-ho. L'acció educativa dels docents és clau per a analitzar l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament dels joves. Per això defenso la necessitat que la finalitat educativa del patrimoni cultural en l'ensenyament de les ciències socials sigui explícita i respongui als plantejaments propis d'un model curricular crític.

Sembla pertinent poder afirmar que l'escola hauria de contribuir a formar una ciutadania que sàpiga comprometre's amb un medi sociocultural i que sigui capaç de desenvolupar una actitud crítica que garanteixi la conservació i la preservació del patrimoni cultural, i així afavorir la construcció de la consciència històrica dels estudiants.

L'anàlisi de les dades em porta a pensar que el patrimoni cultural no entra a les escoles com un recurs educatiu per a construir coneixement social i històric, sinó que és considerat un element d'acompanyament, una il·lustració d'unes exposicions teòriques o una evidència del passat, emmarcat en unes pràctiques d'ensenyament tradicionals, una conceptualització del patrimoni cultural molt propera a la de "tresor" o objecte valuós en si mateix.

Malgrat tot, considero que les pràctiques d'aquests tres professors es poden situar en una línia de treball que pretén introduir innovacions didàctiques que impliquin canvis epistemològics i metodològics que enriqueixin i facilitin el procés d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants. Penso que tots tres casos són evidències que hi ha pràctiques educatives que no responen a un model d'ensenyament tradicional, sinó que busquen aplicar plantejaments més propis d'un model actiu i crític.

Capítol 12

Conclusions i propostes

- 1. Consideracions al voltant de la finalitat i els supòsits**
- 2. Consideracions al voltant dels objectius de la recerca**
- 3. Consideracions respecte dels interrogants d'aquesta recerca**

Quan vaig començar aquest treball, amb les orientacions i suggeriments del director, vaig definir quina havia de ser la finalitat d'aquesta recerca i seguidament vaig proposar els objectius que m'havien d'orientar. A continuació, vaig iniciar la fase de la recollida de dades, que van haver de ser organitzades i sistematitzades per a poder ser analitzades. Ara ha arribat el moment de plantejar algunes de les reflexions finals.

Tot i que en cadascun dels capítols empírics he anat assenyalant algunes de les consideracions que trobo més importants, en aquest darrer capítol pretenc concretar les aportacions més significatives d'aquesta recerca.

Aquest treball, com altres recerques qualitatives, ha tingut un disseny emergent que s'ha anat concretant a mesura que la investigació avançava. Com a investigació qualitativa, és inductiva, subjectiva, generativa i constructiva, per tant no pretén demostrar cap hipòtesi, sinó respondre a algunes qüestions inicials: descriure, analitzar i interpretar cadascun dels àmbits d'estudi establerts, i plantejar algunes conclusions. Per això, les consideracions finals no són una fórmula matemàtica ni un producte mecànic, sinó que són el resultat d'un treball, d'una reflexió i de la manera de veure i d'entendre tot el que he observat i analitzat.

Malgrat tot, considero que el rigor científic –des d'una perspectiva qualitativa- es valora en la manera com s'han recollit les dades, com s'han sistematitzat i com s'han comparat. En definitiva com s'han construït les interpretacions que permetin construir un coneixement que millori la pràctica educativa.

L'objectiu d'aquest capítol és presentar d'una manera coherent i lògica les conclusions a què he arribat amb aquest treball. S'ha estructurat en tres apartats. El primer recull algunes consideracions al voltant de la finalitat i els supòsits. El segon planteja algunes valoracions respecte els objectius de la recerca. I el tercer inclou els interrogants que van anar sorgint durant tot el procés de la investigació, i proposa alguns suggeriments i propostes per millorar l'ús didàctic del patrimoni cultural en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la història.

1. Consideracions al voltant de la finalitat i els supòsits

La finalitat d'aquesta recerca ha estat "esbrinar què es considera *patrimoni cultural* a l'ensenyament i què i com s'ensenyà". Per això es van plantejar uns objectius generals que havien d'orientar el treball. Per a cadascun dels objectius es plantejaran les conclusions a què he arribat. Però per a començar sembla que es pot afirmar que a Catalunya el patrimoni cultural no ha entrat a l'escola com un recurs educatiu o una eina de comunicació amb la qual es pugui construir coneixement històric i pensament social crític.

Sembla que, majoritàriament, només s'utilitza:

- en moments puntuals com una curiositat, anècdota o il·lustració d'allò que s'està ensenyant en l'àmbit teòric, normalment dins d'un model tradicional de les pràctiques docents; i
- en activitats de caire lúdic, amb la qual cosa es perd part del seu valor educatiu, ja que s'utilitza la presència de l'element patrimonial en

qüestió per a justificar la idoneïtat de l'activitat i la seva adequació dins de la programació.

Els resultats de la meua recerca presenten un panorama una mica desencoratjador, malgrat:

- el gran nombre d'ofertes que es fan des d'instàncies educatives no reglades per a cobrir aquests dèficits,
- els discursos que es construeixen al voltant de l'ús didàctic del patrimoni cultural a les aules i que defensen i proposen que el patrimoni sigui un recurs educatiu, un instrument a partir del qual es pugui construir coneixement històric i social.

Quan s'analitzen les pràctiques educatives i les propostes de materials i llibres de text, es percep que encara subsisteix un concepte del patrimoni molt tradicional i que es vincula amb un model d'ensenyament excessivament tradicional. De vegades, els elements patrimonials adquireixen sentit per si mateixos sense tenir en compte ni qüestionar el context temporal, l'entorn, la simbologia i el sentit adjudicat pel grup ni les raons que n'han permès la conservació.

Sembla que el patrimoni es concep encara com una anècdota dins d'un complex sistema conceptual i no com un recurs educatiu a partir del qual es pugui aprendre. Per això, encara perduren els mètodes tradicionals i no hi ha presència de discursos innovadors que impliquin un canvi en la conceptualització del patrimoni cultural. Segurament, això explicaria la creença que els elements patrimonials han de ser explicats per un expert, un mediador que els descrigui, perquè si no no poden ser desxifrats ni interpretats.

Afortunadament, hi ha una bona part de docents que, des de fa temps estan apostant per un ensenyament de la geografia, de la història i de les ciències socials en què el paisatge i l'herència del passat estan presents en les classes. Són els que incorporen en l'ensenyament el passat i el present que envolta a l'alumnat en forma de carrers, d'edificis, de

paisatges, de museus, de jaciments, d'exposicions, en definitiva de pobles o de ciutats. Són els que apliquen innovacions didàctiques que impliquen canvis que enriqueixen i faciliten el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Aquestes conclusions estan relacionades amb els dos supòsits que van originar aquesta recerca:

- A l'educació reglada existeix un gran interès per l'ensenyament del patrimoni cultural. Però, en canvi, no sembla que s'hagi fet un esforç gaire gran de conceptualització i d'aplicació didàctica a partir de les noves aportacions que s'estan fent des de la didàctica de les ciències socials, ni per part del professorat ni per part de les administracions educatives.
- A l'educació no reglada també hi ha un gran interès per difondre i fer accessible el patrimoni cultural al públic escolar, com demostra l'augment de l'oferta de serveis i d'activitats educatives. Però en canvi no sembla que s'hagi fet l'esforç d'incorporar a l'ensenyament les aportacions que es fan des de la didàctica de les ciències socials per a facilitar el procés d'aprenentatge.

Els supòsits que s'apuntaven al principi es confirmen després de l'anàlisi de tots els materials, entrevistes, documents... que s'han fet en aquesta recerca. Així es pot afirmar que *a priori* el patrimoni cultural suscita un gran interès, però en canvi sembla que no hi ha una via de comunicació que interrelacioni:

- les aportacions que es fan des de les ciències socials i la didàctica de les ciències socials;
- les necessitats del professorat (tant pel que fa a la formació com als recursos i tècniques); i
- les necessitats de l'alumnat (habilitats i competències per a ser capaç d'aprendre a partir del patrimoni cultural).

Malgrat que pràcticament totes les programacions anuals de ciències socials de qualsevol centre educatiu –o almenys dels que he analitzat-

inclouen activitats vinculades a elements patrimonials, moltes no compleixen els requisits propis d'una conceptualització de "recurs educatiu" que faciliti el desenvolupament d'un pensament social crític ni la construcció d'una consciència històrica en els estudiants.

Algunes de les raons que poden explicar que no s'utilitzi tot el potencial didàctic del patrimoni cultural en l'ensenyament de la història i de les ciències socials, penso que estan relacionades amb la formació dels docents (Bravo, 2002):

- una formació inicial inadequada en didàctica específica. Investigacions recents afirmen que la formació inicial en didàctiques específiques – història, història de l'art i altres disciplines socials- és molt limitada i incideix poc en el procés d'ensenyament-aprenentatge del futur professor o professora, ja que no facilita la reflexió ni la relació de la teoria amb la pràctica i a l'inrevés;
- la perdurabilitat d'un model d'ensenyament tradicional. Els treballs sobre el pensament del professor mostren la persistència de les idees prèvies sobre la concepció de la professió d'ensenyar, fruit de l'escolaritat rebuda –tant obligatòria com universitària-, on predomina, majoritàriament, un model curricular tradicional, on el patrimoni cultural és només una il·lustració que acompanya les explicacions teòriques;
- una escassa formació contínua en didàctica de les ciències socials. Actualment, existeixen poques oportunitats en la formació permanent del professorat per desenvolupar una activitat professional que podria facilitar la construcció d'una actitud de revisió, anàlisi i actualització científica i didàctica per a millorar permanentment la funció docent. Per això hi ha poques possibilitats de participar i actuar en experiències educatives innovadores que puguin crear els dubtes i l'interès per conèixer altres pràctiques educatives més properes al model actiu o crític, on la utilització del patrimoni cultural és un recurs educatiu a partir del qual es construeix coneixement històric, però també un pensament social crític.

2. Consideracions al voltant dels objectius de la recerca

Com no podria ser d'una altra manera, en una investigació qualitativa els objectius estan vinculats a la finalitat de la recerca i a l'objecte d'estudi, que és el paper del patrimoni cultural en l'educació. Per això, cadascun dels objectius en què s'ha estructurat aquest treball pretén incidir en l'ús educatiu i en el tractament didàctic que es fa del patrimoni cultural, dins d'una realitat com és l'educació secundària a Catalunya.

La comparació dels resultats obtinguts en aquesta investigació permet arribar a formular algunes interpretacions i reflexions per a poder proposar alguns suggeriments per a la millora de la pràctica educativa al voltant del patrimoni cultural.

Evidentment, cal tenir en compte que ni els resultats obtinguts ni les conclusions que es presenten no són generalitzables més enllà de la realitat investigada.

2.1. Objectiu 1. Construir un esquema interpretatiu per a descriure la presència i el valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament de les ciències socials

Amb aquest objectiu, pretenia construir un marc teòric sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural des de la didàctica de les ciències socials, que em permetés analitzar, valorar i sistematitzar la presència del

patrimoni cultural en alguns dels àmbits del procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials.

Per definir les bases epistemològiques del concepte i del seu valor he hagut d'anar a algunes de les ciències de referència per a la didàctica de les ciències socials. En aquest cas, han estat la història i l'antropologia. Calia partir d'una perspectiva interdisciplinària. I per això, també s'ha optat per analitzar les aportacions fetes des d'altres àmbits, com són el polític i el cultural, a partir de la consulta de les propostes de la museologia, la UNESCO, l'ICOM i el Consell d'Europa.

Ha estat una tasca complexa, ja que he hagut d'harmonitzar les concepcions de cadascuna de les ciències i/o institucions. Per aquest motiu, vaig decidir plantejar les aportacions principals de cadascuna i aleshores construir l'esquema interpretatiu que havia de permetre descriure i analitzar la presència i el valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament de les ciències socials.

La construcció de l'esquema interpretatiu des de la didàctica de les ciències socials ha implicat haver de vincular diferents aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge, que han de mantenir una coherència entre si. Les categories són: la conceptualització didàctica, el valor educatiu, la finalitat educativa, els continguts i el model curricular.

Els conceptes utilitzats per a anomenar les variables s'han creat a partir de les diferents aportacions de les altres ciències; així:

- la conceptualització didàctica s'han elaborat a partir de les diferents perspectives fetes de l'evolució del concepte;
- el valor educatiu i la finalitat educativa s'ha decidit en funció d'altres recerques que també havien treballat l'interès que suscita el patrimoni cultural en les propostes didàctiques i l'ús que es fa dels elements patrimonials als diversos documents i materials;
- els continguts segueixen les aportacions fetes ja als anys vuitanta i noranta del segle passat per la pedagogia i la didàctica general; i

- el model curricular aplica la relació que s'estableix entre alumnat, el professorat i el saber, segons diversos investigadors en didàctica de les ciències socials.

En un primer moment, el més complex va ser establir quines eren les categories i les diverses variables de cadascuna d'elles. Però la feina de sistematització va permetre buidar les dades i la informació, i posteriorment fer l'anàlisi amb uns criteris comuns. D'altra banda, considero que l'instrument dissenyat a partir del marc teòric recull la proposta d'aquesta recerca.

Instrument d'anàlisi	
Categories	Variables
Conceptualització	Imatge (il·lustració)
	Document-font
	Medi-entorn
	Recurs educatiu, eina de comunicació
Finalitat o valor educatiu	Sense explicitar (anècdota)
	Descriptiva (objecte)
	Cultural (recurs)
	Crítica (contingut)
Contingut	Factual
	Conceptual
	Procedimental
	Actitudinal
Model curricular	Tradicional
	Científic
	Actiu
	Crític

Totes les anàlisis fetes en aquesta recerca han seguit aquest esquema interpretatiu, a partir de l'aplicació de l'instrument dissenyat. L'objectiu 2 d'aquesta investigació es plantejava caracteritzar el tractament didàctic i l'ús educatiu del patrimoni cultural, per tant, ha estat on s'ha aplicat sistemàticament la pauta.

Cal dir que la construcció d'un instrument d'anàlisi implica un risc important en una recerca, ja que comporta crear un esquema a partir del qual s'analitza tot, i constantment he tingut present la inseguretats que fos el més idoni.

Malgrat tot, considero que l'instrument és vàlid per a analitzar la presència del patrimoni cultural en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la història i de les ciències socials, ja que permet incidir en dues categories fonamentals de l'acte didàctic: la finalitat educativa i el model curricular. I si això es relaciona amb la conceptualització que es té i quin mena de contingut predomina, crec es pot tenir una visió força aproximada de quin és el valor educatiu i quin és l'ús didàctic, del patrimoni cultural en l'ensenyament.

2.2. Objectiu 2. Caracteritzar el tractament i l'ús educatiu del patrimoni cultural a l'ESO

Un cop dissenyat el model conceptual, es va començar el període de recollida de dades. Com ja s'ha explicat en el capítol de la metodologia, durant un període aproximat d'un any vaig estar recollint, organitzant i sintetitzant la informació obtinguda amb els diferents instruments i mètodes utilitzats. Els instruments o els mètodes que s'utilitzen van ser dissenyats tenint en compte l'esquema interpretatiu de la recerca, i l'organització es fa en funció de les categories i les variables establertes en l'instrument d'anàlisi dissenyat.

Gràcies a la metodologia qualitativa, la recerca no es van convertir en la validació d'un instrument dissenyat prèviament i invariable, sinó que la fase empírica va ser un període de reformulació i aprofundiment del marc teòric d'aquest treball.

Penso que l'instrument dissenyat ha estat aplicat correctament i això ha permès caracteritzar el tractament didàctic i l'ús educatiu del patrimoni cultural en els diferents àmbits d'aquesta recerca. Les conclusions que s'han extret es plantegen a continuació, tot i que en els capítols corresponents ja s'han plantejat les consideracions finals pertinents.

2.2.1. Esbrinar, analitzar i valorar el tractament del patrimoni en els currículums de Catalunya i Espanya i d'altres països del nostre entorn cultural i destacar les finalitats del seu ensenyament i la concreció dels objectius i de continguts d'aprenentatge

Es pretenia analitzar i comparar la presència del patrimoni cultural en alguns dels documents oficials i observar com el currículum pot afavorir o dificultar la introducció i l'ús educatiu del patrimoni a l'educació obligatòria. Certament, els currículums orienten el disseny de materials didàctics i els límits de la pràctica educativa, però no sempre hi ha una relació entre el que passa a les aules i el que es proposa als documents curriculars. Per això, voldria manifestar que les conclusions a què s'ha arribat no poden aplicar-se sistemàticament a les aules, perquè la no-presència d'elements patrimonials als currículums no vol dir que no s'ensenyin com a continguts d'història o de ciències socials, ni que no es potenciï el seu respecte i la seva preservació, o a l'inrevés. Però també és cert que, si els currículums no ho expliciten, no ho sistematitzen, no ho recomanen, pot passar que el patrimoni cultural no aparegui en les propostes didàctiques que es dissenyen.

Els currículums analitzats són els següents.

- el del Departament d'Austràlia Occidental, com a exemple dels currículums existents a Austràlia;

- el de tres províncies del Canadà: Quebec (una província francòfona), Alberta (una d'anglosaxona) i Ontario (una de mixta);
- el de dos estats dels Estats Units d'Amèrica: Nova York i Califòrnia, i les propostes fetes per dues associacions nacionals de professors: el *National Center for History in the Schools* i el *National Council for the Social Studies*;
- el de França;
- el d'Itàlia;
- tres del Regne Unit: Anglaterra, Gal·les i Escòcia; i
- el de Catalunya i Espanya

S'ha pogut comprovar el poc pes que té el patrimoni cultural en els currículums dels diferents territoris. Certament, en tots hi apareix; per tant, es constata que es té en compte i que es considera la seva aportació en el camp educatiu, però en canvi no es pot dir que estigui integrat i que la seva presència sigui sistemàtica ni significativa.

Globalment, es pot afirmar que en els currículums analitzats no existeix cap justificació sobre la presència o no del patrimoni cultural. Excepte els currículums de França i Ontario, cap no proposa una definició de *patrimoni cultural*, per tant, en el cas que hi hagi presència es fa difícil saber quina conceptualització hi ha al darrere o quina és la finalitat educativa que es planteja. Pel que fa al valor educatiu dels elements patrimonials, només els currículums francès i català relacionen el patrimoni amb la cultura pròpia; la resta no plantegen una relació explícita. Per això és difícil esbrinar quina és la concepció que es planteja del patrimoni cultural i quin és el model d'ensenyament més adient per a implementar-lo i assolir els objectius didàctics desitjats.

L'anàlisi dels continguts manifestos que s'ha utilitzat en els currículums permet afirmar que el patrimoni cultural hi té poca presència. En els àmbits on la baixa presència és més significativa és en:

- les introduccions, presentacions o justificacions generals, i
- les llistes de continguts, especialment en els de tipus actitudinal; i és pràcticament inapreciable en els procedimentals i en els conceptuals.

Es podria dir que rarament hi ha un objectiu que hi faci referència.

A més, cal constatar que la presència no és regular ni sistemàtica al llarg de l'escolaritat, és a dir, no hi ha una presència en totes les etapes educatives o cicles, ni amb la mateixa quantitat. Quan hi és present, se centra fonamentalment en les primeres etapes (equivalents a l'educació primària) i es va reduint en les etapes posteriors (el que seria aquí l'educació secundària).

2.2.2. Analitzar les aportacions de llibres de text a l'ensenyament-aprenentatge de la història a partir del patrimoni cultural

S'ha analitzat la presència del patrimoni cultural en alguns llibres de text d'educació secundària d'algunes editorials. Com ja s'ha dit en l'apartat dels currículums, els manuals tampoc no són el reflex de la pràctica educativa de l'aula. Però aquest és el material didàctic que més segueix la majoria del professorat, el converteix en una eina de referència per a aproximar-se al coneixement del disseny i el desenvolupament de les programacions d'aula. Les preguntes que van guiar l'anàlisi també seran les que orientaran les conclusions.

a. Reflecteixen els llibres de text l'interès social i científic pel patrimoni cultural?

Sembla que es pot afirmar que no. Als llibres de text analitzats, la presència del patrimoni cultural és prou significativa, però en canvi no és considerat un recurs educatiu o una eina de comunicació per a facilitar el

procés d'ensenyament-aprenentatge de la història i de les ciències socials, tal com s'ha plantejat en aquesta recerca.

En cap dels casos no es pot dir que els elements patrimonials siguin un recurs educatiu, ja que solen ser un complement del text expositiu, perquè en la majoria de casos són només il·lustracions que omplen l'espai que té adjudicada la part gràfica. En altres propostes sí que se li assigna un valor superior i es converteix en un document-font.

Amb aquesta conceptualització, es pot afirmar que el concepte de *patrimoni cultural* que hi ha subjacent és força limitat, tancat i reduccionista. Els elements patrimonials no sempre són proposats com una font d'informació, sinó com un tresor que cal preservar. Per això, considero que no es planteja com un recurs a partir del qual es construeixi coneixement històric i menys un contingut per a desenvolupar un pensament social crític. Com s'ha dit al capítol que analitza els llibres de text, “predomina fonamentalment una conceptualització centrada en la il·lustració i el document-font, més que una de centrada en el medi-entorn o eina de comunicació”. Per això, i tot i que sigui una conclusió una mica agosarada, es pot afirmar que “els elements del patrimoni cultural que apareixen als llibres de text estan conceptualment molt propers al segle XIX i principis el segle XX”.

b. Quins continguts dels llibres de text es desenvolupen a través del patrimoni cultural?

En general, el patrimoni cultural s'utilitza vinculat als continguts actitudinals, no tant als conceptuals i factuais i en pocs casos als procedimentals. És a dir, no és considerat un recurs educatiu en tota la seva amplitud i potencialitat. Per això, considero que es pot afirmar que la finalitat o el valor educatiu del patrimoni cultural no sol explicitar-se i tendeix a utilitzar-se amb una finalitat descriptiva, ja que és una anècdota, una imatge més. Malgrat tot, hi ha algunes propostes que sí que l'utilitzen

com a “document-font” o “medi-entorn”, però no són la majoria de les analitzades.

Els elements patrimonials tendeixen a ser una evidència de les afirmacions que es fan al text expositiu que hi ha a prop o una il·lustració de les activitats adjuntes. Així doncs, el model d'ensenyament que predomina és el tradicional i el científic, perquè les interpretacions dels experts es plantegen ja com a qüestions tancades, inqüestionables i inamovibles. A més, les activitats que es formulen no tendeixen a relacionar els nous continguts amb les idees prèvies dels alumnes, no generen el dubte ni el debat i no faciliten la creació d'una opinió pròpia.

Per tant, considero que les propostes no aprofiten l'immens potencial que ofereix el patrimoni cultural.

c. Com es presenten en els llibres de text els elements del patrimoni cultural? I quina mena d'activitats es proposa que realitzi l'alumnat?

Majoritàriament, les activitats que es proposen són les següents:

- La lectura comprensiva mitjançant preguntes molt concretes que tenen les respostes al mateix text. Solen ser preguntes reproductives i no productives.
- La definició de conceptes, la descripció d'imatges o d'il·lustracions diverses (fotografies, dibuixos, reproduccions pictòriques, monuments...) o la narració de fets.
- La recerca de les paraules clau o conceptes bàsics dels documents que hi apareixen.

A més, també cal tenir en compte que la majoria d'activitats que es proposen són de tipus individual, i molt poques vegades es plantegen activitats que fomentin el treball cooperatiu, el treball autònom o la contrastació d'idees i opinions. Tampoc no sol haver-hi gaires propostes per a treballar elements patrimonials propers als estudiants, ja que els

continguts són massa amplis i generals i no permeten ensenyar a descobrir, analitzar, valorar o conservar el patrimoni més proper, aquell que hi ha al seu barri, ciutat o comarca.

Com ja s'ha dit, el coneixement històric que es presenta és un coneixement acabat, tancat, que no planteja dubtes. La història no és una interpretació del passat feta des del present. La història dels llibres de text "és el que va succeir".

Tampoc no es tracta com un recurs educatiu ni un contingut que permeti ajudar a construir una consciència històrica que afavoreixi:

- comprendre que el passat ens envolta,
- entendre que el present és fruit d'una evolució, d'uns canvis i d'unes continuïtats, i
- adonar-nos que són els protagonistes d'un present que està establint les bases i els fonaments de la construcció del futur personal i social.

2.2.3. Analitzar les aportacions de materials elaborats per museus i serveis educatius

Com en els llibres de text, les estratègies didàctiques que predominen són fonamentalment: les lectures comprensives, les descripcions, les definicions i les identificacions. Cal dir que hi ha una gran esforç per a reproduir un gran nombre d'elements patrimonials, que solen ser els que hi ha als centres respectius. Però, en canvi, no se sol aprofitar el seu potencial per a ajudar a interpretar i analitzar els elements reals. Hi ha un excés de focalització en les imatges, que sobtadament col·loquen en un segon terme "l'objecte real".

No sempre els materials orienten o ajuden a interrogar pel patrimoni cultural, per a extreure-li la major informació possible. Tendeix a considerar-se una il·lustració que acompanya i sol fer més atractiva l'edició dels materials i la possible visita. Només en els camps d'aprenentatge

aquesta tendència és la inversa, i normalment no sol haver-hi imatges gratuïtes; totes tendeixen a ser un element que ajuda i orienta l'observació directa del medi o la comparació entre diferents elements.

Sembla que es pot afirmar que el tractament didàctic i l'ús educatiu del patrimoni cultural en els materials dels museus analitzats podrien millorar força si es tinguessin en compte les aportacions de la didàctica, ja que tindrien en compte els processos d'aprenentatge a partir dels quals ensenyar. Al contrari, els materials dels camps d'aprenentatge mostren un aprofitament important de tot el potencial que el patrimoni cultural ofereix com a recurs educatiu.

Així doncs, i en funció dels casos, el concepte de *patrimoni cultural* adopta una dimensió diferent i un abast divers. Però es pot afirmar que en cap cas no es tendeix a fomentar una actitud de participació responsable i de compromís en la valoració i preservació del patrimoni cultural, el seu ús social i cultural per a afavorir-ne la "integració natural" en les dinàmiques socials i econòmiques.

Com ja s'ha dit en el capítol corresponent, "hi ha un predomini de <fer conèixer> la història, el passat (com es vivia, com es moria, com es menjava...), però no es fa a partir de la interrogació dels diferents elements del patrimoni cultural, sinó mitjançant una explicació teòrica que és il·lustrada, ratificada i reforçada per l'entorn. És a dir, no s'ensenyar als estudiants el procés de construcció del coneixement històric, sinó els resultats d'una investigació feta per experts". Per això, els estudiants poden arribar a pensar que l'existència dels diferents elements patrimonials és circumstancial, fruit de la casualitat i de l'atzar. No es tendeix a potenciar la interpretació o la capacitat de generar hipòtesis a partir de les quals és construeixi el coneixement històric i social.

2.2.4. Valorar l'opinió del professorat sobre el valor educatiu del patrimoni cultural

Tot i que les dades no són representatives del professorat de Catalunya, considero que en general permeten fer una aproximació a com el professorat utilitza el patrimoni cultural en l'ensenyament de la història i quin valor educatiu li atorga.

Es podria afirmar que la conceptualització del patrimoni cultural que predomina és la de "document-font", ja que es relacionen els elements del patrimoni com una font d'informació a partir de la qual s'evidencia el passat. Per això la finalitat educativa que se li atorga és molt propera a la descriptiva. Sembla que es manté la creença que la preservació del patrimoni està especialment vinculada a la protecció dels testimonis històrics i culturals. En canvi, no es té en compte que el patrimoni cultural no és només un objecte o una evidència per a conèixer el passat, sinó que també és un recurs molt potent per a construir consciència històrica que afavoreixi establir vincles i relacions entre el passat, el present i el futur.

La gran majoria del professorat a qui s'ha passat el qüestionari, destaca la necessitat que és millor que els elements patrimonials els expliqui un expert. Considera que és necessari un mediador especialitzat per a desxifrar i llegir el patrimoni cultural. Possiblement, això és fruit de la creença –segurament inconscient- que els estudiants han de rebre un coneixement històric tancat i amb connotacions de ser la veritat absoluta i objectiva. Per això la necessitat dels experts o especialistes de "traduir" els sistemes conceptuals i les interpretacions existents.

Els objectius que es consideren més propis del patrimoni cultural són el de "explicar el passat per entendre el present" i "valorar-lo per poder protegir-lo i conservar-lo". En cap dels casos no s'ha vinculat el patrimoni cultural amb la construcció del futur. Hi ha una tendència a analitzar i valorar el passat sobretot, menys el present i en cap cas fer projeccions de futur.

En el capítol corresponent ja s'ha afirmat que l'absència de l'ús del patrimoni cultural com un recurs educatiu, com una eina de comunicació

per a construir coneixement, sembla que respon fonamentalment a la perdurabilitat d'un concepte força tradicional de patrimoni cultural. Aquest concepte es vincula a un model d'ensenyament tradicional, on l'element patrimonial adquireix sentit per si mateix i aïllament de l'entorn. No sempre es planteja o s'analitza el context temporal, l'entorn, les raons que han permès conservar-lo, la simbologia o el sentit que li ha adjudicat la col·lectivitat.

2.2.5. Valorar el pensament d'experts sobre el valor educatiu del patrimoni cultural

Respecte de l'opinió d'alguns experts sobre l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural considero que es pot afirmar que la conceptualització que predomina s'acosta "a la de "document-font" i a la de "medi-entorn". La primera, perquè es vincula el patrimoni amb el passat. És aleshores que es considera que el patrimoni "ho és tot", és una font d'informació. La segona, perquè es vincula el patrimoni amb el procés de construcció d'una identitat social i cultural, que pot ser individual i/o col·lectiva i que protagonitzen els grups i/o comunitats.

El concepte de *patrimoni cultural* amb què es treballa és molt ampli, ja que es proposa una conceptualització força oberta i sense gaires límits. Per això, s'afirma que patrimoni cultural pot ser-ho tot, qualsevol cosa material o immaterial que hagi generat una persona o col·lectiu, però immediatament es planteja la necessitat d'establir o de definir aquells criteris que haurien o podrien seleccionar quins "elements" esdevindran patrimoni i quins no, perquè tot no pot ser patrimonialitzable, per qüestions econòmiques i d'espai. Un dels debats dels experts és quins són els criteris i qui els ha d'establir per decidir què és patrimoni cultural.

Tots els experts consideren que cal afavorir una actitud d'intervenció social en defensa i conservació del patrimoni cultural. I per això proposen que els elements patrimonials han de tenir un ús social que en garanteixi la preservació i la integració en les dinàmiques culturals d'una societat o d'un

col·lectiu. Per això, incideixen en la necessitat d'ajudar a descobrir, analitzar el patrimoni més proper als ciutadans en general i als estudiants en concret, per així valorar-lo i conservar-lo.

2.2.6. Observar, descriure i interpretar tres situacions educatives relacionades amb el procés d'ensenyament-aprenentatge del patrimoni cultural

A partir de l'observació i anàlisi de tres unitats didàctiques impartides per tres professors diferents, s'ha intentat fer una aproximació al procés d'ensenyament-aprenentatge de la història i les ciències socials a partir del patrimoni cultural.

L'anàlisi de les entrevistes i l'observació de les pràctiques educatives em porten a pensar que a Catalunya el patrimoni cultural no ha entrat a l'escola encara com un recurs per a construir coneixement social i històric, majoritàriament. Sembla que només s'utilitza en moments puntuals i com una curiositat, amb l'objectiu d'il·lustrar i acompanyar els continguts que s'estan desenvolupant a l'aula. És a dir, el patrimoni cultural no es considera un contingut o un recurs educatiu, sinó un instrument que ha de permetre aprofundir, anant bé, o il·lustrar, anant malament.

Penso que l'escola podria ser una de les institucions que fossin un lloc de trobada per als estudiants i per al patrimoni, i el professorat podria ser l'agent que dissenyés les propostes didàctiques més adequades per a assolir els objectius i les finalitats previstos. L'acció educativa dels docents és clau per a analitzar l'ús i el valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament dels joves. Per això defenso la necessitat que la finalitat educativa del patrimoni cultural en l'ensenyament de les ciències socials sigui explícita i respongui als plantejaments del model d'ensenyament crític, amb la finalitat de desenvolupar i potenciar una consciència històrica en els joves.

A partir de l'anàlisi global de totes les dades recollides en aquesta recerca, crec que es pot afirmar que les situacions educatives no responen

majoritàriament al model que aquí es planteja. No sembla que els currículums, els llibres de text, els materials didàctics o les creences del professorat ho indiquin. Però, malgrat tot, considero que les pràctiques d'aquests tres professors es poden situar en una línia de treball que pretén introduir innovacions didàctiques. Aquestes innovacions impliquen canvis epistemològics i metodològics que enriqueixin i facilitin el procés d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants. Penso que tots tres casos són evidències que hi ha pràctiques educatives que no responen a un model d'ensenyament tradicional, sinó que busquen aplicar plantejaments més propis d'un model actiu i crític, a partir de l'ús educatiu i el tractament didàctic del patrimoni cultural des d'una perspectiva àmplia, oberta.

2.3. Conclusions generals respecte dels objectius

Algunes de les conclusions generals a què es pot arribar després d'analitzar i comparar totes les dades són:

- **el patrimoni cultural té poca presència en els currículums** dels diferents territoris analitzats. És veritat que apareix en tots els documents, però no ho fa de manera significativa ni sistemàtica, ni tampoc amb una certa regularitat al llarg de l'escolaritat:
 - no hi ha cap justificació de la presència del patrimoni cultural,
 - no hi ha cap definició del que s'entén per *patrimoni cultural* ni de quina és la proposta per la qual s'opta,
 - pràcticament no hi ha objectius que es vinculin amb l'ús didàctic del patrimoni cultural, i

- el patrimoni cultural es vincula fonamentalment amb els continguts actitudinals.

Aparentment, el patrimoni cultural té un tractament molt proper al d'imatge o al de "document-font", només excepcionalment respon a una conceptualització de "medi-entorn".

➤ **el patrimoni cultural és força present en els llibres de text analitzats.** És veritat que la presència és força significativa, però en canvi no es considera que sigui un "recurs educatiu" tal com s'ha plantejat en aquesta recerca, perquè:

- és normalment un complement del text expositiu, només l'acompanya; poques vegades és realment una font o un recurs per a aprendre,
- no és un contingut educatiu per a desenvolupar el pensament social crític, perquè és habitual que només faci les funcions d'il·lustració, i
- el patrimoni cultural s'utilitza fonamentalment vinculat als continguts actitudinals.

Aparentment, el patrimoni cultural en els llibres de text expressa una conceptualització centrada en "imatge" o "document-font".

➤ **el patrimoni cultural és el centre dels materials elaborats per museus i d'altres institucions vinculades amb el patrimoni.** Però en canvi:

- les estratègies didàctiques que utilitzen són bàsicament: lectures comprensives, descripcions, definicions i identificacions, fet que no permet que els alumnes interroguin els elements patrimonials, i

- les imatges que reproduïxen els elements patrimonials solen ser gratuïtes, ja que no tenen cap mena de funció, només il·lustrar i omplir l'espai dels quaderns. Només als camps d'aprenentatge aquesta tendència s'inverteix.

Aparentment, es pot afirmar que en aquests materials el patrimoni cultural es considera una "imatge", llevat dels del camp d'aprenentatge que tenen una funció més de "document-font" o de "medi-entorn".

➤ **El professorat, en general, utilitza el patrimoni cultural en les seves classes d'història i de ciències socials.** Però en canvi

- es manté la creença que la preservació del patrimoni es vincula amb la protecció dels testimonis històrics i culturals. I no es té en compte que el patrimoni cultural pot ser un recurs per a construir consciència històrica, i
- el patrimoni cultural es relaciona amb el passat i per això la importància de conservar-lo, però normalment no es vincula ni amb el present ni encara menys amb el futur.

Aparentment, es pot dir que la conceptualització del patrimoni cultural que predomina és la de "document-font", ja que es relacionen els elements del patrimoni com una font d'informació a partir de la qual s'evidencia el passat.

➤ **Els experts consideren que el valor educatiu del patrimoni cultural s'ha de vincular amb el passat i amb la construcció d'una identitat social i cultural,** per això

- el concepte de *patrimoni cultural* amb què es treballa és molt ampli, ja que es proposa una conceptualització força oberta i sense gaires límits. S'afirma que patrimoni cultural pot ser-ho tot, i

- es considera que cal intervenir per a defensar i conservar el patrimoni cultural, i que això només es pot fer si la societat el coneix i el valora.

Aparentment, la conceptualització que predomina "s'acosta a la de "document-font" i a la de "medi-entorn".

➤ **A l'aula de ciències socials, el patrimoni cultural sol estar-hi present.** Però en canvi

Aparentment, el patrimoni cultural no ha entrat a l'escola encara com un recurs per a construir coneixement social i històric, majoritàriament. Sembla que només s'utilitza en moments puntuals i com una curiositat, amb l'objectiu d'il·lustrar i acompanyar els continguts

2.4. Objectiu 3. Extreure conclusions i fer algunes propostes que millorin l'ús educatiu del patrimoni cultural

Finalment i amb totes les dades recollides i interpretades, voldria arribar a algunes conclusions a partir de les interpretacions i de les anàlisis fetes des del model conceptual dissenyat per a aquesta recerca.

2.4.1. Consideracions finals

A mesura que he anat avançant en la redacció d'aquest treball, he anat adonant-me encara més que el patrimoni cultural pot ser un recurs

educatiu que serveixi de nexa per a interpretar el passat, entendre la realitat social i cultural present i arribar a comprendre que el futur és el producte d'un procés i d'una evolució històrica. Per això, defenso la gran potencialitat educativa del patrimoni cultural per a:

- fomentar el desenvolupament d'un pensament social crític, per interpretar la realitat que ens envolta, per convertir la informació en coneixement i així ser capaços d'interpretar críticament la societat, actuar-hi democràticament i participar de manera activa en la construcció d'un futur millor;
- facilitar la construcció d'un coneixement històric i social, per construir una consciència històrica que permeti entendre la continuïtat temporal (passat-present-futur), i el lligam indissoluble que existeix entre el que som, el que hem estat i que el que serem el podem i l'hem de decidir nosaltres; i
- construir una identitat personal que permeti potenciar l'autonomia personal per a prendre compromisos, per a defensar els drets i els deures dels ciutadans, per a participar responsablement, per a cooperar solidàriament, i així treballar per a la construcció i la consolidació d'una societat on predomini el respecte, el diàleg i la comunicació.

El patrimoni cultural podria ser una eina educativa per a la formació d'un pensament complex que capaciti els estudiants per a analitzar les múltiples connexions, interrelacions i interdependències i les possibilitats que existeixen per a interpretar i prendre posició davant dels problemes socials, tant individuals com col·lectius.

Considero que l'ús d'elements patrimonials com a continguts i recursos educatius per a l'ensenyament facilitaria l'aprenentatge i la construcció de coneixements històrics, artístics, geogràfics o socials en general, a més de fomentar coneixements i valors relacionats amb la construcció de les identitats –personals, socials, culturals...-, amb la conservació del propi patrimoni cultural i amb la formació d'un pensament social crític.

L'escola podria ser un lloc de trobada de la societat i el patrimoni, i el professorat, l'agent que dissenyés aquelles propostes didàctiques més adequades, ja que té l'estructura i els mitjans necessaris. Els centres educatius són un dels espais en què els joves passen més temps i on se socialitzen fins al moment de la seva incorporació al món laboral o realitzen estudis superiors. I els docents haurien d'optar per uns plantejaments propers al model curricular crític, que és on s'emmarca la finalitat educativa del patrimoni d'aquest treball. Així, escola i professorat podrien contribuir a formar uns diutadans que sàpiguen comprometre's amb el seu entorn i siguin capaços de desenvolupar una actitud crítica que garanteixi la preservació i la conservació del patrimoni, tant cultural com natural.

2.4.2. Algunes propostes

Tenint en compte els supòsits inicials de la investigació i la finalitat establerta, considero que un element clau per a millorar l'ús educatiu del patrimoni cultural en els processos d'ensenyament-aprenentatge –tant des de l'educació reglada com no reglada- de les ciències socials hauria de ser la formació dels docents i dels responsables educatius de les institucions i administracions pertinents.

Per això penso que caldria valorar algunes propostes que s'haurien d'orientar cap a:

- el patrimoni cultural com un recurs educatiu més dins la didàctica de la història i de les ciències socials,
- la formació inicial en didàctica de les ciències socials, i
- la formació continuada que aprofundís en aspectes rellevants de la didàctica del patrimoni.

a. En el patrimoni cultural com a recurs educatiu

Després d'haver realitzat aquesta recerca estic força convençuda que el patrimoni cultural hauria de ser un recurs educatiu més per a ensenyar i per a aprendre història i ciències socials. Considero que:

- l'existència d'una gran diversitat d'elements patrimonials en el medi proper de qualsevol alumne, i
- l'atracció i l'interès que pot generar un element patrimonial en els alumnes, ja que pot motivar i centrar l'atenció,

poden fer que els estudiants s'interessin per l'aprenentatge del passat, perquè l'ús didàctic del patrimoni cultural com a recurs permet adonar-se que el passat "no és un text que hi ha en un llibre" o "una història que explica un adult", sinó que el passat és una realitat que els envolta i que els permet entendre moltes de les coses que fa, diu, pensa i veu (festes i tradicions, jocs i costums, organització urbanística de la seva localitat, existència d'edificis molt diferents, etc.).

Si l'alumne s'adona que el passat no és llunyà, sinó que forma part del seu present, possiblement serà més fàcil que percebi que ell és el protagonista del seu temps i que ell també pot incidir en la construcció de la societat que l'envolta i a la qual pertany (per origen o per adopció). Cal que els alumnes s'impliquin com a agents actius del present, perquè hi viuen i cal que optin per un model on predominin els valors democràtics de respecte i de convivència.

I finalment, si l'alumne aprèn que pot decidir ara, probablement es comprometrà per treballar en un futur millor, ja que s'adonarà que el futur és la conseqüència de les decisions que es prenen en el present i que, per tant, és en l'únic lloc que encara s'ha de construir.

Considero que l'ensenyament de la història i de les ciències socials ha de tenir la funció de formar persones per a intervenir responsablement en la societat. I per això cal utilitzar els recursos necessaris perquè desenvolupin

el seu propi pensament social. Només d'aquesta manera sabran i voldran prendre decisions socials per exercir el seu protagonisme de manera conscient, constructiva i responsable. I considero que el patrimoni cultural pot ser un instrument conceptual, procedimental i actitudinal força adequat per a dotar-lo de les eines necessàries.

I dins d'aquest procés, l'aplicació de l'instrument dissenyat en aquesta recerca pot ajudar a fer la diagnosi del valor educatiu del patrimoni cultural en moltes situacions educatives, a plantejar canvis i a aplicar innovacions. Penso que l'instrument pot facilitar la detecció de quina és la concepció subjacent que resideix en alguns dels discursos que es fan, en alguns materials que s'editen i en algunes pràctiques que es desenvolupen. I alhora, pot plantejar quina hauria de ser la direcció que s'hauria de prendre per a millorar l'ús didàctic del patrimoni cultural.

b. En formació inicial

Respecte a la formació inicial, no considero que s'hagin de crear assignatures noves i específiques en les titulacions de referència, si més no dins del camp de la troncalitat i l'obligatorietat. El meu limitat coneixement dels plans d'estudi universitaris em fa pensar que ja estan prou atapeïts i concentrats, cosa que fa que les jornades siguin llargues, estressants i on hi ha una excessiva aportació d'informació concentrada i poca reflexió.

Per això, proposo que, dins les assignatures troncal, s'haurien d'oferir aquells plantejaments teòrics més rellevants i significatius de cada àrea o àmbit d'estudi, per obrir tots aquells camins als estudiants que volguessin aprofundir-hi i indagar-hi. Un d'aquests plantejaments penso que podria ser "la didàctica del patrimoni". Sí que trobo necessària l'oferta de crèdits que s'aproximin a l'ús educatiu del patrimoni cultural des d'una perspectiva de

la didàctica crítica. Però aquests crèdits haurien d'oferir plantejament en què es facilités la reflexió epistemològica i la metodològica, a partir de la relació de la teoria i la pràctica.

Tenint en perspectiva la creació de l'Espai Europeu d'Estudis Superiors (EEES), penso que és una oportunitat que es presenta per a reformar de manera real l'estructura i la concepció dels estudis universitaris.

Per exemple, en els graus caldria donar bases prou consistents que permetessin fer incursions serioses en l'àmbit laboral, però que alhora creessin necessitats de continuar la formació i l'aprofundiment, segons els interessos personals, i això ja es desenvoluparia en els postgraus. D'aquesta manera caldria que hi hagués crèdits (ECTS) que aprofundissin més en qüestions de recerca epistemològica, de recerca metodològica o d'aplicació pràctica i d'innovació, tots àmbits de la didàctica de les ciències socials.

Els mòduls podrien ser d'iniciació, si se situessin dins l'abast dels graus, i de recerca o d'aprofundiment acadèmic, si formessin part dels postgraus. Tant en un lloc com en un altre, no s'hauria d'ignorar mai la relació entre la teoria i la pràctica, ja que l'aplicabilitat de les reflexions en l'àmbit de la didàctica és molt fonamental.

Aquests mòduls i crèdits haurien d'aconseguir que el patrimoni cultural entrés en les escoles com un recurs per a construir coneixement social i històric. Caldria enterrar les pràctiques que encara perduren i que només utilitzen els elements patrimonials en moments puntuals, com una curiositat, amb la pretensió d'il·lustrar les explicacions teòriques i fer-les més lúdiques.

Considero que la formació inicial dels docents hauria de dissenyar-se amb l'objectiu de posar si al model d'ensenyament tradicional i a les pràctiques educatives que no incorporen el patrimoni cultural en les classes d'història i de ciències socials. Per això, caldria que la formació inicial en didàctica específica tingués en compte els suggeriments que algunes investigacions estan fent (Bravo, 2002; Riera, 2003; Llobet, 2005; Santisteban, 2005):

- incidir en el procés d'ensenyament-aprenentatge del futur docent, tot facilitant la reflexió i la relació de la teoria amb la pràctica;
- deconstruir les idees prèvies sobre la concepció de la professió d'ensenyar, ja que la seva perdurabilitat és enorme, fruit de l'escolaritat rebuda, en què predomina un model curricular tradicional;
- oferir opcions als futurs docents i als docents novells per participar i actuar en experiències innovadores, que puguin crear els dubtes i l'interès per conèixer altres pràctiques educatives més properes als models actiu i crític, on l'ús i el tractament didàctic del patrimoni cultural són un recurs educatiu i un contingut a partir del qual es construeix coneixement social i històric;
- desenvolupar una actitud professional que potenciés la construcció d'una actitud de revisió, anàlisi i actualització científica i didàctica per millorar permanentment la funció docent;
- implicar els mestres en l'exercici en la formació inicial dels futurs mestres, ja que el seu paper és fonamental per a afavorir el canvi conceptual dels estudiants en formació, per a assegurar una bona relació entre la teoria treballada a la universitat i la pràctica a l'aula. És a dir, cal trobar una continuïtat i una interacció entre els components teòrics i els pràctics;
- crear espais i situacions on els futurs mestres puguin dissenyar, desenvolupar, analitzar i valorar la seva pràctica i la seva intervenció educativa des d'una perspectiva crítica i reflexiva, i per això cal potenciar el treball en equip entre docents en exercici, professionals específics i docents universitaris;
- reconèixer professionalment la col·laboració que s'estableixi entre els docents en exercici, els professionals específics i els docents universitaris, ja que hauria de ser una relació que es potenciés i s'afavorís des de les instàncies educatives i no deixar-ho al voluntarisme. Caldria establir mecanismes per a un treball cooperatiu entre ells, per a compartir significats i problemes per resoldre de

l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials. És a dir, s'haurien de crear grups de treball interdisciplinaris que disposessin d'espais, eines i reconeixement acadèmic.

I finalment, tota aquesta formació inicial s'hauria d'emmarcar en les aportacions que s'estan fent des de la recerca en didàctica de les ciències socials. És necessari continuar investigant en les estratègies didàctiques i les metodologies que cal dissenyar per a desenvolupar les capacitats de pensament d'ordre superior, tant en la capacitació dels futurs mestres per a ensenyar ciències socials com en l'ensenyament de les ciències socials amb els estudiants. S'hauria d'impulsar un canvi que permetés avançar cap a models d'ensenyament més innovadors, alternatius, que potenciïn el pensament social, reflexiu i crític (Riera, 2004).

c. En formació continuada

Una primera proposta penso que podria ser la creació de **grups de treball** de professionals multidisciplinaris (de l'àmbit de la història, la prehistòria, l'antropologia, la museologia, la geografia, l'art, la pedagogia, la psicologia, la sociologia, la didàctica de les ciències socials...) que elaboressin propostes educatives integradores per a treballar el patrimoni cultural com un recurs educatiu o una eina de comunicació.

Aquestes propostes haurien de ser prou obertes i flexibles perquè servissin de guia i d'orientació a tots els col·lectius que treballin en temes relacionats amb la didàctica del patrimoni cultural. Considero que cal l'existència d'uns criteris mínims que orientin per evitar:

- la reproducció de metodologies tradicionals, i

- la perdurabilitat d'idees que no responen a una concepció de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials des d'una perspectiva crítica.

Una segona proposta podria ser la creació d'una **xarxa de col·laboració** entre els grups de docents i els serveis educatius de les institucions. Aquesta xarxa podria facilitar l'intercanvi de materials, de propostes, de reflexions al voltant de la didàctica del patrimoni, per a garantir la transferència d'informació i la construcció del coneixement que permeti generar situacions i dissenyar propostes que optin perquè el patrimoni cultural sigui un recurs que:

- fomenti el desenvolupament d'un pensament social crític,
- faciliti la construcció d'un coneixement històric i social, per construir una consciència històrica, i
- construeixi una identitat personal que consolidi una societat on predominin els valors del respecte, el diàleg i la comunicació.

Una tercera proposta podria ser crear un **espai de formació continuada** que donés resposta a les necessitats de formació pràctica dels docents i d'altres col·lectius que intervenen en l'acció educativa de la didàctica del patrimoni cultural. Per això caldria que hi hagués propostes que incidissin en el coneixement mutu dels continguts professionals de tots els sectors i que milloressin i ampliessin el propi.

Totes aquestes propostes només pretenen plantejar algunes línies de treball, alguns camins pràctics i alguns espais de reflexió. Evidentment, cap no és nova ni pròpia, ja que totes han anat sorgint a partir de les anàlisis de les dades, les converses amb el professorat i els experts, però també gràcies a l'assistència a jornades i a les múltiples converses que he mantingut durant l'elaboració d'aquesta recerca.

3. Consideracions respecte dels interrogants d'aquesta recerca

Els interrogants que es van plantejar inicialment en la recerca van ser els següents:

3.1. El valor educatiu del patrimoni cultural

- És el patrimoni cultural un contingut prou significatiu dins de les ciències socials per a centrar una investigació educativa? És el patrimoni cultural un contingut rellevant dins la investigació en didàctica de les ciències socials? És possible fer una recerca sobre l'ús educatiu del patrimoni cultural?

Com ja s'ha dit repetides vegades en aquest treball, el concepte de *patrimoni cultural* està experimentant un procés de deconstrucció i de construcció constant, pel fet de ser una construcció social. Tot i que el patrimoni és el passat evidenciat, els discursos que l'envolten, que l'interpreten i que decideixen què ha de romandre i què no obliguen a la seva revisió permanent.

Considero que el patrimoni cultural hauria de ser considerat un recurs a partir del qual es potenciï:

- la construcció d'una identitat ciutadana responsable (personal, social i cultural) fonamentada en la voluntat de respecte i de conservació de l'entorn;

- el desenvolupament d'un pensament social crític, per a ser capaços de situar històricament i així interpretar els problemes socials rellevants i plantejar alternatives;
- la capacitat d'implicar-se i d'actuar de manera responsable en la conservació, preservació i divulgació del medi local i global; i
- la construcció d'un coneixement històric i social, a partir de l'establiment de la continuïtat temporal (passat-present-futur), de la consciència històrica i de la indagació històrica amb fonts primàries.

Tot per a afavorir la construcció d'una ciutadania responsable, compromesa amb el seu present i que opti per millorar el futur.

3.2. Els objectius de la recerca

- La investigació del valor educatiu del patrimoni cultural és prou rellevant per a generar propostes que millorin la pràctica educativa del procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials? Quin paper té el patrimoni cultural en la recerca?

Sembla que majoritàriament la didàctica vinculada amb el patrimoni cultural no és encara un camp d'estudi consolidat ni prou definit, encara que és un camp ple de possibilitats. Caldria dir que hi ha força interès per la innovació metodològica, però en canvi hi ha poca investigació quant a la seva conceptualització i finalitat educatives. Per això, crec que es pot afirmar que, de moment, hi ha més acció que reflexió al voltant del valor educatiu del patrimoni cultural en l'ensenyament.

Tenint en compte les diverses propostes d'organització i sistematització de la investigació en didàctica de les ciències

socials, considero que la didàctica del patrimoni podria encabir-se dins de les “investigacions ecològiques” que proposa Travé (2001), ja que els treballs que s’han fet a Espanya tendeixen a voler esbrinar quins són els processos d’ensenyament i aprenentatge en la seva totalitat, des d’un plantejament multidisciplinari i global.

3.3. L’horitzó de la recerca

- Quines aportacions puc fer? Els suggeriments i les propostes són viables en el món de l’aula? La investigació pot aportar reflexions vàlides i suggeridors per a ajudar a millorar l’ensenyament i facilitar l’aprenentatge de les ciències socials?

Respecte de l’horitzó de la recerca, considero que una de les aportacions d’aquest treball és defensar que el patrimoni cultural hauria de considerar-se un recurs educatiu que pot ajudar a crear consciència històrica en els joves, ja que el seu aprenentatge els permetrà comprendre millor el passat que els envolta, valorar la historicitat del present i participar conscientment en la construcció del seu futur personal i social.

La majoria de treballs fets sobre l’ús i el valor del patrimoni cultural s’han centrat a considerar-lo només un element del passat. És a dir, el patrimoni cultural és el llegat del passat, és el passat evidenciat, i com a tal és un instrument imprescindible per a construir coneixement històric. En canvi, majoritàriament, no se li adjudica una projecció de futur que permeti convertir-lo en una eina a partir de la qual es construeixi un pensament social crític, per a facilitar la implicació i el compromís dels ciutadans i així actuar de manera crítica, democràtica i

responsable, en consonància amb els seus valors, principis i necessitats.

En el moment d'acabar aquesta tesi, tinc la impressió d'estar en el principi d'un camí que encara he de recórrer. A més, s'aventura llarg. Quan vaig començar aquest projecte, el que veia davant meu era un espai enorme, abstracte, borrós i poc definit. La meva limitada experiència no em facilitava prendre una decisió de cap on començar a caminar. Per això he d'agrair l'ajuda impagable del doctor Joan Pagès, que com a director m'ha orientat en els moments de dubte. Ara, en canvi, penso que tinc el punt de partida i unes possibles rutes per seguir, però la intuïció em diu que no serà un viatge per una autopista ampla, ràpida i sense obstacles. Tinc la sensació que serà per una carretera sinuosa i amb molts desnivells, però que a canvi em proporcionarà uns paisatges extraordinaris i unes experiències enriquidores.

Barcelona, 1 de febrer de 2006.

Annex 1

Bibliografia

- ADLER, P.A.-ADLER, P. (1994) "Observational techniques" a DENZIN, N.K.-LINCOLN, Y.S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage publications, pàg. 377-392.
- ALBERTA LEARNING. SOCIAL STUDIES. [en línia] <<http://ednet.edc.gov.ab.ca/french/EtudesSociales/default.asp>>
Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 3 d'octubre de 2002].
- ALDEROQUI, S.S. (ed., 1996) *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- ALEGRE, JM. (1994) *Evolución y régimen jurídico del Patrimonio Histórico*. Madrid: MEC.
- ALLAR, M. -BOUCHER, S. (1998) *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*. Montréal : Hurtubise HMH.
- ALLIEU-MARY, N.-FRYDMAN, D. (2003) "L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves" a *Les Cahiers. Innover et réussir*, núm. 5, pàg.48-54.
- ALONSO, L. (1999) *Museología y museografía*. Barcelona: ed. Serbal.
- ALTAMIRA, R. (1997; edició original de 1891) *La enseñanza de la historia*. Madrid: Akal.
- ÁLVAREZ, J. (ed., 1997) *Temas de patrimonio cultural*. Buenos Aires: Publicaciones CBN de la Universidad de Buenos Aires.
- ANADÓN, J.-HERNÁNDEZ, C.-RODRÍGUEZ, A. (2003) "Patrimonio y fiestas. La fiesta de Sant Isidro" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 543-554.

- ANDRIEUX, J.Y. (1997) *Patrimoine et histoire*. Paris.
- ANGULO, F.- VÁZQUEZ, R. (2003) “Los estudios de caso. Una aproximación teórica” a Vázquez, R.- Angulo, F. (coords.) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe, pàg.15-51.
- ANGULO, J.F. (1990) “El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico” a ANGULO, J.F. (coord.) *Hacia una enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pàg. 95-110.
- ARMAS, X. (2004) “Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia” a SALVADOR, F.- RODRÍGUEZ, J.L.- BOLÍVAR, A. (dirs.) *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe, vol. I, pàg. 161-168.
- ARÓSTEGUI, J. (1995) *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- ASAMBLEA GENERAL DEL ICOM (2001) *Código de deontología del ICOM para los museos*. Barcelona.
- ASENSIO, M. – POL, E. – SÁNCHEZ, E. (1998) *Aprendizaje del Arte*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ASENSIO, M. – POL, E. (2002) *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ASTOUL, G. (2003) *50 activités pour découvrir le patrimoine à l'école et au collège*. Toulouse ; CRDP Midi-Pyrénées.
- ATKINSON, P.- HAMMERSLEY, M. (1994) “Etnography and participant observation” a DENZIN, N.K.-LINCOLN, Y.S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage publications, pàg. 249-261.
- AUDIGIER, F. (1998) *Projet éducation à la citoyenneté démocratique*. Conseil de la coopération culturelle-Conseil en l'Europe.
- ÁVILA, R.M. (2002) “El interés de la sociedad por la protección y conservación del patrimonio histórico-artístico” a GALÁN, E.-ZEZZA, F. (EDS.) *Protection and Conservation of the Cultural heritage of the mediterranean Cities*. Lisse: The Netherlands: Swets-Zeitlinger B.V, pàg. 533-537.
- BALLART, J. – JUAN, J. (2001) *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.

- BALLART, J. (1997) *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- BALLART, J. (2001) "El patrimoni històric: bases teòriques" a CARRERAS, C.-MUNILLA, G. (coord.) *Gestió del patrimoni històric*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, pàg.14-51.
- BALLESTEROS, A.-BALLESTEROS, P. (1913) *Cuestiones históricas (edades antigua y media)* Madrid: Establecimiento tipográfico de Juan Pérez Torres.
- BAQUÈS, M.Ch. (2001) *Art, historie et enseignement*. Paris : CNDP Réseau-Hachette éducation.
- BARDAVIO, A. (1999) *L'arqueologia prehistòrica a l'ensenyament obligatori de l'Estat Espanyol: història i perspectives*. Universitat Autònoma de Barcelona: Tesi Doctoral (inèdita).
- BARDAVIO, A.- GONZÁLEZ, P. (2003) *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE UB-Ed. Horsori.
- BARDAVIO, A.-ITURRATE, G.-BOU, N.-PÉREZ, X. (1996) *Les fonts en les ciències socials*. Barcelona: ed. Graó, col. Biblioteca de Guix, núm. 105.
- BARDIN, L. (2003) "L'analyse de contenu et de la forme des communications" a MOSCOVICI, S.- BUSCHINI, F. (dir.) *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Presses universitaires de France.
- BARRAL, X. (2000) *Guia del patrimoni Monumental i Artístic de Catalunya*. Vol. 1. Barcelona: Portic.
- BARRERE, Ch.- BARTHELEMY, D.- NIEDDU, M.- VIVIEN, F.D. (2005) *Réinventer le patrimoine. De la culture à l'économie, une nouvelle pensée du patrimoine?* Paris : L'Harmattan.
- BATLLORI, R. (1994) «L'estudi del medi», a *Perspectiva Escolar*, núm. 182, pàg. 21-26.
- BÉGHAIN, P. (1998) *Le patrimoine, culture et lien social*. Paris : Presse de sciences.
- BELLIDO, M.L. (2001) *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea.
- BENEJAM, P. (1994a) «La didàctica de les ciències socials: estat de la qüestió», a *Perspectiva Escolar*, núm. 182, pàgs. 2-9.
- BENEJAM, P. (1994b) «L'estudi del medi a l'escola», a D.A. *I jornades de didàctica de les ciències naturals i socials al Baix Llobregat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- BENEJAM, P. (1995a) «Els objectius de les sortides», a *Perspectiva Escolar*, núm. 204, pàgs.2-8.
- BENEJAM, P. (dir. 1995b) *Selecció dels conceptes clau per a l'ensenyament de les ciències socials*. Projecte d'investigació. Bellaterra: Universitat autònoma de barcelona (inèdit).
- BENÍTEZ DE LUGO, F. (1988) *El patrimonio cultural español. Aspectos jurídicos, administrativos y fiscales*. Granada: Ed. Comares.
- BÉRA, M. (2003) *Sociologie de la culture*. Paris : A. Colin.
- BERGERON, L. –Dorel, G. (1996) *Le patrimoine industriel, un nouveau territoire*. Paris.
- BERNHEIM, E. (1930, 1a edició) *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona-Buenos Aires: Labor.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: ediciones CEAC.
- BLANCO, P.-ORTEGA, D.-SANTAMARTA, J. (2003) “El tratamiento del patrimonio en el currículum de la educación primaria. Realidades y desafíos” a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 71-80.
- BLOCH, M. (1984) *Apología de la història*. Barcelona: Empúries.
- BOJ, I.-CAMPINS, LL. (1998) «Procediments i recursos didàctics aplicats a l'ensenyament de la història» a *Actes de les II Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Barcelona: Museu d'Arqueologia de Catalunya, pàg. 69-75.
- BOSCH, E. (1998) *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona: Actar.
- BRAVO, L. (2002) *La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Bellaterra: UAB (tesi doctoral inèdita)
- BRAVO, L.- GONZÁLEZ, N. (2004) “La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto” a *V Jornada Nacional de metodología y didáctica en la historia, geografía y ciencias sociales*. Chillán: Universidad de Bío-Bío (inèdita).
- BRIA, LL.-HERNÁNDEZ, F.X. (1980) «El trabajo de campo en historia» a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 64, pàg. 52-55.

- BUESA, D. (2001) "Patrimonio cultural y ciencias sociales. Aspectos didáctico-prácticos para la enseñanza secundaria" a MORALES, J.-BAYOD, M.C.-PRATS, J.-BUESA, D. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, núm. 15. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, pàg. 171-183.
- CALAF, R. (2003) "Aprender arte en la ciudad: sensibilizar hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano" a CALAF, R. (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, pàg. 103-135.
- CALDERA, P. (ed., 1994) *Se ruega tocar: explorar espacios en un ciudad romana*. Mérida: Ministerio de cultural.
- CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION. *History-Social Science. Content Standards for California Public Schools*. [en línia] <<http://www.cde.ca.gov/standards/history/>> Data d'actualització setembre 2002. [Consulta: 17 de desembre de 2002].
- CAMPILLO, R. (1998) *La gestión y el gestor del patrimonio cultural*. Murcia: K.R.
- CARDONA, M.C. (2002) *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: editorial EOS.
- CARDOSO, C.F.S. (2000) *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica.
- CARR, E.H. (1961, 1a edició; 2001) *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- CARRIER, CH. (1996) *Les actions européennes de pédagogies du patrimoine: évolutions, tendances et perspectives*. Seminari organitzat conjuntament pel Consell d'Europa i la Unió Europa a Dijon, el 10-12 d'octubre.
- CHESNEAUX, J. (1998) *Habiter le temps*. Paris : Bayard.
- CHOAY, F. (1996) *L'allégorie du patrimoine*. Paris : éd. Seuil.
- CHOPPIN, A. (1992) *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Ciències Socials (1r, 2n, 3r i 4t d'ESO) Editorial Baula-Ciències Socials (1996)
- Ciències Socials (1r, 2n, 3r i 4t d'ESO) Editorial Casals-Geografia i Història (1997)
- Ciències Socials (1r, 2n, 3r i 4t d'ESO) Editorial Grupo Promotor Santillana-Ciències Socials Secundària (1997)

- Ciències Socials (1r, 2n, 3r i 4t d'ESO) Editorial Vicens-Vives. Projecte Mediterrània Ciències Socials (1r, 2n, 3r i 4t d'ESO) Editorial Barcanova-Ciències Socials (2000)
- CLARA, J. (a cura de, 1983) *Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)* Girona Serveis Territorials d'Ensenyament. Moviment de Mestres per a una Escola de Catalunya.
- CNDP (2002) *L'art à l'école : le patrimoine*. Paris : Sceren-CNDP.
- COHEN, L.- MANION, L.(1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COMES, P.-HERNÁNDEZ, F.X. (1985) «Un plat agredolç: Història per a infants» a *Guix. Elements d'acció educativa*, núm. 124, pàg. 4-10.
- COMMONWEALTH DEPARTMENT OF EDUCATION, SCIENCE & TRAINING. OF WESTERN AUSTRALIA. [en línia] <<http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/>> <<http://www.detya.gov.au/>> <<http://www.education.gou.au/>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 20 de setembre de 2002].
- CONSELL D'EUROPA (2002) *Eurybase 2002-Base de dades dels sistemes d'educació a Europa*. [en línia] <http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 23 de setembre de 2002].
- CONSELL D'EUROPA. *Recomanació número R (98) 5 del Comité de ministres dels estats membres relatiu a la pedagogia del patrimoni*.
- CORNACCHIOLI, T. (2002) *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*. Cosenza. Pellegrini editore
- CORREA, M.J. (2003) "Consideración didáctica de la noción de patrimonio cultural y su enseñanza. A propósito de la identidad" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 143-151.
- COSTA, J. (1993) «Ciències socials i Reforma: el medi a l'escola» a *Perspectiva escolar*, núm. 176, pàg. 55-61.
- CRDP de Lille (1994) *Patrimoine et didactique : collèges et lycées*. Lille : CRDP.

- CROIX, A.-GUYVARC'H, D. *Guide de l'histoire locale : faisons notre histoire!* Paris: Seuil.
- CUENCA, J.M. (2002) *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva. Tesis Doctoral (inèdita).
- CUENCA, J.M. ESTEPA, J. (2003) "El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 91-102.
- CUENCA, J.M.-DOMÍNGUEZ, C. (2000) "Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales" a *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 23, pàg. 113-123.
- CUENCA, J.M.-DOMÍNGUEZ, C. (2002) "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria" a ESTEPA, J.-DE LA CALLE, M.-SÁNCHEZ, M. (eds.) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Libros Activos, pàg. 79-96.
- CUESTA, R. (1994) "La Historia como profesión docente como disciplina escolar en España" a *Revista de educación especial*, núm. 15-16. Salamanca: Universidad de Salamanca, pàg. 449-468.
- D.A. (1972) *La ricerca e la storia*. Conegliano: Edizioni Cooperative.
- D.A. (1992) *Patrimoine et didactiques*. Collèges-Lycées. Lille : CRDP Lille.
- D.A. (1992) *VII Jornadas estatales DEAC-Museos*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes.
- D.A. (1993) *Decouvrir le patrimoine*. Paris: Direction du patrimoine, ministère de la culture et de la francophonie.
- D.A. (1996) *IX Jornadas estatales DEAC (departamentos de educación y acción cultural)-Museos: la exposición*. Jaen: Diputación Provincial.
- D.A. (1996) *Museums for the new millenium. A Symposium for the museum community*. Washington DC: Smithsonian Institution-The American Association of Museums.
-

- D.A. (1997) *Un museo para todos*. La laguna: Simpromi.
- D.A. (1998) *Actes II Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Barcelona: Museu d'Arqueologia de Catalunya.
- D.A. (1998) Monogràfic: "Art et patrimoine", *IREHG*, núm. 6, CRDP d'Auvergne.
- D.A. (1999) *Étudier le patrimoine à l'école, au collège au lycée*. Besançon : CRDP Franche-Comté
- D.A. (1999) Monogràfic: "Étudier le patrimoine à l'école, au collège, au lycée" CRDP Franche-Comté.
- D.A. (1999) *Segones Jornades de patrimoni cultural i societat*. Barcelona: associació d'Estudis Científics i Culturals-AECC, col. Costa de llevant.
- D.A. (2000) *Un futuro para la memoria. Sobre la administración y el disfrute del patrimonio histórico español*. Madrid: Visor.
- D.A. (2002) Monogràfic: "L'Art à l'école : le patrimoine" número especial, magazine, CNDP-Beaux Arts.
- D.A. (2003) *Estructuras y paisajes industriales. Proyectos socioculturales y turismo industrial*. Gijón: Incuna.
- DAVALLON i d'altres (1992) *L'Environnement entre au Musée*. Lyon i Québec: Presses Universitaires de Lyon: Musée de la civilisation de Québec.
- DE LA TORRE, (coord., 1997) *Estrategias de simulación. ORA, un modelo innovador para aprender del medio*. Barcelona: Octaedro.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992) *Currículum. Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2002) *Decret 179/2002. Ordenació dels ensenyament d'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [en línia] <<http://www.gencat.net/ense/>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 30 de setembre de 2002].
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. *National Curriculum of the British Council*. London: British Council. [en línia] <<http://www.nc.uk.net/>> <<http://www.britishcouncil.org/education/inform/sestruc.htm>> <<http://www.dfes.gov.uk/>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 26 de setembre de 2002].

- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. *UK education and training systems*. British Council. [en línia] <<http://www.britishcouncil.org/education/system/index.htm>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 25 de septiembre de 2002].
- DOMÍNGUEZ, C. (2001) "Museo y ciudad: Una propuesta didáctica sobre el conocimientos del medio en la formación inicial de maestros" a ESTEPA, J.-DOMÍNGUEZ, C.-CUENCA, J.M. (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*: Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pàg. 13-55.
- DOMÍNGUEZ, C. (2003) "El patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el currículum" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 225-234.
- DOMÍNGUEZ, J. (1986) «La historia local en la escuela», a *El entorno en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DOMÍNGUEZ, R. (2002) *El bien cultural descontextualizado: sacralización, seducción o comunicación*. [<http://www.iaph.junta-andalucia.es/Dossiers/dossier1art4.html>] [24/06/2002] [consultada el 15 de setembre de 2003].
- DOREL, G. –HUMBERT, J.L. (dir., 1993) *Le patrimoine urbain dans le quotidienne de la classe : école, collège, lycée*. CDDP de l'Aube.
- DOREL-FERRÉ, G. (1998) "Enseigner le patrimoine industriel: relation des expériences menées en Champagne-Ardenne" a *Revue IREHG*, núm. 6, pàg. 169-178.
- DROYSEN, J.G. (1983) *Historica. Lecciones sobre la enciclopedia y metodología de la historia*. Barcelona: Alfa.
- DUPOST, F. (1994) *Vert patrimoine*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- DURBIN, G.-MORRIS, S.-WILKINSON, S. (1990) *Learning from objects. A teacher's guide*. Londres: English Heritage.
- EQUIPO DIRECTIVO (1994) "El patrimonio histórico-artístico en una nueva dimensión curricular" a *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 2, pàg. 4-6.
- ESTEPA, J. (2001) "El patrimoni en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula" a *Íber*.

Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, núm. 30, pàg. 93-106.

- ESTEPA, J.-DOMÍNGUEZ, C.-CUENCA, J.M. (1998) «La enseñanza de valores a través del patrimonio» a D.A. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX simposium de didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pàg. 327-336.
- EVERTSON, C.M.- GREEN, J.L. (1997) “La observación como indagación y método” a WITTRICK, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanzas. II Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, pàg. 303-422.
- FABRONI, F. (1987) «Saber, veure, inventar, defensar, sentir el medi» a *Scuola viva*, núm. 12, pàg. 7-11
- FEBVRE, J. (1982) *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ, E. (2001) “El concepto de patrimonio cultural desde la perspectiva de la antropología” a IGLESIAS, J.M. (ed.) *Cursos sobre el patrimonio histórico*, núm. 6. Reinosa: Universidad de Cantabria-Ayuntamiento de Reinosa, pàg. 39-52.
- FERNÁNDEZ, F. (2000) *Proyecto docente*. Albacete: Universidad de Catilla-La Mancha.
- FERNÁNDEZ, M. –SANTACANA, J. (1998) *Restes i objectes del passat industria. L'arqueologia del segle XXI*. Barcelona: Graó, col. Biblioteca de classe, 93.
- FERNÁNDEZ, P. (ed., 1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, V. (2003) “Escenarios para el aprendizaje del patrimonio” a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 281-290.
- FERRER, F. (1996) *Els sistemes d'accés a la Universitat des d'una perspectiva internacional*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Consell Interuniversitari de Catalunya.
- FERRER, X.-ROMEU, A. (1988) «L'ensenyament de les ciències socials i la investigació local» a BURGAYA, J.-CANOVES, G.-FIGUEROLA, J. *Actes*

del primer simposium sobre l'ensenyament de les ciències socials.
Vic: Eumo, pàg. 179-185.

- FERRO, M.- JEAMMET, Ph. (2000) *Que transmettre à nos enfants*. Paris : Seuil.
- FONTAL, O. (2003a) "Enseñar y aprender patrimonio en el museo" a CALAF, R. (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, pàg. 49-78.
- FONTAL, O. (2003b) *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- FONTANA, A.- FREY, J.H. (1994) "Interviewing" a DENZIN, N.K.-LINCOLN, Y.S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage publications, pàg. 361-376.
- FRIERA, F. (2001) «Patrimonio histórico local e integración de escalas en los currícula» a ESTEPA, J.-FRIERA, F.-PIÑEIRO, R. (eds.) *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales*. Oviedo: ediciones KRK-Asociación Universitaria de profesores de didáctica de la ciencias sociales.
- GACHET, M.C. (1999) "Patrimoine et démarches pédagogiques: Le patrimoine dans les programmes scolaires" a PONCY, H.-MARGUERON, P. (coords.) *Étudier le patrimoine à l'école, au collège, au lycée*. Besançon:CRDP Franche-Comte, pàg. 81-114.
- GARCÍA, A. (1994) *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GARCÍA, C.R.-JIMÉNEZ, M.D. (2003) "El patrimonio documental en la didáctica de las ciencias sociales" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 271-278.
- GARCÍA, C.R.-JIMÉNEZ, M.D.-MORENO, C.- (2003) "El patrimonio arqueológico y su tratamiento en la enseñanza" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 443-452.
- GARCÍA, F.F.-DE ALBA, N. (2003) "El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 81-89.

- GARCÍA, J.L. (1992) Sobre el Patrimonio Cultural. UNESCO (inèdit).
- GARCÍA, J.L. (1993) *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Editorial Dykinson.
- GARCÍA, J.L. (dir.,1998) *Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de E.G.B.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GARCÍA, Z. (1977) *Metodología y crítica históricas*. Barcelona: Ediciones El Albir.
- GAVALDÀ, A. (1991) «La història local i comarcal per a un ensenyament renovat de les ciències socials», a *Actes del Segon Simpòsium sobre l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Ed. Eumo.
- GAVALDÀ, A. (1994a) «La història local i comarcal en el disseny curricular català. Aportacions metodològiques i didàctiques», a D.A. *I jornades de didàctica de les ciències naturals i socials al Baix Llobregat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- GAVALDÀ, A. (1994b) «La integració de la historia local en el diseño curricular. Referencias catalanas», a D.A. *Perspectivas de la historia local en Catalunya*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- GAY L.R.-AIRASIAN, P. (2000) *Educational research. Competencies for analysis and application*. Columbus: Merrill-Prentice Hall.
- GÉRIN-GRATALOUP, A. M.- TUTIAUX-GUILLON, N. (2001) "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. Essai d'analyse" a *Perspectives documentaires en éducation*, núm. 53, pàg. 5-11.
- GERIN-GRATALOUP, A.M.-TUTIAUX-GUILLON, N. (2001) "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse" a *Perspectives documentaires en éducation*, núm. 53, pàg. 5-11.
- GIRARDET, S. – MERLEAU-PONTY, C. (1994) *Portes ouvertes : les enfants. Accueillir les enfants dans un musée au une exposition*. Paris ; Musée en herbe.
- GOETZ, J.P.- LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOETZ, J.P.- LECOMPTE, M.D. (1991) "Qualitative research in social studies education" a SHAVER, J.P. (ed.) *Handbook of research on social studies. Teaching and learning*. New York: Macmillan Publishing Company, pàg. 56-66.

- GOMARÍN, F. (ed., 1992) *Museos para aprender*. Santander: Universidad de Cantabria.
- GONZÁLEZ, I. (1999) *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Cátedra.
- GONZÁLEZ, N. (2005) "L'avis du professorat de secondaire sur l'utilisation et la valeur éducative du patrimoine culturel en Catalogne. Trois études de cas" a *Cartable de Clio*, núm. 5 .
- GONZÁLEZ, N.- BRAVO, L. (2004) "La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto" a *V Jornada nacional de metodología y didáctica en la historia, geografía y ciencias sociales*. Chillán: Universidad de Bío-Bío (inèdit).
- GONZÁLEZ, N.- PAGÈS, J. (2005) "La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de ESO en Cataluña" a *Investigación en la Escuela*, núm. 56 .
- GONZÁLEZ, N.-PAGÈS, J. (2003) "La presencia del patrimonio en los currículos de historia y ciencias sociales de la enseñanza obligatoria" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 113-134.
- GONZÁLEZ, N.-PAGÈS, J. (2004) "L'utilisation et la valeur éducative du patrimoine culturel dans l'enseignement obligatoire" a *Journées d'études didactiques de l'histoire et de la géographie*. Caen: IUFM - INRP, Paris VII, EHGO. (publicació en CD-Rom, inèdita).
- GOVERNMENT OF ALBERTA (1999) *Social Studies Kindergarten to Grade 12*. Alberta: Alberta Learning. [en línia] <<http://www2.gov.ab.ca/home/>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 3 d'octubre de 2002].
- GRANGE, D.J. – POULOT, D. (dir., 1997) *L'esprit des lieux, le patrimoine et la cité*. Grenoble : PUG.
- GRAPPIN, S. (2000) «Du patrimoine local aux classes européennes du patrimoine» a *Recerca, ensenyament i patrimoni local: una visió des d'Europa*. Actes del III Seminari Arqueologia i Ensenyament. Treballs d'Arqueologia, núm. 6, pàg. 5-12.
- GREFFE, X. (1990) *La valeur économique du patrimoine. La demande et l'offre de monuments*. Paris: Anthrpos-Economica.

- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998) *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa EDICIONES.
- HANNOUN, H. (1977) *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: ed. Kapelusz.
- HANOSSET, Y. (2002) "Transmissors de patrimoni" a D.A. *V jornades de pedagogia del patrimoni monumental*. Reial Monestir de Santes Creus: Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya, pàg. 45-54.
- HANOSSET, Y. (2003) "Transmissors de patrimoni" a D.A. *VI jornades de pedagogia del patrimoni monumental*. Reial Monestir de Santes Creus: Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya.
- HEIN, G.E. (1998) *Learning in the museum*. New York: Routledge.
- HEIN, G.E. –ALEXANDER, M. (1998) *Museums places of learning*. Washington, DC: American Associations of Museums.
- HERBERT, D.T. (ed., 1995) *Heritage, tourism and society*. Nueva York: Mansell.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1994) *Manual de museología. Biblioteca y documentación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- HERNÁNDEZ, F. (2002) *El patrimonio cultural; la memoria recuperada*. Gijón: ediciones Trea.
- HERNÁNDEZ, F.X. (1992) "El patrimoni històrico-artístic a l'ensenyament" a *Guix. Elements d'acció educativa*, núm. 176, pàg. 4-7.
- HERNÁNDEZ, F.X. (1998a) "La historia y su método. Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio" a *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 17, pàg. 27-39.
- HERNÁNDEZ, F.X. (1998b) "La didáctica en els espais de presentació del patrimoni. Consideracions epistemològiques" a *Actes del II Seminari Arqueologia i Ensenyament. Treballs d'Arqueologia*, núm. 5, pàg. 39-49.
- HERNÁNDEZ, F.X. (2003) "El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 455-466.
- HERNÁNDEZ, F.X.- PIBERNAT, LL.- SANTACANA, J. (1998) "La historia y su método. Fundamentación epistemológica de una Didáctica del Patrimonio" a *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 17, pàg. 27-39.

- HERNÁNDEZ, F.X.-SANTACANA, J. (1995) "Ideas, estrategias y recursos" a *Cuadernos de pedagogía*, núm. 236, pàg. 12-25.
- IMBERNÓN, F. (2002.) "La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado" a IMBERNÓN, F. (coord.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: ed. Graó, pàg. 11-68.
- INIESTA, M. (1994) *Els gabinets del món. Antropologia, museus i museologies*. Lleida: Pagès editors.
- IRVOAS-DANTEC, D.- MOREL, F. (2004) *C'est quoi le patrimoine ?* Paris : éd. Autrement et CNDP.
- JANESSICK, V.J. (1994) "The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning" a DENZIN, N.-LINCOLN, Y. (eds.) *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, pàg. 209-219.
- JARNIER, I. (2003) "La Courneuve: patrimoine industriel" a *Les Cahiers. Innover et réussir*, núm. 5, pàg. 35-41.
- JORBA, J.-CASELLAS, E. (1996) *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-UAB.
- JURION DE WAHA, F. (1992) *Les classes européennes du patrimoine*. Col·loqui organitzat pel Consell d'Europa i el Ministeri francès d'Educació i Cultura, a Château de Maisons-Laffitte, el 7-9 d'octubre.
- KERLAN, A. (2004) *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- KOSELLECK, R. (1993) *Futuro pasado*. Barcelona: ed. Paidós.
- KREBS, M.-SCHIMDT-HEBBEL, K. (1999) "Patrimonio cultural: aspectos económicos y políticas de protección" a *Perspectivas en política, economía y gestión*, núm. 2 (2), pàg. 207-245.
- LATORRE, A.- DEL RINCÓN, D.- ARNAL, J. (1997) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- LAVADO, P.J. (2003) "¿Qué es patrimonio? Educar para conservar y proteger" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 19-29.
- LAVILLE, C. (2001) "La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles." a *Perspectives documentaires en éducation*, núm. 53, pàg. 69-82.

- LE GOFF, J. (1998) *Patrimoine et passions identitaires*. Paris : Fayards-éditions du patrimoine.
- LEÓN, O.G.- MONTERO, I. (2002) *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill.
- LLOBET, C. (2004) *La formació inicial dels mestres d'educació primària de la UAB en Didàctica de les Ciències Socials: un estudi de cas*. Bellaterra: UAB (tesi doctoral inèdita).
- LLOBET, C.-VALLS, C. (2003) "El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales en educación primaria" a BALLESTEROS, D.- FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 467-473.
- LÓPEZ, C. (1999) *El patrimonio cultural en el sistema de derechos fundamentales*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ, J.T.- MORA, M.D. (2001) "Los materiales curriculares, un debate abierto" a POZUELO, F.J.- TRAVÉ, G. *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Publicaciones de las Universidad de Huelva, pàg. 271-282.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (1995) "La investigación y el estudio de caso único" a LÓPEZ-BARAJAS, E.- MONTOYA, J.M. (eds.) *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED, pàg. 9-30.
- LORD, B. – LORD, G.D. (1998) *Manual de gestión de museos*. Barcelona: Ariel.
- LUC, J.N. (1981) *L'ensenyament de la història a través del medi*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- LUZÓN, J.M. (1994) "El patrimoni cultural europeu" a BLASCO, R.M. (dir., 1994) *Patrimonio histórico*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, pàg. 25-38.
- MARTÍN GUGLIELMINO, M. (2000) "Reflexiones en torno a la difusión del patrimonio histórico" a *Difusión del patrimonio histórico. Cuadernos del Instituto Andaluz del patrimonio histórico*. Sevilla: Junta de Andalucía, pàg. 15-27.
- MARTÍN, F. (1999) *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesi.
- MARTÍN, M. – RODRÍGUEZ, J. (eds., 1996) *Difusión del patrimonio histórico*. Sevilla: Consejería de Cultura.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1990) "El estudio de casos en la investigación educativa" a ÁNGULO, J.F. (coord.) *Hacia una enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pàg. 57-68.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1990) "Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del currículum" a ANGULO, J.F. (coord.) *Hacia una enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pàg. 9-50.
- MATTOZZI, I. (2001) "La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición" a ESTEPA, J.-DOMÍNGUEZ, C.-CUENCA, J.M. (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*: Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pàg. 57-95.
- MATTOZZI, I. (2003) "Um bene culturale non fa patrimonio" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 179-196.
- MAURICE S. –LENOIR, Y. (dir., 2004) *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique?* Québec : Les Presses de l'Université Laval
- MAYKUT, P.- MOREHOUSE, R. (1994) *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. Londres: Falmer press.
- MCCORMICK, R.- JAMES, M. (1996) *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- MELLINA, B. (2003) "L'éducation au patrimoine" a *Les Cahiers. Innover et réussir*, núm. 5, pàg. 56-60.
- MELLOUKI, M. –GAUTHIER, C. (2003) *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MICOUD, A.- PERONI, M. (dir., 2000) *Ce qui nous relié*. Editions de l'Aube.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. [en línia] <<http://www.mecq.gouv.qc.ca/>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 24 de setembre de 2002].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Les programmes d'études. [en línia] <<http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/program/programm.htm>> Data

d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 24 de setembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION D'ONTARIO (1998) *El curriculum de l'Ontario. Études sociales de la 1er à la 6e année*. Canadà. [en línia] <<http://www.edu.gov.on.ca/>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 29 de setembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION D'ONTARIO (1998) *El curriculum de l'Ontario. Histoire et géographie 7e et 8e année*. Canadà. [en línia] <<http://www.edu.gov.on.ca/>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 29 de setembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION D'ONTARIO (1999) *El curriculum de l'Ontario. Études canadiennes et mondiales, 9e et 10e année*. Canadà [en línia] <<http://www.edu.gov.on.ca/>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 29 de setembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION D'ONTARIO. *Aperçu de l'éducation élémentaire et secondaire*. [en línia] <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/elemsec.html>> [Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 29 de setembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (1995). *Organisation du système éducatif français*. [en línia] <<http://www.education.gouv.fr/syst/default.htm>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 17 de setembre de 2002].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2000) *Horaires et programmes d'enseignement*. [en línia] <<http://www.education.gouv.fr/>> Data d'actualització: setembre de 2002. [Consulta: 18 de setembre de 2002].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1990) *Ley orgánica 1/1990 (LOGSE)* [en línia] <<http://leda.mcu.es/cgi/index.pl>> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 31 d'octubre de 2002].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1991) *Real Decreto 1344/1991. Currículo de los centros destinado a la educación primaria*. [en línia] <<http://leda.mcu.es/cgi/index.pl>> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 11 d'octubre de 2002].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2001a) *Real Decreto 3473/2000. Enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*. BOE, núm. 14, 16 de enero de 2001.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2001b) *Real Decreto 937/2001. Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. [en línia] <<http://leda.mcu.es/cgi/index.pl>> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 8 d'octubre de 2002].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2002) *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE, núm. 307, 24 de diciembre de 2002.
- MINISTERIO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. (1981) *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*. Roma: Istituto poligrafico e zecca dello stato.
- MINISTERIO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. (1985) *Nuovi programmi didattici per la scuola elementare*.
- MINISTERIO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. [en línia] <<http://www.istruzione.it/index.shtml>> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 8 d'octubre de 2002].
- MIRÓ, M.-STOA, A. (2002) *Interpretación, identidad y territorio: Una reflexión sobre el uso social del patrimonio, propuestas culturales i turísticas. La interpretación como método para la planificación de una oferta patrimonial*.
[http://www.terraincogita.org/ct/terra_documentos3ct.htm]
[24/06/2002] [consultada el 15 de setembre de 2003].
- MONTANER, J.M. (2003) *Museos para el siglo XXI*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MONTAÑÉS, C. (coord., 2001) *El museo. Un espacio didáctico y social*. Zaragoza: Mira editores.
- MORALES, J. (2001) *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Sevilla: Junta de Andalucía-Consejería de Cultura.
- MORALES, J. (2002) *La interpretación del patrimonio natural i cultural: todo un camino por recorrer*. [<http://www.iaph.junta-andalucia.es/Dossiers/dossier1art7.html>] [24/06/2002] [consultada el 15 de setembre de 2003].
- MORENTE, M. (1996) *El patrimonio cultural: una propuesta alternativa al concepto actual de patrimonio histórico. Aplicación al análisis de la Ciudad Jardín de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga. Tesis doctoral en microforma (inédita).
- MOURE, A. (1994) "Las raíces del futuro. Arqueología, patrimonio arqueológico y sociedad actual" a BLASCO, R.M. (dir., 1994) *Patrimonio histórico*.

Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, pàg. 39-56.

MUÑOZ, M.C. (1995) *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*. Seminari organitzat pel Consell d'Europa, el Ministeri de la Region de Brusel·les-capital, el Ministeri de Cultura de la França i la ciutat de Brusel·les, a Brusel·les, el 28-30 d'agost.

MUÑOZ, M.C. (1995): *Le Patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'integration sociale*. Conclusions du séminaire organisé par le Conseil de l'Europe, le Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, le Ministère de la Culture de la République française et de la Ville de Bruxelles, avec la collaboration du Crédit communal de Belgique et de la fondation Roi-Baudoin. Bruxelles, 28-30 d'août de 1995 [en línia] <http://www.coe.int/T/F/Cooperation_culturelle/Patrimoine/Pédagogie_du_patrimoine/> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 13 d'octubre de 2002].

MUÑOZ, M.C. (1998) "Conclusions et recommandations" a D.A. *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale. Actes du séminaire*. Bruxelles: Editions du Conseil de l'Europe, pàg. 119-124.

NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS (1996) *History Standards*. Los Angeles: Universitat de Califòrnia-National Council for History Standards. [en línia] <<http://www.sscnet.ucla.edu>> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 25 de novembre de 2002].

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (2000) *National Standards for Social Studies. Maryland (EUA)*: NCSS. [en línia] <<http://www.ncss.org>> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 25 de novembre de 2002].

NEW YORK STATE. ACADEMY FOR TEACHING AND LEARNING. *Social Studies Standards*. [en línia] <<http://www.nysatl.nysed.gov/ssstand.html>> Data d'actualització setembre 2002. [Consulta: 17 de desembre de 2002].

NIEDERMAYER, S. (2003) "Projecte d'educació dels joves envers el patrimoni mundial de la UNESCO" a D.A. *VI jornades de pedagogia del patrimoni monumental*. Reial Monestir de Santes Creus: Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya.

- NORA, P. (1987) "Patrimoine et mémoire" a ANTOINE, G. *Patrimoine et formation. Patrimoine et société contemporaine. Actes des colloques de la Direction du Patrimoine*. Paris; La Villette-Ministère de la Culture.
- NORA, P. (1997) *Science et conscience du patrimoine*. Paris : Fayard-éditions du patrimoine.
- OBIOLS, M.-CASAS, M. (1980) «El medi com a punt de partida per a l'estudi de les ciències socials», a *Perspectiva Escolar*, núm. 46, pàg. 2-7.
- ODDOS, J.P. (1997) *Le patrimoine : histoire, pratiques et perspectives*. Paris.
- ORDEIX, L.-SANTACANA, F. (1993) *El patrimoni artístic i cultural*. Barcelona: ed. Graó, col. Guix, núm. 16.
- PADRÓ, J. (1996) "La interpretació: un método dinámico para promover el usos social del patrimonio cultural y natural" a INSTITUTO ANDALUZ DEL PATRIMONIO HISTÓRICO. *Difusión del patrimonio histórico*. Sevilla: Consejería de Cultura-Junta de Andalucía, pàg. 9-13.
- PAGÈS, J. (1985) «Les ciències socials i l'estudi del medi», a *Perspectiva Escolar*, núm. 92, pàgs. 12-17.
- PAGÈS, J. (1993) *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB a Catalunya*. Barcelona: Tesi Doctoral inèdita-UAB.
- PAGÈS, J. (1994) «Per què i què ensenyar i aprendre de ciències socials a finals del segle XX. Anàlisi del currículum de primària i secundària de la Generalitat», a *Perspectiva Escolar*, núm. 182, pàgs. 9-20.
- PAGÈS, J. (1997) "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales" a BENEJAM, P.-PAGES, J. (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE·UB, pàg. 209-226.
- PAGÈS, J. (2000) "Ensenyar i aprendre història a l'aula" a *Perspectiva Escolar*, núm. 250, pàg. 2-10.
- PAGÈS, J.-PONS, M. (1986): "El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès" a D.A. *Jornades d'Experiències Didàctiques: Ciències Socials al Cicle Superior*. Bellaterra: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, pàg. 109-123.
- PAGÈS, J.-SANTISTEBAN, A. (1994) «Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història», a D.A. *I jornades de didàctica de les*

- ciències naturals i socials al Baix Llobregat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PARCERISA, A. (1996) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PASAMAR, G.-PEIRÓ, I. (1987) *Historiografía y práctica social en España*. Zaragoza: Secretariado de Publicaciones-Universidad de Zaragoza.
- PEIRÓ, S. (1995) "El caso como la teoría en la práctica. Fundamentos, estrategias y técnicas" a LÓPEZ-BARAJAS, E.- MONTROYA, J.M. (eds.) *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED, pàg. 99-122.
- PÉREZ, G. (1998) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos, técnicas y análisis de datos* Madrid: La Muralla.
- PESEZ, J.M. (1988) "Historia de la cultura material", a LE GOFF, J. *La nueva historia*. Bilbao: Ediciones Mensajero, pàg. 115-148.
- PLUCKROSE, H. (1996) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- POBLET, M.J. (2002) *Projecte d'intervenció didàctica sobre conjunts històrico-monumentals i creació d'una iconografia comprensiva. Exemplificació del castell templer i hospitaler*. Universitat de Barcelona: Tesi doctoral (inèdita).
- PRAT, J. (1993) "Antigalles, relíquies i essències: reflexions sobre el concepte de patrimoni cultural" a *Revista d'Etnologia de Catalunya*, núm. 3, pàg. 122-131.
- PRATS, C. (1986) «Consideracions respecte a la preparació d'una visita al museu des de l'escola» a *Perspectiva escolar*, núm. 107, pàg. 6-11.
- PRATS, J. (1997) "La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Notas para un debate deseable" a D.A. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editora, pàg. 9-26.
- PRATS, J. (2001) "Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales" a MORALES, J.-BAYOD, M.C.-PRATS, J.-BUESA, D. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, núm. 15. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, pàg.157-169.

- PRATS, J. (2002) "La Didáctica de las ciencias sociales en la universidad española: estado de la cuestión" a *Revista de Educación*, núm. 328.
- PRATS, J.-HERNÁNDEZ, A. (1999) "Educación por la valoración y conservación del patrimonio" a D.A. *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pàg. 108-124.
- PRATS, LL. (1997) *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- PRIETO, J. (1991) "Concepto y otros aspectos del patrimonio cultural en la Constitución" a D.A. *Estudios sobre la Constitución española*. Madrid: ed. Civitas, pàg. 1522-1572.
- PUJOL, A. (1996) «Experiències didàctiques en l'ensenyament de l'arqueologia a Catalunya en el context europeu» a *Actes de les I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Barcelona: Museu d'Arqueologia de Catalunya, pàg. 21-34.
- QUALIFICATIONS, CURRÍCULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (2000) *National Curriculum for history in Wales*. Cardiff: National Assembly for Wales-ACCAC. [en línia] <<http://www.accac.org.uk/publications/ncorders.html>> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 25 d'octubre de 2002].
- QUEROL, M.A.-MARTÍNEZ, B. (1996) *La gestión del patrimonio arqueológico en España*. Madrid: ed. Alianza.
- RIBAS, I.-FREIXENET, D. (1992) «Possibilitats d'introduir el medi en l'àrea de ciències socials en el marc de la nova secundària obligatòria», a *Perspectiva Escolar*, núm. 162, pàg. 31-33.
- RICARDSON, V. (ed., 2001) *Handbook of research on teaching*. Washington: American Education Research Association.
- RICHAUDEAU, F. (1981) *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. Paris: Secab-Cerlal-Editorial de la UNESCO.
- RICO, L.-ÁVILA, R.M. (2003) "Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico" a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 179-196.
- RIERA, F. (2003) *Què saben i què han après les estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials? Un estudi de cas sobre la formació inicial en Didàctica de les Ciències Socials a Blanquerna-URL*. Bellaterra: UAB (tesi doctoral inèdita).

- RODRÍGUEZ, G.- GIL, J.- GARCÍA, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RUDOLF, A. (1991) *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- RUIZ DE LACANAL, M.D. (2001) «El patrimonio cultural y su conservación en el sistema de enseñanza actual. Una didáctica específica del siglo XXI» a PERALES, F.J. I D'ALTRES. *Congreso nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo editorial Universitario, vol. I, pàg. 445-454.
- RÜSEN, J. (1997) “El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia” a *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Història*, núm. 12, pàg. 79-93.
- SANTACANA, J.- SERRAT, N. (2005) *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- SANTISTEBAN, A. (1999) «Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir». *Historiar*, núm. 1.
- 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*. UAB: Tesi doctoral (inèdita).
- SCHIEL, B. – SAMSON, D. (1990) *Musée et environnement. Rapport d'étude*. Montreal : Musée de la Civilisation-Québec.
- SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (2000) *The Curriculum in Scotland-Environmental studies/Social Subjects*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland. [en línia] <<http://www.itscotland.com/curriculum/>> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 25 d'octubre de 2002].
- SIRE, M. (1996) *La France du patrimoine, les choix de la mémoire*. Paris : Découvertes Gallimard.
- STAKE, R. (1994) “Case studies” a DENZIN, N.K.-LINCOLN, Y.S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage publications, pàg. 236-247.
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STEARNS, P.N.- SEIXAS, P.- WINEBURG, S. (eds., 2000) *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press.
- STENHOUSE, L. (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STOUDER, P. (1999) *Enseigner l'histoire au collège avec les documents patrimoniaux*. Paris : A. colin.

- TERRADAS, I. (1985) «La història de les estructures i la història de la vida. Reflexions sobre les formes de relacionar la història local i la història general», a *III Jornades d'estudis històrics locals. La vida quotidiana dins la perspectiva històrica*. Palma de Mallorca: Institut d'estudis baleàrics.
- THEVENIN, L. (2003) *Les métiers du patrimoine et de la culture*. Paris : L'étudiant.
- TOPOLSKY, J. (1992) *Metodología de la historia*. Madrid: Cátedra.
- TRAVÉ, G. (1998) *La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Perspectiva y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- TRAVÉ, G. (2001) "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales" a POZUELOS, F.J.-TRAVÉ, G. (eds.) *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- TREPAT, C.-A. (1995) *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Ed. Graó.
- TREPAT, C.-A. (1996) "L'observació a les ciències socials" a *Perspectiva escolar*, núm. 203, pàg. 19-29.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003) "Le patrimoine objet d'enseignement: un défi? a BALLESTEROS, D.-FERNÁNDEZ, C.-MOLINA, J.A.-MORENO, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pàg. 327-337.
- UNESCO (1972) *Convenció sobre la protecció del patrimoni mundial cultural i natural*. 17a reunió de la Conferència General de la UNESCO (de 17 d'octubre a 21 de novembre de 1972) celebrada a París.
- UNESCO (1982) *Conferència Mundial sobre polítiques culturals*, celebrada a Mèxic.
- UNESCO (2002) *Diversité culturelle, patrimoine commun, identités plurielles*.
- UNIVERSITY OF THE STATE OF NEW YORK. (1996, revised edition) *Learning Standards for Social Studies at three levels*. New York: State Education Department.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION. *Education Level*. [en línia] <<http://www.ed.gov/index.jsp>> <<http://web99.ed.gov/GTEP/Program2.nsf/vwNetLevel?OpenView>>

Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 5 de novembre de 2002].

VAN DER MAREN, J.M. (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Brussel·les: De Boeck-Wesmael.

VARGAS, I.-SANOJA, M. (1990) "Patrimonio Cultural ¿Inventario o Proceso Histórico?" a D.A. *Actas de la Tercera Conferencia del Nuevo Mundo sobre arqueología de rescate*. Caracas: OEA, pàg.41-51.

VILARRASA, A. (1999) «Les sortides escolars: viatge cap al coneixement» a *Guix. Elements d'acció educativa*, núm. 251, pàg. 41-46.

WEB DE L'ICOM. <http://icom.museum/organization_fr.html> [consultada l'1 d'agost de 2003].

WEB DE LA UNESCO. <http://whc.unesco.org/world_es.htm> [consultada el 3 de juny de 2003].

WEB DE LA UNESCO. <<http://www.unesco.org/general/spa/about/what.html>> [consultada l'1 d'agost de 2003].

WEB DE LES PUBLICACIONS DE LA UNESCO. <<http://upo.unesco.org/bookdetails.asp?id=3815>> [consultada el 8 de novembre de 2003].

WEB DEL CAMP D'APRENTATGE DE LA CIUTAT DE TARRAGONA: <http://www.xtec.es/cda-tarragona> [consultada el 12 d'abril de 2004].

WEB DEL CAMP D'APRENTATGE DELS MONESTIRS DEL CÍSTER: <http://www.xtec.es/cda-monestirs> [consultada el 12 d'abril de 2004].

WEB DEL COE. <http://www.coe.int/es/portal/Information_material> [consultada l'1 d'agost de 2003]

WEB DEL MUSEU D'HISTÒRIA DE CATALUNYA: <http://www.mhcat.net/> [consultada el 10 d'abril de 2004].

WEB DEL MUSEU NACIONAL DE LA CIÈNCIA I DE LA TÈCNICA DE CATALUNYA: <http://www.mnactec.com/> [consultada el 10 d'abril de 2004].

WESTERN AUSTRALIA DEPARTMENT (1998) *Curriculum Framework. Society and Environment*. [en línia] <<http://www.curriculum.wa.edu.au/pages/framework/framework10.htm>> Data d'actualització: octubre de 2002. [Consulta: 25 d'octubre de 2002].

ZABALA, A. (1990) "Materiales curriculares" a D.A. *El currículum en el centro educativa*. Barcelona: Horsori-ICE UB, pàg. 125-167.

ZAVALA, L. –SILVA, M.P. –VILLASEÑOR, J.F. (1993) *Posibilidades y límites de la comunicación museográfica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

ZULAIKA, J. (1997) *Guggenheim Bilbao. Crónica de una seducción*. Madrid: Editorial Nerea.

ZUNZUNEGUI, s. (1992) *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.