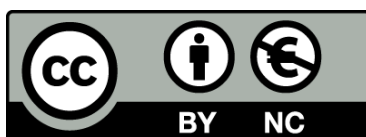




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya. Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015

Isabel Boj i Cullell



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License](#).



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESI DOCTORAL

Els *tallers d'història i arqueologia* en
l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al
període 1990-2015.

**Programa de doctorat de didàctica de les
Ciències Socials i del Patrimoni
Facultat de Formació del Professorat**

Doctoranda: Isabel Boj i Cullell

Directora: Maria Feliu Torruella

Director-Tutor: F. Xavier Hernández Cardona

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC

Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus

Dedico aquest treball als grans mestres que he tingut a la vida:

Al meu pare que em va ensenyar a ser valenta, a lluitar i no rendir-me.

A la meva mare de la que he après a mirar-me la vida amb optimisme i un somriure.

Al Robert exemple de rigor, constància, coherència i honestedat.

Als meus fills que m'han ensenyat tota la resta i que són el meu orgull.

Agraïments

Quan penso en les persones a les que haig d'agrair el fet d'haver-me dedicat als tallers d'història, la primera que em ve al cap és el Xavier Ballbé. Ell era el secretari de la Societat Catalana d'Arqueologia quan jo començava i va ser des d'aquesta entitat que em vaig introduir en la simbiosi apassionant «ensenyament - patrimoni». Més enllà del mal regust de boca amb el que vaig deixar la Societat Catalana d'Arqueologia, no he tingut mai l'oportunitat d'agrair-li tot el que em va ensenyar en aquells anys tan decisius de la meva joventut, per això ho faig ara.

Quan vaig començar a redactar aquest treball, vaig necessitar obtenir informació que només determinades persones em podien oferir. L'Eudald Carbonell em va ajudar a fer el guió de la part dedicada als orígens dels tallers de prehistòria i arqueologia. La Nuria Culí em va posar en contacte amb la Dolors Vives, vídua de Xavier Puig. Tots dos van ser pioners en la introducció de l'arqueologia a les escoles. Agraieixo molt a la Dolors la seva amabilitat i hospitalitat quan ens deixà consultar les carpetes d'en Xavier per recuperar els documents sobre ensenyament de l'arqueologia que ell, amb cura, havia anat endreçant al llarg de la seva carrera docent.

La Maria Àngels Petit i la Victòria del Castillo, em van facilitar l'accés als Fulls d'Informació de la Societat Catalana d'Arqueologia, allà estan recollides les primeres accions fetes per aquesta entitat en relació a la didàctica de l'arqueologia i als tallers.

A través del Magí Miret em vaig posar en contacte amb l'Assumpta Aragall. Ens vam trobar una tarda a l'Ateneu Barcelonès, la seva conversa no només em va proporcionar informació de primera mà d'aquells anys en què el món de l'arqueologia es va començar a preocupar per la socialització, sinó que a través de la documentació que em va deixar vaig poder refer les condicions i circumstàncies dels tallers d'història a la Societat Catalana d'Arqueologia.

Pel que fa al projecte dels tallers, tant a la Societat Catalana d'Arqueologia com després a *Schola. Didàctica Activa*, vaig donar les primeres passes amb el Lluís Campins que em van ajudar en els moments difícils però apassionants del començament quan cada fita assolida era un aprenentatge i alhora un repte.

Treballar en aquells primers anys amb el Sr. Josep Canal de l'Associació Arqueològica de Girona i amb l'Eudald Carbonell va ser un privilegi, tots dos em van ensenyar les claus per entendre el passat i aquestes claus em van obrir el camí de la transposició didàctica.

A mitjans dels anys 1990, es van incorporar a *Schola. Didàctica Activa*, la Núria Castellano i l'Eva Poblador. Des d'un bon inici es van implicar en el projecte i se'l van fer seu. Hi ha hagut moments en què el seu compromís ha estat decisiu, com quan vaig marxar a viure a Tarragona, també durant els anys que vaig dirigir la gestió de les visites i tallers als Jaciments d'Atapuerca. Ambdues han fet tot el que ha estat a la seva mà per tirar endavant els projectes que portàvem a terme i, tot i les dificultats, juntes sempre ens n'hem sortit i estic segura que seguirem fent-ho.

En l'aventura d'*Schola*, m'han acompanyat moltes persones al llarg d'aquests vint i cinc anys. Algunes han contribuït enormement amb idees i amb qualitat a la feina realitzada. De la primera època la Isabel Garcia Trócoli, a més de bona amigat, va contribuir a formar amb rigorositat els monitors. També alguns membres de l'equip del LAUBT em van ajudar als inicis. Josep Maria Vergés i Andreu Ollé van ser els que més tallers van fer, però n'hi hagué d'altres com Jordi Rossell o Isabel Cáceres i molts d'altres que van col·laborar puntualment. Ara que són investigadors de renom, no puc deixar de recordar els primers cops que, joves i inexperts, van afrontar amb èxit la tasca de posar-se a fer didàctica. Més tard, al llarg de la primera dècada del segle XXI, hi va haver moltes persones que van posar el seu gra de sorra, penso en Neus González, Oleguer Biete, Berta Muelas, Toni Valdivia, Paco Benítez, Anna Requejo, Pere Cervera, Imma Mestieri, Núria Armentano, l'Anna Triadó i tants d'altres... Segur que me'n deixo, perquè en realitat han estat moltíssims els professionals que han contribuït a fer *Schola*. A la darrera dècada i fins l'actualitat, han format part de l'equip estable d'*Schola*, Xavier Trench, Georgina Castells, Marta de la Vega, Francesco Poletto i Sandra Barber. Junt amb l'Eva Poblador i la Núria Castellano, no existeix un equip més competent de didactes de la història i el patrimoni. Entre tots ells, vull destacar a la Maria Feliu, que un dia fou la meva deixeble i que ara és directora d'aquesta tesi doctoral. És alhora un orgull i un honor.

El Francesc Xavier Hernández Cardona ha estat sempre el meu referent quant a didàctica i patrimoni. Els seu llibre *Com ensenyar història de Catalunya* va ser la meua obra de capçalera quan creàvem els primers tallers. Després, amb els anys, sempre hem trobat oportunitats per de col·laborar, però la meua incorporació al DIDPATRI ha estat el que realment m'ha permès fer realitat un projecte de tesi que feia massa anys que esperava.

Per descomptat, agraeixo a tots els mestres i professors que durant tots aquests anys han realitzat els tallers, sense la seva confiança aquest projecte no hauria estat possible. També els que han tingut la paciència, any rere any, de respondre els qüestionaris i finalment, més recentment, als que han aportat opinions concretes per aquest treball.

Sempre he guardat les agendes, les conservo des de l'any 1989 fins a l'actualitat, però calia introduir a la base de dades tots els tallers d'història a primària. Va ser una tasca llarga i entretinguda, de moltes hores, per a la que vaig tenir l'ajuda inestimable del meu fill Guillem Sala i de l'Amanda Carvalho.

L'Eva Garcia em va refrescar la memòria de l'enigmàtic món de l'Excel i la meua germana Marta Boj va destinar unes quantes hores de caps de setmana a ajudar-me a fer les gràfiques.

Finalment, vull agrair al Rafel Sospedra la seva amistat i el seu suport en tot i sempre, també per la paginació d'aquesta tesi. Al Robert Sala les converses i orientacions que tant m'han servit i sobretot la confiança i suport que m'ha donat i em dona.

Índex

Agraïments	4
Resum.....	12
Abstract	12
Presentació.....	14
1. Context	14
2. Estructura del treball.....	16
Capítol I. Plantejament del problema. Introducció	20
1. Els <i>tallers d'història i arqueologia</i> a l'aula.....	20
2. Plantejament del problema.....	22
3. Hipòtesis	23
4. Objectius	27
5. Metodologia	28
Capítol II. L'ensenyament de la història i els orígens dels tallers.....	32
1. Breu itinerari per l'ensenyament de la Història al llarg del segle XX	32
1.1 Antecedents, segle XIX	32
1.2 L'ensenyament de la història a principis del segle XX.....	34
1.3 L'ensenyament de la història durant la II República	39
1.4 L'ensenyament de la història durant el franquisme	40
1.5 Canvis vers la modernitat.....	42
1.6 Referents a altres països	44
1.7 L'ensenyament de la Història durant la transició democràtica i la LOGSE	47
1.8 La Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE).....	50
1.9 El pòsit de l'antifranquisme a l'ensenyament. Els Moviments de Renovació Pedagògica i les Escoles d'Estiu.....	54
1.10 El canvi fallit d'objectius de les Ciències Socials	56
1.11 L'ensenyament de la història a la principis del segle XXI	60
1.12 Caràcter competencial del currículum	64
2. Context en el que apareixen els <i>tallers d'història i arqueologia</i>	68
2.1 L'arqueologia a Catalunya	68
2.2 L'Escola de Paleolítiques de Girona. Fase de substrat	72
2.3 La Societat Catalana d'Arqueologia	82
2.4 Confluència de sinèrgies envers la socialització del coneixement.....	87
2.5 Tallers de prehistòria i d'arqueologia nascuts des de l'àmbit científic de l'arqueologia. Fase de creixement	89
Capítol III. Epistemologia de la didàctica de la història.....	98

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

1.	La transposició didàctica	98
2.	Valor educatiu del coneixement històric a l'escola.....	100
3.	Aprendre història per aprendre a pensar	102
4.	Historiografia i ensenyament de la història	109
5.	Aportacions de l'arqueologia a l'ensenyament.....	124
6.	Aportacions del mètode científic	128
7.	Aportacions del pensament crític	130
8.	Aportacions de la psicopedagogia.....	132
8.1	La comprensió del temps	133
8.2	Les dificultats per comprendre el temps passat	134
8.3	La importància de l'entorn social de l'individu	136
8.4	Interacció amb els coneixements previs i motivació: l'aprenentatge significatiu	137
8.5	Lògica i raonament: l'aprenentatge per descobriment	139
Capítol IV. Els <i>tallers d'història i arqueologia</i> . Proposta consolidada d'una estratègia didàctica.		142
1.	Fase de consolidació dels <i>tallers d'història i arqueologia</i>	142
2.	Tipologies de tallers d'història	143
Tallers en els museus		143
Tallers de manipulació, observació i anàlisi d'objectes		144
Tallers d'experimentació de processos tècnics.....		145
Tallers de reproducció parcial de tasques del passat		146
Tallers de recerca històrica		146
3.	Els <i>tallers d'història i arqueologia</i> com a fruit de la transposició didàctica.....	147
3.1	Estructuració de sabers de la disciplina històrica	148
3.2	Estructuració de sabers procedents de les disciplines psicològica i pedagògica	150
3.3	Metodologies aplicades als tallers d'història i arqueologia	151
3.4	Mètode interactiu	151
3.5	Mètode científic	152
3.6	La integració de tots els participants	153
3.7	Materials dels <i>tallers d'història i arqueologia</i>	154
3.7.1	Objectes.....	154
3.8.2	Les maquetes	155
3.8.3	Les fonts textuais.....	157
3.8.4	Les fonts visuals.....	159
3.8.5	Els recursos didàctics.....	160
3.9	Estructura dels tallers d'història i arqueologia	160

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

3.10	Definició i objectius	161
3.11	Parts dels tallers	163
Capítol V. Metodologia per a l'avaluació de l'aplicació dels <i>tallers</i>		166
1.	Marc Metodològic	166
2.	Objectius del marc metodològic	168
3.	Preguntes que es volen respondre	168
4.	Plantejament metodològic.....	169
5.	Establiment de variables i indicadors.....	172
6.	Mostra de l'històric dels tallers.....	177
7.	Estratègies per al registre de dades: entrevistes als monitors, qüestionaris i grup de discussió	178
7.1	Qüestionaris	178
7.2	Objectius del qüestionari	179
7.3	Tipologies de qüestionaris.....	180
	Qüestionari A.....	180
	Qüestionari B.....	181
	Qüestionari C.....	181
7.4	Entrevistes als monitors	182
7.5	Grup de discussió	184
Capítol VI. Tallers d'història i arqueologia en el període 1990-2015		186
1.	Contractació de les activitats	186
2.	Condicions en les que es van portar a terme els tallers.....	187
3.	Equip de monitors	188
4.	Descripció dels <i>tallers d'història i arqueologia</i>	189
4.1	“Caçadors i Pagesos a la Prehistòria”	189
4.2	Fitxa tècnica del taller “Un dia a la Catalunya romana”	192
4.3	Fitxa tècnica del taller “Monestirs, castells, masos i viles a la Catalunya medieval”	194
4.4	Fitxa tècnica del taller “Els canvis de l'Edat Moderna”	197
4.5	Fitxa tècnica del taller “A tota màquina, la revolució industrial a Catalunya”	199
Capítol VII. Resultats de l'avaluació de l'aplicació dels tallers		204
1.	Anàlisi dels continguts des de l'àmbit curricular.....	204
2.	Entrevistes als monitors	205
2.1	Entrevistes.....	205
2.2	Resultat de les entrevistes als monitors	213
3.	Estudi dels grups participants. Quantitat de tallers que s'han fet en el període estudiat	
	214	

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

3.1	Tipologia d'escola.....	214
3.2	Aproximació al total d'alumnes participants	216
3.3	Localització de les escoles	216
3.4	Nombre d'escoles contractants i nombre d'escoles repetidores	217
3.5	Totalitat de tallers realitzats	218
3.6	Modalitat de tallers realitzats	220
3.7	Els tallers per nivells.....	224
3.8	Tallers més realitzats per nivell educatiu	226
4.	Qüestionaris al professorat	232
4.1	Qüestionari A.....	232
4.2	Qüestionari B	238
4.3	Qüestionari C.....	244
5.	Grup de discussió	252
Capítol VIII. Discussió dels resultats i conclusions		260
1.	Discussió de les hipòtesis i objectius en funció dels resultats de l'avaluació	260
2.	Conclusions	267
3.	Referències bibliogràfiques.....	272
4.	Llista de Taules	286
5.	Índex de Figures	286
6.	Annex.....	288

Resum

La tesi parteix de la problemàtica existent en relació a la didàctica de la història tant pel que fa a la metodologia expositiva, com a la manca de criteris i recursos didàctics que permetin classes participatives en les que l'alumnat pugui construir coneixement de forma individual i col·lectiva, en les que es fomenti l'esperit crític, i es desenvolupin metodologies que afavoreixin l'assoliment de competències del Medi Social, tal com estableix el currículum.

Per abordar el problema, ens endinsem en el context escolar en l'àmbit de les Ciències Socials al llarg del segle XX i fem també un repàs bibliogràfic de l'estat actual de la qüestió. A continuació es planteja la crisi de la historiografia com a un dels factors que desencadena la manca d'objectius de l'ensenyament de la història, alhora que es planteja com, des d'altres disciplines com l'arqueologia, sorgeixen iniciatives que aconseguen reorientar aquest ensenyament.

Un cop establerts els fonaments de la problemàtica, es planteja el treball metodològic en el que s'analiza què són els *tallers d'història i arqueologia*, el seu origen, les metodologies que implementen, les parcel·les del saber històric que abasten, l'àmbit disciplinar psico-pedagògic en el que es basen i els materials i recursos que aporten. A continuació es fa una anàlisi de la demanda al llarg de vint i cinc anys i es presenten els resultats de les diferents estratègies de recollida de dades proposades al professorat i als monitors.

Aquesta anàlisi pretén validar els tallers d'història a l'aula com a experiment integral de treball de la història que parteix dels fonaments, finalitats, principis i metodologies que planteja el currículum amb la finalitat de formar ciutadans crítics i amb capacitat de pensament històric.

Paraules clau: *tallers d'història i arqueologia, educació primària, didàctica de la història, metodologies actives, transposició didàctica.*

Abstract

The thesis addresses the problematic that the didactic of history is facing nowadays in relationship with the expositive methodology and the lack of criteria and didactic resources that enables participatory classes. Contrary hands-on history and archaeology activities permit pupils active attitudes, build knowledge in collective, promote the critical thinking, and develop methodologies that promote the acquisition of social medium skills, as proposed curriculum.

To deal with these problems, we will study the primary school context in the specific field of the social sciences along the 20th century and the status of the issue nowadays. Also we'll go deeper in the crisis of the historiography as a one of the factors that unchains the lack of goals of the education of history. At the same time other disciplines as archaeology, contribute to achieve and reorient history teaching.

Once established the basis of the problem, we propose first the methodological basis for the analysis of history and archaeology hands-on activities. Its origin, the methodologies that they implement, the knowledge of historical learning that achieve, the psico-pedagogical field in where they are based in and the materials and resources that they are introducing. Second, we analyze the demand of workshops along twenty five years and we present the results of the different collection data strategies proposed to the teachers and instructors.

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

In sum, this analysis pretends to validate the history hands-on activities in classroom as an integral experiment of history work that is based on the purposes, principles and methodologies specified in the curriculum with the purpose to forming critical citizens able to think historically.

Key words: archaeology and history hands-on activities, primary education, history didactics, active methodologies, didactic transposition.

Presentació

1. Context

La present investigació té com objecte considerar l'impacte que va tenir, en l'ensenyament i aprenentatge de la història, a Catalunya, la irrupció d'una metodologia, la dels "tallers d'història i arqueologia" que va irrompre en el context educatiu definit per la LOGSE del 1990. La recerca es centra en un estudi de cas, el protagonitzat per l'empresa *Schola. Didàctica Activa*, que esdevingué un destacat element proactiu en la promoció de la metodologia dels *tallers d'història i arqueologia*, en els entorns no formals d'ensenyament aprenentatge i també, i principalment, en els entorns formals, en les aules d'Educació Primària i d'Educació Secundària de Catalunya, sempre dins de la matèria de Medi Social o Ciències Socials. La investigació es centra en els tallers duts a terme a les aules d'Educació Primària en el període 1990-2015. S'ha triat aquest àmbit cronològic perquè permet aprofundir sobre l'origen dels tallers i observar com es va produir el creixement i consolidació tant de la demanda com l'evolució de l'estructura i continguts. Tot i que en l'actualitat els tallers d'història i arqueologia se segueixen realitzant a les escoles, un període de vint-i-cinc anys és prou ampli com extreure conclusions sòlides de la dinàmica que ha tingut la seva demanda al llarg del temps.

Els tallers d'història i arqueologia provenen de dues generatrius: la necessitat de renovació didàctica i d'incorporar els sabers i els coneixements generats per la història i especialment en l'àmbit de l'arqueologia. La metodologia didàctica dels tallers, que tenia els seus precedents en les tradicions de l'Escola Nova, va reprendre embranzida en la conjuntura històrica de la LOGSE, que posava les bases per a un canvi estructural en l'àmbit de l'ensenyament avalat pels nous coneixements que en psicopedagogia havien plantejat els corrents constructivistes.

La incorporació com a continguts dels denominats *procediments*, de caire metodològic, va fer necessària l'avaluació no només dels conceptes, sinó també de les estratègies d'aprenentatge i dels mètodes de les ciències i disciplines que es treballaven a l'escola. En un context d'ensenyament de la història en el que predominava la classe magistocèntrica i la transmissió memorística de coneixement, es feia necessari dotar a

les escoles de nous recursos que contribuïssin a implementar una nova manera d'ensenyar en la que l'alumne pogués construir el seu propi coneixement històric congruent amb els mètodes de la història i l'arqueologia.

Paral·lelament, i en el context d'un país que tot just havia posat les bases per afrontar els nous reptes en àmbits com el social i democràtic, cultural o científic, eren moltes les assignatures pendents. Aquí és on cal buscar la segona generatriu dels tallers d'història i arqueologia perquè en un d'aquests àmbits, el de l'arqueologia, la disciplina experimentava una gran renovació, que passava per donar a conèixer les conquestes científiques. En aquell moment es van crear nous equips de recerca que no només tenien la voluntat d'investigar sobre el passat sinó també de socialitzar el coneixement obtingut.

Així, al mateix temps que s'emprenien noves excavacions, es dissenyaven diferents estratègies divulgatives, de comunicació i didàctiques com exposicions, publicacions o conferències. Entre aquestes estratègies hi havia els *tallers*. Des d'aquests equips de recerca es volia posar a l'abast de la societat el coneixement científic, alhora que es buscava comprometre-la amb la conservació i valoració del patrimoni. Per tant, era imprescindible comptar amb les escoles i iniciar accions conjuntes en l'àmbit de l'ensenyament.

En aquest sentit, i en el cas català, la impulsó dels *tallers d'història i arqueologia* amb incidència en els entorns escolars va tenir un origen exogen respecte a l'escola. I aquesta dimensió exògena es va mantenir en tant que al llarg del 1990-2015 el protagonisme quant a realització dels *tallers* en els àmbits escolars l'han tingut les empreses de serveis didàctics. D'altra banda, cal tenir present que la implementació dels tallers al llarg dels 25 anys estudiats es va realitzar en un context de crisi de les disciplines que estudien el passat i singularment de la història, i no tant de l'arqueologia que ha tingut capacitat per adaptar-se a les innovacions tecnològiques. Aquesta situació de marasme disciplinar en l'àmbit de la història, també ha influït de manera desigual en el descabdellament de les propostes didàctiques.

Totes aquestes qüestions: reforma educativa, fonament en l'arqueologia i crisi de la història, són part de la problemàtica que abordem en aquesta anàlisi de l'experiència

tallers d'història i arqueologia, una proposta de metodologia didàctica que va copsar les interaccions entre diferents variables que, al capdavant també van condicionar les característiques d'aquest producte educatiu.

2. Estructura del treball

Aquest treball s'estructura en vuit capítols. En el primer es planteja el problema del que es parteix, s'estableixen les hipòtesis i els objectius i es fa un esbós de la metodologia plantejada. A continuació, en el segon capítol, es presenten aquells aspectes que han incidit i afectat l'aparició dels *tallers d'història i arqueologia a l'aula*. Aquest són per un costat la història de l'ensenyament de la història i l'arqueologia, per l'altra la incidència dels paradigmes de la història en l'ensenyament d'aquesta disciplina, i finalment les aportacions des de l'àmbit disciplinar de la psicopedagogia.

Concretament, en el marc teòric, es fa una revisió bibliogràfica del que ha estat l'ensenyament de la història des dels seus antecedents, del segle XIX, fins a l'actualitat. Un ensenyament afectat profundament per les reformes successives en el context dels canvis polítics que s'han anat produint al llarg del temps i a l'hora caracteritzat per diversos intents de canviar les metodologies d'ensenyament de la història, més que no pas d'incidir en els continguts conceptuals. Com veurem, en aquest capítol, es fa una revisió bibliogràfica sobre els enfocaments i funcions que té la història, tant des de la perspectiva del seu valor educatiu en el context escolar, com de la seva significació en l'àmbit de la disciplina, tenint en compte la crisi en la que aquesta es troba. Finalment, per fer l'anàlisi del context de l'ensenyament de la història, és també necessari fer una revisió de quins han estat els paradigmes imperants en l'àmbit de la psicopedagogia, quins estudis s'han desenvolupat al llarg del segle XX i quines teories estan actualment en la base de l'aprenentatge constructiu del saber històric.

El tercer capítol aprofundeix en l'epistemologia de la didàctica de la història i els sabers de les disciplines referents que afecten la concepció dels tallers en tant que estratègies basades en la transposició de coneixement històric-arqueològic i coneixement psicopedagògic.

A continuació, en el quart capítol s'aprofundeix en el context en el que apareixen els tallers d'història, concretament a partir de les accions divulgatives de dues entitats, l'Associació Arqueològica de Girona (AAG) i la Societat Catalana d'Arqueologia (SCA) a Barcelona, que protagonitzen les primeres accions que fan referència i defineixen per primer cop el que són els *tallers d'història i arqueologia*.

Atès que l'estudi abasta un llarg període de 25 anys, dins d'aquest mateix capítol s'ha inclòs una anàlisi de cadascuna de les fases per les que va passar la concepció i realització de l'experiència anomenada *taller d'història i arqueologia*. Al llarg de les dues primeres fases, que són de substrat i de creixement es van anar provant i definint, tant els objectius com les estratègies i els materials utilitzats en els tallers, sempre en relació al resultat que donaven. En la darrera fase que fou la de consolidació, es van sistematitzar les estratègies emmarcades en el paradigma constructivista sempre partint del mètode científic. Alhora, un cop experimentats els materials, es van buscar les solucions als problemes sorgits en la fase anterior sempre a partir dels paràmetres de les disciplines històrica i arqueològica com des de l'àmbit disciplinar psicopedagògic. Atès que l'experiència dels *tallers* va ser desenvolupada des d'altres àmbits com ara el dels museus i el patrimoni, en la darrera part del capítol es defineixen els diferents formats existents així com les característiques generals que tingueren.

El cinquè capítol planteja les bases metodològiques de l'estudi i es presenta el seu disseny. S'estableix la mostra que s'anàlitzava i les diferents formes de registre de dades que són els qüestionaris als monitors i al professorat i el grup de discussió. En el capítol sisè es descriuen els tallers d'història i arqueologia que han tingut major incidència.

Al capítol setè es presenten els resultats que ofereixen els diferents sistemes de registre de dades. En primer lloc es comparen les competències i objectius que apareixen en el currículum escolar de primària de la matèria de Medi Social i s'estableix una relació amb els objectius competencials dels que parteixen els tallers. A continuació es fa una anàlisi dels qüestionaris passats als monitors. Posteriorment s'anàlitzaven les dades de contractació per conèixer la incidència que tingueren els tallers en el conjunt de població escolar de primària, els tallers més contractats, els cursos més representats i l'evolució de tots aquests factors al llarg del temps.

El capítol vuitè recull les conclusions de l'estudi i es posen en relació les hipòtesis i els objectius plantejats amb els resultats obtinguts, per acabar responent a la pregunta formulada a l'inici de la recerca. Finalment, es fa una anàlisi de les respostes dels qüestionaris contestats pels mestres i es fan propostes de futur, relacionades tant amb els tallers com amb les disciplines i corpus conceptual en el que s'emmarca el treball.

Al final d'aquest darrer capítol hi ha el llistat de la bibliografia utilitzada en aquesta investigació, referenciada a partir de la normativa de *l'American Psychological Association* (6ena edició, 2a impressió).

L'Annex aporta els diferents sistemes de recollida de dades, tant pel que fa a les dades quantitatives com les qualitatives.

Capítol I. Plantejament del problema. Introducció

En aquest capítol es defineix el que són els *tallers d'història i arqueologia* matèria d'estudi d'aquest treball, i es fa una aproximació als objectius i circumstàncies en les que aquestes experiències didàctiques es van crear.

A continuació es planteja el fet que a pesar de que els *tallers* va ser estratègies aparegudes i desenvolupades en un context socio-educatiu molt concret, s'han seguit desenvolupament al llarg de vint i cinc anys. Per a l'autora del treball aquesta persistència dels *tallers* es deu a diferents factors que es desenvolupen en el plantejament del problema i que són l'eix fonamental de les hipòtesis que es formulen.

1. Els *tallers d'història i arqueologia* a l'aula

Els *tallers d'història i arqueologia* van ser una experiència didàctica nascuda fora de l'àmbit escolar com a resposta a diferents necessitats educatives i de socialització disciplinar que van incidir a les aules d'educació primària i secundària a principi dels anys 1990. Aquestes experiències didàctiques, un cop provades i adequades a les necessitats de cada cicle de l'ensenyament van resultar ser exitoses, donat que no només les escoles van optar per contractar tallers a les empreses de serveis educatius, sinó que es va generalitzar el concepte i praxis "*taller*" en l'àmbit dels museus i els més diversos espais patrimonials.

En tant que activitats dissenyades per a ser viables a les aules, els *tallers d'història i arqueologia* naixien per ser un complement a la tasca docent. Es caracteritzaven per plantejar continguts de caràcter científic, presentats a través de la transposició didàctica. Es fonamentaven en metodologies que promovien la participació, posant en mans de l'alumnat objectes i altres fonts d'informació que els permetien respondre preguntes sobre el passat. En general, els tallers incidien sobre aspectes de la vida quotidiana dels més diversos períodes o situacions. L'alumne era el protagonista del seu aprenentatge i treballava a través del mètode científic, sempre sense perdre la perspectiva curricular i les exigències en continguts i en aprenentatge competencial.

Durant vint-i-cinc anys, les empreses de serveis culturals i educatius, i singularment *Schola. Didàctica Activa*, l'empresa objecte de la recerca, per la seva

tradició i incidència qualitativa i quantitativa, han estat realitzant *tallers d'història i arqueologia* i avaluant-ne els resultats, sempre en contacte amb els mestres i amb l'alumnat. Els canvis que aquestes experiències metodològiques han anat patint per factors interns (innovació en els recursos, noves perspectives o coneixements) com la necessària adaptació a la diversitat d'escoles i a les reformes i noves perspectives en els àmbits de la història, l'arqueologia i la didàctica, van donar com a resultat una evolució dels *tallers* en base a l'experiència. Tanmateix, la idea inicial no va patir grans canvis, sinó que es va anar adaptant a les noves circumstàncies, per tant, al llarg dels vint-i-cinc anys podem detectar continuïtat i congruència quant a criteri en les accions i objectius. D'igual manera, en el cas d'*Schola. Didàctica Activa*, l'equip que va realitzar tallers al llarg del període va romandre estable, i en aquest sentit condicionaments interns quant a agents executors també van patir poques variacions, casuístiques aquestes que faciliten l'anàlisi.

Altrament, hem de tenir present el factor de continuïtat en tant que al llarg del període estudiat va existir un nombre prou significatiu d'escoles que van mantenir, com a tradició la realització de *tallers d'història i arqueologia* i que els van incorporar sistemàticament a la seva programació anual. Aquesta persistència en la demanda per part d'algunes escoles també ha estat un factor rellevant que s'ha tingut en compte.

Tot i que al llarg dels 25 anys *Schola. Didàctica Activa* va treballar en diferents museus i espais patrimonials, la recerca es centra en els tallers desenvolupats en les aules, es a dir, en un context d'ensenyament formal, dins les hores lectives destinades a l'ensenyament de les Ciències Socials i concretament treballant temes d'història i arqueologia, sempre a demanda dels mestres i amb la seva presència i suport.

Cal posar de relleu, que aquesta investigació és fruit d'una pràctica docent continuada de vint-i-cinc anys a les aules i que els resultats que es presenten són fruit d'estudis i reflexions fonamentats en aquesta experiència empírica. En aquest sentit, la recerca es fonamenta en una àmplia praxi experimental, i en la validació a partir de processos d'avaluació. En coherència amb les dues variables generatrius exposades cal destacar que totes les accions es van estructurar des d'un entorn arqueològic i que els actors de l'experiència van partir d'una experiència científica en base a l'arqueologia, i que la necessitat de socialitzar el coneixement històric-arqueològic va ser, precisament,

allò que va propiciar l'acció didàctica. Tot plegat els actors del procés estudiat van ser arqueòlegs formats en didàctica, que van treballar en una perspectiva interdisciplinària articulada necessàriament a l'entorn de les dues variables complementàries: la històrica-arqueològica i la pedagògica.

2. Plantejament del problema

En el context de les reformes educatives de finals dels 80 del segle XX els *tallers d'història i arqueologia* plantejats des de diferents institucions i empreses de serveis culturals van néixer per complementar la tasca dels mestres a l'aula, tant a nivell conceptual, aportant noves dades sobre el coneixement històric-arqueològic, com a nivell procedimental i metodològic, aportant recursos didàctics amb voluntat instrumental, manipulativa i que fossin motivadors i atractius pels infants. Tanmateix, el que tenia la voluntat de ser un complement, en un moment determinat de canvis en el sistema educatiu es va convertir en una veritable estratègia d'aprenentatge que, depassant els usos conjunturals, podia considerar-se com un eix prou rellevant en l'ensenyament-aprenentatge de la història i l'arqueologia.

Les circumstàncies en les que es van crear els primers prototipus de *tallers* i les que es van succeir van ser la resultant de conjuntures complexes en les quals incidien diferents problemàtiques. Tot i tenint present aquest context l'objectiu de la recerca consisteix en determinar el paper que van jugar els *tallers d'història i arqueologia* com a instruments didàctics que presentaven una manera determinada de treballar la història. En aquest sentit, volem analitzar-ne la validesa a través de diferents mecanismes de recollida d'informació, i diferents instruments que s'han dissenyat específicament per aquest treball.

D'altra banda, com es veurà, un dels aspectes més valorats pel professorat ha estat el nivell de coneixements i expertesa sobre els temes tractats per part dels professionals que han desenvolupat els *tallers*; com també s'han valorat els materials aportats i la informació que l'alumnat ha incorporat a partir de les activitats. A tot això cal afegir un fet important: així com amb les ciències naturals, el sistema escolar n'ha assumit, per definició, el caràcter científic, fet que s'ha traduït en la realització de

pràctiques a les aules de forma habitual, en el cas de la història, no se n'ha assumit, per defecte, el caràcter científic i per tant les pràctiques a l'aula han mantingut de manera predominant un caràcter no demostratiu, amb un gran pes de les tradicions didàctiques transmissives i memorístiques. Aquest factor sumat a la crisi de la disciplina històrica exerceix una gran influència sobre el seu ensenyament, que afavoreix la pervivència de les opcions cronològiques sincròniques i de continguts extensius difícilment accessibles per als alumnes.

Tenint en compte aquestes diferents línies pretenem abordar amb la recerca tot un seguit d'interrogants molt concrets per al període 1990-2015, però extensibles fins el moment de realització de la present investigació:

- Han estat útils els *tallers d'història i arqueologia* per fonamentar un coneixement científic del passat en els entorns formals d'ensenyament aprenentatge?
- Han contribuït a assolir les demandes curriculars quant a formació procedimental, competencial o metodològica?
- Fins a quin punt han incidit els *tallers d'història i arqueologia* en la generació de nous plantejaments didàctics a l'entorn de la història i l'arqueologia?
- S'ha generalitzat la realització dels *tallers* com a estratègia rellevant en l'ensenyament-aprenentatge de la història i l'arqueologia?
- Quines raons expliquen l'èxit de casos com el de l'empresa *Schola. Didàctica Activa* quant a disseny i execució de *tallers d'història i arqueologia*.

3. Hipòtesis

Respecte als problemes assenyalats plantejem les següents hipòtesis de treball:

1. Els *tallers d'història i arqueologia* de qualitat, plantejats amb rigor disciplinar, van ser útils, en els entorns formals de l'educació primària per fomentar el coneixement científic del passat. Els alumnes de primària podien assolir una

comprensió satisfactòria de la metodologia històrica i arqueològica si se'ls plantejaven propostes d'activitats adequades que indistintament fomentessin la praxi empírica, les opcions inductives i les hipotètic-deductives. Els centres escolars participants, van utilitzar els *tallers* per treballar l'assignatura de Medi Social tal com establia el currículum, és a dir, potenciant el protagonisme de l'alumne, i facilitant materials a fi que pogués construir el seu propi coneixement. Els *tallers d'història i arqueologia* no només van aportar materials i recursos atractius per l'alumnat, sinó que a través del treball en grup van fomentar l'intercanvi d'opinions, l'aprofundiment en aspectes del passat d'una manera activa i el treball del pensament crític a través del plantejament i la resolució de problemes. A més els *tallers d'història i arqueologia* van formar els alumnes en l'àmbit competencial potenciant el desenvolupament d'estratègies congruents amb el mètode científic. Per tant, els *tallers d'història i arqueologia* van ser, tant per l'alumnat com per als mestres, un instrument útil d'aprenentatge, ja que es van adequar a les demandes dels currículums i van mitigar les mancances de l'ensenyament en els contextos de l'aula.

2. Els *tallers d'història i arqueologia* van contribuir a que els alumnes poguessin assolir les demandes curriculars quant a formació procedimental, competencial o metodològica. Malgrat a allò prescrit en les darreres lleis d'ensenyament quant a construcció de coneixement i en quant al protagonisme de l'alumne en el seu propi aprenentatge, les escoles no disposaven de recursos ni de coneixements per fer una aproximació al passat a partir de la història i l'arqueologia, prou satisfactòria. La contractació de tallers externs sigui a l'aula o en museus i espais patrimonials, en un context de sortides escolars, va contribuir a un millor coneixement del passat en base a pràctiques metodològiques actives directament relacionades amb el treball de procediments i l'adquisició de competències.
3. El disseny de *tallers d'història i arqueologia* destinats a l'ensenyament primari van contribuir a la potenciació de nous plantejaments didàctics quant a

coneixement del passat, en base a la potenciació del treball metodològic i procedimental, per la doble via de l'adequació a escala escolar dels mètodes de l'historiador i l'arqueòleg, o bé per la potenciació de mètodes didàctics genèrics: simulació, gamificació, expressió, desenvolupament de projectes, etc.

4. Els *tallers d'història i arqueologia* destinats a l'ensenyament primari es van dissenyar en els darrers temps a partir de les aportacions més innovadores quant a nous sabers adquirits per les disciplines, i a partir de la transposició a les aules dels mètodes que fan servir els historiadors, arqueòlegs i altres professionals vinculats amb l'estudi del passat. La lògica disciplinar va ser la que va vertebrar en general, quant a sistemes d'aproximació i interpretació de l'objecte de coneixement, el disseny dels *tallers*. Aquestes dinàmiques s'han anat transformant oportunament per tal d'adaptar-se als sistemes canviants quant a disseny i programació curricular.
5. Les empreses de serveis educatius, quan han comptat amb equips estables i qualificats, han plantejat amb més eficàcia el disseny i realització de *tallers d'història i arqueologia*. En general la formació qualificada dels monitors, superior en general a la dels mestres, el coneixement especialitzat, així com l'experiència empírica en el descabdellament i control de determinat tipus de tallers, sumat a maneig de materials i tècniques específics expliquen la superioritat, quan a resultats, de les empreses de serveis respecte als mestres de primària, limitats quan a formació i disposició.
6. L'ús dels *tallers d'història i arqueologia* no s'ha generalitzat a les aules. La seva praxi ha quedat restringida a aquelles escoles que han tingut un especial interès en la formació dels seus alumnes en aquest camp. En general, els mestres de primària no disposa ni de formació ni de materials per plantejar tallers prou funcionals, i això ha provocat la dependència respecte a les empreses externes, malgrat que en general la cultura escolar a Catalunya no ha estat favorable a

potenciar aquestes activitats en base a intervencions externes a l'escola. Cal tenir present que els *tallers* van sorgir en un moment determinat en el que l'ensenyament de la història havia de trencar amb les metodologies i concepcions tradicionals, context en el que els *tallers* havien de suplir les mancances de l'aula. Tot i això, passats els anys, l'ensenyament de la història no ha experimentat els canvis proposats, i ha seguit essent una matèria transmesa o bé pel llibre de text o bé pels mestres. Així les metodologies actives com els *tallers d'història i arqueologia* han quedat com a experiències puntuals, i el caràcter pràctic que els fa singulars no es porta a terme de forma habitual dins les aules.

7. Les raons de l'èxit quant a disseny i execució de tallers del cas estudiat, Schola Didàctica Activa, s'expliquen per la bona formació teòrica i empírica, quant a història i arqueologia, dels components de l'empresa. També cal considerar les relacions amb els entorns d'investigació universitària que ha facilitat la incorporació al discurs escolar de les més innovadores aportacions de la recerca disciplinar. A banda també cal considerar la continuïtat i homogeneïtat dels components del grup. Finalment l'èxit també s'explica a partir de la pròpia experiència empírica en tant que l'empresa ha desenvolupat, amb continuïtat, nombrosos tallers al llarg de molts cursos, i això ha permès una millora continuada en base a contrastar les propostes amb la realitat i procedir als oportuns remodelatges.

Com s'explicita més endavant, la recerca per tal de validar les hipòtesis es planteja a partir d'una metodologia mixta. La recerca s'inscriu en un context etnogràfic en el qual la investigadora participa directament en l'entorn a estudiar i valorar. Bàsicament es tracta doncs d'una recerca qualitativa en la qual opcions i resultats es validen a partir de l'avaluació de fets, situacions, materials i resultats amb experts. D'altra banda, també té un fort component quantitatiu en tant que les enquestes de

satisfacció del professorat usuari esdevé l'argumentari principal quant a validació de les hipòtesis.

4. Objectius

En vistes a acomplir la demostració de les hipòtesis esmentades plantegem els següents objectius:

Objectius generals:

- Mostrar la validesa dels *tallers d'història i arqueologia a l'aula*, és a dir en els entorns formals d'ensenyament i aprenentatge, com a pràctica útil en tant que potencien activitats que afavoreixen l'aprenentatge competencial i que fomenten el pensament científic en l'entorn de la història i l'arqueologia, valorant-ne la metodologia i els recursos utilitzats.
- Avaluar la trajectòria i dinàmiques quan a utilització de tallers d'història i arqueologia a les aules a partir d'un estudi de cas, el dels tallers dissenyats i executats per l'empresa *Schola Didàctica Activa*, amb una pràctica quant a disseny i execució de tallers que abasta els anys 1990-2015.

Objectius específics:

1. Conèixer com s'ha ensenyat la història al llarg del segle XX i els resultats obtinguts per comprendre quins són els principals reptes pendents, contextualitzar les dinàmiques amb els processos de disseny i d'avaluació dels tallers.
2. Relacionar els corrents i el pensament historiogràfic actual en relació a la Història i l'Arqueologia per considerar si la crisi disciplinar ha afectat la concepció, necessitat i utilitat que té per la societat i per l'escola.
3. Revisar el context històric en el que van néixer i es van generalitzar els *tallers d'història a l'aula* per establir quins són els factors que els van crear i comprovar si aquests factors s'han transformat amb el pas del temps.
4. Analitzar els continguts, la metodologia, els materials i el context en els que es porten a terme els *tallers d'història a l'aula* per comprovar si responen als

fonaments, finalitats, principis, metodologies i dimensions competencials que estableix el currículum d'Educació Primària en l'àmbit de Medi Social.

5. Analitzar la contractació dels *tallers d'història a l'aula* per part dels docents al llarg del temps per conèixer quins temes són els més recurrents, quins són exitosos i quins no ho són.
6. Valorar les opinions dels mestres sobre la metodologia, els recursos utilitzats, l'aprenentatge competencial i conèixer les seves dinàmiques a classe en relació a la matèria de Medi Social.
7. Aproximar la dificultat d'introduir el canvi de paradigma en les classes de Ciències Socials.
8. Aportar a la comunitat acadèmica un balanç sobre la necessitat de contribuir en la formació i creació de materials didàctics sobre història per a educació primària.
9. Suggestir estratègies d'actuació per a afavorir els canvis metodològics i de continguts en les classes de Medi Social a Primària.

5. Metodologia

En el capítol cinquè es desenvolupen àmpliament els principis metodològics d'aquest treball, tanmateix, es fa tot seguit un apunt que permeti situar el marc metodològic i els principis en els que aquest s'insereix.

Aquest treball és un estudi de cas de la transposició didàctica *taller d'història i arqueologia* que es produeix dins de les aules en l'àrea de Medi Social, per tant abasta la disciplina didàctica i les disciplines referents de l'àmbit psicopedagògic, de l'àmbit històric i arqueològic.

Els *tallers d'història i arqueologia* són un experiment didàctic fruit de la transposició que inclou plantejaments, metodologies i estratègies i a l'hora sabers històrics i arqueològics. Alhora atès que es van realitzar amb alumnes d'Educació Primària, en el plantejament i desenvolupament de l'experiència es van aplicar criteris i metodologies provinents dels camps de la psicopedagogia (Piaget, 1947; Vigotsky, 1989), així com de les investigacions sorgides de la recerca educativa al llarg del segle XX

que han aportat nous mètodes i procediments, tot generant una dialèctica entre teoria i pràctica didàctica (Rodríguez & Valldeoriola, 2009; Sandín, 2003). Tanmateix, com a treball de didàctica de la història, també té la finalitat d'indagar en la influència dels plantejaments historiogràfics en l'ensenyament d'aquesta disciplina.

Atès que la recerca es planteja l'estudi, l'adequació, la necessitat i l'impacte que van tenir els *tallers d'història i arqueologia* realitzats durant vint-i-cinc anys en aules d'educació primària, es considera que el tractament d'estudi de cas és el més adequat donat que es pretén establir i observar les característiques d'un seguit d'intervencions a les escoles amb grups determinat d'alumnes (Cohen & Manion, 1990, p. 164).

Merriam (1998) apunta com a propietats essencials de l'estudi de cas el fet que sigui particular, que permeti descriure d'una forma rica el fenomen estudiat, i que sigui heurístic en la mesura que permeti comprendre cada cop millor el cas. (Merriam, 1998, p. 29)

Jacob (1987) considera que l'estudi de cas es pot utilitzar:

- quan es volen descriure situacions úniques
- per generar hipòtesis i contrastar-les posteriorment amb estudis rigorosos.
- Per adquirir coneixements.
- Per diagnosticar una situació i intervenir posteriorment
- Per completar la informació procedent de les investigacions.

En aquest sentit, el mètode de l'estudi de cas és un instrument útil de recerca donat que permet enregistrar la conducta de les persones que intervenen en l'experiment. Per tant, el que es vol és documentar l'experiència *tallers d'història i arqueologia a l'aula* en profunditat, analitzant el comportament d'aquells qui el protagonitzen. Dins d'aquesta modalitat de recerca és important destacar el paper de l'observador, que en aquest cas, és un observador participant, perquè està vinculat al projecte d'intervenció.

En aquest sentit, tractant-se d'un estudi de cas, no es pretén la generalització dels resultats, però sí que aquests es tinguin en compte per a properes accions,

concretament, que aportin a les institucions i el món acadèmic noves perspectives i coneixements que assegurin l'objectivitat i fiabilitat de l'estudi.

Aquest estudi combina la metodologia qualitativa dins la modalitat d'investigació etnogràfica que s'està utilitzant en contextos educatius per descriure d'una forma aprofundida i holística un fenomen.

Arnal, Del Rincón & Latorre (1992) concreten les característiques de la recerca etnogràfica de la següent manera:

- a) és holística, ja que descriu els fenòmens d'una forma global dins el seu context.
- b) és naturalista, perquè els fenòmens s'estudien en el seu medi, utilitza la inducció i es basa en evidències per establir concepcions i teories,
- c) té un caràcter fenomenològic, ja que els significats s'estudien des del punt de vista dels agents socials,
- d) està lliure de judicis de valor, l'investigador utilitza l'etnografia educativa evitant valorar el que observa.
- e) les dades empíriques s'obtenen directament després d'haver viscut l'experiència en el seu context.

Aquesta recerca té, alhora, un caràcter descriptiu que ens portarà a desenvolupar mètodes quantitius que permetin explicar el context de les intervencions educatives reals. Les dades quantitatives permetran identificar la relació entre dues o més variables (Van Dalen, Moyano, Muslera, & Meyer, 1981).

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Capítol II. L'ensenyament de la història i els orígens dels tallers

1. Breu itinerari per l'ensenyament de la Història al llarg del segle XX

Per poder entendre el sorgiment dels *tallers*, els hem de contextualitzar en el temps des d'una perspectiva escolar i acadèmica, però també en la conjuntura historiogràfica i pedagògica en què sorgeixen i es produeixen. L'objectiu d'aquest capítol és el de fer una anàlisi exhaustiva de les problemàtiques i els condicionants que afavoreixen l'aparició i consolidació d'aquestes estratègies didàctiques. Per això es fa imprescindible un aprofundiment en el que ha estat la didàctica de la història a les aules al llarg del segle XX i fins l'actualitat.

De la mateixa manera, com a historiadors, hem concebut els *tallers* des d'una perspectiva marcada per la historiografia contemporània però que a l'hora està impregnada de l'herència historiogràfica del nostre temps. Per això és necessari fer un repàs de la concepció que hi ha hagut de la història i de la funció que se li ha atribuït des de les institucions acadèmiques i polítiques i lògicament des de la pròpia escola.

Tanmateix, aquesta anàlisi s'ha de fer atenent a diferents realitats paral·leles que no forçosament s'han retroalimentat, però que sens dubte s'influencien i interactuen.

El marc general del que ha estat l'ensenyament de la història al llarg del segle XX, els reptes actuals que es plantegen i les funcions que ha de tenir l'aprenentatge de la història a l'ensenyament primari.

1.1 Antecedents, segle XIX

La configuració del sistema educatiu a Espanya es va produir al llarg del segle XIX, donat que amb anterioritat no existia un sistema reglat. En el context de la consolidació dels estats-nació europeus, era necessari recórrer a l'educació per a instruir als ciutadans. Fins aleshores l'educació havia estat reservada a la formació i perfeccionament de les elits, però la necessitat d'incrementar l'especialització i els nivells de producció convertiren en qüestió d'estat el control sobre l'educació, entesa a partir d'aquest moment com a l'eina necessària per al progrés dels pobles.

En aquest context, la Ley Moyano de l'any 1857 prioritzava garantir un ensenyament primari en el que l'alumnat havia d'adquirir una formació en lectura, escriptura, aritmètica i religió. Va ser una llei d'especial transcendència ja que tot i que va ser matisada i actualitzada, va restar vigent fins el 1970. (Hernández, 1993, p. 76). La llei establia l'ensenyament gratuït per a primària i l'inici de secundària als 9 anys, amb dos cursos generals i quatre d'especialització. El llibre de text tenia caràcter obligatori i els programes escolars també. En aquest pla, a l'ensenyament secundari la història no s'introduïa fins el tercer any dins de l'assignatura *Historia Sagrada, Catecismo y Moral Cristiana* i també de la de *Geografía y Historia de España*. I no va ser fins el 1861 que es va introduir l'ensenyament de la història a primer grau d'ensenyament secundari amb les assignatures *Doctrina Cristiana e Historia Sagrada* i en el tercer curs *Nociones de Historia general y particular de España*.

El 1868, el Ministre de Foment, Manuel Zorrilla, va introduir reformes que es centraven en fomentar la construcció de noves escoles a partir de la iniciativa privada i per aquest motiu establia una normativa flexible en quant a matèries, organització dels estudis, durada, programes, llibres de text, etc... Val a dir que el llibre de text representà un avenç, sobretot si tenim en compte la poca preparació dels docents.

En aquest nou context, l'ensenyament tenia la finalitat d'augmentar el nivell cultural dels infants i es potenciaven les assignatures que prepararessin als joves per al món del treball. Aquests canvis es van mantenir en el curt decurs de la Primera República que va apostar per les assignatures relacionades amb la història. A l'educació secundària, s'introduïren per primera vegada noves assignatures com ara *Principios e Historia del Arte* i *Principios de Literatura e Historia de España* o bé, *Historia Antigua* i *Historia media y moderna*. (Hernández, 1993, p. 79)

Amb la fi de la Primera República, el Marqués de Orovio, que era el ministre de Foment, va signar el reial decret del 26 de febrer de 1875 en el que s'eliminava la llibertat de càtedra, el professorat havia d'explicar tot allò que marcaven els programes tenint en compte que «no se enseñe nada contrario al dogma católico ni a la sana moral, procurando que los Profesores se atengan estrictamente a la explicación de las asignaturas que les están confiadas, sin extraviar el espíritu dócil de la juventud por

sendas que conduzcan a funestos errores sociales». (Circular del Ministro de Fomento de 26 de febrero de 1875).

No cal dir que aquest decret tindria una influència clara en l'ensenyament de la història que seguiria lligada a la història sagrada durant un llarg període de temps.

Un any més tard, al 1876 es creava la *Institución Libre de Enseñanza*. Una escola de formació que defensava l'educació laica i la llibertat política i moral dels professors al marge de l'estat. La *Institución Libre de Enseñanza*, fundada pel professor Giner de los Ríos, s'inspirava en la Universitat de Londres, i adoptà els principis pedagògics de Pestalozzi, a través del seu deixeble A. Froebel (Gutiérrez, 2008, p. 56).

Giner de los Ríos, va iniciar la seva tasca en l'àmbit universitari i després va fundar altres centres privats com el *Instituto Escuela de Madrid* per a ensenyança mitja que tingué el seu paral·lel amb l'*Institut Escola de Barcelona*. La *Institución Libre de Enseñanza* va assajar experiències de renovació pedagògica basades en les aportacions dels nous models de pensament i el mètode científic; tot i això aquests mai no van incidir en el camp de les Ciències Socials, la geografia i la història que es van continuar impartint de forma tradicional i magistocèntrica.

1.2 L'ensenyament de la història a principis del segle XX

Al 1900 el nou pressupost va transformar el gran *Ministerio de Fomento* en dos ministeris més específics que eren el *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* i el *Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas*. Les reformes successives, especialment la del 1901 van introduir la geografia i la història a l'ensenyament primari. Però tant en el segle XIX com a principis del segle XX, l'ensenyament de la història tenia només la funció de despertar el sentiment nacional i l'amor a la pàtria a través de les narracions que en feia el mestre. El propi Rafael Altamira fa una descripció molt fidedigna del que era una classe d'història al 1891 en la següent reflexió:

«El procedimiento que de ordinario se sigue es el de conferencias que el profesor relata, durante la hora u hora y cuarto de clase... Unas veces la conferencia es la mera repetición de un Manual que se designa como libro de texto, otras (las más, aunque no siempre por motivos científicos) se prescinde de él y se obliga a los alumnos a tomar notas durante toda la clase: lo cual supone un trabajo penoso, escasamente útil y que, por añadidura, será el único que ellos saquen en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñado, y así se enseña en casi todos nuestros Institutos y Universidades. En uno y otro caso, ya deba estudiarse el libro de texto o las notas de clase, la resultante es una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo en forma de resultados, se obliga al alumno a que aprenda de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor o del autor, y no se procura despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto». (Altamira, 1895 citat per Cuesta, 2001, p. 79-93).

A Catalunya, la Renaixença va comportar un ampli moviment cultural que va propiciar la recuperació de la pròpia història. Però la introducció de la història nacional catalana a les escoles no va arribar fins que Francesc Flos i Calcat va crear el Col·legi Sant Jordi a Barcelona al 1898 que va ser el primer centre modern d'ensenyament del català, considerada, a més, la primera escola que aplicà els preceptes de l'Escola Nova (Monés, 2008, p. 83).

Tot i que el seu camp experimental fou la geografia, en el que aconseguí aplicar nous mètodes pedagògics, en l'àmbit de la història Flos i Calcat va publicar *Breu resum de la història de Catalunya* per acostar als infants la història més propera. Va introduir un mètode pedagògic basat en el joc. Al 1899 fundà l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana que a partir de 1914 va tenir el suport de la Mancomunitat de Catalunya, gràcies al qual va augmentar de 200 a més de 8.000 socis. L'Associació creava i concedia beques per a infants, organitzava colònies escolars, i cursos populars de llengua, geografia i història de Catalunya (González-Agàpito, Marqués, Mayordomo, & Sureda, 2002, p. 279-280).

A Catalunya, també va tenir un paper important el pedagog Joan Bardina, amic de Giner de los Ríos. Afirmava que no es podien afrontar reptes de país si els joves no rebien la formació adequada. Per aquest motiu, va deixar la seva tasca periodística per dedicar-se de ple a l'ensenyament. Va defensar la coeducació i l'ensenyament laic. Enric Prat de la Riba li va encomanar la creació d'un patronat d'escoles catalanes, però mancava professorat preparat. Per aquest motiu, al 1906, es va crear una Escola Normal amb professorat molt qualificat com Frederic Rahola, Josep Carner, Alexandre Galí en la que també impartia classes ell mateix (González-Agàpito et al., 2002, p. 187-189).

Els canvis més importants que va introduir Bardina van ser: la supressió total de la lliçó magistral, diàleg i reducció de l'ús del llibre de text, supressió de premis i càstigs, escolarització en català, introducció de la història i de la literatura catalana, coeducació, importància atorgada als treballs manuals i a l'ensenyament pràctic, excursions des del punt de vista formatiu, especialment com a lliçons de geografia i història, participació activa dels alumnes en totes les activitats de l'escola, també en tasques administratives i d'ordre intern. L'Escola de Mestres Joan Bardina, només va durar quatre anys, però trobarem els seus alumnes a tots els avenços pedagògics posteriors (Monés, 1977, p. 202).

Un dels més importants pedagogs del primer quart del segle XX fou Francesc Ferrer i Guàrdia. Ferrer s'havia format a París i defensava una escola laica, inspirada en el positivisme pedagògic de Spencer i del moviment pedagògic de l'Escola Nova. La influència més directa la rebé dels corrents anarquistes de París, que propugnaven un sistema d'ensenyament basat en el desenvolupament harmònic de totes les facultats humanes. Un aprenentatge fonamentat en la raó i la ciència, al marge de la fe, en un entorn natural, amb jocs a l'aire lliure, sense premis ni càstigs, en règim de coeducació, respectant la personalitat de l'alumne, i donat que es pretenia formar éssers lliures, l'escola havia de contribuir a la formació integral dels estudiants a través d'una formació llibertària, que tingués en compte la justícia social (Monés, 1977, p. 210).

L'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, fou una alternativa real capaç d'afrontar l'aprenentatge dels obrers, ja que ni les escoles laiques ni les religioses no podien, ni volien, respondre a les expectatives culturals de la classe obrera. En la seva estada a França Ferrer i Guàrdia havia après el control que exercien tant la burgesia com l'estat

sobre l'escola, «els governs s'han encarregat sempre de dirigir l'educació del poble, i saben millor que ningú que el seu poder està gairebé totalment basat en l'escola, i per això la monopolitzen cada vegada amb més obstinació» (Ferrer i Guàrdia, 1990, p. 58). Per tant, calia crear una escola on els ciutadans es formessin amb llibertat per fer front a la voluntat de control dels seus governants «homes la independència intel·lectual dels quals sigui la força suprema, que no se subjectin mai a res; disposats sempre a acceptar el millor, feliços pel triomf de les idees noves (...)» (p. 63). Així doncs la missió de l'Escola Moderna «consisteix a fer que els nens i les nenes que li són confiats arribin a ser persones instruïdes, verídiques, justes i lliures de qualsevol prejudici» (p. 15).

Per assolir aquesta fita, Ferrer i Guàrdia es basa en el mètode científic «solucions comprovades pels fets, teories acceptades per la raó, veritats confirmades per l'evidència, això és el que constitueix el nostre ensenyament (...)»(p. 109). És per això, que més que fer èmfasi en l'ensenyament de la història, Ferrer i Guàrdia assenyala la importància de reforçar tant les ciències naturals com la geografia. «Tota la història de la ciència moderna, comparada amb l'escolàstica de l'Edat Mitjana, pot resumir-se en una paraula: «retorn a la naturalesa. Per aprendre, mirem abans de comprendre. En lloc de raciocinar sobre allò que és incompreensible, comencem per veure, estudiant i observant el que tenim a la vista, l'abast dels nostres sentits i de la nostra experimentació» (p. 83). Per fer possible els seus objectius, l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia va generar una gran quantitat de materials didàctics de tota mena, però en allò que fou més prolífica fou en la publicació d'una gran quantitat de llibres com per exemple *Patriotismo y Colonización (¿Cuál es la patria del pobre?)* que tenien la finalitat d'abordar qüestions socials més que no pas estrictament històriques. En el cas de l'educació secundària, l'Escola Moderna va publicar una enciclopèdia de divulgació científica en la que a més de tractar-se la història de les civilitzacions, en un dels volums, es plantejava l'evolució de la tecnologia i l'impacte que aquesta havia tingut al llarg dels segles.

Val a dir també que l'Escola Moderna va introduir les visites escolars com a estratègia dins de la dinàmica dels aprenentatges dels infants, a través de les que es visitaven ciutats i centres industrials propers, per conèixer tant la realitat industrial com social dels qui hi vivien.

L'estat considerà Ferrer i Guàrdia un perill i acusat injustament per haver instigat la revolta popular en la Setmana Tràgica, fou assassinat l'any 1909. La seva mort va anar acompanyada del tancament d'una gran quantitat d'escoles laiques de totes les tendències. També es va emetre una ordre prohibint els llibres escolars publicats per la seva editorial, però la llavor que va sembrar va arrelar anys més tard amb la II República. El seu testimoni va ser recollit per Celestin Freinet, que va crear a França l'Escola Moderna. Hermini Almendros fou qui va difondre la tasca de Freinet a Catalunya.

Les accions polítiques i socials per consolidar una nova idea d'escola es van anar succeint i al 1908 l'ajuntament de Barcelona es proposà pal·liar els dèficits escolars a la ciutat, creant dues escoles que gaudirien de prestigi internacional. Al 1914 es posa en funcionament l'escola del Bosc dirigida per Rosa Sensat, formada a l'Institut Rousseau de Ginebra. Rosa Sensat basà la seva pedagogia en la participació activa de l'infant i en el contacte permanent amb el seu entorn natural i social. L'altre centre creat per l'ajuntament fou l'Escola del Mar, fundada per Pere Vergés, que es basà igualment en l'idealisme pedagògic de l'Escola Nova, tot i que s'especialitzà en l'atenció d'infants que patien problemes de salut, per això es va ubicar al costat del mar. Anys més tard, en el context de la política educativa duta a terme per la Mancomunitat de Catalunya, es va fundar, l'any 1923, l'Escola Parc del Guinardó, que va promoure l'activitat fora de l'aula, i la llibertat i l'harmonia amb la natura que esdevingueren els pilars teòrics de l'ideari d'aquesta nova escola a la que mestres i professors atorgaven la funció de formar a ciutadans lliures i compromesos socialment (Monés, 1977).

Al 1915, la Mancomunitat de Catalunya havia convidat a Maria Montessori. El seu mètode va tenir una gran acceptació i cinc anys més tard ja hi havia una vintena d'escoles Montessori a Catalunya (Aracil, 2006, p. 16) que també van contribuir a modernitzar l'escola catalana.

Amb la dictadura de Primo de Rivera s'acabà aquest impuls de la nova escola que no ressorgiria fins la II República. Va ser un impàs de set anys durant els quals es va crear la Mútua Escolar Blanquerna, dirigida per Alexandre Galí. L'escolarització s'iniciava a l'ensenyament primari on s'aplicava el mètode Montessori i arribava fins a batxillerat, una experiència de l'escola activa en dictadura.

1.3 L'ensenyament de la història durant la II República

La II República, tot i els pocs anys de vida que tingué, va comportar canvis importants en l'ensenyament. A l'Estat Espanyol fou el primer intent d'escolaritzar i formar tots els infants. El Ministre d'Educació Marcel·lí Domingo es proposà crear 27.000 places escolars de les que se'n van crear 12.000. La seva primera acció va ser un nou Pla d'Estudis aprovat el 1932 basat en el de 1903. Es va remodelar tant l'ensenyament primari com el secundari, donant molta importància als idiomes i a les assignatures optatives. En el segon curs d'ensenyament secundari s'estudiava una assignatura de Geografia i Història i durant el tercer curs una altra d'Història Universal. El 1934 s'aprovà el Pla Villalobos per a l'ensenyament secundari en el que la geografia, la història i les Ciències Socials hi eren presents. Hi havia 7 cursos de batxillerat. Als quatre primers, s'estudiava Geografia i Història, als tres darrers Ciències Socials. Es tractava d'una història d'Espanya i universal, però mai història de Catalunya, tret dels centres gestionats per la Generalitat de Catalunya (Hernàndez, 1993, p.93).

La Generalitat republicana va crear l'Escola Normal i l'Institut Escola el mateix any 1931. L'Escola Normal s'ocupava de la formació de mestres de primària i l'Institut Escola de l'ensenyament secundari: el seu primer director fou Josep Estalella i els principis pedagògics que la inspiraven eren molt propers als de la *Institución Libre de Enseñanza*.

L'ensenyament de la història va progressar sobretot en la metodologia que posava els alumnes en contacte amb el paisatge i el patrimoni a través d'excursions, simulacions i representacions. A nivell conceptual, Jaume Vicens Vives, un referent en la historiografia catalana posterior, fou qui va estructurar els coneixements (Hernàndez, 1993, p.97).

El 27 de juliol de 1936 es crea a Barcelona el *Consell de l'Escola Nova Unificada* (CENU) amb la finalitat de posar en marxa una escola nova, gratuïta, única, laica, en coeducació i en llengua catalana. Hi destacà la folklorista i feminista Maria Baldó va dirigir una d'aquestes institucions educatives, l'Escola Farigola, on va dur a terme una experiència d'educació social que pretenia organitzar juntes directives infantils per

organitzar excursions i per decidir quin material s'adquiria. També s'organitzaven conferències per acostumar l'alumnat a parlar en públic.

Al mateix temps, es van dur a terme experiències que pretenien iniciar els infants en la política democràtica creant consells republicans dins l'escola. Potser no s'estudiaven fets de la història de Catalunya, però si s'ensenyava els estudiants a ser ciutadans compromesos i crítics d'un estat democràtic.

L'esclat de la Guerra Civil no va frenar la voluntat de les institucions catalanes ni la dels mestres de continuar amb la tasca engegada a l'inici de la II República, però en el bàndol nacional, el mateix 1936 s'iniciava el desmantellament del sistema educatiu republicà. Es reintroduiria la història sagrada que estaria cridada a ser l'assignatura més important; l'únic objectiu pedagògic d'aquest moment seria la instrucció de nous patriotes, que educats amb mètodes totalitaris, serien fidels al règim.

1.4 L'ensenyament de la història durant el franquisme

El 1938 un cop consolidat el caràcter del nacional-catolicisme-espanyolista del bàndol rebel, es van prendre mesures per bastir la cartera d'educació que havia de ser un dels pilars fonamentals de la «Nova Espanya». L'educació primària continuava essent la descuidada del sistema i es posà en mans quasi exclusivament de l'església. S'accedia al l'ensenyament secundari als 10 anys. Al llarg dels 7 cursos que comprenia, s'estudiava *Geografia e Historia, Historia del Imperio Español* i hi havia una assignatura de formació patriòtica anomenada *Conferencia de Formación Patriótica de la Juventud*. Una història explicada a partir de les glòries d'Espanya i que tenia el Siglo de Oro com el punt d'origen al que calia retornar (Hernández, 1993, 111).

No va ser fins el 1945 que es va regular l'ensenyament primari. Els objectius eren que els alumnes coneguessin les quatre regles matemàtiques i sabessin llegir i escriure. També se'ls introduïa molt lleugerament en la Història d'Espanya, sempre des d'una perspectiva grandiloqüent, patriòtica i catòlica.

Cal tenir en compte que als anys 50, el tant per cent d'escolarització dels infants espanyols era del 50%, (Hernández, 1993, p. 114), per tant els dèficits eren vertiginosos.

Però l'entrada a la segona meitat del segle XX, obrí un nou període en el que s'acabà l'autarquia i el país passaria a una dictadura tecnocràtica i conservadora que milloraria els nivells d'escolarització i que arribaria fins l'any 1975.

Amb la *Ley Reguladora de la Enseñanza Media* del 1953 es pretenia donar un nou enfocament a l'ensenyament donant-li més qualitat pedagògica, acabar amb l'eciclopedisme, descongestionar assignatures i que els alumnes assolissin una formació integral, sempre sota els preceptes del nacional-catolicisme. L'escola primària es va democratitzar, donat que es van escolaritzar un major nombre d'alumnes, però els majors avenços serien per al batxillerat. Amb aquesta nova llei, la *Història* es cursava a tercer i quart curs de batxillerat, juntament amb *Historia del Arte* i *Historia de las Culturas* que es cursaven a cinquè (Hernández, 1993, p. 115).

En resum, l'ensenyament de la història durant el primer franquisme va tenir poc pes: com ja s'ha dit, s'ensenyava principalment història sagrada i fets polítics, situats en contextos històrics emblemàtics pel règim. No hem d'oblidar, però, que els infants no només aprenien història en el context escolar; en les diferents publicacions del règim adreçades a la joventut, novel·les, cursets, colònies, s'introduïa la visió franquista de la història. En aquest context, les lliçons d'història que s'impartien, tractaven sobre els episodis que es consideraven més importants de la Història d'Espanya, sempre amb connotacions ideològiques, amb l'únic protagonisme d'homes, amb alguna excepció com la d'Isabel la Catòlica, i en la que es posaven en valor vides que podien ser objecte d'admiració o fets militars en la que els victoriosos eren els espanyols. Moltes de les explicacions que es donaven es justificaven amb la voluntat de la divina providència. Es remarcaven alguns dels tòpics masculins, com Indíbil i Mandoni, Don Pelayo i el Cid o el descobriment d'Amèrica. En tot aquest discurs, la Història de Catalunya no apareix, només es citen alguns personatges catalans, dels quals tampoc no se n'especifica l'origen.

Pel que fa al batxillerat, es regia pels mateixos tòpics que l'ensenyament primari. Pel que fa a la Història Universal, s'estudiaven totes les etapes, però sempre es donava més pes a aquells aspectes relacionats amb la propagació del cristianisme i a aquells fets que afectaven Espanya, especialment el colonialisme. En aquets sentit, no es tractaven moments tan importants com les revolucions anglesa o francesa. Es seguia un esquema

polític en les explicacions i qüestions socials, econòmiques o culturals quedaven excloses (Valls, 1984, p. 44).

1.5 Canvis vers la modernitat

El nou pla d'estudis de l'any 1967 no va comportar massa canvis, però sí que cal remarcar que no es centrava tant en la narració de fets històrics sinó que donava una mica més de pes a «l'evolució material, social, econòmica i intel·lectual de l'Espanya franquista» (Valls, 2009, p. 51). Mentre que fins aquesta data els fets esdevinguts a la II República i la Guerra Civil es tractaven per sobre i l'explicació es reduïa sempre a desqualificacions del govern republicà i a l'enaltiment del Movimiento Nacional, a partir d'aquest nou pla d'estudis sí que es fa referència a una voluntat reformista de la República davant d'una situació econòmica i social complexa i fins i tot es reconeixen l'escassetat i les dificultats que va viure la societat espanyola de la postguerra (Valls, 2009, p. 53).

Un altre aspecte a destacar és que es van anar abandonant les enciclopèdies escolars que havien estat els llibres utilitzats a les aules. Els llibres de text publicats a partir del 1967 tenien un plantejament més didàctic i anaven acompanyats de més il·lustracions històriques i dibuixos que els feien més atractius als estudiants (Valls, 2009, p. 56).

La llei de 1970 va significar un canvi important en l'ensenyament. Cal, però, tenir en compte, que responia també als canvis que estava vivint la societat d'aquell moment. El *Plan de Estabilización* havia millorat l'activitat econòmica, la població treballava i es començava a creure la societat del benestar. Espanya s'havia obert a Europa i al món, el turisme començava a ser bàsic i l'economia del tercer sector esdevenia cada cop més forta. En aquest context, les famílies buscaven millors escoles pels seus fills, en un moment en què la majoria de població ja estava escolaritzada. Alhora sorgiren noves escoles, principalment privades que des de plantejaments progressistes, implementaven noves tècniques pedagògiques basades sobretot, en un major protagonisme de l'alumnat (Hernández, 1993, p. 140).

De fet, aquests canvis en la forma d'ensenyar procedien dels moviments de renovació pedagògica europeus. Cal remarcar, però, que ni mestres ni professors tenien cap tradició ni formació en aquestes noves tècniques, és per això que els llibres de text van seguir tenint un pes fonamental.

Els manuals escolars també van canviar amb la llei i es van dotar encara de més imatges, amb peus de foto explicatius, acompanyats de textos, mapes, gràfiques i tota mena d'informació complementària. En quant a la didàctica desenvolupada, es començà a deixar de banda les estratègies memorístiques i es va apostar pel desenvolupament d'activitats en les que l'alumne podia expressar a la seva manera allò après. A més, també es va introduir la investigació com a mètode d'aprenentatge (tot substituint el tradicional aprendre repetint) i les sortides, el treball en grup, etc..

Pel que fa a l'ensenyament de la història, és important remarcar el canvi de nom de l'assignatura que passà de *Geografia i Història* a *Ciències Socials*. Aquest canvi es va produir per la influència que tingueren en alguns dels redactors de la llei les experiències anglo-saxones de les que parlem més endavant (Hernández, 1993, p.142).

Pel que fa als continguts en història, es va anar abandonant el plantejament del nacional-catolicisme de la història per un model més obert, inspirat en els *Annals* de l'escola francesa, és a dir, presentant una visió de la història estructuralista en la que les civilitzacions prenen el major protagonisme. Alhora, pel que fa a la història contemporània, els plantejaments eren menys simplistes i s'anava dotant de discurs històric allò que durant els anys anteriors es presentava com una història maniqueïsta.

Concretament la llei de 1970 dividia l'educació primària en dues parts. A la primera, de 1er a 5è, les Ciències Socials es treballaven molt per sobre a mode d'introducció, i la història anava acompanyada d'altres Ciències Socials com l'economia, la sociologia, la política, l'antropologia i l'art .

Pel que fa a la segona etapa d'EGB, l'assignatura es concebia de manera cíclica, és a dir, els continguts es repetien, es presentaven en un principi de forma molt senzilla i segons passaven els cursos, cada cop esdevenien més complexos (Hernández, 1993, p. 144). A 6è s'introduïen 11 temes d'història que s'anaven repetint als següents cursos, 7è i 8è, des de diferents perspectives i sempre de forma més àmplia. El programa era llarg i

sovint no es podia dur a terme tot el temari i les preteses *Ciències Socials* es quedaven en el fons en *Geografia i Història*, sobretot aquesta darrera tenia més protagonisme, ja que comprenia un 60% dels temes de l'assignatura (Hernández, 1993, p. 144).

L'any 1975 va començar el Batxillerat Unificat Polivalent (BUP). Al primer curs s'estudiava *Historia de las Civilizaciones y del Arte*, a segon es feia *Geografía Humana y Economía del Mundo Actual* i a tercer curs es tornava a estudiar *Historia y Geografía de los países hispánicos*. Pel que fa a la formació Professional, s'estudiava *Formación Humanística* als dos primers cursos.

La història que s'estudiava a primer de batxillerat era de caràcter universal, mentre que la que s'estudiava a tercer era d'Espanya, però mai va aparèixer als temaris la Història de Catalunya de forma específica. Tot i que el conjunt de la programació era molt ampli, la història que s'impartia donava a l'alumnat una idea general del que havia estat el passat i tot i que les qüestions quotidianes, els problemes socials, les injustícies en quedaven al marge, l'alumnat, en aparença havia d'adquirir uns coneixements prou complets dels fets del passat.

Amb tot, a Catalunya, els moviments de renovació pedagògica i en especial del grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, van posar-se a treballar en una nova concepció de la història i les Ciències Socials de forma global. Però en termes generals aquesta no va arribar a quallar en tot el sector docent tot i que es va crear una dinàmica de treball i discussió que va ser molt important, especialment a finals de la dècada dels 70, quan ja s'albiraven grans transformacions en l'ensenyament.

1.6 Referents a altres països

Fins ara s'ha estat tractant l'evolució de l'ensenyament de la història a Espanya, tanmateix, un cop arribats al darrer quart del segle XX, no podem defugir fer esment del que ha patit aquest mateix procés en altres països europeus que ens han influenciat com ara el Regne Unit. Triem el Regne Unit perquè és un territori en el que l'ensenyament-aprenentatge de la història ha estat objecte d'estudi sistemàtic al llarg del segle XX, tant des d'una perspectiva historiogràfica, què ensenyar, com des d'una perspectiva pedagògica, com fer-ho. També, per la capacitat de reflexió i les conseqüents aportacions que suposa en quan a experiència i visió de l'ensenyament de la història.

A més, el Regne Unit ha estat un país paradigmàtic en la posada en marxa d'estratègies didàctiques provinents tant de l'educació formal com de l'educació no formal en l'àmbit que ens pertoca. En aquest sentit ha estat pioner, no sols en reflexionar sobre quina història calia ensenyar, sinó també en posar-la en valor a través del patrimoni més proper a l'alumnat. Ja al 1905, des del Board of Education (nom que va rebre el Ministeri d'Educació britànic des del 1899 fins el 1944), es reconeixia que ensenyar història era una tasca de gran dificultat. Tot i això s'afirmava la necessitat d'impartir-la donat que els infants, pel sol fet de ser anglesos, tenien drets i deures que haurien d'exercir d'adults i que era la història la matèria encarregada de traçar com assolir-los. D'igual manera la història havia de reforçar la seva identitat, dotant-la de caràcters que els fessin diferents a d'altres ciutadans d'altres països. Alhora els personatges importants del passat s'havien de conèixer i aprofundir en les seves personalitats donat que servien d'exemple i de model per a ser imitats (Board of Education, 1905, p.61, citat per Bourdillon, 1994).

Així doncs la història s'entenia com una matèria per reforçar el sentiment patriòtic i de pertinença a l'hora que tenia una funció moralitzant i exemplificant, similar al paper que tenia a Espanya.

En la mateixa publicació ministerial del 1923, s'aprofundia més en la tasca del mestre d'història. S'afirmava aleshores que tot i l'interès que tenia per al país ensenyar l'alumnat els fets i les figures més importants de la nació britànica, estava demostrat que nens i nenes per sota dels 13 anys no entenien les dates i s'arribava a la conclusió que «dates were out of date», és a dir que les dates estaven fora de lloc. El professorat considerava que se n'havia abusat en l'ensenyament tradicional i com a solució plantejava la compatibilitat entre parlar de fets importants tot relacionant-los amb aspectes socials i de la vida quotidiana (Board of Education, 1923 p.12-13 citat per Bourdillon, 1994).

Al llarg dels anys 20 hi va haver mestres britànics que van assajar diferents estratègies alhora de plantejar el treball del temps passat i mentre que uns apostaven per la cronologia bàsica com a estructura per anar ampliant posteriorment coneixements, altres començaven a innovar proposant el treball d'algun aspecte quotidià al llarg del temps. F.C. Happold, al 1928, en el seu llibre *The approach to History*,

afirmava que els alumnes no eren recipients passius que es poguessin omplir de dades, que per aprendre calia fer-ho de forma activa a través del joc, la discussió, de mapes conceptuals, escrits personals, així com amb el treball amb els recursos que ens ofereix la història (Bourdillon, 1994, p. 12).

Al 1927, des del Ministeri d'Educació es publicaven de nou orientacions sobre l'ensenyament del passat per a infants menors de 14 anys i es feia èmfasi que calia ensenyar una història que els alumnes poguessin entendre, per exemple, els descobriments, aventures, invents i la manera com els humans hem treballat, i que els conflictes religiosos o polítics només s'havien de treballar a l'aula si havien de servir per entendre els grans canvis que havia sofert la nació al llarg del temps. També es feia esment que la història és necessària per entrenar la moral, tot mostrant als nens i nenes quin és el camí del bé i quin el camí del mal (Bourdillon, 1994, p. 13)

Malgrat aquests intents, al Regne Unit, igual que succeïa a la resta de països europeus, l'ensenyament de la història a principis de segle XX estava dominat per la tradició, especialment pel que feia als continguts que eren eminentment polítics, a l'entorn de la història britànica i amb alguns apunts d'aspectes socials i econòmics.

En el Plowden Report de 1967 publicat pel *Central Advisory Council For Education*, s'afirmava: «És difícil arribar a un acord sobre la matèria d'història ensenyada als nens. S'ha dit una i una altra vegada que la Història és pels adults. Com la poden estudiar els nens sense ser falsejada o simplificada?». Finalment el mateix article proposava que el treball de qualitat en història es produeix quan aquesta no s'ensenyava d'una manera separada sinó amb matèries com la geografia o el medi que conviden a l'exploració (*Central Advisory Council for Education* 1967, p. 226). D'aquesta manera, al Regne Unit es passava de l'ensenyament tradicional de la història a una nova orientació en la que els fets històrics deixaven pas a una visió més interdisciplinària de la mà de les Ciències Socials.

Al 1969 es començà a publicar el *Teaching History* per part de l'encara existent *Historical Association*, des d'on es recomanava que a classe s'utilitzessin a partir dels 15 anys arxius i documents. En aquest nou context, la creació al 1972 per part de l'*Schools Council*, del *History 13-16 Project*, va canviar la forma tradicional d'ensenyar història. El

projecte es proposava que els alumnes «fessin» història, «Pupils were “to do” history, not merely receive it» en comptes de rebre-la (*Schools Council History 13-16 Project*, 1976). I s'afirmava que per aprendre del passat calia consultar les mateixes fonts primàries i secundàries que estudien els historiadors, dins el seu context cronològic, a partir de les preguntes què, quan i per què?.

Amb el *Projecte 13-16* naixia a Gran Bretanya a la dècada dels 70 una nova manera d'ensenyar història que proposava accions de recerca a través de fonts primàries per afavorir que els alumnes poguessin crear el seu propi relat del passat. No hi ha dubte de les influències que aquesta nova manera d'ensenyar el passat tindria, també a territoris allunyats com el nostre.

1.7 L'ensenyament de la Història durant la transició democràtica i la LOGSE

Lluny del context britànic, a Espanya l'ensenyament de la disciplina històrica havia patit durant quaranta anys la imposició d'una ideologia feixista. Els programes escolars gairebé no havien experimentat canvis al llarg dels anys, i tot i una lleugera apertura de la perspectiva i fets històrics a la dècada dels setanta, la finalitat única a l'hora d'impartir aquesta matèria era la de legitimar el cop d'estat del General Franco i la Guerra Civil, alhora que simplificar els fets per a poder-los tergiversar i manipular segons els interessos dels vencedors. En aquest sentit, la història s'havia convertit en un conte infantil de molt bons contra molt dolents, adjectius i substantius com unitat nacional, pàtria, salvació, alliberació, gloriós, ordre, autoritat, respecte, jerarquia, catolicisme, es contraposaven a termes com antinacional, anticatòlic, separatista, anarquista, desordre, crim, barbàrie, saqueig, profanació, violació, misèria, fam,... per desgràcia encara hem de lamentar, ben entrat al segle XXI que aquest vocabulari estigui a l'ordre dels dia tant al carrer com en alguns mitjans de comunicació.

La transició democràtica fou un pacte entre totes les forces polítiques en el que es comprometien a no fer servir els fets esdevinguts durant la Guerra Civil com a confrontació política o ideològica. Aquest pacte es va materialitzar en la llei d'amnistia per la que s'indultaven tots els «delictes» comesos per ambdues parts, amb anterioritat a la data del decret. En realitat es tractava d'un pacte de silenci que tindria repercussions

d'abast social a llarg termini. No s'ha indagat en la memòria del passat dels perdedors i no s'ha fet justícia ja que les víctimes del franquisme mai no han tingut dret a recuperar la dignitat, la qual cosa ha provocat un trauma social que previsiblement, té conseqüències de gran abast. Pensem que una d'aquestes conseqüències és no parlar-ne i més concretament, no tractar-ho a les escoles. Tot i que no disposem de dades que ho demostrin, la Guerra Civil i el franquisme no s'estudia a la majoria d'escoles tot i que el currículum inclou la història contemporània de Catalunya i Espanya. Molt sovint, en converses privades, els mestres expressen que són temes massa feixucs pels infants de primària, també de cicle superior i aquest fet fa que no s'estudiïn fins a la secundària.

Presentant-se doncs, la transició democràtica com un procés de continuació del franquisme, en el que el nou cap d'estat, seria nomenat pel mateix dictador, en el que els mateixos polítics feixistes es mantindrien en els càrrecs; sense revisió, sense trencaments i convertint-se Espanya en un estat democràtic sense passar comptes amb el passat, no es d'estranyar que l'àmbit de l'ensenyament trigués encara molt de temps a canviar.

És significatiu que si bé els canvis polítics esdevinguts al llarg dels segles XIX i primera meitat del XX, sempre comportaven reformes en l'ensenyament, la transició democràtica fou tan continuista, que fins i tot la llei d'ensenyament de 1970 es va mantenir encara fins el 1980, tot i que el canvi veritable no va arribar fins a la LOGSE l'any 1990. És difícil entendre que les decisions de l'Estat en quant a política educativa, no es veiessin contrastades per iniciatives i accions del professorat que semblaria que havia de tenir pressa, després de 40 anys de dictadura, de poder treballar el passat prescindint de la visió oficial.

Tanmateix no va ser així, la recuperació del sentiment de llibertat a l'hora d'ensenyar història trigaria força a arribar. El professorat no tenia criteri més que per seguir ensenyant allò dictat pels programes i els llibres escolars. Pel que fa a Història de Catalunya, no hi havia orientacions, ni coneixements a l'abast. Per altra banda, a pesar que l'any 1979 es va aprovar l'Estatut d'Autonomia i que aquest especificava que la Generalitat tenia competències plenes en ensenyament, en aquells primers anys de dictadura no hi va haver una voluntat clara de la Generalitat d'assumir aquestes competències. En canvi, si que es va fer pressió perquè l'any 1978 s'aprovés l'ús del

català a l'escola. Poc temps més tard, a l'any 1980, l'estat limitaria les competències en ensenyament de les autonomies (Hernández, 1993, p. 174).

Pel que fa al govern, la voluntat de fer visible la reforma democràtica, va portar al 1976 a la introducció d'una nova assignatura denominada *Educación para la convivencia* que s'impartí als cursos de 7è i 8è d'EGB a partir del curs 1977-78, que havia d'introduir l'alumnat en una perspectiva cívica i democràtica. A partir de 1979, els llibres de secundària van incorporar coneixements específics de la Constitució que pretenia formar els alumnes en el concepte de democràcia.

A partir de l'any 1977-78, el *Ministeri d'Educació i Ciència* es va començar a replantejar una reforma de l'ensenyament que va comportar petits canvis en els cursos següents. L'educació primària es dividiria en 3 cicles (1er i 2on serien el cicle inicial, 3er, 4art i 5è serien el cicle mitjà i 6è, 7è i 8è serien el cicle superior.

Però no va ser fins l'any 1981 que es van començar a introduir canvis a nivell curricular que venien a modificar parcialment la Llei General d'Educació de 1970. El Decret 69/1981 fixava els continguts de preescolar i cicle inicial. A preescolar s'establia una àrea anomenada Experiència social i natural que incloïa alguns aspectes històrics. Pel que fa al cicle inicial d'EGB l'àrea rebia la mateixa denominació i s'establien 31 temes entre el Medi Social i el medi natural (Hernández, 1993, p. 177)

Pel que fa a la reforma del currículum de cicle mitjà, aquesta va comportar canvis més importants. A tercer s'introduïa, per primer cop des de la II República, el coneixement del barri, poble o ciutat de l'infant, a quart el de la comarca, província i regió, així com el coneixement de la seva història, mentre que a cinquè es tornava a la història i geografia d'Espanya.

Tenint en compte que els programes definitius es van aprovar el maig de 1982, després del cop d'estat del 23 de febrer, el resultat final fou una proposta més centralista. En aquest nou context en el cicle inicial prevalia la geografia per damunt de la història i d'un total de 18 temes només 2 corresponien a Història de Catalunya.

Al quart curs, de 30 temes, 2 es dedicaven a l'estudi de les institucions de la localitat, però no es dedicava cap tema a la Història de Catalunya, mentre que a cinquè

курс, de 36 temes, només 4 s'aproximaven a la Història de Catalunya. A més 5 temes es dedicaven a la geografia humana i comarcal i 2 temes a l'actualitat de Catalunya.

En resum, d'un total de 84 temes, només 10 corresponien a la Història local, Catalunya i Espanya (Hernández, 1993, p. 182).

Pel que fa al cicle superior de primària les reformes parcials no es van arribar a dur a terme perquè les eleccions de 1982 van donar el govern al Partit Socialista Obrer Espanyol i aquest va voler treballar en una reforma profunda que seria la LOGSE. Tanmateix, dels 78 temes de Ciències Socials previstos en l'avantprojecte de llei, n'hi havia 12 de prehistòria i història antiga, 6 d'història medieval, 10 d'història moderna i 17 d'història contemporània. De tots ells, cap tema feia referència a la Història de Catalunya, ni apropava els alumnes a la història del seu entorn immediat (Hernández, 1993, p. 189).

Pel que fa a les classes impartides, el mètode seguí essent la transmissió de coneixement basada en explicacions dels mestres inspirades en el llibre de text. Tothom rebia els mateixos aprenentatges a tot l'estat, el currículum era tancat i homogeni. Un llibre de text amb històries resoltes i acabades, lliçons desconnectades i textos farcits de dates i de conceptes que no plantejaven altres òptiques o interpretacions. El relat no era tan esbiaixat com només uns anys enrere, introduïa l'educació cívica i la democràcia i era molt més neutre amb la II República, però es tractava d'una història extremadament allunyada de la realitat d'infants i joves, una història que s'havia de memoritzar, però que servia de poc recordar i que mai no era significativa pels alumnes.

A Catalunya, tanmateix, hi havia molt d'interès en els avenços que feien altres països democràtics, però l'absència d'una ruptura democràtica amb el règim anterior, feia difícil trencar la dinàmica de l'escola tradicional conservadora. I com veurem, a pesar de la implementació de la LOGSE, podríem dir que es van adaptar els continguts, es van implementar alguns procediments, però el replantejament radical, és encara al 2017, una assignatura pendent.

1.8 La Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)

L'1 de gener de 1986 Espanya va entrar a la Unió Europea. Els reptes que aquest fet suposà no havien de ser només econòmics o polítics, era necessari que el sistema

d'ensenyament respongués a les necessitats d'un país membre, és a dir, d'un país que entre altres moltes coses, tingués un projecte educatiu modern i centrat en els reptes de futur. En aquets sentit, el mateix 1982, el govern de Felipe González va iniciar el plantejament de la reforma. El 1983 es van dur a terme els primers assajos de la mà del ministre Maravall que assajaria diferents implementacions en alguns centres del territori MEC.

Per la seva banda, la Generalitat de Catalunya va començar a assumir les competències en ensenyament. L'estabilitat política, la millora de l'economia, l'empenta de la societat civil i les noves necessitats del col·lectiu docent immers de ple en la normalització democràtica, van impulsar les primeres accions.

Es van crear equips tècnics que treballarien per a la programació del currículum de les diferents àrees de cicle superior de primària i posteriorment es faria el mateix per a l'educació secundària. Joan Guitart, Conseller d'Educació, comunicava el 23 de juliol de 1984 una ordre per la qual s'aprovava un *Pla Experimental de la Reforma* del cicle superior de primària i de primer cicle de secundària.

El 30 de gener del 1986 s'aprovava el Decret que establia el *Programa Educatiu* i el novembre de 1986, el Ministeri aprovà el *Programa Experimental*, amb l'argument que eren necessàries experiències diverses d'arreu de l'estat per poder contrastar-les. En aquest programa experimental de la Reforma, l'assignatura d'entorn social pertanyia al grup d'assignatures obligatòries. La programació era molt oberta, la Generalitat només establia un primer nivell de concreció dels continguts, quedant en mans del professorat el segon i el tercer nivell.

La reforma introduïa altres novetats molt importants. En primer lloc, els continguts no eren només conceptuals, sinó que eren també procedimentals i actitudinals, i tots tres tipus eren avaluables, per tant calia un replantejament global de la matèria.

Aquest va anar a càrrec en un primer terme de Cèsar Coll encarregat de dirigir l'equip de treball que va redactar el currículum de Ciències Socials (Coll, 1992). A nivell psico-pedagògic, plantejava el desenvolupament a partir de la psicologia genètica descrita per Jean Piaget (1978), pilar fonamental de l'educació moderna, que estudia la

manera com es produeix el coneixement. Dins d'aquest mateix corrent epistemològic, es partia de la concepció de l'aprenentatge basada en el constructivisme, en la que es considera necessari tenir en compte els coneixements previs del alumnes abans d'iniciar el treball dels nous continguts i en la que l'objecte de coneixement i el subjecte es construeixen simultàniament en una interacció dialèctica. Un altre aspecte important era l'aprenentatge significatiu descrit per Ausubel (1978), en front de l'aprenentatge memorístic. Es tractava que els coneixements que l'alumne havia d'estructurar i aprendre tinguessin significat per a ell, que fossin rellevants. En l'àmbit de la història, l'aprenentatge significatiu planteja que l'alumnat treballi amb coneixements que dotin de sentit la seva realitat.

A més, la reforma plantejava que l'alumne havia de ser el protagonista del seu propi procés d'aprenentatge, per tant era imprescindible dotar-lo d'autonomia. En un context cultural i social heterogeni, que l'alumne fos el protagonista de la construcció del seu coneixement volia dir que també calia dotar d'autonomia al professorat. És per això que el programa era obert i només s'establien els continguts del primer nivell de concreció. El centre, en funció de les necessitats dels seus alumnes adaptaria el segon nivell i el professorat definiria el tercer nivell de concreció.

L'equip de treball de Cèsar Coll, fou substituït quan va ser necessari crear una síntesi entre el que s'havia experimentat a primària i a secundària separadament. El segon equip, dirigit per Francesc Xavier Hernández, qui tenia l'encàrrec de reajustar les Ciències Socials en l'etapa 12-16 sintetitzant les experiències prèvies, arribaria a una més profunda definició dels tres nivells de concreció. La nova proposta no es feu esperar i va sortir publicada el mes d'abril de 1988 (Generalitat de Catalunya, Marcs referencials d'experimentació 12-16, desplegament curricular. Ciències Socials, 1988).

La proposta feia una aposta per una visió diacrònica de la història. Els continguts conceptuals s'estructuraven a partir de 5 grans blocs. El primer es referia a *la Humanitat i el medi físic*, i en ell es tractaven aspectes com la interacció humana amb el medi, diferents tipus de societats lligades a l'entorn al llarg del temps, i la necessària responsabilitat per preservar-lo. El segon bloc era *Ocupació del territori, demografia, hàbitat i urbanisme*. A més d'una aproximació a la demografia, tractava d'analitzar com eren les diferents formes d'habitatge i urbanisme al llarg del temps. El tercer bloc

Transformació i explotació del territori: Activitats econòmiques i progrés tecno-científic, tractava d'aproximar-se de forma diacrònica a les activitats econòmiques al llarg del temps i als avenços tecnològics que les han acompanyat en cada moment. El quart tema era *L'organització dels homes i el territori: política i societat*, pretenia acostar els alumnes a les diferents formes d'organització social i política. Finalment el cinquè bloc era *Culturalització del territori: manifestacions culturals i artístiques*. Pretenia treballar l'evolució de les diferents formes culturals i artístiques al llarg del temps, donant molta importància a la creació artística. En general dins aquests blocs es treballava tant la història general com la història de Catalunya i d'un total de 100 objectius terminals, 47 estaven dedicats a la història, 12 tractaven explícitament sobre història contemporània de Catalunya, 4 d'història moderna de Catalunya, 5 d'història medieval de Catalunya i 1 d'història antiga de Catalunya (Hernàndez, 1993, p. 215).

Tanmateix, aquesta proposta no va reeixir, una part del professorat percebia un canvi excessiu en relació al que es venia fent a les aules, altres el van titllar de nacionalista, des de l'estat es va afirmar que liquidava la història d'Espanya, però la proposta encara que acabés modificant-se va acabar essent un punt de partida pels objectius i continguts de geografia i història que van aparèixer publicats a l'ordre del 20 de juliol de 1988. En aquest cas, es tractava d'un programa menys agosarat, en la que la geografia era descriptiva i la història política i en perspectiva cronològica, però per primer cop les editorials que necessitaven posicionar-se en aquells moments previs a la reforma, van començar a incorporar continguts sobre Història de Catalunya.

El caràcter obert i flexible del currículum fa difícil saber del cert què es feia a les aules, quins temes d'història es treballaven i de quina manera, però sí que cal tenir en compte que per al professorat la reforma implicava un canvi radical en la concepció i en la metodologia de l'ensenyament. Aquest canvi es feia especialment complex en l'àmbit de la història, que fins aleshores s'havia impartit a partir dels fets i que ara havia d'incorporar els procediments i les actituds, valors i normes. Per ajudar al professorat en aquesta tasca es van realitzar nombrosos cursos de formació, molts d'ells en el marc de les Escoles d'Estiu.

1.9 El pòsit de l'antifranquisme a l'ensenyament. Els Moviments de Renovació Pedagògica i les Escoles d'Estiu

Segons Hernández (1993), des de la fi de Guerra Civil, van ser molts els intents de recompondre la dinàmica de canvi de la societat republicana. Però l'estat franquista no permetia l'existència de cap tipus d'organització que tingués connotacions polítiques. La repressió en l'àmbit de l'ensenyament fou ferotge, però també en tots els altres àmbits des del de l'economia fins a la cultura. L'apertura econòmica de començaments dels anys 60 i la pressió social europea que es feia visible en fets històrics com el maig del 68 a París, van esperonar la societat catalana. La inquietud de pares i mestres vers a una millor educació pels seus fills, va conduir, a la dècada dels 60 a la creació de noves escoles que no només buscaven més qualitat en la formació dels infants, davant el deficient ensenyament de les escoles públiques, sinó que també pretenien recuperar la tradició pedagògica catalana, i el català com a llengua vehicular.

En aquest context, el 1965, es va fer el primer curs de formació a *l'Escola de Mestres Rosa Sensat*. Qui impartia les classes eren els vells mestres de la república que el franquisme havia apartat de les aules catalanes; Alexandre Galí, Oriol Martorell, Angeleta Ferrer, filla de Rosa Sensat... Els alumnes participants eren mestres joves que treballaven en les escoles privades catalanes on l'antifranquisme es podia dur a terme d'una manera clandestina. En aquests cursos els mestres joves preguntaven als grans i aquests els donaven consell, per tant més que cursos el que es feia era un assessorament (Casals, 1997, p. 30).

L'Escola de Mestres no només estava compromesa amb els mestres, sinó que també ho estava amb la cultura, amb el país i els valors democràtics. Per això, entre l'any 1971 i 1973 es va anar professionalitzant fins que el 1980 es va convertir en *l'Associació de Mestres Rosa Sensat*. L'any 1972 s'havien començat a crear els grups de treball i les *Escoles d'Estiu* començaren a ser multitudinàries a partir del 1974 amb la participació directa o indirecta de la militància política clandestina.

L'Associació de Mestres va ser doncs impulsora de la tasca de renovació de l'escola pública, que havia d'abandonar el model tradicional per ser una escola activa en la que l'alumne havia de ser el protagonista. En aquest sentit, l'any 1977 *l'Associació de*

Mestres Rosa Sensat passa a formar part del *Moviment de Renovació Pedagògica de Catalunya* que durant els primers anys de la democràcia lluitarà per integrar la vuintantena d'escoles privades del *Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana* (CEPEPC) en la xarxa d'escoles públiques de la Generalitat de Catalunya.

El grup de treball de Ciències Socials de Rosa Sensat va ser molt rellevant durant les dècades dels 70 i els 80. Comptava amb membres de molt de pes en l'àmbit de la didàctica com Onofre Janer, Roser Batllori, Joan Pagès i Pilar Benejam. El resultat dels treballs duts a terme per aquest grup es publicava en la revista *Perspectiva Escolar* i per tant, arribava a tot aquell professorat interessat. En aquells primers anys, es tractava més la qüestió de la metodologia que no pas els conceptes, però pel seu plantejament, les propostes i materials de treball publicats pel grup de CCSS van ésser utilitzats per molts mestres, especialment aquells que ensenyaven a les escoles actives catalanes. El fet que la *Ley General de Enseñanza* hagués reconvertit l'ensenyament de la història en el de Ciències Socials, tal com s'havia fet també a altres països com França i el Regne Unit, va permetre al grup de Rosa Sensat inspirar-se en els models que es portaven a terme en ambdós països, molt més avançats en qüestions de pedagogia activa que el nostre.

El grup de treball de CCSS de Rosa Sensat, entenia que el coneixement d'aquestes disciplines havia de contribuir a formar ciutadans crítics que poguessin transformar el nou estat democràtic (Hernández, 1993, p. 252). Però aquest repte mai no s'abordava només des de la disciplina històrica, de fet, aquesta es deixava una mica de banda. I aquest fet no es produïa només per la repercussió que durant el segle XX van tenir els postulats de Piaget sobre l'ensenyament del passat (Piaget, 1933) sinó perquè de fet no estava massa clar quin paper havia de tenir l'ensenyament del passat i encara menys el passat nacional. En bona mesura el que els succeïa als mestres, era que hi havia una contradicció entre la visió romàntica-nacionalista de la Història de Catalunya, que pecava, tal com ho feia la instrucció en la resta de països d'Europa, de voler formar els infants sobre els fets rellevants i els herois de la pàtria, i una forma d'entendre el passat des d'una perspectiva dialèctica propera al materialisme històric i interessada en una història més social, econòmica i universal i no tant patriòtica.

L'empenta del grup de CCSS de *Rosa Sensat* va ser important perquè fins i tot es van proposar programes detallats per a la primera i la segona etapa d'EGB. En el

programa de primer cicle, tenia molta importància la geografia i la presència de la història, com ja apuntàvem abans, era més feble. En el programa de segon cicle la geografia i la història tenien el mateix protagonisme. El plantejament de la història era cronològic, intentant relacionar aspectes del passat amb el present. Hi havia molta història social plantejada des de la perspectiva marxista donat que es tractaven les societats esclavista, capitalista o feudal i es partia d'exemples locals per després passar a realitats estatals o mundials. A més, es van editar treballs específics de comarques catalanes, des de l'estudi aprofundit del local es pretenia entendre el més global.

En aquest context, els diferents intents per «modernitzar» la didàctica de la història van tenir els seus fruits a primària, però la secundària va quedar lluny d'aquesta tasca renovadora dels mestres. Els professors van trigar més a realitzar els primers experiments, que no van arribar fins el 1975 amb la posada en marxa del grup *Germania 75* fundat a València i protagonitzat en bona manera per professors catalans. Les publicacions d'aquest grup van tenir força incidència a Catalunya. Igualment la van tenir els materials publicats per un altre grup valencià anomenat Garbí, que es dedicava a la didàctica de la geografia. Però la major influència la va tenir el grup *Eina Història 13-16*, inspirat en els grups de renovació britànics. En aquest cas, l'interès dels grups es centrava en la metodologia més que ens els continguts.

Cal tenir en compte en aquest apartat dedicat a qui foren els principals actors en la implementació del canvi democràtic en l'ensenyament, la gran importància que tingué l'aparició de publicacions com la revista *Guix* que donaven a conèixer experiències de mestres que estaven portant a terme també una pedagogia activa o bé els quaderns *BC*, que abordaven episodis de la història de Catalunya des d'una perspectiva didàctica. Ambdues pertanyents a l'Editorial Graó que ha estat referent en la publicació de treballs didàctics de tots els àmbits.

1.10 El canvi fallit d'objectius de les Ciències Socials

La LOGSE posava l'ensenyament en la visió sociopolítica de la democràcia. La finalitat de l'àrea de Ciències Socials era la d'ajudar els alumnes a construir coneixement a partir de les pròpies vivències i dels coneixements previs. Es tenien molt en compte els

postulats de Piaget (1978) i en aquest sentit, la tasca del mestre era la de descentrar l'alumne i allunyar-lo de l'egocentrisme que li impedia d'analitzar la realitat d'una forma objectiva. Es posava èmfasi en què s'havia d'ajudar a l'infant a explorar la realitat des d'una perspectiva científica, però donat que l'alumnat a aquestes edats no podia desenvolupar un coneixement científic, es proposava d'acostar-lo a través d'un conjunt de conceptes, procediments i actituds que l'havien d'ajudar a explorar aquesta realitat per poder comprendre-la. Per tant, es posava tant d'èmfasi en els conceptes com en els procediments, atorgant un gran protagonisme al docent, que ja no era un mer transmissor de coneixements, sinó que tenia la potestat de decidir què ensenyar i com fer-ho.

L'àrea de CCSS tenia com a finalitat facilitar la comprensió de l'entorn de l'alumne, i en aquest sentit, posava èmfasi en les capacitats de participació social. Un altre punt fort era fomentar la capacitat d'indagació, exploració i recerca d'explicacions, reforçar el plantejament d'hipòtesis, elaborar estratègies metodològiques, la recerca sistemàtica i confrontada d'informació, la recerca de proves per recolzar explicacions. Però després en el desenvolupament curricular, en el que la història tenia molt poc pes, ni els temes ni els procediments que es proposaven sorgien de plantejaments científics coherents.

Els procediments proposats eren la recollida de dades, la utilització d'eixos cronològics, la introducció al treball de documents històrics, la realització d'entrevistes, la dramatització,... estratègies totes elles menors en el mètode científic. Pagès afirma «El predomini, però, de capacitats d'ordre inferior en els objectius terminals (descriure, identificar, indicar, conèixer, aplicar...) i la seva aplicació a continguts concrets, fa preveure que la reflexió necessària per construir coneixements i per pensar no suplirà el pensament rutinari, memorístic i repetitiu que tradicionalment ha adquirit l'alumnat a través de l'ensenyament de les CCSS» (Pagès, 1994, p. 17).

Des del món acadèmic es feia un pas més i es proposava un canvi en la concepció de les Ciències Socials que definitivament calia tractar com a ciències amb tot el que aquest terme suposava en quant a metodologia.

Pilar Benejam, al 1994, introduïa en l'àmbit de la pedagogia una noció sobre la ciència en la que afirmava que «La ciència es defineix avui com el conjunt de respostes que la comunitat científica dóna als problemes que planteja la societat en un moment històric determinat. Aquest conjunt de respostes tracten de mantenir una coherència interna, una lògica, perquè formen part d'una manera d'entendre i de veure el món. Segons aquesta definició, la ciència ha deixat de ser objectiva, eterna i universal per passar a ser considerada com una construcció social, una interpretació del món feta pels homes» (Benejam, 1994, p. 2).

Aquest plantejament donava lloc a que la història no es contemplés com un corpus de coneixement tancat, sinó com un conjunt de dades sotmeses a possibles reformulacions i per tant, a noves interpretacions. Per tant, l'alumnat ja no havia de ser receptor d'un coneixement sinó que havia de tenir la possibilitat de construir-lo ell mateix a través de les dades disponibles allunyades dels postulats polítics, però sempre en funció d'unes idees, perquè «el saber no és innocent, és ideològic, i no està acabat» (Benejam, 1992, p. 3).

Però el que afirmava Benejam no es referia només a la forma d'ensenyar i aprendre història, es referia també al caràcter no objectiu de la ciència històrica i en aquesta qüestió rau en bona mesura la crisi de la disciplina que és també la del seu ensenyament.

La ciència no ha de ser contradictòria en ella mateixa, ha de tenir coherència, però alhora ha de ser una construcció social, per tant el resultat dels interessos i necessitats de la societat. Tanmateix, totes les societats són diferents, fins i tot en el món globalitzat actual, cadascuna de les societats tenen les seves necessitats ben definides i és molt complex, per no dir impossible, establir uns criteris objectius per a tothom. Si la didàctica de la història s'ha de construir a cada lloc, segons els interessos i inquietuds de mestres i alumnes, això significa que cap programa establert per un estat és viable, ni tan sols aplicable, per molt obert que sigui.

La prova és en el decurs de l'aplicació de la LOGSE: ni el currículum ni la pràctica docent semblava canviar l'ensenyament diguem que «tradicional» de la història. La disciplina històrica seguia essent més una instrucció dels governs envers els seus

ciutadans que no pas una ciència que estigués al servei del pensament crític i actiu d'aquests ciutadans (Pagès, 1994, p. 14).

Pel que fa a l'ensenyament secundari, l'assignatura rebia el nom de Geografia i Història, per tant, ja en el títol es recuperava el protagonisme de les dues disciplines que la regien «per la seva major capacitat estructuradora dels fets socials» (Reial Decret 1631/2006 - Ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria - Annex II.2), però sense deixar de banda d'altres disciplines com la sociologia, l'economia o la història de l'art. La llei apostava per diversificar, ampliar, aprofundir, perfeccionar els coneixements adquirits a la primària tant a nivell conceptual com a nivell procedimental. Per tant no es tractava tant d'abordar nous aspectes de l'àmbit del coneixement d'ambdues disciplines sinó de reincidir i ampliar-los des d'una perspectiva més complexa.

En els objectius generals de l'ensenyament de les Ciències Socials a secundària, l'alumnat havia d'identificar, valorar de forma crítica, analitzar, comprendre, consolidar, apreciar, reconèixer, adquirir capacitats per comprendre la realitat humana i social del món. Per tant es tractava que aprengué a construir coneixement, però encara hi havia un gran pes de la visió tradicional en el sentit que l'alumne havia d'aprendre a aprendre amb la finalitat de conèixer millor el seu entorn però sense especificar de què li havia de servir i encara menys amb la finalitat que actués en el futur.

Per exemple, quan el currículum es refereix al patrimoni, per exemple, diu que l'alumne ha d'apreciar la riquesa patrimonial, però no diu per què, ni diu el què. En resum, no és un coneixement que tingui la finalitat de ser aplicat. Dels quatre grans temes que plantejava l'assignatura, només un era específicament d'història, els altres tres tocaven aspectes més relacionats amb la geografia i un d'ells englobava aspectes referits al món actual, en el que també hi havia alguns aspectes relacionats amb conceptes històrics.

Ara bé, el principal fre al canvi del plantejament de l'ensenyament van ser les editorials que van decidir els continguts educatius de les diferents matèries i en aquest sentit, l'assignatura de Ciències Socials n'és paradigmàtica. Tot i que algunes editorials van plantejar llibres de text innovadors, els més exitosos i per tant més utilitzats donaven

poc lloc a la investigació i presentaven els sabers com a tancats (Prats, 2002, p. 20). L'aprenentatge consistia exclusivament en respondre preguntes a partir de les afirmacions que plantejava el llibre de text. En aquest context, no és d'estranyar que la reforma no suposés massa variacions respecte a l'ensenyament memorístic que s'havia implementat fins aleshores. En tot cas, suposava un enrenou pel professorat haver d'avaluar conceptes i procediments de forma separada quan en realitat els procediments que s'avaluaven no eren altra cosa que els exercicis que plantejaven els llibres de text, no cal dir que del tot allunyats del paradigma constructivista sobre el que es basava la reforma. En aquest sentit, el segon i tercer nivell de concreció entraren en contradicció amb l'esperit del pretès canvi i res no feia pensar que les coses haguessin de canviar a curt termini.

Tanmateix, el major problema que plantejà la implementació de la LOGSE va ser l'augment del fracàs escolar, que és degué més a la manca de recursos a l'hora d'aplicar-la i als canvis que estava patint la societat que no pas als seus plantejaments (Benejam, 2002, p. 22-28). De fet, el fracàs escolar s'havia iniciat a la dècada dels 80 i la seva progressió fins els nostres dies ha anat deslligada de les reformes de l'ensenyament. En tot cas, les mesures empreses pels diferents governs, han pogut pal·liar la seva visibilitat, però no han evitat que el suspens estigui a l'ordre del dia a les aules de secundària.

Amb el canvi polític a Espanya, no es va trigar a proposar un decret per a reformar l'ensenyament en l'àmbit de les humanitats. La presència del debat de les humanitats en l'àmbit polític i als mitjans de comunicació no comptava amb l'opinió i l'experiència de qui realment estava a les aules ensenyant història als alumnes, és a dir, el professorat. El decret no progressà per l'oposició dels partits nacionalistes i també del propi PSOE, però és un fet que recollim perquè demostra fins a quin punt l'ensenyament de la història està en permanent perill de caure en la funció d'adoctrinar els ciutadans vers un sentiment basat en el record dels herois i esdeveniments que forgen la grandesa de la pàtria, més que no pas en un conjunt de sabers que permetin resoldre els problemes actuals i plantejar els reptes de futur que té la humanitat.

1.11 L'ensenyament de la història a la principis del segle XXI

Amb tot el que hem exposat anteriorment, semblaria que acabat el segle XX es feia necessari un nou replantejament del sistema educatiu, donat que el fracàs escolar, la conflictivitat als instituts, els canvis socials i les noves necessitats econòmiques obrien nous interrogants als ja existents, però a més, s'hi sumaven altres reptes nous que mai no s'havien plantejat abans, la globalització i l'accés a la comunicació i a la informació o desinformació respectivament.

A finals del segle XX, l'any 1996, Jaques Delors, president de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI publicava un informe en el que plantejava els reptes planetaris de l'ensenyament i introduïa noves perspectives per abordar-los.

En aquest informe, Delors proposa que per abordar els reptes de futur de l'educació, la institució escolar ha de desenvolupar quatre aprenentatges que esdevenen els pilars del coneixement. Aquests aprenentatges són: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser (Delors, 2013). Tots quatre pilars tenen la mateixa importància i el mateix valor. En el primer, aprendre a conèixer, es posa especial rellevància en l'accés als instruments, conceptes i metodologies del coneixement científic, sense descartar la necessitat de combinar aquest amb un coneixement cultural de caire general. Per tant, dins de l'aprendre a conèixer, la comissió inclou l'aprendre a aprendre que es refereix tant la capacitat d'atenció com la memorització i el pensament. Per aprendre a pensar cal utilitzar o bé el mètode hipotètic-deductiu o el mètode inductiu, ja que tots dos són útils en funció del coneixement que s'estigui construint.

L'aprendre a fer no només es centra en la capacitat de fer anar les mans i el pensament per desenvolupar un ofici o un projecte, sinó que inclou algunes competències específiques de gran rellevància que suposen un canvi substancial en la concepció del que és l'ensenyament. No es tracta per tant, d'aprendre a fer per desenvolupar tasques físiques, sinó també per desenvolupar competències socials, com per exemple, la capacitat de comunicació, de solucionar conflictes, l'aptitud del treball en equip, o la capacitat de tenir iniciativa i d'assumir riscos i projectes nous. Per poder desenvolupar aquestes capacitats l'individu ha de tenir una formació pràctica en la que tingui l'oportunitat d'experimentar el coneixement adquirit. A més cal que es potenciï la creativitat, sense la qual l'infant no té forma d'expressar ni solucionar els problemes que se li puguin plantejar.

El tercer pilar, aprendre a viure junts, a viure amb els altres, planteja el repte de resoldre els conflictes, des dels més petits entre persones als conflictes més grans que té la humanitat. Per poder fer-ho, cal primer saber qui som i després cal poder posar-nos en la pell dels altres. Altres propers o llunyans que viuen i entenen la vida de maneres diferents a la nostra. Per tant, cal abordar els prejudicis i estudiar en què consisteix la diferència, només comprenent l'altre podrem arribar a acords. En aquest sentit, l'informe afirma que destruir la curiositat i la capacitat creativa dels infants significa afavorir les tensions entre humans, donat que el diàleg i l'intercanvi d'arguments són imprescindibles en un món globalitzat. El treball en grup per assolir objectius comuns i l'aprofundiment en la comprensió de la diferència poden esdevenir processos efectius per assolir aquesta competència.

Finalment el quart pilar és l'aprendre a ser, en el que també es fa especial atenció a l'objectiu d'aconseguir que tothom pugui desenvolupar el seu talent i la capacitat creativa per a realitzar els seus projectes personals (Delors, 2013).

L'any 1997, els països de la OCDE (*Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament*) van crear el *Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants* (*Programme for International Student Assessment. PISA*). El primer informe PISA va aparèixer l'any 2000, amb uns resultats preocupants; Espanya quedava a la cua dels països desenvolupats en quant a coneixements del seu alumnat, tant en matemàtiques, comprensió lectora, com coneixement científic (Informe Pisa 2000). Una altra dada preocupant va ser el percentatge d'abandonament escolar a la secundària que també era molt elevat.

Aquesta situació no es va abordar per part del partit al govern que era el Partit Popular, donat que no es va fer una reforma de l'ensenyament fins l'any 2005, quan el PSOE pujava de nou al govern, després de dues legislatures en mans del Partit Popular. La nova llei, la LOE (Ley de Ordenación de la Educación) proposava canvis en relació a la LOGSE. Aquests no afectaven tant l'organització escolar com el currículum.

Els conceptes, procediments, actituds, valors i normes, que en l'anterior llei apareixien amb els seus propis objectius, quedaven ara recollits en els continguts, per tant, els objectius englobaven sabers i actituds de les tres tipologies. Però potser el més

important va ser la voluntat de dotar l'alumnat d'habilitats i actituds a partir de les quals el coneixement esdevé un procés de comprensió, apropiació i aplicació de sabers (Muñoz, 2008, p. 13). Aquestes habilitats i actituds es van concretar en les competències bàsiques que s'integraven al currículum, no vinculades a una o varies matèries, sinó que afectaven a totes elles tant en la metodologia com en els continguts conceptuals. Les competències serien doncs un dels elements bàsics del currículum tant a primària com a secundària, no només com a sabers i actituds, sinó també per a l'avaluació.

Dins el conjunt de les 8 competències descrites, sí que n'hi ha de més directament relacionades amb l'ensenyament de les Ciències Socials, com ara la competència social i la ciutadana o bé la competència artística i cultural, tot i que la resta de competències també són susceptibles de ser treballades en l'àmbit de les Ciències Socials. En aquest cas, les competències comunicativa, matemàtica, coneixement i interacció amb el món natural, tractament de la informació o bé la competència d'aprendre a aprendre tenen o poden tenir cabuda en una visió transversal del Medi Social.

Tanmateix, amb el pas dels anys, tot i haver patit diverses reformes, en aquest moment està en vies d'aplicació la LOMCE, res no fa sospitar que l'ensenyament de la història hagi variat gaire el seu rumb. És cert que cada cop els mestres aposten més pel treball per projectes i que en aquest sentit, es dona més protagonisme als alumnes a l'hora de triar algun dels temes que es treballen a l'aula. Tanmateix, l'ensenyament de la història segueix sense tenir uns objectius clars, atès que el que diu el currículum i el que es fa als centres docents no té massa a veure. Tampoc el que diu el currículum es veu reflectit en els llibres de text.

Així doncs, en relació a l'ensenyament tenim un panorama en el que després de reiterats intents des de l'administració central i autonòmica de transformar la institució escolar amb la finalitat de disminuir o evitar el fracàs escolar, d'arribar als nivells d'aprenentatge que hauria de tenir un país del primer món, d'adequar els currículums a les necessitats de la societat del segle XXI, d'atendre més i millor a la diversitat, la realitat a les aules segueix una dinàmica ben allunyada dels propòsits polítics.

1.12 Caràcter competencial del currículum

La Generalitat de Catalunya, va publicar el mes de març del 2016 el currículum competencial per a l'educació primària, com a resultat del l'aprovació del DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Aquest currículum competencial integra aspectes pedagògics, avenços científics, directrius europees i legislació vigent.

El caràcter competencial del nou currículum es fonamenta en tres principis: l'adquisició de coneixements i la seva aplicació en un món en canvi constant, la iniciativa de l'alumnat, l'esperit crític i la creativitat i en tercer lloc col·loca l'alumne en el centre de l'aprenentatge, per tant, n'ha de ser el protagonista. En aquest sentit, les decisions educatives es centren en les inquietuds i necessitats de l'alumnat, pel que s'ha de crear un entorn de recerca en el que aquest pugui construir coneixement de forma individual i col·lectiva. El currículum destaca que l'aprenentatge competencial afavoreix que els coneixements siguin significatius i que han de permetre la resolució de problemes de la vida quotidiana dels infants.

Així mateix, les unitats didàctiques o el treball per projectes ha de partir dels interessos de l'alumnat, o totalment o en part. Es proposa com a metodologia aquella basada en la seqüència didàctica del cicle d'aprenentatge que inclou l'exploració de coneixements previs, la introducció de nous continguts, l'estructuració de coneixement i la seva aplicació a la vida quotidiana. Les estratègies d'aprenentatge que es destaquen són les relacionades amb el mètode científic i que inclouen la indagació i la recerca, fent èmfasi en que a l'alumnat se li han de plantejar preguntes i no respostes. En aquest sentit, es considera positiu que es plantegin situacions en les que les explicacions o solucions no siguin úniques i que portin a la discussió i reflexió sobre diferents punts de vista. És aquest procés de recerca el que cal posar en valor en l'avaluació més que no pas els resultats finals. Un altre dels aspectes en el que es fa èmfasi és el treball en grup, tot i que la recerca personal també és important.

Per a dur a terme les tasques esmentades, l'alumnat ha de disposar de materials adequats, innovadors, que l'apropin al coneixement i que estimulin la curiositat i

l'interès pel coneixement. Finalment es suggereix el desenvolupament de dinàmiques o instruments perquè els alumnes verbalitzin allò que han après.

Dins d'aquest nou currículum, el maig del 2015, ja es van publicar les competències bàsiques de l'àmbit del coneixement del medi, que inclouen el medi natural i social i per tant, la història i les Ciències Socials. Les competències s'estructuren a partir de 4 dimensions, de les que tenen relació amb les Ciències Socials, la dimensió món actual i la dimensió ciutadana. Val a dir, que els conceptes clau que aporten les 13 competències són gairebé els mateixos que presentava el currículum de la Generalitat de Catalunya de 2007, amb alguna ampliació sobretot dirigida a integrar les minories socials i també la discriminació de gènere.

Per tant, el currículum del 2015 presenta un marc més innovador pedagògicament i més estructurat d'acord amb els objectius establerts per la Unió Europea, però la concreció dels conceptes clau és la mateixa que hi havia al 2007.

Tornant al desplegament curricular, dins de les quatre dimensions es desenvolupen 13 competències que creiem oportú comentar perquè tenen relació amb els criteris i metodologies que es porten a terme als *tallers d'història i arqueologia*.

En primer lloc la *competència 1, Plantejar-se preguntes sobre el medi, utilitzar estratègies de cerca de dades i analitzar resultats*. Engloba un seguit de sabers relacionats amb l'aprendre a aprendre i amb el mètode científic. Es tracta de generar en l'alumnat una inquietud per fer-se preguntes sobre l'entorn i construir les respostes a partir de la recerca de dades en les fonts d'informació aplicant el mètode científic. Per tant, és una competència molt important i imprescindible si volem que com defensarem més endavant, els futurs ciutadans tinguin criteri i puguin pensar com han de construir el futur. En tant que competència instrumental entenem que ha de ser transversal i que s'ha de poder aplicar a l'adquisició de qualsevol dels continguts de l'àrea.

Atès que el currículum deixa ben clar que el protagonista de l'aprenentatge ha de ser l'alumne i que aquest ha de disposar de materials i fonts d'informació per construir coneixement, sembla obvi que totes les matèries i també el Medi Social i cultural s'han de desenvolupar a partir de preguntes que o bé han de ser formulades pel mestre o bé pels alumnes. Cal, doncs, ensenyar els infants a cercar les dades o bé, donar-les-hi a fi i

efecte que puguin aprendre a processar-les i a interpretar-les posteriorment. Pensem, doncs, que aquest conjunt de fonaments, finalitats, principis, metodologies i la *Competència 1* de la dimensió món actual, no contempen ni l'ensenyament memorístic ni l'ensenyament transmissiu de dades o fets del passat per part del docent. Tampoc no inclou la recerca a través del llibre de text, donat que aquests poques vegades estan pensats per generar preguntes, sinó que més aviat presenten afirmacions que pivoten sobre coneixements que, en l'àmbit de la història, sovint apareixen com a veritats absolutes tancades.

Pel que fa a la *Competència 2, analitzar el present a través dels canvis i continuïtats al llarg del temps*, té l'objectiu d'explicar el present a través del passat, fent especial èmfasi en la comprensió del temps, a partir de criteris senzills. També el patrimoni com a expressió cultural de les societats que ens han precedit és un dels conceptes clau. Realment, aquesta competència és molt àmplia i es deixa a mans dels mestres i alumnes triar quins continguts treballar a l'aula, ja que quan, dins del capítol de canvis i continuïtats, diu estudiar les civilitzacions i dins d'aquestes, les societats, l'economia, la tecnologia, la cultura, les idees, les religions, les expressions artístiques, els invisibles (dones, minories, els infants), està clar que no es poden estudiar totes les civilitzacions, sinó aquelles que en un context o entorn determinat tinguin relació amb l'alumnat i per tant, sigui significatiu. Aquesta segona competència, que podríem dir que en un tant per cent molt elevat està tota relacionada amb el passat, no esmenta cap temàtica específica, ni cap fet d'història a excepció dels símbols nacionals de Catalunya que s'integren dins el capítol d'organització social, de forma força incoherent.

En tot cas, pensem que es tracta d'una proposta molt oberta que deixa molta llibertat i criteri al mestre que haurà d'anar adaptant els continguts treballats a l'aula als fets i esdeveniments del present i a les necessitats i inquietuds del seu alumnat per poder aprofundir en un passat que permeti explicar l'entorn cultural, econòmic i polític en el que vivim.

La *Competència 3 interpretar l'espai a partir dels elements del territori i de les seves representacions per situar-s'hi i desplaçar-s'hi*, fa referència en el capítol "organització política" a l'organització territorial i política de Catalunya, d'Espanya i

d'Europa, ens trobem doncs davant d'uns conceptes clau molt amplis que s'han d'ajustar a les necessitats de cada grup.

De la mateixa manera la *Competència 4 organitzar paisatges, ecosistemes tenint en compte factors socials i naturals que els configuren, per valorar les actuacions que els afecten*, no s'interessa per la història però sí per les activitats econòmiques que han portat a la humanitat a interactuar amb el medi d'una forma determinada, tot introduint termes com sostenibilitat i ecologia que considerem que avui dia són imprescindibles si volem construir un futur en el que les activitats econòmiques siguin respectuoses amb el medi.

La *Competència 5 valorar problemes socials rellevants interpretant-ne les causes i les conseqüències per plantejar propostes de futur*, inclou un capítol relacionat amb la història que té com a conceptes clau el passat, present i futur de les societats i comunitats culturals. El fet que s'inclouï el futur s'ha de considerar com una ampliació de la perspectiva i com el resultat de l'aplicació de coneixement. És a dir, analitzem les societats del passat, per entendre com són ara i com hem de pensar el seu futur. També aquesta competència inclou, igual que ho feia la competència 1, el temps però ara parlar de temps històric i de termes més complexos com la periodització, datació simultaneïtat, successió, causalitat, conceptes tots ells que no s'acostumen a treballar a les aules de Medi Social de primària.

No és fins la *Competència 9 utilitzar materials de manera eficient amb coneixements científics i criteris tecnològics, per resoldre situacions quotidianes*, que tornem a trobar conceptes clau relacionats amb les Ciències Socials, com per exemple la tecnologia i la vida quotidiana, però és sobretot a la *Competència 10 dissenyar màquines simples i utilitzar aparells de la vida quotidiana de forma segura i eficient*, que trobem conceptes relacionats amb l'economia com la tecnologia i la seva relació amb les condicions de vida i de treball de diferents èpoques històriques. També interessa la *Competència 11 adoptar hàbits sobre l'adquisició i ús de béns i serveis, amb coneixements científics i socials per esdevenir un consumidor responsable*, on també trobem conceptes relacionats amb les Ciències Socials com la demografia i l'economia com el que fa referència als trets demogràfics, econòmics, socials, polítics i culturals de la societat catalana, espanyola i europea.

Certament, els títols d'aquestes dues darreres competències tenen poc a veure amb alguns dels conceptes clau que s'hi proposen. Pensem que aquest fet ve determinat per la necessitat d'adaptar els continguts existents en el decret del 2007 a un nou currículum més competencial.

Finalment, la *Competència 12 Participar en la vida col·lectiva a partir de valors democràtics, per millorar la convivència i per afavorir un entorn més just i solidari* i la *Competència 13 Valorar el sistema democràtic partint del coneixement dels sistemes polítics per esdevenir futurs ciutadans crítics*, proposen els principis i els valors democràtics, els drets i els deures dels ciutadans i la convivència, així com l'organització institucional i política de Catalunya, Espanya i a Unió Europea, les formes d'estat, és a dir, tracten aspectes polítics i democràtics (Generalitat de Catalunya, 2015).

El desplegament competencial de l'àrea de Medi Social, no està exempt d'algunes de les contradiccions que hem esmentat anteriorment i que segueixen presents malgrat el pas del temps i l'experiència i replantejaments que forçosament aquest hauria de provocar, atès que en els exemples de continguts clau, conviuen les tensions polítiques internes immanents al binomi Catalunya-Espanya, l'organització cronològica i per etapes de la història, la visió romàntica protagonitzada per la presència dels símbols nacionals, val a dir que descontextualitzats, i l'intent d'afrontar l'estudi del passat i de l'entorn des d'una mirada actual.

Fins aquí hem consultat diferents fonts bibliogràfiques per mirar de reconstruir les consideracions i fets més importants que han afectat l'ensenyament de la història al llarg dels segles XIX i XX tant a Espanya com a Catalunya. En aquest itinerari hem pogut comprovar que els factors polítics han estat fonamentals en la deriva de l'ensenyament de la història. Tanmateix, la pressió social, les necessitats de la pròpia institució escolar així com el marc base que estableix el fet de pertànyer a la Unió Europea, exerceixen una pressió sobre l'àmbit escolar que afecta també els *tallers d'història i arqueologia*.

2. Context en el que apareixen els *tallers d'història i arqueologia*

2.1 L'arqueologia a Catalunya

A principis dels anys 80 Catalunya comptava amb més d'una setantena d'excavacions programades que abastaven des del paleolític fins l'època medieval (SCA, 1987) Com és natural, no tots els equips de recerca tenien els mateixos objectius ni es regien per les mateixes directrius metodològiques, però sí que tota aquesta activitat va plantejar nous reptes tant a nivell de recerca com també a nivell social i no només per part d'aquests equips, sinó també per part de l'administració i dels museus.

En aquest context, l'any 1982 la Generalitat de Catalunya va crear l'exposició «L'Arqueologia a Catalunya, avui» que es va instal·lar a Barcelona, a la Sala del Tinell i Capella de Santa Agata; a Girona, a Sant Pere de Galligants; a Lleida, a La Seu Vella; i a Tarragona, al Museu Nacional Arqueològic. Aquella primera exposició, que aplegava els jaciments i objectes més importants de l'arqueologia catalana, va ser la llavor de tot un seguit d'accions que la van seguir.

L'any 1985, la SCA va organitzar un col·loqui que portava per títol «La Projectió Social de l'Arqueologia». Va ser una trobada que aplegà professionals de l'arqueologia i d'altres sectors com l'ensenyament, museus i administració. Es pretenia debatre sobre el paper que el patrimoni havia de jugar en la nostra societat. Va ser un col·loqui exitós, i tot i que no disposem de dades concretes (donat que no es van publicar les actes), les dues persones amb les que hem consultat (Assumpta Aragall i Robert Sala) assenyalen la importància que va tenir i la nombrosa assistència de professionals dels àmbits esmentats, vinguts d'arreu de Catalunya.

En part, el debat no es centrà en qüestions merament científiques o metodològiques, més aviat s'orientà a la necessitat de projectar els nous coneixements a la societat, i per fer-ho calia divulgar (Menéndez, 1996, p. 45). Tanmateix, el propi col·lectiu reconeixia la manca de formació per aconseguir-ho. «Tal vegada és que la nostra formació (universitària), estrictament científica no ens ha permès sensibilitzar-nos suficientment de la importància de la difusió. Cal que els arqueòlegs intervinguin des del primer moment en una estratègia de rendibilització social de l'arqueologia» (Menéndez, 1996, p. 46).

Però això que hem d'explicar a la societat, només ho hem d'explicar perquè li ho devem o és que el coneixement adquirit pels arqueòlegs pot ser rellevant socialment?

Eudald Carbonell l'any 1985 publicava en la monografia de Sota Palou tota una reflexió sobre la funció de l'arqueologia i la tasca de l'arqueòleg (Carbonell et al, 1985). El criteri establert per l'equip d'excavació es centrava en conèixer el conjunt de relacions paleo-eco-socials que els humans establiren en el jaciment i el seu entorn. És a dir la manera com el grup humà que l'ocupà va interactuar amb l'entorn i el context social en el que aquesta interacció es va produir. Per fer-ho calia incidir en l'anàlisi dels objectes recuperats. Impregnat pel materialisme històric, aquest projecte arqueològic, i els que el van seguir, tenia l'objectiu d'establir un diàleg amb el sòl d'ocupació a fi i efecte de formular hipòtesis al llarg del seu procés de comprensió. La finalitat de la recerca no rau, però, en trobar una resposta a les hipòtesis plantejades, sinó que va més enllà, donat que té la finalitat de conèixer el passat per comprendre el futur i poder-lo transformar (Carbonell, 1985, p. 27). Al final d'aquesta mateixa publicació hi ha tot un capítol dedicat a la didàctica en el que es fan unes consideracions sobre els continguts més importants a treballar amb els alumnes com la cronologia, la localització, geogràfica i geològica, del jaciment, l'ecosistema en aquell període, tant animal com vegetal, el tipus d'ocupació i la cronologia. A continuació es fa una proposta d'activitats concretes pensades pels alumnes, totes elles imaginatives i participatives. Tot seguit es proposa una visita al museu on es van portar els materials obtinguts i per acabar el capítol es proposen una programació d'accions de divulgació, entre les quals hi ha conferències, visites als jaciments i publicacions. D'aquesta manera, al llarg dels anys que durà l'excavació, del 1978 al 1982, es van dur a terme totes aquestes accions que tenien l'objectiu de donar a conèixer entre les persones del poble tant el mètode de treball com els coneixements adquirits.

Tres anys més tard, el mateix equip d'excavacions, dirigit per Eudald Carbonell, va publicar la monografia del Puig d'En Roca (Carbonell et al, 1988) en la que també es dedica tot un capítol a l'aplicació i divulgació pedagògica del complex paleolític. En aquest cas, en la introducció al capítol s'afirma que «l'escola que vulgui seguir pel camí de la renovació pedagògica ha de ser una escola arrelada al seu medi» (Carbonell, 1988, p. 157). En aquest sentit, l'arqueologia esdevenia no només una manera d'entrar en contacte amb aquest medi sinó una forma de conèixer les seves característiques geogràfiques i geològiques atès que la ubicació del jaciment i la seva formació eren tan

importants com l'ocupació que en van fer les poblacions del plistocè. Així doncs, l'arqueologia esdevenia una manera d'apropar l'alumne al seu entorn immediat, però els autors de la monografia anaven més lluny, «L'estudi de la història així com de les Ciències Socials per extensió, ha de perseguir en últim terme l'assumpció dels valors que li permetran, de forma solidària, transformar la realitat» (Carbonell, 1988, p. 157).

No hem trobat més monografies sobre projectes de recerca en excavacions arqueològiques de la dècada dels anys 80 que incloguin un apartat de didàctica i divulgació. Val a dir que, en general, s'han produït dos tipus de publicacions, les científiques i les divulgatives, però molt poques vegades unes o altres inclouen propostes didàctiques específiques com és el cas que ens ocupa. Cal afegir però, que l'equip dirigit per Eudald Carbonell comptava en aquella època amb dos docents, Xavier Puig que era llicenciat en història i Esteve Verdager que era mestre. Ambdós van participar en la redacció d'aquests capítols.

Per altra banda, ja hem exposat anteriorment que el món de l'arqueologia catalana, en ple desenvolupament, veia necessàries les accions de difusió i divulgatives. En aquest context es van posar en valor jaciments arqueològics de gran interès com les Mines de Gavà, obertes al públic l'any 1993, en les que es va crear una escola taller que no només tenia tasques de recerca, sinó que es va dedicar tot un equip humà a la didàctica. Un altre exemple fou el jaciment de les Toixoneres, conegut avui com la Ciutadella Ibèrica de Calafell, que no només es va excavar sinó que també es va reconstruir tant per indagar en l'arqueologia experimental per contrastar hipòtesis sobre els sistemes constructius com per convertir-lo en un espai on es pogués mostrar com era la vida de les societats costaneres ibèriques (Santacana, 1996, p. 129).

En el context dels museus, el Museu Arqueològic de Tarragona va ser també pioner a l'hora d'implicar el món de l'ensenyament en l'arqueologia romana. L'any 1980 el Museu inicià una col·laboració amb l'Escola d'Estiu del Camp de Tarragona i l'ICE en un curs monogràfic que portava el títol de «Museus i pedagogia». En el marc d'aquests cursos es van crear les primeres activitats didàctiques del Museu que poc a poc es van anar incrementant en nombre, tant d'activitats com de materials pedagògics (Sada, 1996, p. 142).

Des d'aleshores, l'impacte de l'arqueologia a Catalunya ha estat irregular, els equips de recerca han anat assumint com a propi el repte de fer arribar els nous coneixements a la societat, les accions divulgatives s'han anat produint de forma contínua, s'ha aconseguit que hi hagi una sensibilització social sobre la protecció i preservació del patrimoni, però encara hi ha molts reptes pendents i un d'aquests reptes és el d'aconseguir que l'arqueologia sigui més present en el món escolar. D'aquesta qüestió en parlarem en el proper apartat.

2.2 L'Escola de Paleolitistes de Girona. Fase de substrat

En aquest apartat volem fer un repàs del context en el que es van crear els primers tallers d'història i per això exposarem cronològicament les diferents accions que es van fer per part dels equips humans que entre la dècada dels 70 i els 90 es van comprometre amb la recerca i el patrimoni arqueològic

Els primers tallers que es van fer a Catalunya van ser una de les moltes estratègies que va engegar l'escola de paleolitistes gironins a la dècada dels 70 per donar a conèixer el patrimoni prehistòric català. Foren accions divulgatives que van realitzar els mateixos arqueòlegs, organitzats entorn de l'AAG, i que estaven profundament lligades a la seva concepció sobre la necessitat i la utilitat de socialitzar el coneixement científic, per crear consciència crítica envers l'esdevenir de la humanitat i la seva relació amb el planeta. Mirar el passat de forma objectiva, per introduir el criteri científic entre els més joves, era la millor manera d'afrontar amb garanties els reptes de futur.

Cal fer un repàs als esdeveniments i fites científiques d'aquella època per contextualitzar les accions que es van realitzar i que van ser, sens dubte, una part important de la llavor que més tard va donar com a resultat la generalització de les accions divulgatives sobre el patrimoni català.

Als anys 70 del segle XX, en l'àmbit científic i especialment en la recerca prehistòrica, encarcarada després de tants anys de dictadura, hi havia una gran quantitat de reptes pendents, i un d'aquests reptes era el coneixement del nostre passat més remot. La Prehistòria catalana es coneixia prou, però els estudis realitzats es

limitaven a identificar característiques estètiques i formes culturals dels objectes que s'havien recuperat, defugint una recerca aprofundida sobre les causes, accions, processos que havien dut els grups humans a actuar i a interactuar amb el medi d'una forma determinada.

En aquest ordre de coses era lògic que hi hagués un gran desconeixement de quines havien estat les primeres comunitats humanes que s'havien instal·lat a l'actual territori català, en part perquè mai cap investigador havia estat interessat en descriure les cultures més antigues. Hi havia hagut alguns intents erronis, però a més, cal remarcar que fer-ho no era tasca fàcil, donat que les eines més antigues localitzades no responien als criteris estètics i morfològics que coneixien els acadèmics de l'època.

La situació va canviar l'any 1972, amb la tesi doctoral del Dr. Henry de Lumley *Le Paleolithique Inférieur et Moyen du Midi Méditerranéen dans son cadre géologique*. La publicació de la tesi va esperonar un grup d'investigadors gironins a crear l'AAG, per dur a terme una intensa activitat de recerca a fi i efecte de descobrir i treballar sobre el paleolític inferior a les comarques gironines. En aquell moment la primera ocupació humana a Catalunya s'atribuïa al paleolític mitjà. La troballa de la Mandíbula de Banyoles al 1886 per part de Vicenç Roura era una evidència que hi podia haver ocupació antiga a Catalunya, tot i que es tractava només d'un fòssil molt puntual. També a l'Abric Romaní, excavat per Amador Romaní i Norbert Font del 1909 al 1911 i pel Dr. E. Ripoll i H. de Lumley del 1956 al 1962 havien demostrat la presència humana al nostre territori al paleolític mitjà. Però hi havia indicis d'indústria lítica molt més antiga que a parer dels arqueòlegs de l'AAG es podia atribuir a períodes encara més reculats. La tesi d'H. de Lumley els impulsà a demostrar-ho (Garcia, 2009, p. 12-14).

S'iniciaren prospeccions a la Vall mitjana del Ter a Girona i a la Selva i a principis dels anys 70 es reiniciaren les excavacions al Cau del Duc de Torroella de Montgrí. Els resultats semblaven concloents i tot i que H. de Lumley a la seva tesi defensava que es tractava d'indústries del Paleolític Inferior, Ll. Pericot, màxima autoritat catalana en paleolític, que havia excavat el jaciment als anys 30 seguia defensant erròniament que es tractava d'una indústria atribuïda una cultura mesolítica, holocena: l'Asturià (Canal et al, 1989).

Efectivament, les indústries del paleolític inferior gironí mai no havien estat estudiades i no hi havia al país investigadors que s'haguessin enfrontat a aquesta realitat. Per tant, la iniciativa de registrar les primeres ocupacions humanes a Catalunya, més enllà de l'atribució d'una morfologia a les eines havia d'anar acompanyada d'un nou model d'anàlisi que defugís els mètodes descriptius i permetés avançar en el coneixement dels processos que van dur a terme els nostres avantpassats en la fabricació i ús d'instruments de pedra.

Aquest primer assaig analític es va dur a terme amb la indústria del Puig d'En Roca per part d'Eudald Carbonell l'any 1976 (Carbonell et al, 1988). Per poder desenvolupar aquest nou mètode anomenat sistema lògic-analític, era imprescindible conèixer les diferents tècniques de talla de pedra paleolítiques. En un principi, les eines es van analitzar en funció de la part del procés de talla al que pertanyien. A les ascles resultants de la talla d'un nucli, base negativa, se les analitzava com a bases positives de primera generació. Quan aquestes ascles mostraven retocs, amb la finalitat de convertir-les en instruments especialitzats, se'ls les analitzava com a bases positives de segona generació. A partir d'aquest criteri, es van poder analitzar totes les eines trobades i comprendre a quina fase del procés de producció pertanyien (Carbonell, 1988, p. 76).

Fem èmfasi en aquest aspecte tan concret perquè la comprensió de les eines de pedra des d'aquesta perspectiva va contribuir a plantejar una nova manera d'observar-les i de presentar-les a la societat i a l'alumnat en particular, que més endavant es va integrar en els tallers de prehistòria.

El sistema lògic-analític parteix de la idea que la humanitat, en la seva interacció amb el medi genera accions que modifiquen l'estat natural de les coses. Per tant, la tecnologia esdevé una dialèctica entre el medi i l'acció humana que es va produint al llarg del temps. Dit d'una altra manera, la humanitat s'adapta al medi a través de la tecnologia, per tant, és en el procés tecnològic en el que podem trobar tota la informació que fa referència als plantejaments, necessitats, accions, interacció amb el Medi Social i natural, que ha dut a terme la humanitat al llarg del temps.

Aquesta visió dialèctica entre l'entorn i l'acció humana que té com a resultat la tecnologia, és la base per a l'anàlisi dels instruments de pedra que seran estudiats no com a objectes culturals acabats, sinó com a part del procés del que són resultat i mitjà alhora.

Aquesta mateixa perspectiva serà la que s'utilitzarà més endavant en les accions divulgatives. La finalitat era donar a conèixer a la societat els dilemes als que es van enfrontar els primers humans i la seva forma de relacionar-se amb l'entorn, per tal d'establir connexions entre el present i el passat.

Una altra acció lligada al canvi de situació dels anys 1970 fou que l'any 1976 es va inaugurar a la Fontana d'Or de Girona i a la Biblioteca de Catalunya de Barcelona una mostra que portava el títol «El Paleolític a les Comarques Gironines» (Canal i Soler, 1976). Aquesta exposició es va fer en el marc de l'excursió que feren els participants del IX Congrés de la Unió Internacional de Ciències Prehistòriques i Protohistòriques de Niça. Va ser la primera exposició en la que es van mostrar eines del paleolític inferior a Catalunya i va anar acompanyada de visites i de tallers didàctics. Arrel d'aquella exposició Josep Canal i Narcís Soler van publicar el llibre *El Paleolític a les Comarques Gironines*, editat per la Diputació de Girona (Canal i Soler, 1976).

Eudald Carbonell ens ha explicat que la primera excavació simulada que es va fer en una escola va ser a l'escola pública de Bellcaire d'Empordà, l'any 1978. En aquella primera experiència hi van participar tant ell com Xavier Puig del que ja hem parlat i del que ho tornarem a fer més endavant.

L'any 1979, durant les fires i les festes de Sant Narcís, es va fer una exposició titulada «Girona fa 1.000.000 d'anys. Puig d'En Roca. Girona» organitzada per l'AAG amb el suport de La Caixa de Pensions "La Caixa" en la que per primer cop es parlava a la societat gironina d'ocupacions humanes reculades a un milió d'anys d'antiguitat. Aquesta exposició anava acompanyada de dibuixos il·lustratius de la talla dels còdols que anys més tard van ser la base per a fer didàctica de la talla lítica i arqueologia experimental.

El curs 1978-1979, en el context de l'exposició «El Paleolític a les comarques Gironines» es va dur a terme dins el programa de l'Obra Infantil de la Caixa "La Caixa a

les Escoles”, un seguit de tallers didàctics que anaren acompanyats d’una publicació, presentada en forma de tríptic DinA4, que anava adreçada als infants i mestres i en la que s’explicava el Paleolític a Catalunya a través de les descobertes que l’AAG havia anat fent del 1972 al 1979. Aquest opuscle deu ser probablement la primera publicació didàctica sobre el paleolític a Catalunya adreçada al món escolar. Com diu el text del final del tríptic «La nostra intenció en preparar la present exposició, ha estat únicament de facilitar el coneixement de les més velles cultures de la nostra terra als nostres escolars, i presentar l’home prehistòric, que en elles visqué, amb un aspecte plenament humà tant en la seva cultura com en la seva vida social» (AAG, 1978-79).

Cal assenyalar també, que l’AAG va incloure en les seves publicacions didàctiques nombroses il·lustracions que van ser posteriorment utilitzades per explicar el paleolític a Catalunya donat que es tractava de dibuixos de les eines de pedra molt clars i entenedors, que a més s’havien trobat en el propi territori, cosa que suposava una novetat si tenim en compte que fins aleshores en els llibres de text sempre es publicaven imatges d’eines provinents d’altres territoris ben allunyats del nostre.

Ahora, les accions divulgatives endegades des de diferents institucions per donar a conèixer el patrimoni local van experimentar un gran impuls quan el 1979 la Diputació de Girona va dur a terme un nou programa de visites escolars que incloïa quatre itineraris en què s’explicaven als alumnes indrets patrimonials de primer ordre. Els itineraris eren: Sant Pere de Rodes, Santa Maria de Vilabertran, Rhode i la Ciutadella de Roses; Santa Maria de Ripoll, Sant Joan de les Abadesses; Empúries, Ullastret, Serinyà i el Museu Comarcal de Banyoles i el quart grup incloïa el Museu Arqueològic de Girona, els Banys Àrabs i el Museu d’Art (Alcalde, 2012), aquestes visites les duïen a terme estudiants d’història de la Universitat de Girona i es van fer publicacions divulgatives que es lliuraven a cada alumne i que havien editat conjuntament la Diputació de Girona i la Generalitat de Catalunya. (Diputació de Girona. Generalitat de Catalunya, 1982-83).

Al llarg dels anys 80 les accions divulgatives continuaren marcades a partir d’aquí per la creació a finals de l’any 1983 del Centre de Recerques Paleo-eco-socials (CRPES), un grup de recerca independent associat al Museu d’Història de Girona, en el que es van organitzar diferents equips de treball en arqueologia espacial, anàlisi d’indústria lítica, anàlisi de fauna i divulgació. Aquest equip va col·laborar estretament amb l’AAG i

l'esforç conjunt va donar com a resultat la internacionalització dels descobriments del paleolític inferior de Girona (Garcia, 2009, p. 18). Alhora es van fer nombroses accions divulgatives que no només tenien com a finalitat la seva publicació sinó que es van realitzar activitats de tota mena, entre les que destaquen exposicions, tallers en el marc d'exposicions, tallers i experiències didàctiques en escoles, visites al patrimoni i un seguit de publicacions didàctiques al Diari de Girona.

l'any 1985 el diari *Los Sitios. Diari de Girona*, va publicar un seguit de fitxes que portaven per títol *L'Arqueologia a les Escoles* que foren el fruit de la col·laboració entre el Servei Tècnic d'Investigacions Arqueològiques de la Diputació de Girona i el C.R.P.E.S. Museu d'Història de Girona. L'arqueòleg Eudald Carbonell, i Xavier Puig i Esteve Verdager, redactaven els continguts.

Es van publicar un total de 9 fitxes. La fitxa número 0 era una presentació en la que s'explicava la informació que aportaria cadascun dels apartats, que eren: fitxa resum; història del jaciment; evolució geològica i ecològica; cronologia; descripció arqueològica; plànol; entrevista al director i aplicació didàctica. Per tant, es situava el jaciment en l'espai i en el temps, es feien una descripció del que s'havia trobat, acompanyades de les explicacions de l'investigador responsable i finalment una proposta d'activitats didàctiques. En aquest darrer apartat hi havia coneixements que s'havien d'adquirir abans de la visita; coneixements que s'adquirien durant la visita; la visita pròpiament dita al jaciment o museu; una vinyeta amb il·lustracions; un treball de reflexió, un apartat de comportament cívic i un de final amb lectures recomanades. Les fitxes que es van arribar a publicar foren les següents: Empúries, la Fonollera, Els Caus del Duc, El Puig d'En Roca, La Ciutadella de Roses, L'Arbreda; La Cova de l'Aragó, la Caula i Sota Palou. En conjunt les fitxes *L'Arqueologia a les Escoles* van donar a conèixer aquests jaciments, principalment prehistòrics, a la societat en general, a l'hora que proposaven a les escoles un treball específic transdisciplinar que acostava els infants i joves al coneixement del patrimoni i als sistemes científics d'obtenció i interpretació de dades sobre el nostre passat més antic. Era un treball de contingut científic però que també tenia en compte els nous coneixements sobre les formes d'aprenentatge dels infants proposats tant des de l'escola suïssa com de l'escola russa.

Paral·lelament el CRPES va publicar alguns materials didàctics que permetien aprofundir en el coneixement dels jaciments que s'estaven treballant en aquell moment. Una de les experiències més rellevant fou "Aprendre Investigant i divulgant: la prehistòria de les Escaules" amb autoria d'Esteve Verdguer i Josep M. Coromines. Es tracta d'un treball molt complex en el que un grup d'alumnes de 7è i 8è d'EGB del col·legi públic Taialà de Girona i d'altres alumnes de BUP dels instituts Jaume Vicens Vives i Narcís Monturiol de Figueres van col·laborar per actuar com a "arqueòlegs" en un projecte al que van dedicar hores no lectives, fins i tot en dissabtes.

Es van articular diferents grups de treball que es van repartir tasques que anaven des de visitar els jaciments en procés d'excavació, a l'elaboració d'inventaris, dibuix de peces arqueològiques, proposta dels seus possibles usos, treball experimental d'elaboració d'eines de pedra per comprendre com havien estat fetes les de les excavacions, i fins i tot l'elaboració d'un còmic que explicava com era la vida a la prehistòria. En la descripció de l'experiència els autors afirmaven «és clar que en aquesta memòria, que d'alguna manera enceta una nova forma de treballar, no és una via acabada, sinó que forma part d'aquest procés dialèctic investigadors-professionals-mestres-pedagogs-alumnes receptors i productors» (Verdguer, Coromines, 1983, p. 71). Es tracta d'un seguit d'activitats que podem afirmar que eren fruit de la nova manera com l'arqueologia podia afavorir el treball del passat a les escoles des d'una perspectiva participativa. En les conclusions de l'estudi els alumnes valoraven molt positivament l'experiència i demanaven poder-la dur a terme en horari lectiu.

Els anys 1985 i 1989 es publicaren dues monografies, la de Sota Palou i la del Puig d'en Roca, en les que com ja hem esmentat anteriorment hi ha un capítol final dedicat a la divulgació i aplicació pedagògica que hem descrit més amunt.

A l'octubre de 1985 sortia un nou número de la revista Guix dedicat exclusivament a la didàctica de la prehistòria. Es recollien diferents articles en els que es posava en valor la prehistòria i especialment l'arqueologia com a metodologia que permet arribar a un coneixement contrastat sobre el passat des d'una perspectiva interdisciplinària. En aquest sentit es donaven a conèixer diferents experiències que tenien l'objectiu d'apropar els alumnes al coneixement de la prehistòria a partir d'una metodologia participativa. Eudald Carbonell en el seu article, proposava diferents

maneres d'acostar-se al passat, des de la investigació desenvolupada amb l'objectiu de comprendre la realitat d'altres temps fins a la simulació de feines per posar l'alumnat en la pell dels nostres avantpassats. Carbonell afirmava que l'arqueologia és una "arma pedagògica" sempre i quan estigui supervisada pels arqueòlegs, que es seleccionin els continguts de forma adequada i que siguin continguts essencials pel coneixement del passat, que l'alumne pugui treballar en un àmbit científic, i que l'objecte arqueològic sigui estudiat en el seu context, com a fruit d'un procés tècnic i humà i no com una peça de museu (Carbonell, 1985).

En aquest número de Guix, també apareixia un article de Xavier Puig i Dolors Vives en els que donaven a conèixer una experiència pionera a Catalunya d'arqueologia escolar, duta a terme l'any 1981. Xavier Puig i Dolors Vives, ambdós dedicats professionalment a l'ensenyament, eren membres del CRPES, per tant treballaven conjuntament per donar a conèixer el paleolític a les comarques gironines. La seva experiència a les excavacions els va permetre copsar la importància de l'arqueologia com a eina didàctica. A més, tenien un gran interès en donar a conèixer les noves dades que en aquell moment es tenien sobre els primers europeus, sobretot perquè alguns dels jaciments en procés d'excavació eren molt propers a l'escola on treballaven altres mestres companys, a Bellcaire d'Empordà. Per tant, eren jaciments de l'entorn dels infants. Aleshores decidiren, amb l'ajut de l'Eudald Carbonell, dur a terme una experiència agosarada i complexa: primer van fer una cala al pati de l'escola i hi van reproduir activitats humanes pròpies de quatre períodes de la prehistòria: el paleolític inferior, el paleolític mitjà, paleolític superior i neolític. Posteriorment la van excavar, però la complexitat de l'excavació no va permetre arribar al nivell inicial que encara és al pati de l'escola esperant que algú torni a emprendre un projecte similar. Cal remarcar que el projecte es va dur a terme els dissabtes, i per tant, fora de l'horari escolar, però que tots els infants de l'escola hi van participar, ja que tots hi eren convidats.

Dèiem que el projecte va ser complex perquè les activitats que es van planificar pretenien ésser molt fidels als coneixements que es tenien de les formes de vida d'aquests períodes i aquests coneixements es basaven en dades arqueològiques que van ser les fonts d'informació que van nodrir el projecte. A la primera sessió, en la que es va reproduir el nivell de paleolític inferior, no es tractava simplement de tallar pedra dins

la cala. Es van fer forats de pals de cabana inspirats en el jaciment de Terra Amata a la Provença, instruments de pedra de diferents materials i tipus, es va treballar la fusta, a més es van trencar ossos tal com ho feien els nostres avantpassats, sobre una enclusa de pedra, per extreure'n el moll. Un cop acabada l'experiència, entre tots els participants van cobrir les restes amb diferents nivells de terres.

La segona sessió es va dedicar a reproduir la vida en el paleolític mitjà, moment en què Catalunya va ser poblada pels neandertals. Per no reproduir la tasca de tallar pedra, l'objectiu va ser reproduir el comportament simbòlic d'aquesta espècie humana. Es va col·locar l'esquelet d'un conill a terra, es va envoltar de pedres i van dansar al seu voltant. A continuació, van trepitjar sobre un llit de fang per deixar-hi les petjades, com a Laetoli (tot i que aquest jaciment és d'una època molt més arcaica) es van llençar dins el nivell eines de sílex fabricades anteriorment i es va procedir a cobrir tot el jaciment. A continuació es va reproduir la vida al paleolític superior. Es van fabricar eines de sílex per matar i escorxar un conill, després es va encendre un foc i es va coure el conill. També es va tallar pell, es van gravar ossos, pintar còdols i fabricar collarets. Un cop tots els participants van tastar el conill, es va procedir a tapar de nou el jaciment.

La darrera sessió va ser destinada a la recreació del neolític. Es va construir una paret de pedra seca i toves simulant una cabana, a l'interior s'hi va encendre un fogar. Es van ficar una cabra i un cabrit dins la cala i els alumnes les van munyir i alimentar. Amb l'ajut de pals es van fer recs i s'hi van plantar llavors, també es van treballar el fang i la pedra. Posteriorment es va encendre el jaciment i es va procedir a tapar-lo fins arribar al nivell del sòl del pati.

Dos mesos més tard, es va excavar el nivell neolític. Per fer-ho es va muntar una quadrícula aèria i es van utilitzar els instruments d'excavació habituals. Un cop excavat el nivell, es van aixecar els plànols de l'excavació i dels objectes i es va fer un diari d'excavació. Els dos nivells següents es van excavar també. Es van siglar els instruments recuperats i es van plantejar hipòtesis sobre el poblament de la zona.

L'experiència es va acabar però posteriorment es van fer sortides per conèixer els jaciments de la zona i una visita al Museu de Talteüll que en aquell moment era una infraestructura pionera tant a nivell científic com divulgatiu (Puig, Vives 1985, p. 13).

La valoració del projecte va ser molt positiva, ho demostra el fet que rebés el Premi Baldiri Reixach. Anys més tard se'n va dur a terme un altre de semblant, el curs 1993-94 a l'escola Salvador Espriu de Sant Feliu de Llobregat que també va merèixer aquest mateix premi. (Rubio, 1996, p. 111) Tot i que els arqueòlegs que assessoraren i ho portaren a terme foren uns altres, s'havien format també a l'equip del CRPES.

El mateix any, en una assemblea General celebrada el 5 de maig de 1985, s'establien les principals línies de recerca i projectes del CRPES entre les que es trobava, dins el capítol de reforçament institucional, la col·laboració amb la SCA, un projecte del que parlarem més endavant (CRPES, Assemblea General, 5 de maig de 1985).

L'any 1989 es va publicar una síntesi rigorosa del coneixement sobre el poblament primitiu amb el llibre *Catalunya Paleolítica* de Josep Canal i Eudald Carbonell que, tal com afirmen ambdós autors, és la culminació de les accions de recerca i divulgatives endegades a principis dels anys 70 i la demostració de la importància i abundant presència del paleolític a Catalunya i de forma especial, del paleolític inferior (Garcia, 2009, 18)

Aquesta dinàmica va continuar ininterrompudament i en el context de les excavacions d'urgència sorgides arrel dels jocs olímpics del 1992, es van excavar els jaciments de Sant Julià de Ramis de Girona i es van fer visites escolars i tallers de prehistòria tal com s'havia fet anys enrere a les comarques de Girona. També es van dur a terme diferents experiències a les escoles de l'Alt Empordà en les que es van desenvolupar tallers de prehistòria, aquest cop a càrrec de l'empresa *Schola. Didàctica Activa*, però realitzades per membres de l'antic CRPES. Algunes d'aquestes experiències també van incloure la repetició de l'acció de Bellcaire en altres escoles.

De fet la divulgació ha estat sempre una política constant de l'AAG. Anys més tard, al 2001, es va inaugurar a Girona l'exposició de la Caixa, *Humans! Els primers pobladors de Catalunya*. Aquesta exposició fou iniciativa de l'AAG i comissariada per Robert Sala i Isabel Boj, va estar un total de 7 anys itinerant per diferents pobles i ciutats de Catalunya acompanyada sempre de tallers i conferències. Un cop acabada la itinerància per Catalunya es continuà pel país Valencià del 2007 al 2010 per la que van passar un total de 189.296 persones.

A l'inici del segle XXI les accions divulgatives han seguit, no tant de la mà de l'AAG com de part de l'equip que provenia de l'escola de paleolítiques de Girona, que des de la Universitat de Tarragona va crear el Laboratori d'Arqueologia de la Universitat de Barcelona a Tarragona (LAUBT) i més tard, l'any 2006 l'Institut Català de Paleoecologia Humana i Evolució Social (IPHES). L'IPHES és un institut català interdisciplinari dedicat a la recerca avançada, la formació universitària i la transferència de coneixement en l'àmbit de les ciències que tenen a veure amb l'estudi de l'evolució humana i social. El seu objectiu és el de promoure el coneixement de l'estudi de les accions humanes en el medi i l'evolució biològica i ecològica.

Com dèiem, una de les tasques de l'IPHES és la transferència de coneixement i l'educació, és per això que ha engegat nombroses publicacions, exposicions i activitats divulgatives entre les quals es troba la proposta del programa de divulgació de l'arqueologia a Catalunya *Sota Terra* emès a TV3 els anys 2010 i 2012.

2.3 La Societat Catalana d'Arqueologia

El setembre de 1983 sortia el primer Full Informatiu de la SCA, en el que el seu president, Josep Barberà, escrivia un article on exposava la necessitat de crear una associació que integrés totes les entitats, grups, seccions arqueològiques de museus i de centres d'estudis, arqueòlegs i aficionats que tinguessin interès per l'arqueologia. L'associació presentava el Full Informatiu a través del qual donaria difusió a les activitats, publicacions i reunions i congressos que es fessin tant en el nostre país com en altres llocs i seria un lloc de reflexió i debat per a les lleis de patrimoni i museus que s'estaven redactant en aquells anys. A més, la Societat vetllaria per la divulgació i la preservació a través de cursos i activitats.

Com ja s'ha referit, l'any 1985, en el col·loqui «la Projectió Social de l'Arqueologia», es va posar fil a l'agulla per integrar el coneixement del patrimoni a l'ensenyament. Des de la SCA, la llicenciada en història Assumpta Aragall, va ser la responsable de la Comissió de Difusió i Pedagogia durant els anys 1984-86. Aquell estiu de l'any 1985 va participar a l'escola d'Estiu de Rosa Sensat amb el curs «El mètode

arqueològic aplicat a les Ciències Socials», curs que va realitzar junt amb el mestre Andreu Clapés. El mes de setembre del mateix any, la comissió de difusió posà en marxa diferents estratègies divulgatives entre les quals hi havia els tallers didàctics.

El mes de desembre de 1985 en el marc del Festival de la Infància d'Igualada es van fer tallers de ceràmica arqueològica adreçats als infants, que no només van conèixer les tècniques i decoracions utilitzades pels nostres avantpassats, sinó que també van reproduir aquestes tècniques. El taller va ser coordinat per Assumpta Aragall. Cristina Escudero, Anna Marquès i va tenir el suport de l'Ajuntament d'Igualada i el Museu d'Història de la ciutat de Barcelona.

Al febrer de 1986, a la Tribuna del Full d'Informació de la SCA, Assumpta Aragall feia una revisió del que havia estat la tasca de la Comissió de Difusió i Pedagogia de la SCA, assenyalant les deficiències i la superficialitat en l'ensenyament de les Ciències Socials així com l'excés de memorització, com a principals motius per endegar accions de qualitat acadèmica i participatives a les que anomenava "Tallers d'Història" (Aragall, 1986). Aquest és el primer document en el que trobem publicat aquest concepte. Pocs mesos després es publicà un altre article en el que s'explicava que els tallers pretenien donar a conèixer el patrimoni històric-arqueològic alhora que estimular els participants envers els temes relacionats amb el passat llunyà, a través de la seva participació activa i de materials innovadors adaptats a les diferents edats. Els "Tallers d'Història" es definien com "un instrumento de trabajo para las escuelas y una ayuda para los enseñantes en el campo de las Ciencias Sociales" (Aragall, 1986). En el mateix article s'explicava com es desenvolupaven els tallers, que tenien una durada de tres sessions. A la primera un arqueòleg-monitor feia una introducció amb diapositives, a la segona sessió es treballava sobre una quadrícula que reconstruïa un sol d'ocupació del paleolític en el que s'hi havien dipositat diferents objectes. Es tractava de dibuixar les restes sobre el quadre i interpretar la seva situació i funció. A la darrera sessió els alumnes aprofundien en la vida del paleolític a través dels objectes. En cas que fos possible, s'acabava l'experiència amb la visita a un jaciment arqueològic (Aragall, 1986).

Com a resultat de les diverses accions engegades per la Comissió de Difusió de la SCA, es va iniciar un treball conjunt amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona destinat a la creació de nous materials didàctics que portaren

per títol "Aprendre a Observar" i que van consistir en 26 fitxes per complementar les visites al Museu Arqueològic de Barcelona. Els autors foren: Joan Alberich, Assumpta Aragall, Isabel Domínguez, Joaquim Prats i Joan Santacana. Les fitxes aportaven informació sobre un element del museu o bé un tema dels que es tractaven, alguns recolzaven les explicacions amb fonts primàries i moltes il·lustracions. Al final feien una proposta d'activitats per dur a terme al Museu o a casa (VVAA, 1986, *Aprendre a Observar*. Diputació de Barcelona. Servei de Cultura).

A la primavera del mateix any apareix al Full Informatiu dins l'apartat que descrivia les activitats realitzades el títol "Tallers d'Història" en el que s'explica la realització a les escoles del Baix Penedès de tallers didàctics sobre Art Rupestre i Prehistòria que organitzà la SCA amb la col·laboració de l'ajuntament d'El Vendrell.

El setembre de 1986 s'inauguraven les exposicions anomenades Taller-Escola sobre Paleolític i sobre Art Rupestre realitzades per *l'Obra Social de la Caixa de Barcelona*, en el marc del programa d'Escoles-Taller que va anar itinerant per diferents localitats de Catalunya acompanyades ambdues de tallers didàctics. No tenim dades del nombre de participants, però sabem que les exposicions van estar en itinerància des de la seva inauguració l'any 1986 fins l'any 1988 i que per fer aquestes activitats es contractaven arqueòlegs que feien tasques de monitor.

També per a cadascuna d'aquestes dues exposicions es van fer dues publicacions: manual per l'alumne i manual pels professors. Dels dos quaderns de Paleolític els autors foren Andreu Clapés i Rafael Mora, amb coordinació d'Assumpta Aragall i dels quaderns sobre Art Rupestre els textos foren d'Anna Alonso en col·laboració amb Assumpta Aragall, Xavier Ballbé, M. Àngels Petit i Andreu Clapés. En aquest cas, encara que deu anys més tard que els publicats pel CRPES, també es tracta dels primers quaderns didàctics publicats a Catalunya en el marc d'exposicions dedicades a la prehistòria que van tenir abast territorial.

Una altra iniciativa que tingué molt bona acollida engegada per la SCA va ser la realització, des de l'octubre de 1987, d'un taller-visita al Museu d'Història de la Ciutat de Barcelona que patrocinà *l'Obra Social de la Caixa de Barcelona*. La redacció del projecte a càrrec de la SCA i del Museu d'Història de Barcelona incloïa la creació d'un

vídeo que portava per títol “L’empremta romana a Catalunya”. Aquestes visites integraven, com hem dit, diferents institucions: per una banda es feien al Museu d’Història de la Ciutat, per tant el Museu n’era la seu i particip del projecte, *La Caixa* les patrocinava, per tant, aquesta entitat assumia els costos del monitoratge, publicitat i publicacions. Finalment, els monitors eren seleccionats per la SCA, que havia tingut la iniciativa i que havia dissenyat el projecte. Entre els membres de la Comissió de Difusió de la SCA hi havia el mestre Andreu Clapés que era en aquell moment director de l’Escola Sant Felip Neri. Fou ell qui aportà la idea de construir una maqueta de fusta d’una ciutat romana amb la finalitat que els estudiants la muntessin en el decurs de la visita. També participà en aquest projecte l’Associació d’Etnografia i Folklore (AEEF), que tenia la seva seu al carrer Avinyó. El Sr. Alfred Lloré, havia trobat a la seu de l’AEEF un bon fragment de la muralla romana de Barcino. Així que un cop visitat el Museu, els grups escolars s’adreçaven a l’AEEF, on el Sr. Alfred Lloré els esperava amb el vídeo i la maqueta preparats per a ser visualitzat i muntar respectivament. En acabar els alumnes podien caminar per dins de la muralla. Aquestes visites, amb el nom d’ «*Ave Barcino*» van tenir una gran acollida en l’àmbit docent i es van realitzar des de l’octubre de 1987 fins el curs 1990-1991.

Entre els anys 1987 i 1988 en aquesta mateixa dinàmica centrada a crear tallers d’arqueologia i món antic, es va realitzar un taller sobre megalitisme al Museu de Gavà en el que els alumnes muntaven un dolmen amb megàlits de poliestirè expandit, un taller sobre l’Antic Egipte que es va realitzar a diferents escoles de Catalunya, un altre sobre l’època medieval a Catalunya i finalment un sobre arqueologia industrial.

No tenim dades específiques de com es duïen a terme aquestes activitats, però sabem que en algunes s’utilitzaven maquetes com ara en el taller sobre l’Antic Egipte en el que els alumnes col·locaven monuments, ciutats i indrets geogràfics en una maqueta que representava Egipte des de l’aire amb el Nil com a protagonista pintat de blau. També es va crear una maqueta d’una ciutat medieval feta de fusta que representava el poble de la Toscana Monteriggioni i que servia per conèixer l’estructura, parts i edificis d’una ciutat medieval.

Al mateix temps es van iniciar els tallers que acompanyaven l’exposició «Sobreviure a la Prehistòria» produïda per *Estri. Serveis de Patrimoni i Arqueologia* que

va ser la primera empresa catalana dedicada a la divulgació i didàctica de l'arqueologia i el patrimoni. Els continguts de l'exposició foren redactats entre la SCA i l'AAG, amb materials arqueològics aportats per aquesta darrera i pel Museu Arqueològic de Girona.

Aquesta exposició, inaugurada al Centre Cívic la Sedeta de Barcelona, va itinerar fins l'any 1992, sempre acompanyada de tallers de prehistòria per als escolars i conferències.

L'any 1990, part del grup d'arqueòlegs que havien estat treballant en els *tallers d'història* a la SCA, van engegar un projecte per compte propi que va dur el títol de *Viure la Prehistòria*. Aquesta experiència es va produir el mes d'abril dins el curs escolar, per encàrrec del professor Antonio Figueroba de l'escola Joan Pelegrí de Sants, amb un grup d'alumnes de tercer de BUP, en una casa de colònies de Gerri de la Sal.

Durant una setmana, aquest alumnat va estar realitzant tasques pròpies del Paleolític i del Neolític en un entorn natural. Es van reproduir processos de fabricació d'eines amb còdols, després amb sílex, es van construir cabanes i amb les eines fabricades l'alumnat va escorxar un xai que posteriorment van coure al foc per menjar-lo. A més de fer eines, es va considerar important utilitzar-les, per això amb les eines de sílex es va extreure el greix de la pell del xai, es van preparar pals per emmanegar les eines, i també amb el sílex es van treballar els ossos.

Totes aquestes activitats s'acompanyaven de sessions teòriques en les que es va aprofundir sobre conceptes relacionats amb l'evolució humana i l'acció de la humanitat sobre el seu entorn.

Posteriorment es va preparar fang per fer atuells de ceràmica que es van decorar amb la petxina *cardium* i es va reproduir el procés de molta de blat, entre d'altres activitats. Aquesta va ser la primera experiència de llarga duració fent tallers d'arqueologia experimental amb un grup escolar. El resultat va ser positiu tot i que la dificultat i temps que requerien les activitats feien perdre la paciència a alguns alumnes, molt acostumats als resultats immediats.

Després d'aquell primer *Viure la Prehistòria* en van venir molts més, de fet és un programa que es segueix realitzant, però mai més les activitats dutes a terme han estat tant fidels a l'arqueologia experimental com en aquella primera experiència.

2.4 Confluència de sinèrgies envers la socialització del coneixement.

Hem vist en aquests dos darrers capítols com les tres entitats de les que hem parlat es van esforçar a treballar en coordinació amb les principals institucions del país, les públiques, com la Generalitat de Catalunya, les Diputacions o les Universitats, i també privades, com les caixes d'estalvis, tant la de Barcelona, com *La Caixa*. A més, també hi va haver una voluntat explícita, tant des de l'AAG, com des del CRPES i la SCA de col·laboració per tirar endavant accions divulgatives i pedagògiques. En aquest sentit és remarcable el fet que dos dels membres fundadors del CRPES haguessin assumit també responsabilitats a la SCA. Hi havia l'objectiu comú de posar en valor la prehistòria, la història antiga i el patrimoni a través d'accions divulgatives que tinguessin un contingut rellevant per la ciència, però també per la societat.

En aquest sentit, com hem vist, les iniciatives s'havien iniciat amb l'AAG a principis dels anys 70, amb un doble objectiu: investigar en el passat més remot per saber quines van ser les primeres espècies humanes que van trepitjar per primera vegada el nostre territori i conèixer quines estratègies van utilitzar per sobreviure, i per un altra banda donar a conèixer el paleolític català a la societat per sensibilitzar-la envers el nostre passat. Cal afegir també que la suma de les accions científiques i divulgatives esperonava a les diferents administracions a recolzar tant la recerca com la divulgació. Per tant, en el cas de l'AAG i del CRPES la divulgació esdevenia no només una eina de formació social i pedagògica sinó que es pretenia implicar a les comunitats locals perquè fossin conscients i reivindicassin també la necessitat de conèixer millor el patrimoni i el passat propi.

La SCA per la seva banda, tenia una finalitat més enfocada a la formació dels arqueòlegs, a fomentar el respecte i salvaguarda del patrimoni i a la divulgació. En aquest sentit, cal destacar la creació a l'any 1987 de l'empresa *Estri. Serveis de Patrimoni i Arqueologia*, que va ser la primera empresa a Catalunya dedicada a la creació de materials didàctics, tallers, i exposicions, per donar a conèixer l'arqueologia i el patrimoni. *Estri*, formava part de l'estructura de la SCA i de fet, ambdues entitats

compartien local. És important remarcar la creació d'aquesta empresa perquè respon a l'evidència de que en l'àmbit de la didàctica i la divulgació tot estava per fer i el plantejament empresarial a més podia esdevenir una sortida professional en un moment en el que ja era difícil la sortida professional dels arqueòlegs.

Estri va iniciar la seva activitat amb la creació de diferents tipus de materials didàctics. Concretament es va crear una col·lecció de diapositives amb diferents títols: «L'arquitectura romànica a Catalunya, una visió de la societat medieval», «Com vivien els romans al camp i a la ciutat», «Arquitectura monumental a Europa, els constructors de dòlmens», «De l'home caçador als primers pagesos. Tecnologia i formes de vida».

També es van crear unes làmines en format DinA3 en les que s'explicava el procés de construcció d'un dolmen, la vida en un poblat del neolític, els canvis climàtics i la vida en el paleolític.

Aquests van ser els primers materials didàctics que es van crear a Catalunya per afavorir que els docents poguessin treballar el passat amb imatges del propi patrimoni i amb il·lustracions interpretatives que creà el dibuixant Lluís Albors. Tant les diapositives com les làmines anaven acompanyades d'explicacions d'un contingut científic rigorós però alhora molt didàctiques i útils per a fer les classes més dinàmiques. No tenim dades sobre la venda d'aquests productes, però podem afirmar, perquè vam ser part implicada que es van vendre ràpidament als centres docents i els Centres de Recursos Pedagògics.

Des d'*Estri* també es van crear les maletes del Paleolític, que eren caixes amb rèpliques d'eines de pedra fetes amb còdols, sílex i fusta. Aquestes col·leccions tenien la finalitat de portar instruments com els creats pels nostres avantpassats a les aules. Es tractava de passar del concepte presentat pel llibre de text, per exemple, destrat de mà o choper, a tenir l'instrument a la mà i provar d'agafar-lo i fins i tot d'utilitzar-lo. Era passar de l'aproximació a un concepte o, si estava representat al llibre de text, una imatge, a poder tenir-lo a les mans. Passar de la percepció simple a la vivència.

Aquestes col·leccions també es van distribuir per molts centres docents i de recursos i ens consta que actualment hi ha escoles que encara les fan servir, tal com ens va expressar el coordinador del CRP de Badalona fa només un any.

No ens estendrem aquí sobre els tallers desenvolupats tant per l'AAG, com pel CRPES i la SCA perquè en parlarem al proper apartat, però si que volem destacar que en aquest període que va de l'any 1976 al 1987 es van iniciar un seguit d'accions divulgatives que s'han anat produint sense interrupció fins a l'actualitat. Com és comprensible, amb el pas del temps s'han anat incorporant a aquesta tasca administracions, museus, universitats, entitats i empreses, però cal destacar que tant l'AAG com la SCA i el grup d'arqueòlegs que havien creat el CRPES i que després van crear el Laboratori d'Arqueologia de la Universitat de Barcelona Tarragona (LAUBT), avui dia integrat en l'Institut Català de Paleoecologia i Evolució Social (IPHES), han seguit cadascun des de les seves dinàmiques, treballant en la mateixa direcció iniciada quan es van fundar.

Com a conclusió hem de posar l'èmfasi en el fet que a principis dels anys 80 hi va haver un moment d'eclosió en el que tant per part dels professionals de l'arqueologia com per part de les institucions hi va haver un interès per investigar, preservar i posar en valor el patrimoni. Les accions van ser nombroses, aquí parlarem de les que tenen a veure directament amb la creació dels tallers, però cal recordar que, a més, n'hi va haver altres de contemporànies, com la creació del Taller d'Arqueologia a Tarragona (TED'A) que va ser una escola de professionalització d'arqueòlegs que també tenia com a objectiu la funció divulgativa i que dirigia Xavier Dupré. Una mica més tardana va ser la creació del Taller Escola de les Mines de Gavà, al 1991 que va formar arqueòlegs i també un equip específic de divulgadors que al llarg de la dècada dels 90 van dur a terme tasques didàctiques i pedagògiques entre les quals una oferta variada de tallers d'arqueologia.

2.5 Tallers de prehistòria i d'arqueologia nascuts des de l'àmbit científic de l'arqueologia. Fase de creixement

Després d'aquella primera fase de substrat en la es van realitzar les primeres activitats pràctiques d'arqueologia a les escoles, activitats que ja podríem qualificar com a tallers, i en la que posteriorment des de la SCA es va oferir de forma programada

diferents tallers als centres docents, volem aprofundir en els fets que van portar els tallers a una fase de creixement com a oferta escolar en l'àmbit de la didàctica de les Ciències Socials.

En aquest punt i abans de continuar, cal definir què són els *tallers d'història* en els seus orígens. Començarem per aquelles definicions i concepcions descrites en el període de substrat, per poder fer una anàlisi de com aquest concepte ha anat evolucionant i concretant-se al llarg del temps. Posteriorment, en el capítol següent farem la definició que es correspon amb els tallers a l'aula, objecte d'estudi en aquest treball.

Hem parlat a l'apartat anterior de la primera definició publicada a Catalunya, que és la d'Aragall a l'any 1986. Aquesta autora feia èmfasi en el fet que les programacions de Ciències Socials cada cop eren més denses i per aquest motiu deixaven de banda els períodes més reculats del passat. Una de les explicacions era la dificultat que tenia l'alumnat per entendre el temps històric. En aquest sentit, «Los *Talleres de Historia* quieren ser un instrumento de trabajo para las escuelas y una ayuda para los enseñantes en el campo de las Ciencias Sociales» i a continuació afegia els objectius que tenien els tallers que es realitzaven en aquell moment.

- «Motivar a los alumnos en el conocimiento y estudio de la Prehistoria y la Historia Antigua, facilitando al maestro el trabajo de exposición de una temática muy específica.

- Potenciar el descubrimiento del mundo real de la arqueología en el marco de un aprendizaje eminentemente práctico, incluso lúdico.

- Acercar los contenidos de los museos de la zona a la escuela, así como también el patrimonio histórico local, a fin de que los alumnos los valoren y respeten».

(Aragall, 1986, p. 38)

Així doncs, a més d'un instrument didàctic, els tallers tenien la doble funció de formar o informar el mestre sobre l'estat dels coneixements, específicament aquells relacionats amb el territori proper a l'escola, i en segon lloc, en tant que activitats pràctiques i participatives, esdevenien estimulants pels alumnes.

Quadre resum de la funció dels tallers en la fase de substrat.

Objectius	Implementació dels objectius
1. Motivació dels alumnes	<ul style="list-style-type: none"> • Amb una activitat programada a càrrec d'un especialista
2. Aportant dades innovadores obtingudes de la recerca arqueològica del patrimoni proper al centre docent.	<ul style="list-style-type: none"> • A través d'una projecció de diapositives inicial.
3. Acostant l'alumnat al dia a dia de les societats pretèrites.	<ul style="list-style-type: none"> • A través d'activitats d'arqueologia experimental que reproduïen tasques com les que feien els nostres avantpassats.
4. Apropant el patrimoni local a l'alumnat.	<ul style="list-style-type: none"> • A través d'una visita en el que aplicar el coneixement obtingut.

Taula 1. Esquema dels objectius dels tallers elaborats a partir de la descripció d'Aragall (1986).

Aquest plantejament es materialitzava en tres sessions. En la primera, els monitors, que eren al seu temps arqueòlegs, feien una xerrada informativa al centre a fi i efecte d'actualitzar els coneixements tant dels docents com de l'alumnat. A continuació es portava a terme en el centre docent una sessió pràctica, basada en l'observació i anàlisi, en la que en funció del tema tractat, es manipulaven rèpliques d'objectes arqueològics com ara cranis, quan es tractava de l'evolució humana; es tallaven eines de pedra amb còdols, per comprendre el procés de talla lítica; es pintava amb pigments per reproduir el procés de realització de les pintures rupestres; o bé es simulava una excavació arqueològica amb calaixos plens de diferents capes de terres en les que s'hi dipositaven prèviament rèpliques d'objectes arqueològics, la tasca dels alumnes consistia en «excavar» els calaixos, identificar els instruments i intentar interpretar la seva funció.

«Per acabar, la tercera sessió consistia en la visita a un jaciment arqueològic proper, explicació que anava a càrrec del monitor-arqueòleg» (Aragall, 1986, p. 38).

Aquests foren els primers tallers realitzats en centres docents a Catalunya, creats i preparats per equips d'arqueòlegs que veien la necessitat de fer arribar el passat a les escoles d'una manera actualitzada, motivadora i entenedora. Aquest fet és important, perquè, si bé, tal com s'ha exposat anteriorment, s'havien dut a terme intervencions en escoles a càrrec de l'escola gironina de paleolítiques, aquestes tenien la característica d'haver estat programades per mestres des dels centres docents. En canvi, en el nou context que es plantejava a finals dels anys 80, la iniciativa no sortia dels docents, sinó dels propis arqueòlegs que veien en els tallers, no només l'oportunitat de posar en valor el passat, sinó també una sortida professional en l'àmbit de la didàctica de la història i el patrimoni.

L'any 1988, l'exposició «Sobreviure a la Prehistòria», de la que ja hem parlat, aportava un taller que va ser el primer que es va dur a terme de forma contínua i sistematitzada. No disposem de dades del nombre total de tallers realitzats en el conjunt de municipis que visità l'exposició, però si que tenim informació de que a Cerdanyola del Vallès, municipi on l'exposició va ser-hi de l'1 al 31 octubre de 1988 es van dur a terme 45 tallers amb grups que anaven des de 6è d'EGB, fins a BUP i FP. En total van ser 19 escoles i instituts els que van participar, és a dir, la pràctica totalitat dels centres docents de Cerdanyola en aquell moment.

La pràctica continuada dels arqueòlegs-monitors i el contacte constant amb mestres i professors, va donar com a resultat una major comprensió de les necessitats específiques tant pel que fa als coneixements que calia posar en valor entre els docents, com als recursos i estratègies didàctiques relacionades amb el passat. També ens va permetre comprendre el grau de significació que podien arribar a tenir per a l'alumnat conceptes relacionats amb períodes tan reculats.

Aquestes percepcions es podien resumir de la següent manera: el cos docent tenia escassos coneixements sobre aspectes relacionats amb la prehistòria catalana; aquest fet no era estrany, donat que en la majoria dels casos, els jaciments estaven en procés d'excavació i no hi havia hagut encara prou divulgació, per tant no era un problema de mestres i professors, sinó que era problema derivat de la manca de projecció social de l'arqueologia. En segon lloc, es tractava d'oferir nous enfocaments al discurs sobre la prehistòria i l'evolució humana que «defugís les grans síntesis

descriptives temàtiques per abordar el tema des del seu vessant econòmic i tecnològic» (Sala, 1988, p. 36). Per tant, l'exposició, i els tallers que l'acompanyaven, no tenien l'objectiu de mostrar les eines i fòssils trobats a diferents jaciments de Catalunya, sinó que presentava aquests espais des de la seva hipotètica funció habitacional, tot tenint en compte la relació humanitat-medi. Així l'eix vertebrador del discurs era el tipus d'ocupació que havien patit els jaciments al llarg del temps i en diferents zones de Catalunya; segons si havien estat utilitzats com a llocs esporàdics d'aixopluc, com a campaments centrals, com a ocupacions estacionals o com a llocs d'explotació de recursos.

Aquest discurs que pretenia explicar el passat humà més remot a través dels vestigis trobats per entendre com els primers pobladors havien interactuat, aprofitat i transformat el seu entorn, permetia establir una perspectiva temporal que esdevenia enriquidora per entendre el comportament de la humanitat en el present.

Atès que l'exposició havia estat concebuda amb una finalitat eminentment divulgativa, el taller de prehistòria que l'acompanyava tenia l'objectiu d'aprofundir en la forma de viure i en les tasques quotidianes d'aquells primers humans i en el paper de les eines en l'evolució. Per tant, a nivell conceptual, el taller seguia l'esquema de coneixements que tractava l'exposició des d'una perspectiva que feia èmfasi en la dialèctica entre l'objecte, l'entorn en el que va ser trobat i la humanitat que el va crear. Per reforçar aquesta idea, es plantejava als alumnes una situació quotidiana, com ara escorxar un animal i se'ls animava a buscar les matèries primeres més adequades per a fabricar els instruments que els permetessin resoldre aquella tasca.

Òbviament, hi havia una limitació temporal que feia impossible entretenir-se en aquestes activitats pràctiques, per això calia fer un discurs «vivaç i planer, triat i no exhaustiu» (Sala, 1988, p. 36) a fi i efecte de proporcionar als participants coneixements bàsics i no accessoris, ja que es tenia en compte que aquests ja serien ampliats a les aules.

Hem volgut posar l'èmfasi en aquests tallers realitzats en el marc de l'exposició «Sobreviure a la Prehistòria», perquè van ajudar a afinar els objectius tant didàctics com de contingut científic dels tallers. A més, també va quedar palès aleshores, que l'oferta

massiva tenia bona acollida en tot el conjunt d'escoles d'un municipi, tot i que es perdia un dels objectius que havia remarcat Aragall com era la implicació del mestre o professor.

Efectivament, la realització d'una gran quantitat de tallers no permetia la coordinació amb els ensenyants, més enllà d'una reunió inicial en la que se'ls informava dels continguts de l'exposició i del material didàctic que se'ls lliurava abans de la visita-taller. Per tant, per adaptar el discurs al nivell i interessos de l'alumnat, no es podia fer altra cosa que parlar-ne uns minuts abans amb el professorat. Però precisament, aquesta manca d'orientació prèvia, feia necessària la formació dels arqueòlegs-monitors en l'àmbit de la pedagogia i la didàctica. No n'hi havia prou amb connectar amb els estudiants i explicar-los els continguts de l'exposició, ni tampoc convidar-los a realitzar activitats pràctiques com tallar pedra, era una garantia d'aprenentatge, calia saber quines eren les necessitats a cada edat, calia aprendre quin llenguatge era el més adient i sobretot, calia saber com l'alumnat aprenia per poder facilitar el procés d'interiorització dels conceptes en els que s'aprofundia.

Les valoracions orals que feia el professorat van ser sempre positives, però els arqueòlegs-monitors no sempre quedaven satisfets, doncs la connexió amb els grups de l'alumnat de BUP i FP sovint es feia feixuc. Per aquest motiu calia cobrir les deficiències percebudes amb formació.

L'any 1994, en una ponència en el marc de les II Jornades d'Arqueologia i Pedagogia celebrades al Museu d'Arqueologia de Catalunya, fèiem èmfasi en la necessitat de desenvolupar estratègies didàctiques a les aules, més enllà de la transmissió de coneixement, que permetessin a l'alumnat construir coneixement. En aquest sentit, es posava de relleu el paper i importància que estaven adquirint els tallers d'història tant els que s'estaven consolidant com a oferta didàctica dels museus i espais patrimonials, com els que es realitzaven dins les aules (Boj & Campins, 1998, p. 74).

I és que com dèiem, al llarg de la dècada dels anys 80 i 90 l'oferta de *tallers d'història*, entre els que es trobaven els de prehistòria i arqueologia havia anat augmentant exponencialment. Com és lògic, aquest creixement va anar en funció de les necessitats i de les possibilitats de les institucions i entitats que oferien els tallers.

En l'àmbit dels museus i dels espais patrimonials, els tallers van passar a formar part de l'oferta escolar. Si bé, fins aleshores, les activitats que s'havien vingut oferint eren visites lliures, a finals de la dècada dels 80, el projecte de visites guiades al *Museu d'Història de la Ciutat*, de la que ja hem parlat, de la mà d'arqueòlegs o historiadors, que s'estaven especialitzant en didàctica, va esdevenir una evidència que mostrava que no només calia obrir les portes dels museus a les escoles, sinó que també era necessari oferir visites guiades de la mà d'experts que tinguessin coneixements actualitzats per entendre el patrimoni que estaven explicant i que a més sabien com fer-ho entre els escolars.

Els grans museus, com per exemple, el *Museu Arqueològic de Barcelona*, van trigar força a crear i portar a terme activitats del tipus taller. Si que es van crear aules-taller, on els responsables de les visites feien projeccions de diapositives per contextualitzar els continguts treballats durant les visites guiades, però la creació d'una oferta estable de tallers no va arribar fins més tard, ben entrada al dècada dels 90 (Portabella, 1996, p. 65).

Abans de crear una oferta de tallers, aquest Museu va apostar per la creació de maletes didàctiques que els mestres i professors poguessin endur-se a les escoles. Es tractava de poder portar a les aules rèpliques de materials arqueològics per facilitar als ensenyants la tasca de mostrar com era la vida quotidiana en el passat.

També el *Museu Nacional Arqueològic de Tarragona* va ser pioner en la creació dels primers tallers sobre el món romà, especialment el taller d'arqueologia que es preparà i realitzà en col·laboració amb la cooperativa Còdex d'arqueologia romana (Sada, 1996, p. 145). En aquest cas, cal destacar la col·laboració continuada del museu amb l'ICE de Tarragona i les escoles d'Estiu al llarg dels anys 80 i molt especialment el treball amb el Camp d'Aprenentatge de la Tarragona romana, creat l'any 1982 per la Generalitat de Catalunya (Sada, 1996, p. 141).

Altres museus més petits portaven anys oferint activitats didàctiques a les escoles. Un d'aquests casos és el Museu del Montgrí i Baix Ter, que disposava d'espais molt didàctics i interactius que tractaven la prehistòria del Massís del Montgrí, que havien estat concebuts per membres de l'escola de paleolitistes de Girona i tenien una

tradició en tallers d'arqueologia. Aquesta oferta s'anà consolidant en diferents activitats: talla de pedra, emmanegament, pintura rupestre i excavació (Buch, Palomo, Rovira, 1996, p. 1706).

Un altre museu paradigmàtic va ser el Museu de Gavà. El curs 1991-1992 es van iniciar les visites guiades i les activitats didàctiques que les complementaven, aquestes centrades també en la manipulació d'objectes, la simulació d'excavació i la fabricació de denes de collaret com les que es fabricaven a les mines (Borrell, 1996, p. 117).

Aquesta activitat creativa que portaven a terme equips pedagògics dels museus esmentats, es va anar estenent a molts dels museus importants del país, que van incrementar la seva oferta, i també a d'altres infraestructures com cases de colònies. N'és un exemple Ca n'Olivé, a Pontós (Empordà), localitzada al costat d'un dels jaciments ibers més importants i més estudiats en els darrers anys a Catalunya. Aquesta casa de colònies va aprofitar la seva ubicació per crear, amb l'ajut d'una empresa dedicada a l'arqueologia i la didàctica, un seguit de tallers que es definien com a «activitats pràctiques on es potencia el treball manual, la interpretació i experimentació per part del participant que reproduïx activitats primitives i tradicionals» (Palomo, 1998, p. 139).

Així doncs, des dels primers tallers sistemàtics que es van començar a oferir des de la SCA, l'any 1988, fins a finals de segle XX, la projecció i nombre de tallers realitzats va anar incrementant-se tant en nombre, com en distribució i temàtica.

Volem destacar en aquest punt el fet que al llarg del temps i segons s'anaven realitzant tallers i s'anaven ampliant les temàtiques, tant els materials utilitzats com les fonts històriques de les que l'alumnat obtenia informació, que fins aleshores havien estat objectuals, s'ampliaven també amb fonts documentals i maquetes. La tasca duta a terme pel *Camp d'Aprenentatge del Cister* en la que hi participà activament Josep Baluja, va ser pioner en la realització de tallers sobre arquitectura medieval (Baluja, Gabriel, Corbella, 1998, p. 193).

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Capítol III. Epistemologia de la didàctica de la història

1. La transposició didàctica

En el capítol anterior s'ha fet un repàs al que ha estat l'ensenyament de la història al llarg del temps al nostre país fins arribar a l'actualitat i s'ha indagat en els orígens de la divulgació didàctica de la prehistòria i l'arqueologia com a clar antecedent del que va ser l'augment de les experiències anomenades tallers didàctics en l'àmbit de la història i l'arqueologia a Catalunya. És l'hora d'entrar, doncs en el camp epistemològic en el que s'inscriu aquest treball, que és el de la didàctica de les Ciències Socials i, concretament en la didàctica de la història i arqueologia com a disciplina que fa comprensible per a tots els públics, també l'escolar, els coneixements sobre el passat a través d'estratègies que provenen tant d'aquestes disciplines referents com de la psicopedagogia, de l'educació formal, de la no formal i de la comunicació, amb recursos específics creats per aquest propòsit.

Hernàndez (2000) planteja tres concepcions diferents a l'hora de definir aquesta disciplina. La primera seria el paradigma simbiòtic, en el que la didàctica de les Ciències Socials seria una subdisciplina de la didàctica general. Aquesta perspectiva proporcionaria un marc psicopedagògic amb finalitats d'ensenyament-aprenentatge, però deixaria fora la possibilitat d'incidir en altres segments de la població i altres àmbits que no fossin l'escolar (Hernàndez, 2000, p. 20).

La segona concepció seria la que Hernàndez defineix com a paradigma tecnològic, en el que la didàctica de les Ciències Socials és un saber tecnològic «entès com a aplicació sistemàtica dels coneixements científics (geografia, història, CC.SS en general)» (Hernàndez, 2000, p. 22). En aquest cas, la didàctica de les Ciències Socials seria fonamentalment «una intersecció tecnològica» de les disciplines referents sense corpus disciplinar propi.

La darrera concepció descrita per Hernàndez és el paradigma autònom, en el que defineix la didàctica de les Ciències Socials com a disciplina que es caracteritza per «la interacció constant entre els sabers científics de les disciplines referents (geografia, història), els sabers científic-tecnològics de la pròpia didàctica de les Ciències Socials; i

els sabers científic-tecnològics de la didàctica general, la història, la psicologia cognitiva i les ciències de la comunicació» (Hernández, 2000, p.24).

Aquesta darrera concepció permet plantejar hipòtesis i sotmetre l'estudi a les seves rutines d'anàlisi i observació que permeten establir un marc disciplinar que «articula i reavalua, amb lògica pròpia i des d'una òptica pròpia, saber, recursos i estratègies metodològiques aportades per altres disciplines» (Hernández, 2000, p. 25). En aquest sentit, la didàctica de les Ciències Socials té tres dimensions. La primera seria la transposició didàctica de l'objecte d'estudi, la segona seria la validació de mètodes i tècniques per fer comprensible l'objecte d'estudi i la tercera serien el conjunt de metodologies psicopedagògiques en les que es basa per arribar al públic participant en l'acció didàctica.

Pel que fa a la transposició, aquesta ha de partir del corpus de coneixements que proporciona el saber, en aquest cas el saber històric. Per fer aquesta tasca el didacta ha de reelaborar el discurs científic adaptant-lo a les necessitats del públic que en aquest cas és escolar. Per a fer aquesta tasca, el didacta ha d'establir els criteris que l'orientaran i que són tant criteris relatius a la història (funcions, sentit, utilitat, significativitat) com els relatius a l'ensenyament aprenentatge, és a dir, què cal que els infants sàpiguen i com ho han d'aprendre. Per altra banda, el didacta haurà de buscar o crear els materials i mecanismes perquè l'alumnat pugui estructurar el seu coneixement i acabar construint una idea pròpia a partir dels seus coneixements previs.

Hernández assenyala que la didàctica de les Ciències Socials tindria dues línies, la investigació bàsica que té com a finalitat la creació de processos i tècniques per a donar a conèixer un objecte d'estudi i la investigació aplicada que «es centra en tota la problemàtica inherent a les múltiples variables que entren en joc en la implementació didàctica, divulgativa o comunicacional de l'objecte d'estudi» (Hernández, 2000, p. 28).

El didacta aprofundeix en un corpus de saber científic fruit de la recerca en l'àmbit de la història i l'arqueologia. Aquest conjunt de coneixements, pel seu caràcter, especificitat i complexitat no és accessible al públic, i no és comprensible ni significatiu per l'alumnat atès que està allunyat de la seva realitat. La tasca a fer és la de construir un discurs que sigui comprensible, assequible i significatiu sense renunciar a la

complexitat intrínseca de l'objecte d'estudi. La didàctica no seria una disciplina si la seva tasca fos la de simplificar, sinó que es tracta de «fer comprensible, ensenyar i ensenyar a ensenyar» (Hernández, 2000, p.28) per socialitzar el coneixement i donar a la societat els sabers necessaris per afrontar els reptes de futur. En aquest procés, és imprescindible que aquests sabers siguin d'utilitat social. Però, què és útil del nostre passat? els fets? el mètode? o el resultat de la interacció entre ambdues coses, és a dir, el pensament crític? La consciència històrica? I a través de quin mètode pedagògic? Les respostes a aquestes preguntes vindran determinades pel context en el que es vulguin fer les actuacions didàctiques, en aquest cas els tallers. Per tant el context, és l'escolar, i més concretament, per generar una interacció directa amb el receptor de les accions que és l'alumnat.

Aquest fet és el primer condicionant del procés didàctic que estudia aquest treball, per tant, a continuació analitzarem en primer lloc quina és la funció que han tingut la història i l'arqueologia al llarg del temps per avaluar com aquesta visió sorgida del corpus disciplinar afecta el seu ensenyament. Posteriorment, analitzarem de quina manera afecten l'ensenyament dels paràmetres espai-temps les aportacions de la psicologia cognitiva. Finalment descriurem els principis en els que es fonamenten les accions tallers d'història i arqueologia com a estratègies didàctiques per a donar a conèixer el passat a la població infantil.

2. Valor educatiu del coneixement històric a l'escola

A la nostra societat el coneixement del passat ha tingut valor, si més no, al llarg del segle XX, però sobretot fins la generalització dels ordinadors i Internet. A principis de segle XX no tothom tenia accés a la informació, a les llars de la població treballadora no hi havia llibres o n'hi havia pocs. Els fills de les famílies obreres havien de començar a treballar aviat per poder participar en el sosteniment econòmic de la família, per tant la possibilitat d'estudiar i formar-se estava reservada en la majoria dels casos a les famílies de la classe mitjana i la burgesia. La informació estava a les biblioteques i n'hi havia poques, per tant aconseguir llibres per aprendre i saber era un repte que no estava a l'abast de tothom. En aquest context, el coneixement tenia un valor social. Cal afegir que

al llarg del segle XX, tant a Catalunya com a Espanya hi ha hagut elevats índex d'analfabetisme. Aquest fet, dividia la societat entre els que havien tingut la possibilitat d'anar a l'escola i formar-se i els que no ho havien pogut fer i per tant eren analfabets. L'analfabetisme a Espanya ha estat una xacra que ha persistit tossudament al llarg del temps.

A finals del segle XX es va viure un creixement econòmic que fa fer possible la igualtat d'oportunitats en quant a l'escolarització i a l'accés al coneixement. No tothom anava a la universitat, hi havia famílies que no s'ho podien permetre, però sí que podem afirmar que mai tants estudiants havien pogut ocupar tantes places universitàries. Dèiem que a finals del segle XX es donava valor social al coneixement per ell mateix, és a dir, no calia que el saber servís per a res, el fet era tenir un mínim de cultura. En bona mesura, aquesta voluntat de tenir cultura no estava restringida a les classes mitjanes i altes, sinó que era una voluntat o un desig que la societat compartia de forma unànime. La lluita obrera de principis del segle XX havia dut les classes treballadores a organitzar-se no només per lluitar i defensar els seus drets, condicions laborals i de vida, sinó també per l'accés a l'escolarització i al coneixement. En aquest context, anar a l'escola i aprendre era quelcom que la majoria de població valorava perquè s'entenia com un dret. Aprendre era positiu, aprendre tenia valor.

Al segle XXI tota aquesta percepció del coneixement i de la cultura ha canviat. Ara només cal prémer una tecla per entrar al Google i disposar de tota la informació que calgui: és fàcil. No importa si la informació obtinguda és vàlida o si no ho és ni tan sols la font d'on vingui. Tampoc no és important el procés, l'estona que un hagi dedicat i tots els passos que hagi hagut de fer per obtenir aquelles dades, en general el procés és molt curt, quasi inexistent perquè la Viquipèdia es considera ja vàlida i suficient.

La cultura com a corpus de coneixements que cal tenir per forjar-se un futur, per poder opinar, per decidir a qui votar, per saber qui som, ja no té cap valor. Quan cal una informació, es busca i després s'oblida. El coneixement és entès per l'alumnat com un tràmit. Un tràmit, un obstacle que cal superar, saber alguna cosa per aprovar un examen, però un cop passada la prova, aquella informació deixa de ser útil i es desestima, s'oblida.

La pregunta que ens hem de fer, és si el saber ja no té valor, si tenir el que en dèiem «cultura» ja no és necessari, per a què hem d'ensenyar història? Què en pot treure l'alumnat d'estudiar el feudalisme o el paleolític inferior? De què els ha de servir en aquesta societat de la informació on tothom té accés a les dades encara que de vegades siguin falses? Errònies?

Som conscients que no som els primers en fer-nos aquestes preguntes que tot mestre s'hauria de fer. Tanmateix volem mirar de respondre-les, perquè ha estat aquesta reflexió la que ens ha portat a crear els *tallers d'història i arqueologia a l'aula*, amb la finalitat de formar ciutadans capaços de raonar i arribar a conclusions sobre els fets del passat que els expliquin el present en el que viuen.

3. Aprendre història per aprendre a pensar

L'aprendre a pensar té una relació molt directa amb les preguntes que l'individu es formula, la recerca d'informació i les respostes que aquesta recerca genera. Pensar, tenir criteri en l'àmbit de la història, significa haver avaluat dades, opinions, punts de partida, fets, personalitats, és a dir, haver creuat diverses informacions amb la finalitat de construir una resposta. Analitzar dates i interpretar-les està en la base del coneixement científic i per tant és un procés intel·lectual intrínsec a l'aprenentatge.

Un dels primers mestres en fer una reflexió en aquets sentit va ser Rafael Altamira, secretari del Museo Pedagógico Nacional, l'any 1895, palesà en el seu llibre *La enseñanza de la Historia* la necessitat d'abandonar l'aprenentatge memorístic del passat, escrit en els llibres de text, per passar a proporcionar a l'alumne les fonts històriques amb la finalitat que aquest les pogués interpretar. Altamira feia èmfasi en l'efecte devastador que tindria per a la societat no ensenyar als infants i joves la història com a disciplina científica;

«cuanto más grande será el daño producido en los alumnos de las clases de historia, tal vez destinados a ser algún día profesores de esta materia, o gobernantes de su nación, cuya vida pasada y presente conocen mediante juicios ajenos, que no pueden por sí mismos discutir(...)» (Altamira, 1895, p. 30).

Altimira es referia, en aquest cas, a la necessitat de no creure les afirmacions que contenien els llibres de text, ni les de l'historiador, ja que entenia que la història és una disciplina en la que l'alumnat ha de poder investigar.

A més Altimira fa una constant reflexió sobre com la història és l'única matèria que afavoreix la formació de l'esperit crític en l'alumnat.

«Con esto, falta completamente el fin de la enseñanza, que es la formación de la personalidad del alumno, el despertamiento de sus cualidades originales, representadas en la historia por el espíritu crítico, el absoluto respeto a la verdad y a lo real, la circunspección en el juicio y en la teoría, el apartamiento de toda anticipación no autorizada por la comprobación de los hechos» (Altimira, 1895, p. 31).

Tanmateix i a pesar de les observacions d'Altimira, com hem vist en el capítol anterior, la història ha estat una disciplina ensenyada amb un sol emissor, el mestre, i un grup de receptors, els alumnes, en un discurs lineal, únic, que presentava la visió dels poderosos, dels vencedors i sempre amb una finalitat social alligadora i la missió política de forjar homes que lluitessin per la pàtria.

Avui dia, en molts països, aquesta visió ja és del tot obsoleta i són molts els autors que defensen un valor social i científic per al coneixement històric. Dean (2008) defineix la història com una disciplina que essencialment consisteix a «plantejar preguntes, qüestionar les fonts en el context de la situació de l'època i utilitzar la imaginació per construir una comprensió de què va passar i per què la gent va fer el que va fer» (p. 17) Per tant, si la història consisteix a formular preguntes, cal que hi hagi un mètode per qüestionar-les. No es tracta de que els alumnes facin d'historiadors, sinó que aprenguin a obtenir informació de les fonts.

Aquest mètode ha de poder servir per analitzar de forma racional les situacions diverses que s'han esdevingut en un temps i un espai determinat. Saber aplicar el mètode de recerca, que és el mètode científic, és fonamental, ja que la història és una disciplina en construcció, no acabada i revisable (Hernández, 2002, p. 52).

Hernández (2002), fa èmfasi en el caràcter instrumental de la història,

- «L'ensenyament de la història, ha de dotar l'alumnat d'un mètode per afrontar l'anàlisi crític de fets i situacions diverses en el temps i l'espai.
- El domini del mètode és més important que les dades històriques.
- El mètode d'investigació històrica permet el replantejament constant de l'esdevenir humà» (pàg. 52).

Per tant, sense el mètode científic no hi ha visió crítica i no hi ha construcció de coneixement. Els conceptes històrics són importants, però ho és més aprendre a desenvolupar els mecanismes de la recerca històrica.

En una línia diferent, Dean, al 2008 publicava un decàleg en el que establí les següents funcions per a l'ensenyament de la història.

1. «Per ajudar a comprendre el present.
2. Per despertar l'interès pel passat.
3. Per ajudar a donar als alumnes un sentit d'identitat.
4. Per ajudar a donar als alumnes una comprensió de les seves arrels culturals i les herències compartides.
5. Per propiciar que els alumnes coneguin i entenguin altres països i altres cultures del món modern.
6. Per entrenar la ment per mitjà de l'estudi disciplinat.
7. Per introduir els alumnes en la metodologia característica dels historiadors, basada en el mètode científic.
8. Enriqueix altres temes del currículum i estimula les aficions per el temps lliure.
9. Ajuda a adquirir sensibilitat social, estètica, científica, ...
10. Per preparar els alumnes per a la vida adulta» (Dean, J. 2008).

Dean, com ho fa Smith (2007) introdueixen en les funcions de la història un sentit identitari vinculat al fet patriòtic o cultural. Per tant per aquests autors, la història té una funció de formació de ciutadans que sentin la pertinença a un estat.

Ben lluny d'aquesta perspectiva, Prats i Santacana (2011) assenyalen:

«(...) Por ello, es importante definir la historia para ser enseñada como un cuerpo de saberes que no solamente incorpora lo que ya conocemos gracias a los historiadores, sino que además nos indica cómo se construye el conocimiento y cuáles son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado» (Prats & Santacana, 2011, p.31).

Aquests autors plantegen les següents funcions de l'ensenyament de la història:

1. «Permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales.
2. Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos.
3. Explica la complejidad de los problemas sociales.
4. Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas.
5. Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades.
6. Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etcétera.
7. Enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social.
8. Ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas».

(Prats, Santacana, 2011, p.37)

Per a Pagès (1998):

«la història no són relats encadenats (...). la història no té un acabament. És canvi i continuïtat, és acció i reacció, és transformació i estancament, és un producte humà protagonitzat per humans que tracta sobre problemes humans que han passat, passen i passaran. És la indagació sobre la raó de ser de la humanitat i les seves possibilitats de seguir sent. Aquest és el valor educatiu en el qual s'han d'educar els nens i els joves per adquirir protagonisme en la construcció del seu temps, de la seva societat, i per aprendre del passat el valor que té seguir aprofundint en la construcció d'una societat més justa, més democràtica, més solidària» (Pagès, 1998, p. 6).

L'ensenyament de la història per donar fonament a valors democràtics no és però una perspectiva recent John Dewey, el pedagog més influent dels EEUU elaborà un discurs entorn del concepte democràcia, terme que pensà que era necessari reformular. Per ell, la democràcia no és només un sistema de govern sinó que s'aprèn en la pràctica de les coses quotidianes. En aquest sentit, Dewey pensava que la democràcia és una forma de vida que s'aprèn a l'escola (Dewey, 1975, p. 240) És a dir, perquè la societat tingui una forma de govern democràtic, aquest ha de sorgir d'una forma de vida que també sigui democràtica que s'articula a través de la cultura, la ciència, l'educació, la filosofia, etc... (Trilla, 2010, p. 170). Així doncs, no és que Dewey estigués interessat en el coneixement científic, sinó en la seva naturalesa i mètode, és a dir, en el fet que els problemes que té la societat es puguin analitzar de forma racional per obtenir respostes que puguin ser implementades pels propis ciutadans.

La relació que estableix Dewey entre l'adquisició d'hàbits democràtics, el pensament lliure i la ciència, que està en la base de les valoracions actuals sobre la importància de l'aprenentatge de la història. En aquest sentit, tant Altimira, de qui parlàvem més amunt, com Dewey es van avançar al seu temps, probablement perquè ambdós entenien la importància de generar en els infants i joves un sentit crític que els permetés abordar els problemes del passat i de la societat des del mètode científic, a través de l'anàlisi de les dades, no perquè l'alumnat copiés la tasca dels científics o historiadors, sinó perquè tingués elements d'anàlisi de la realitat i des de la mirada resultant hi pogués intervenir.

Benejam (1994) sintetitzà el que hem exposat quan assenyalà que els principis del coneixement social i històric tenen tres fonaments: els continguts han de ser significatius pels alumnes, han de ser rellevants per la ciència i s'han de traduir en comportament i en acció social. Per tant, per a Benejam, la història per ser ensenyada s'ha de plantejar com una disciplina l'estudi de la qual ha de ser rellevant per la pròpia història, però a l'hora ha de fomentar que l'alumnat actuï com a ciutadà compromès intervenint en la vida social, per tant, amb criteri i capacitat per saber respondre als reptes que la societat té en cada moment. En aquesta mateixa línia G. Tribó afirma "la història que s'ensenya en l'escolaritat obligatòria ha de servir per aprofundir i consolidar la democràcia" (Tribó, 2001, 45).

És especialment interessant, i està en la línia del que exposarem al final del següent capítol d'aquest treball, la visió de l'ensenyament de la història que ens ofereix Wineburg en la següent reflexió «My claim in a nutshell is that history holds the potential, only partly realized, of humanizing us in ways offered by few other areas in the school curriculum» (Wineburg; 2001, p. 5). Wineburg és un dels autors que proposen que, més enllà dels fets de la pròpia història, cal que els éssers humans aprenguem a pensar històricament posant en valor els mètodes per obtenir dades sobre el passat i la seva consegüent interpretació. Els preceptes de Wineburg s'emmarquen dins d'un nou corrent anomenat *Historical Thinking* que no només és teòric, sinó que té una àmplia base experimental en estudis realitzats tant en el Regne Unit com en Estats Units. Aquests estudis s'han dut a terme amb alumnat de 7 a 17 anys que han treballat el passat a partir de fonts primàries no analitzades amb l'objectiu de conèixer el seu contingut, sinó la finalitat d'aquest. Per tant, les fonts històriques són considerades per aquest corrent com a proves del passat més que no pas fonts d'informació. Aquestes fonts o proves s'ha de saber de quins contextos provenen, quina finalitat tenen, amb quines altres proves estan relacionades, i aquest procés de coneixement i validació més enllà del que diuen, que també és important, genera en els infants destreses que estan en el nucli de la investigació històrica. (Wineburg, 2001).

Per poder pensar històricament, Seixas (2006) estableix que l'alumnat ha de ser capaç de:

1. «Establir la rellevància històrica per explicar perquè avui dia ens preocupen certs esdeveniments, tendències o qüestions del passat.
2. Utilitzar probes basades en fonts primàries
3. Identificar la continuïtat i el canvi
4. Analitzar les causes i les conseqüències
5. Prendre perspectiva històrica. Comprendre el passat "com si es fos d'un país estranger", amb els seus contextos socials i culturals (...) i fins i tot emocionals (...).

6. Comprendre la dimensió moral de les interpretacions històriques: Com jutgem els actes dels nostres avantpassats? Com diferents interpretacions del passat reflecteixen diferents posicions morals avui (...)» (Seixas, 2006, p. 1-2).

Així doncs, podem concloure que l'ensenyament de la història es dirigeix cap un rumb impulsat de fa molts anys per l'escola innovadora de començaments de segle XX, que recull els experiments britànics en l'àmbit del projecte 13-16, del que *Historical Thinking* és hereu, amb estudis en l'àmbit de la psicopedagogia que l'avalen.

Més enllà de les dificultats que pugui tenir aquest nou paradigma a l'hora de d'implementar-se en els diferents països, tant per la seva concepció com per la preparació del professorat, quin efecte tindrà en l'àmbit dels historiadors el fet d'adaptar les fonts d'informació a aquest nou criteri?

Mattozzi, referint-se al valor i la importància de la història oral assenyala que la seva finalitat hauria de ser «la formació de la consciència històrica com a dimensió cultural que potencia les capacitats d'observació i anàlisi dels nivells en què es descompon la realitat» (Mattozzi, 2009, p. 42). Per assolir una consciència històrica és necessari que es produeixi un estudi sistemàtic dels sabers que es deriven del coneixement disciplinar i alhora una anàlisi dels objectes i comportaments humans.

Aquest estudi i anàlisi han de partir dels criteris establerts per la transposició didàctica, és a dir, la font d'informació històrica, ja sigui oral o escrita, ha d'estar sotmesa a «l'escrutini crític en funció de les finalitats formatives de l'ensenyament i de l'aprenentatge en funció de criteris cognitius i didàctics» (Mattozzi, 1999, p. 31). Per tant, Mattozzi dona per fet que és necessària una acció de transposició sobre la font d'informació per a que pugui ser processada pels infants i joves, ja que sense aquesta transposició, no es poden superar els problemes de l'aprenentatge en l'àmbit de la història.

Aquesta afirmació, que està en la base de l'epistemologia de la didàctica de la història, la distingeix de l'epistemologia de la disciplina històrica, tanmateix, no es pot fer didàctica de la història sense història, és per això que en l'apartat següent s'indagarà en les funcions de la història des de la perspectiva dels historiadors i de les fonts com a

proves necessàries per reconstruir el passat. També hi veurem aparèixer la crisi de la historiografia que ha afectat l'ensenyament de la història.

4. Historiografia i ensenyament de la història

A l'hora de plantejar aquest apartat, hem consultat diferents autors (Carr, 1981; Fontana, 1992 i 2013; Burrow, 2008; Vilar, 1997; Hobsbawm, 1992; Nair, 2010), tot buscant en ells reflexions que ens ajudin a entendre perquè la història s'ha ensenyat d'una determinada manera al llarg del temps i quina és la necessitat social actual de tenir coneixements històrics, davant els reptes humans universals que ens està plantejant el segle XXI.

De Pierre Vilar, recollim unes anècdotes que explica en el seu llibre *Pensar històricament* en les que, tot repassant el que va ser el seu pas com a alumne per la Sorbona de París, descriu la impressió que provocaren en ell les exposicions dels seus professors d'història de les que en destaca l'eloqüència, la intel·ligència, el llenguatge i la passió que transmetien en les seves dissertacions i l'admiració que provocaren en ell. Classes magistrals, en un context universitari, de les que Vilar en destaca només el delit d'escoltar els seus professors (Vilar, 1997, p. 72). Fa referència especial al professor Albert Mathiez que era especialista en la Revolució Francesa i del que va aprendre els mecanismes socials profunds que provocaren la insurrecció, interpretació que Vilar atribueix a una visió de la història holística, en la que es relacionen els fets polítics amb els fets socials i qualificada per ell mateix com a història total (Vilar, 1997, p. 72).

De la lectura del seu llibre es pot concloure que Vilar, com qualsevol altre alumne, va estudiar història escoltant els seus professors i la va aprendre als arxius quan investigava a Barcelona la història de Catalunya.

Tot i fer aquesta referència al que és l'aprenentatge «tradicional» de la història, volem centrar el capítol en el seu ensenyament i en la dificultat d'establir què és allò que els historiadors han considerat oportú explicar sobre el passat al llarg del temps.

Fontana, en la introducció al seu llibre *La història després de la fi de la història*, escriu:

«...ja fa força temps que els que ens dediquem a l'ensenyament (de la història) havíem descobert, pel nostre compte, que reemplaçar la vella història de reis i de batalles per la no tan nova dels models de producció no ens havia permès de fer millor i més viu el nostre treball, d'acostar-lo als problemes reals dels alumnes i del seu medi (...)»(Fontana, 1992, 8).

Per tant, els canvis en els paradigmes interpretatius de la història no són cap garantia d'arribar a donar sentit social a l'estudi del passat.

Carr (1981) començava plantejant en el seu llibre *¿Qué es la Historia?* que la resposta a aquesta pregunta no es pot deslligar del moment en què vivim i tampoc de la idea que tenim de la nostra societat. I és que al llarg del temps, i a mesura que la societat canvia, també canvia la forma com veiem el passat i el que volem i esperem del futur. És per això que igual que els historiadors són fruit del seu temps, els mestres també ho són, i ni els uns ni els altres es poden abstreure de la influència dels temps i la societat en la que viuen.

Som conscients que la història narrada o investigada i la història ensenyada no sempre han partit dels mateixos supòsits, no han tingut uns objectius sempre coincidents en el temps, ni tampoc els canvis en l'evolució del concepte de necessitat/utilitat del passat han estat iguals en el context historiogràfic que en el context escolar. Tanmateix, no podem entendre les problemàtiques actuals de l'ensenyament-aprenentatge de la història sense fer una mirada a l'àmbit de la historiografia. Pensem que la crisi que ha patit la disciplina històrica a finals del segle XX té a veure i afecta en bona mesura la crisi de la història a l'ensenyament. Per aquesta raó cal fer un repàs del que ha estat aquest relat del passat, quins enfocaments ha tingut i com aquests han estat o no relacionats amb la forma d'impartir-la a les escoles. Per això ens cal fer una anàlisi de les diferents formes de pensament que han afectat la historiografia fins a la situació actual. Aquesta síntesi per força ha de ser molt succinta i no pot ser sistemàtica ni completa. Ens referirem així als historiadors principals com a exemples de la percepció i paper de la història en les grans etapes de la historiografia.

Fontana assenyala que la història ha de servir per crear una consciència crítica al servei de la millora de les condicions socials, i estem d'acord en què segurament aquest

és l'objectiu més important avui, per a nosaltres, però la història i el seu estudi són un producte de cadascuna de les societats que l'han escrit, amb els seus objectius i interessos, i tant en el cas de la recerca com en el de l'ensenyament, les passes que s'han anat fent al llarg del temps han deixat petjada, algunes més profundes que d'altres. Què és el que ens afecta encara del passat de la historiografia i de la funció que ha tingut la història a nivell social en diferents èpoques? Després d'haver discutit l'interès i l'objectiu de l'ensenyament de la història per diferents autors, veurem aparèixer en el desenvolupament de la historiografia interessos que tenen finalitats similars.

Heròdot afirmava que escrivia perquè no s'oblidessin els actes i les gestes realitzades pels grans homes. La seva tasca no va estar mancada d'una voluntat clara d'explicar allò que s'havia esdevingut, per això va recollir i descriure amb tota mena de detall informació relativa als costums i les creences dels grecs, conscient com era de la grandesa de la cultura a la que pertanyia però alhora amb gran respecte per altres civilitzacions contemporànies (Burrow, 2007, p. 49).

Tucídides, en canvi, tenia un altre objectiu, per ell la història havia de ser útil per als homes. Va expressar que la seva obra havia estat escrita com a ensenyança per la humanitat, atorgant-li un caràcter etern, ja que pensava que essent la condició humana una constant invariable, era fàcil que els fets s'anessin repetint durant els anys. En aquest sentit, l'obra de Tucídides és didàctica perquè no només narra fets contemporanis a ell, sinó que ens mostra com és la condició humana i les conseqüències que tenen els actes dels homes posant-ne exemples. A la *Història de la Guerra del Peloponès* basteix una narració que busca en els actes humans les causes dels episodis del conflicte. Per primer cop situa una relació de causa-efecte argumentada. Tant un com l'altre consideraven l'ésser humà i els seus actes el nucli de la història però la major diferència entre ells rau en què mentre Heròdot buscà la manera d'explicar els esdeveniments d'una història universal, Tucídides, tot i que molt fidel a les dades que tenia, va escriure el relat que les classes dominants tenien de la política i de la guerra (Fontana, 2013, p. 20).

En aquest mateix grup d'historiadors grecs, en el que només citem els que considerem més destacats, no pot faltar Polibi, historiador grec del període hel·lenístic que va viure sota el govern de la República romana i va escriure sobre Roma amb pensament de romà. La seva aportació més important va ser la formulació d'una teoria

cíclica dels governs que incloïa l'anàlisi social. És a dir, va analitzar la història de Roma des d'una perspectiva social més enllà dels fets, incloent diferents visions en la seva interpretació. Per tant, la seva història no era la dels governants, sinó el fruit de la seva anàlisi dels fets com a historiador integrat en l'oligarquia romana però també com a grec vençut per l'imperialisme (Fontana, 2013, p.25). Cal destacar també que Polibi va ser el primer en afirmar que «el estudio de la historia es a la vez una educación en el sentido más verdadero y un adiestramiento para la carrera política (...)» (Heròdot, llibre I, citat per Burrow, 2008, p. 105). Per tant, Polibi pensava que no es podia educar l'ésser humà d'una manera profunda o verdadera si no se l'ensenyava història.

Dels historiadors romans, Titus Livi és el primer que escriu la història d'un poble, el romà i les seves arrels, magnificant la importància dels governants que a cada moment havien conduït el destí de la pàtria. En el mateix context apareix el que es pot considerar el primer biògraf: Suetoni. A *Les Vides dels Dotze Cèsars* explica amb força curiositats i anècdotes les vides dels personatges més famosos del seu temps. És una narració que té la funció de presentar la fortalesa de la Roma antiga a través de la vida dels grans homes que la van fer possible i que la van legitimar.

En definitiva, la historiografia clàssica ens deixà narracions humanistes, en les que l'ésser humà i les seves vicissituds n'eren el principal eix, des d'un punt de vista individual i col·lectiu, atès que també explica i analitza les estructures necessàries per a l'organització política i social. És una història que té la funció social de legitimar l'ordre establert a través de la narració dels fenòmens històrics que pateix, que sempre tenen com a causa el comportament humà.

En canvi, la historiografia cristiana, el que pretenia era explicar de quina manera el disseny diví afectava l'esdevenir humà essent la fe la base del nou ordre social. En aquest sentit, la humanitat no tenia res a fer davant de la voluntat de la providència i per aquest motiu, la tasca única dels historiadors era la d'interpretar el relat de la Bíblia i descriure els fets polítics que acompanyaven el govern dels qui havien estat assenyalats per conduir els homes vers la fe (Fontana, 2013, p. 31). Un dels més destacats pensadors cristians fou Agustí d'Hipona, que va escriure *La ciutat de Déu* en la que atribueix la caiguda de Roma a un càstig diví davant la decadència de l'Imperi (Burrow, 2008).

Tanmateix, al llarg de l'època medieval es van produir canvis que van alterar aquesta visió inicial determinista del cristianisme. El primer i més importat va ser la caiguda de l'Imperi Romà d'Occident. En aquest context van adquirir protagonisme les oligarquies locals i aquestes van desenvolupar un nou model econòmic basat en un complex sistema de relacions econòmic-socials que es coneix amb el nom de feudalisme.

Així mateix, el món feudal donà lloc a una societat organitzada en tres grans estaments. De primer la noblesa, que va ser la que establí les condicions en les relacions socials; en segon lloc el clergat, que vetllava pel fet religiós, però que també formava part de l'entramat de poder en les relacions socio-econòmiques, donat que els clergues que gestionaven l'església eren nobles; i finalment, els camperols que foren els que amb el seu treball i els impostos suportaven econòmicament els altres dos estaments. En aquest nou ordre de coses, van aparèixer nous tipus d'historiadors que lluny del relat cristià, tingueren la funció de redactar les cròniques reials per justificar el seu poder. Aquestes, no s'escriuran en llatí sinó en llengua vulgar per fer-les més accessibles (Fontana, 2013; 35). En llengua catalana tenim escrites quatre cròniques cabdals per conèixer l'Europa medieval: les cròniques de *Jaume I o Llibre dels Feits*, *Bernat Desclot*, *Ramon Muntaner* i *Pere el Cerimoniós*.

Al renaixement italià es va produir un canvi important en aquesta dinàmica medieval, especialment a Florència, on s'establí una república que trencava amb l'estructura feudal. Els historiadors van tornar a consultar els textos antics, però no tant per conèixer els fets del passat, sinó per saber com els grecs i els romans havien resolt els problemes polítics. Els humanistes foren, a més, iniciadors de la crítica històrica perquè van analitzar els textos clàssics i en van comparar diferents versions per detectar les contradiccions. També en aquest context neix l'arqueologia, només de primer per col·leccionar la cultura material del passat, però també per conèixer les formes de vida dels avantpassats des de la quotidianitat.

Un dels grans historiadors del renaixement fou Maquiavel qui va escriure nombroses obres entre les quals destaca el *Príncep* i *Història de Florència*. Maquiavel estava convençut que no es podia governar de forma racional si no es coneixia bé l'organització política que havia donat lloc a les lleis que regien les institucions al llarg del temps. Igual que Tucídides, pensava que com els homes sempre han estat iguals,

l'anàlisi aprofundida dels fets del passat podia contribuir a resoldre els problemes del present i no entenia el motiu pel qual si bé el dret i la medicina es basaven en els coneixements adquirits pels antics, per què no ho feia la història? Maquiavel ha passat a la història pel seu pretès pensament de tirà, però en realitat el que va fer va ser pensar i descriure com havia de funcionar una república en la que els homes fossin lliures, ja que afirmà que les úniques ciutats que prosperen són aquelles en les que els homes que hi viuen poden prendre decisions i actuar amb plena llibertat.

Josep Fontana (2013) posa de relleu el fet que al llarg de tots segles aquests la majoria dels historiadors entén el pas del temps com una evolució lineal d'esdeveniments lligats a l'ésser humà o a la voluntat divina. Si bé es cert que sovint els humans repeteixen comportaments, cada període es distingeix dels altres per la seva pròpia conjuntura. Tanmateix, al segle XVI, segons Fontana, la historiografia, especialment la castellana, fa èmfasi en una visió cíclica, perdent l'oportunitat de crear la nova manera de fer història que haurien permès tant el descobriment del nou continent, com tots els avenços en geografia, antropologia o en història natural.

En la seva revisió, Fontana assenyala que el descobriment d'Amèrica va suposar un enriquiment econòmic de la monarquia i de l'església que no van tolerar ni en canvi ni la renovació vers la modernitat. En aquest context, Luis Cabrera de Còrdova, pretès hereu de Maquiavel, afirma en el seu llibre *Ars Històrica* que consultar el passat resulta molt útil perquè la història "torna" encara que sota diferents noms.

La idea d'una història en la que es van repetint situacions d'una manera periòdica tingué i encara té un gran abast social i porta a l'immobilisme i a la resignació, ja que si tot es torna a produir de forma inexorable, significa que la humanitat no aprèn i d'alguna manera aquesta concepció porta al desengany i la rendició davant del destí.

Precisament perquè la història cíclica és una falsedat i perquè tots els humans som diferents, volem posar de relleu la crònica d'un dels frares que participaren en la conquesta d'Amèrica, Fra Bernardino de Sahagun que recull amb tota mena de detalls les característiques de la cultura nàhuatl davant del que ell creu que serà la seva desaparició a causa de la política dels conqueridors. Fra Bernardino no va lliurar mai els seus llibres a l'església, donat que tal com s'ha dit abans, la situació d'intolerància que

vivia Espanya, provocada en bona part pel rebuig al protestantisme, van impedir que aquestes obres calessin en el món del coneixement.

Així doncs, tot i que la historiografia quedés en bona mesura aplacada a causa de les dissidències religioses a les que estava sotmesa Europa, la ciència no cessà d'avançar i d'alguna manera aquests avenços van revertir més tard en una altra forma de ciència que apareixeria al final de l'edat moderna: la ciència social, és a dir, la ciència de l'home i la societat, ciència que va descriure Giambattista Vico. Fontana (2013, p. 56), posa de relleu que Vico en el seu llibre *La Ciència Nova*, de 1725, distingeix la història humana de la història natural i diu que tot i ser la primera una ciència, no es pot regir amb les mateixes lleis que la segona, per això parla de la disciplina històrica com una nova ciència social, donat que té per objectiu l'estudi de la realitat social humana.

Dins del marc dels pensadors de la Il·lustració, és essencial d'esmentar Voltaire, fonamentalment perquè estava interessat en la història ja que li servia per comprendre la societat en la que vivia (Fontana, 2013). A més, la seva estada a Anglaterra el va fer entendre la llibertat que adquireix la societat després de la revolució que havia viscut aquest país i la puixança econòmica que la succeí, un cop desarticulat el sistema feudal.

Voltaire, després d'aquesta experiència arribà a la conclusió que el coneixement és un instrument per crear consciència i aquesta és l'única eina en mans de la humanitat per canviar el món. En aquest sentit Marx és l'historiador que més se li ha acostat. Voltaire entengué que el que canvia en l'evolució de la humanitat és la cultura i establí quatre grans etapes de la història: la Grècia clàssica, la Roma imperial, l'Europa del Renaixement i el segle de Lluís XIV en el que la raó humana, la cultura i el desenvolupament industrial marcaven una nova època. No obstant, tot i que va viure molts anys i que va estar al costat dels homes més poderosos del seu país, mai no va aconseguir que aquests fessin servir el coneixement per fer el món més just que ell hauria desitjat (Fontana, 2013, p. 65).

No va ser fins a Montesquieu que la historiografia va reprendre el seu discurs narratiu per aprofundir més en la realitat humana que en la divina. Montesquieu feu una revisió de la Història de Roma i arribà a la conclusió que un cop coneguda la dinàmica del passat, aquest no s'ha d'acceptar tal com ve, sinó que el seu aprenentatge ha de

servir per prevenir les crisis i intervenir en les lleis per evitar-les. Montesquieu pensava que l'evolució de la humanitat té a veure amb les formes de subsistència que aquesta ha anat desenvolupant al llarg del temps. I després d'analitzar els pobles caçadors, els recol·lectors i els pagesos i pastors, parla dels que es dediquen al comerç i a la producció, arribant a la conclusió que la nova societat que es forjarà amb les noves activitats econòmiques requerirà d'un sistema de govern democràtic perquè aquest serà el que millor garantirà la propietat burgesa. És per això que apel·la al principi de llibertat dels homes per canviar les lleis quan arribés la necessitat de fer-ho.

Per tant, mentre Voltaire creia en el coneixement per al progrés de la humanitat, Montesquieu pensava que la política i les seves lleis eren l'única forma de transformar el món. Cap dels dos no ho va poder demostrar. Tampoc Rousseau que davant de la incapacitat de proposar solucions als greus problemes de la societat, que considerava corrupta a causa de la civilització, va trobar en l'educació dels infants una via per transformar la consciència col·lectiva (Fontana, 2013, p. 69).

Més enllà del que recollim en Fontana, volem fer notar que és el primer cop en la història i en la historiografia que es vol canviar la societat de soca-rel començant per l'educació i utilitzant-la com a motor de canvi. Tanmateix, davant la submissió a la que recorrien els reis per fer efectives les seves polítiques, i donada la impossibilitat de viure en l'estat natural en el que es trobava l'home primitiu, Rousseau proposà el contracte social, és a dir, el compromís individual i col·lectiu que es fa efectiu a través de l'establiment de drets i deures per afrontar les necessitats de la pròpia societat, prescindint d'un poder superior com era el del monarca.

Turgot va heretar la concepció històrica de Montesquieu, arribant però més enllà. Partia de la idea que l'esdevenidor humà està sotmès a les transformacions econòmiques que són les causes i les conseqüències que porten a la seva evolució. Per tant, el que havien de fer els governants era adequar les lleis perquè aquest progrés en la producció econòmica pogués arrelar i millorar les condicions de vida de la societat. El seu contemporani Mably, en aquesta mateixa línia pensava que la història dels fets i la cronologia no tenia sentit, que el que calia era entendre les causes dels esdeveniments que transformen la societat.

Tots aquests historiadors il·lustrats partien de l'anàlisi d'una societat que estava experimentant el pas de l'economia agrària a l'economia de producció industrial, una societat que durant segles havia estat treballant per pagar els impostos cada cop més desiguals i arbitraris que establia la noblesa i que amb el desenvolupament econòmic i cultural començava a albirar una nova forma de viure en aparença més lliure. Acabada la Il·lustració, la història s'havia convertit en una ciència basada en una anàlisi crítica i raonada de les fonts, i en la que l'economia, la política i la cultura n'eren eixos fonamentals (Fontana, 2013, p. 124).

L'herència revolucionària del segle XVIII suposava una amenaça per a l'Europa del segle XIX, una nova Europa en la que prenia importància la idea de nació per damunt la idea de llibertat. Per refermar aquesta voluntat es donarà valor a l'educació com a fórmula de control del pensament. Aquest és un altre punt d'interès vital per a una revisió de l'educació i formació en història per com es configura el que veurem de manera sistemàtica en pràcticament tota l'educació posterior.

A França veurem com l'ensenyament de la història que havia estat reservada als prínceps, ara s'estendrà a les capes benestants de la societat, amb la intenció de formar patriotes i no ciutadans (Fontana, 2013, p.116). No es tracta de posar en valor la lluita de classes, perquè aquesta lluita divideix i com no hi ha possibilitat de tornar al model anterior, cal unir de nou als ciutadans sota la idea de nació. La nació és governada pel poder i el poder ve de Déu. Segons Leopold von Ranke al seu llibre *Pueblos y estados en la historia moderna* la finalitat de les nacions és mostrar-se fortes i posicionar-se en el context internacional. La millor manera de mostrar la capacitat de les nacions és, segons aquest autor la guerra. L'estat té com a funció principal defensar-se dels enemics, per tant, li cal que els seus ciutadans estiguin units i se sentin forts per fer la guerra contra els enemics i assegurar-se així les seva existència. (Ranke, 1979, p. 520 citat per Fontana, 2013, p. 131).

Aquests plantejaments responien al nou corrent de la historiografia anomenat positivisme. Tot i que el positivisme va sorgir en arribar la primera meitat del segle XIX, va tenir un fort arrelament en els diferents àmbits del coneixement. De fet, la gran eclosió científica del segle XIX es deu en bona mesura a aquesta expansió del criteri científic que busca el progrés i el benestar de la humanitat. Però aquest esperit científic

aplicat a la història no pretén una millora de les condicions econòmiques i socials sinó que es centra en buscar dades sobre els fets esdevinguts per assolir una explicació exacta del passat a partir de les fonts històriques. Per tant, en nom de l'objectivitat no aprofundeix en les causes i les conseqüències dels fets sinó que només s'elabora una narració. Segons Fontana, el positivisme és una estratègia per mantenir l'ordre burgès (Fontana, 2013, p.117).

Pels positivistes, la història és una ciència que aporta coneixement, per això és una ciència positiva. Els historiadors positivistes es posaren a buscar dades, documents, objectes i els interpretaven creant nous relats històrics basats en el mètode científic. Pels positivistes, el progrés és un progressiu domini del món per part de la humanitat a través del coneixement. El mètode històric positivista es dividia en dues parts: l'anàlisi de les dades i la crítica, a través de la qual s'establia la seva vàlua o no.

El mètode científic, fonamental pels positivistes, es basa en els fets històrics, però els fets històrics, per si mateixos no són res. És la interpretació que fem d'aquests fets el que els fa rellevants o no per la història. De fet, tots els fets esdevinguts són històrics, la qüestió és que l'historiador en tria uns de determinats en funció de la importància i la perspectiva que els dóna (Carr, 1981, p. 18). Però pels positivistes, els fets s'havien de valorar i analitzar des d'una perspectiva objectiva. Com era impossible desvincular-se del present, només s'estudiaven els fets que es podien analitzar des de certa perspectiva i conseqüentment, el present en quedava al marge. Amb aquest argument, també en quedaven al marge la història social i la història cultural (Burrow, 2008, p. 549).

Com hem vist seguint a Fontana (2013), doncs, l'herència revolucionària de la França del segle XVIII, serà ofegada durant el període de la contrarevolució i no reviurà de nou fins que sorgeixi la consciència que el capitalisme no contribueix a la prosperitat sinó a un increment de les desigualtats fonamentada en l'explotació de la mà d'obra.

Efectivament, al llarg dels segles XIX i XX la revolució industrial va donar com a resultat un gran augment de la riquesa de la burgesia i un gran empobriment del proletariat, és per aquest motiu que es recupera l'esperit més progressista de la Revolució Francesa a través de la crítica a les formes d'explotació implementades pel capitalisme.

Des d'un punt de vista històric, podríem dir que el materialisme històric és una reacció al positivisme. I més enllà de la suma de formes de pensament de diferents autors de la filosofia i de la història, el materialisme històric fou una nova forma de pensament destinat a transformar el món (Fontana, 2013, p. 139).

Si l'objectiu del materialisme històric era transformar el món, s'havia de començar pel present, per això calia estudiar molt bé el capitalisme. Per a Marx, la història tenia tres significats: els esdeveniments es produeixen per lleis objectives i principalment econòmiques; el desenvolupament del pensament dialèctic i la lluita de classes. Les diferents fases de l'evolució humana es caracteritzen per la naturalesa de les relacions socials que els éssers humans han establert entre ells durant el procés de producció que protagonitza aquestes fases de desenvolupament. En aquest sentit, el capitalisme, considerat com una forma d'esclavitud, ha de ser abolit. Així com el positivisme tingué l'objectiu de legitimar i aplanar el camí del capitalisme, ara que ja era evident que el progrés de la humanitat no passava per aquest model econòmic, calia eliminar-lo i proposar una nova forma d'organització econòmica en la que no hi haguessin diferències de classes. En l'anàlisi històrica que fan Marx i Engels, el passat serveix per explicar-nos el present però no el legitima.

Darwin va ser qui va introduir la història en la ciència natural (Carr, 1981, p. 76). La seva irrupció en el món del coneixement no va ser només per demostrar que la humanitat està subjecta, com totes les altres espècies vives, a la selecció natural, sinó que ens feu veure que no podem deslligar l'ésser humà del seu medi. El medi i la humanitat estan lligats i no podem explicar l'esdevenidor humà sense tenir en compte els canvis i necessitats en l'entorn natural. Aquest fet, significava que la humanitat no era mestressa del seu destí, sinó que en determinades condicions mediambientals es veia obligada a actuar no segons la seva voluntat sinó en clau de supervivència.

Aquesta visió naturalista i que posava la humanitat en l'entorn ecològic i natural al que pertany, no va arribar a afectar la perspectiva materialista en la que el procés d'industrialització esdevé el marc dialèctic entre les forces de producció i les relacions socials de producció, donat que no es va tenir en compte que els recursos s'esgoten i que la nostra acció al planeta amb aquest afany de producció, l'arribaria a posar en perill.

El marxisme, tanmateix, va donar sentit a la feina de l'historiador ja que aquest amb l'anàlisi del passat havia de proporcionar eines per contribuir a una visió crítica de la societat i, només des d'aquesta crítica, es podia preparar els homes per a lluitar per un futur més igualitari, més just. Un futur que s'havia de poder transformar a través de l'acció social. Però el marxisme va ser tergiversat i utilitzat en benefici dels diferents posicionaments (Fontana, 2013, p. 238). En caure el bloc soviètic, un polític estatunidenc, Francis Fukuyama (1992), va escriure en el seu llibre *La fi de la Història i l'últim home* que en acabar aquella part de la història humana protagonitzada per la lluita de les ideologies que va dividir el món en dos bàndols, es podia afirmar que el comunisme havia mort i que l'única fórmula viable de govern seria el liberalisme democràtic no basat en les diferents formes de pensament, sinó aferrat a una única forma d'economia que és la que es deriva de la política neoliberal sota els auspicis de la democràcia.

Però tornem a principis del segle XX, quan la burgesia, després de tornar a tenir a les seves mans el control social, havia aconseguit recompondre el seu poder o bé minvant o fent desaparèixer els moviments obrers o bé fent seves les reivindicacions socials a través d'un extrem sentiment patriòtic, en el que la lluita de classe passà a convertir-se en l'eliminació d'aquells pobles que esdevenien un fre i una «xacra» pel desenvolupament nacional (Fontana, 2013, p. 154).

En aquest context la lluita contra la dictadura del proletariat va esdevenir també la lluita contra el materialisme històric. Marx entenia la història com una disciplina científica i per tant, la investigació sobre el passat havia de servir per transformar el món. En conseqüència, sorgiren alguns corrents historiogràfics que lluitarien contra la història com a disciplina científica. Aquest posicionament explica que naixessin diferents visions que negaven el caràcter científic de la història. Una d'elles fou l'historicisme que es basava en què la realitat humana lligada al passat, és a dir, a la història, no es podia separar de la filosofia; la història ho és de la raó humana i dels seus ideals, per això història, política i filosofia són una mateixa cosa. Per als historiadors i filòsofs historicistes, la història no podia ser reconstruïda perquè no podia ser analitzada de forma objectiva. A més, atès que està subjecta a les accions sovint irracionals de l'ésser

humà, no és possible establir teories o lleis. Per tant, per als historicistes, la història servia per recuperar el passat, però no per predir-lo.

Tanmateix, no es pot investigar el passat sense un cos doctrinal, és per això que era necessari recórrer a altres disciplines com la sociologia, l'antropologia o bé l'economia, que a partir d'aquest moment vertebraran la interpretació del passat (Fontana, 2013, p. 168). En tot cas, cap d'aquestes disciplines té el propòsit de predir el futur i per tant, tampoc de transformar-lo, simplement són visions colaterals de l'esdevenidor humà des de perspectives que no tenen la finalitat de generar un pensament crític, sinó que es queden amb la pretensió, no poc respectable, de comprendre el present.

No podem acabar aquest repàs històric sense parlar de l'escola dels Annals. L'escola dels Annals va néixer a França i va tenir un ràpid impacte a Europa, també a casa nostra. Va trencar amb la concepció marxista de la història, va superar la construcció històrica a partir dels fets i va posar èmfasi en altres disciplines com la geografia, l'economia, la política o la sociologia. Els historiadors dels Annals, es centraren en estudiar períodes del passat en els que s'aprofundí més que mai, per exemple l'època medieval. El seu discurs és narratiu però no es plantegen ni s'aborden les causes ni les conseqüències dels canvis històrics. L'escola dels Annals es basà en l'anomenat estructuralisme.

Tot i haver nascut en l'àmbit de la lingüística, l'estructuralisme parteix del fet que la realitat està composta de sistemes o estructures que es regeixen per les seves pròpies lleis i relacions. En aquets sentit, la societat és una estructura, i la història està basada en estructures, per exemple, les diferents cultures o civilitzacions són estructures. L'estructuralisme creà un mètode per estudiar i analitzar estructures però després té problemes per explicar-les al llarg del temps. Enfront del saber acumulatiu, de dates i dades, l'estructuralisme insistia en un coneixement més actiu: en la comprensió, per part de l'historiador de l'estructura i el funcionament dels diversos sistemes socials. Però ho feia deixant de banda el que és el nucli essencial de la història: el temps. En aquest sentit, el problema al que s'enfronta aquesta història és que descriu moments, però no els explica.

Així doncs veiem com al llarg del segle els intents de la historiografia per treballar des d'una coherència científica, objectiva i que respongués a allò que ens cal saber per afrontar el futur, han estat sempre plens d'entrebancs. Encara avui dia es discuteix si la història és una ciència o no ho és. De fet, el que està en entredit és l'objectivitat històrica. La selecció de dades i la seva interpretació ha estat molt sovint tergiversada, perdent tot rigor, tota credibilitat.

Més enllà del marxisme, la història ha aconseguit explicar el passat, però el relat s'ha construït a través dels estudis dels fets, no dels problemes reals de la població. A més, la història està tan impregnada d'ideologia política que el ciutadà, els mestres, no saben fins a quin punt tot allò escrit pels historiadors és real o fruit dels interessos als que responen. En aquest sentit, la història ha proporcionat respostes però no ha respost a les preguntes que veritablement preocupen a la humanitat.

De tot el que s'ha exposat en el capítol anterior, es pot concloure que els coneixements i els sabers sorgits de la recerca històrica no han tingut aplicació social; és per això que l'escola no ha sabut treure'n profit més enllà del relat patriòtic o descriptiu més o menys ben explicat que no ha tingut l'objectiu de respondre als interessos reals de la població, sinó que s'ha recreat en la voluntat de saber dels historiadors i el conjunt de pressions disciplinars i polítiques a les que aquests s'han vist sotmesos al llarg del temps.

Tanmateix, «el pasado sigue siendo la herramienta analítica más útil para enfrentarse al cambio constante» (Hobsbawm, 1998, p. 31) i l'atracció que proporciona el passat per explicar la continuïtat i per legitimar els estats, les col·lectivitats, les cultures, és molt fort. Tothom necessita un passat, perquè el passat ens explica.

Per altra banda, la conjuntura actual fa que la història visqui unes circumstàncies diferents del que hem plantejat fins ara. Segons Hobsbawm, el desenvolupament científic, de les altres ciències, les que mai s'han qüestionat, que són les ciències naturals, està creant un nou marc pel coneixement històric. La història tornarà a tenir capacitat per ajudar-nos a comprendre el món perquè els nous desenvolupaments científics han irromput en la historiografia. I segons defensen alguns autors com Hobsbawm i Fontana, és necessari partir del punt de vista marxista per tornar la història

a la investigació racional, no amb la finalitat de reconstruir períodes, sinó amb l'objectiu d'explicar el conjunt de les accions humanes. Per explicar-nos a nosaltres mateixos, sota una visió planetària, no del tot, sinó total.

La genètica ens aporta dades sobre l'origen de la nostra espècie i torna a donar en l'evolució biològica un marc per comprendre l'acció humana al llarg del temps. La funció de la història en el sentit més ampli del terme és explicar com i per què *Homo sapiens* va passar del paleolític a l'era nuclear.

Per altra banda, els esdeveniments que es produeixen en el món en aquest ben entrat segle XXI, ens porten a pensar que no n'hi ha prou amb conèixer les accions humanes esdevingudes en altres temps, cal també actuar perquè els reptes que té la humanitat són complexos i són urgents.

Si l'ensenyament de la història s'ha de fer des d'una perspectiva humana, per saber qui som els *Homo sapiens*, des d'una perspectiva social, per saber com ens comportem i quines són les nostres identitats, tot això ha de servir per poder comprendre i actuar.

La globalització ens posa al davant moltes contradiccions. Naïr (2010) assenyala que la globalització no unifica, sinó que divideix, ja que posa de relleu la diferència per sobre de la unitat. En un món ple de desigualtats, cada societat defensa els seus interessos i sovint els posa per sobre dels altres.

Per gestionar aquestes tensions Naïr (2010) proposa la democràcia com a vincle entre els éssers humans. L'estat de dret és qui ha de garantir la democràcia, posant la llei per damunt del poder. Al seu temps la llei ha de garantir l'educació que a través de la pedagogia dona lloc a la ciutadania. L'eina que té la ciutadania és la cultura que defineix els valors comuns que són la tolerància, el respecte i la igualtat en drets. En tant que instrument per transmetre aquests valors, la cultura que és una construcció històrica, permet l'estabilitat identitària de l'ésser humà i dona pautes de relació i de comportament (Naïr, 2010, p. 276).

Això significa que la cultura i la història són els instruments que ens poden ajudar a plantejar un futur amb menys desigualtats i més llibertat, però per fer-ho cal «invertir la visió tradicional, que considera el passat com el centre fix i estable entorn del qual fem

voltar el present, i a situar el present al centre de les nostres preocupacions, utilitzant el passat per a fer la rotació dialèctica que inspira una consciència lúcida» (Fontana, 1992; 121, text entre cometes de Walter Benjamin).

5. Aportacions de l'arqueologia a l'ensenyament

Al llarg del darrer terç del segle XX, els canvis en la concepció de l'arqueologia i els avenços tecnològics i de coneixement van convertir aquesta disciplina en una oportunitat per a fer ciència històrica a les aules. Com hem vist més amunt, les primeres experiències d'arqueologia escolar a Catalunya es van dur a terme a finals dels anys 70, de la mà d'equips d'arqueòlegs interessats en donar a conèixer la seva tasca de recuperació i investigació del passat i alhora socialitzadora dels coneixements adquirits. Al llarg dels anys 80 i 90 aquestes accions es van seguir produint. La presència de l'arqueologia a les escoles es va posar en valor en diferents jornades, organitzades sobretot des de l'àmbit dels arqueòlegs com per exemple les celebrades al Museu d'Arqueologia de Catalunya, *Jornades d'Arqueologia i Pedagogia* que precisament posaven de manifest l'interès en aprofundir en les experiències escolars i en entorns patrimonials que tenien l'arqueologia com a eix disciplinar.

Quina necessitat o quina oportunitat ofereix l'arqueologia al món escolar? En volem debatre aquí perquè pensem que aquestes necessitats/oportunitats són d'alguna manera la llavor o el punt de partida de les accions a les que es dedica aquest treball d'investigació sobre els tallers d'història.

Com dèiem, en general, va ser el món de l'arqueologia el que es va sensibilitzar per una socialització de la metodologia de recerca i dels coneixements obtinguts que havia de revertir en la posada en valor del patrimoni, en la seva conservació i respecte i també a l'hora de reforçar la identitat social i cultural. Aquestes aportacions que podia fer l'arqueologia a finals del segle XX eren el fruit del moment de represa cultural que al nostre país es vivia d'una manera especial.

Al llarg de la dècada dels 70, la fi del Franquisme donà lloc a un nou context en el que tots els àmbits del coneixement i de la cultura van trobar l'oportunitat de

reorientar els seus objectius per adaptar-se a la nova realitat i els reptes que aquesta plantejava. Ja hem vist que en el món de l'ensenyament van agafar embranzida els moviments de renovació pedagògica, i el món de la ciència i la cultura no en quedaren al marge.

Al principi de la democràcia, el recanvi generacional a les universitats i la recuperació de la Generalitat de Catalunya van permetre impulsar nous projectes de recerca sobre el patrimoni de la mà de joves arqueòlegs que tot just començaven, però calia bastir equips de recerca i sobretot revisar els objectius i mètodes en l'acció arqueològica.

Des de finals del primer terç del segle XX bona part de l'arqueologia que s'havia fet havia estat molt influenciada per la recerca realitzada per Gordon Childe. El seu llegat va ser una visió que presentava Europa com un mosaic de cultures primitives que havien anat desenvolupant-se des de diferents punts i algunes interactuant al llarg del temps (Trigger, 1992). Childe no pensava que existís una evolució cultural en un mateix territori, sinó que defensava que el progrés (sempre present en la història de la humanitat) es produïa a través de l'intercanvi cultural. D'aquí sorgí la idea del difusionisme, les cultures més desenvolupades s'havien anat irradiant i expandint entrant en contacte amb altres cultures que haurien adquirit els caràcters menys resistents al canvi com ara la tecnologia. Per descriure aquestes cultures, Childe es va centrar en definir quins eren els elements més característics que podien haver patit menys canvis al llarg del temps, com per exemple, els atuellis de ceràmica. A aquests objectes de la cultura material els va considerar fòssils directors. Seguint la metodologia posada en marxa per l'arqueologia francesa del segle XIX d'arrel geològica, molts dels arqueòlegs del nostre país van dedicar esforços a determinar cultures, buscant fòssils directors, és a dir, elements de la cultura material que eren estudiats des d'un punt de vista més estètic i morfològic que no pas funcional. Val a dir que les tècniques d'aquells temps tampoc no eren les que tenim ara, però sobretot, l'aplicació a l'arqueologia del fòssil director va omplir els museus de peces arqueològiques que lluien per al gaudi de la ciutadania. Aquestes peces, servien per saber que en una època determinada la humanitat havia estat capaç de crear aquells instruments, però no servien per reconstruir la vida quotidiana, ni per interpretar el medi en el que la humanitat havia

viscut, tampoc per saber a quines dificultats s'enfrontaren; es presentava l'objecte amb una cronologia, associat a una cultura, que es podia situar en l'espai i en el temps.

Paral·lelament a la Unió Soviètica es va desenvolupar l'arqueologia marxista que aplicà el materialisme històric a un esquema evolucionista. Per al marxisme, la tecnologia era fonamental, no per definir les cultures, sinó com a forma de control de l'entorn natural (Trigger, 1992, p. 204). L'arqueologia marxista es fixava en el procés d'elaboració dels instruments dels nostres avantpassats per distingir els diferents estadis econòmics (Marx, 1906, p. 200, citat per Trigger, 1992, p. 207). Aquests estadis econòmics, marcats pels modes de producció determinaren la consciència social (Marx i Engels, 1962, p. 362-363, citat per Trigger, 1992, p. 208). Marx no pensava que el canvi tecnològic es produís per una major capacitat o per un suposat progrés, sinó que pensava que responia a les circumstàncies sorgides del context social. En aquest sentit, si les troballes arqueològiques havien de servir per reconstruir com havien estat les societats i les circumstàncies que els donaven entitat, no n'hi havia prou amb excavar nivells arqueològics i recuperar la cultura material, calia fer excavacions en extensió per saber com aquells objectes havien estat dipositats, com els grups humans s'havien comportat en el seu hàbitat, per conèixer, en la mesura del que fos possible, la seva organització social i la seva interacció amb el medi.

L'arqueologia soviètica es va basar en l'estudi aprofundit dels instruments, d'una forma racional i objectiva per comprendre com funcionaven les societats. Així fou durant molt temps l'única en «assignar el paper principal en l'explicació de la història a l'acció humana» (Trigger, 1992, p. 228).

En la segona meitat del segle XX a Europa i els EEUU, quan ja havien estat determinades moltes de les cultures de la prehistòria i l'antiguitat i ja se n'havien fet anàlisis cronològiques i per tant es podien situar totes en el temps, la recerca arqueològica va patir una revolució anomenada *New Archaeology* o *Arqueologia Processual*. Clarke i Binford (Binford, 1965; Clarke, 1984), representants d'aquesta nova filosofia de l'arqueologia, sostenien que els objectius de l'arqueologia no eren trobar objectes i determinar cultures, sinó que calia preguntar-se el com, el quan i el perquè d'aquells objectes i de les cultures que els creaven. Per tant, la recerca ja no es basava tant en la cerca de l'objecte, sinó que calia entendre el procés del que formava part

aquell objecte, casa o ciutat, la seva funció, possibles usos i el context eco-social. Per assolir aquests objectius calia fer servir el mètode científic, és a dir, plantejar hipòtesis i contrastar-les a través de la recollida objectiva de dades. Aquestes dades no només les proporcionaria la cultura material del registre arqueològic. L'antropologia, la geologia i les altres ciències com la biologia havien de contribuir a construir coneixement. Binford (1978), per posar a prova el nou paradigma, entre altres, va formular una hipòtesi sobre el comportament humà relacionat amb l'adquisició de recursos animals i, per contrastar-la, va estar convivint durant un període amb els esquimals d'Alaska, els Nunamiut. D'aquesta manera va poder conèixer de primera mà com aquesta comunitat esquartera els animals. Amb aquesta experiència Binford va inspirar altres equips de recerca que van apostar no només per entrar en contacte amb comunitats que perviuen en períodes preindustrials o fins i tot prehistòrics, sinó que també van donar lloc a l'arqueologia experimental. Per altra banda, per conèixer bé els objectes i els processos dels quals eren resultat, calia abstrèure's de la nostra realitat. Mai un arqueòleg del segle XX hauria pogut analitzar un instrument antic sense que aquesta anàlisi no es veiés influenciada per la seva pròpia realitat cultural i tecnològica. Així doncs, per acostar-se a la realitat dels objectes calia reproduir aquella realitat. L'arqueologia experimental parteix del plantejament d'aquestes problemàtiques i hi dona una resposta.

L'arqueologia experimental ha estat una de les metodologies que més resultat han donat a l'hora d'acostar els investigadors a la realitat d'altres temps, a una realitat concreta, quotidiana, una realitat gens abstracta, apta per a ser treballada en entorns d'aprenentatge tant universitaris com escolars i de caire formatiu i divulgatiu en general.

En els darrers quaranta anys l'arqueologia ha anat allunyant-se de la història, en el sentit que ja no es busca explicar no només el que va passar sinó per què va passar i com es va produir, aproximant-se cada cop més a altres disciplines que aporten coneixements imprescindibles com per exemple la genètica i la geocronologia que permeten donar una major precisió a les hipòtesis del comportament humà.

6. Aportacions del mètode científic

Segons CFS Cardoso (1981), el mètode científic són «els mitjans de que disposa la ciència per plantejar problemes verificables (contrastables) i sotmetre a la prova les solucions proposades per a tals problemes» (Cardoso, 1981, p. 46). Això no significa que totes les ciències tinguin un únic mètode, però sí que totes parteixen del plantejament d'un problema i de la recerca de mecanismes de recollida de dades per validar o no la hipòtesi que s'hagi plantejat un cop formulat el problema.

El mètode científic, o els mètodes científics es basen en fonaments lògics. Un d'aquests fonaments és la inducció. Entenent per inducció «el tipus d'inferència que, partint d'enunciats singulars (particulars, contingents) condueix a enunciats universals» (Cardoso, 1981, p. 52).

El mètode contrari seria la deducció, que consisteix en el procés que «partint d'enunciats generals, assoleix enunciats particulars» (Cardoso, 1981, p. 52).

En el primer cas, els enunciats particulars no sempre condueixen a enunciats generals universals i vàlids. Aleshores, només podem dir que si les premisses són vàlides la conclusió és probablement verdadera. En canvi, en el cas de l'argument deductiu, si les premisses són verdaderes, la conclusió també ho serà. En aquets darrer cas el mètode també s'anomena hipotètic-deductiu.

Segons Bunge al seu llibre *La ciencia, su método y su filosofía* (citada per Cardoso, 1981) el mètode hipotètic-deductiu es desenvolupa en cinc grans fases:

Plantejament del problema, construcció del model teòric, deducció de conseqüències particulars de les hipòtesis, la prova de les hipòtesis i introducció de les conclusions a la teoria.

En el cas de la didàctica de la història a l'educació primària, no és possible de plantejar i desenvolupar totes aquestes fases, però sí el mètode científic com a punt de partida per a ensenyar l'alumnat a investigar en la part de la prova de les hipòtesis, és a dir, en el moment en què hem d'anar a buscar els testimonis. En aquets sentit, la didàctica ha de formar l'alumne com a investigador amb capacitat per portar a terme

una anàlisi lògica, estructurada i raonada de la font d'informació. El coneixement del passat s'ha de fer a partir de les evidències que aquest ens ha deixat ja sigui en forma de documents escrits, de testimonis orals, d'objectes o bé elements patrimonials, ja que el coneixement en disciplines com la història i l'arqueologia només es pot assolir a través de l'anàlisi de les fonts amb criteris científics.

Després de la fase de classificació i identificació necessàries en tot treball científic, però que no sempre es poden dur a terme en una aula, ve la fase de l'anàlisi crítica de la font, en la que s'estableixen els punts de vista des dels que s'ha emès la font, cercant els punts de vista i interessos, aquest és el punt medul·lar del treball científic en l'àmbit social i històric (Hernández, 2002, p. 106).

Dins de l'àmbit de les fonts d'informació, hi ha les fonts textuais que poden ser primàries o bé secundàries. Les fonts primàries són aquelles que són contemporànies als fets esdevinguts (Trepas, 1995, p. 164). Conseqüentment, les fonts secundàries són aquelles que expliquen o bé interpreten informacions procedents d'una font primària. En aquest cas els llibres de text o qualsevol altre tipus de publicació divulgativa són de caire secundari.

Les aules d'educació primària tenen més accés a les fonts d'informació secundària entre les que es troba el llibre de text que no pas a les fonts d'informació primària. Un dels motius és la falta d'accés a aquesta tipologia de fonts per part dels mestres, atès que es tracta de documents que solen trobar-se en arxius, sovint allunyats de l'imaginari social i també de l'àmbit escolar.

Una altra de les fonts d'informació del passat són els objectes, però en aquest cas, pot succeir el mateix que en l'anterior, quan es tracta d'objectes procedents de l'arqueologia o quan són molt antics en el temps és molt difícil per part del professorat tenir-hi accés per poder-los investigar a les aules.

El treball científic a partir d'objectes permet desenvolupar el treball tant inductiu (a partir de les dades que obtenim de l'objecte es formulen teories generals) o bé el deductiu (a partir de les teories generals s'interpreta l'objecte). Cal tenir present que l'objecte no ve determinat només per la morfologia, materials o l'ús que se li va donar sinó pel context social en el que es troba (Bardavio & Gonzalez, 2003, p. 77-78).

Les dades que proporciona el passat tant si són objectuals com si són textuales, han de poder ser processades per l'alumnat a través d'estratègies que parteixen de l'observació, la classificació i l'anàlisi, accions que els portaran a la interpretació, sempre que es plantegi el treball de la font com un procés de descoberta i raonament. És a dir, el fet que es doni a l'alumnat un facsímil o bé una rèplica d'un objecte del passat, el fet que l'alumnat l'observi o el toqui no garanteix l'aprenentatge, ja que perquè aquest es produeixi cal que aquest procés de manipulació i anàlisi vagi acompanyat d'un raonament conscient i lògic que porti a l'alumnat a l'aprenentatge a partir de la comprensió global de l'objecte.

En aquest sentit, el procés de raonament i d'interrogació té una llarga tradició. La maièutica és un terme que apareix en un passatge del *Teetet* de Plató, en el que Sòcrates afirma que practica l'art de la maièutica. Aquest art o mètode consisteix a portar l'interlocutor al descobriment de la veritat a través d'un seguit de preguntes fins que aquest arriba a trobar la resposta per si mateix a través del raonament (Ferrater Mora, 1990, «mayèutica») Per tant, cal desenvolupar el mètode científic a les aules a través de les fonts primàries que aporta el passat, però aquest procés ha d'anar acompanyat d'un raonament constant que ha de ser dirigit pel mestre o bé, com veurem en el cas dels tallers, del monitor.

7. Aportacions del pensament crític

El pensament crític no és en si mateix una metodologia, està lligat al mètode científic i desenvolupa unes estratègies que li són pròpies.

Tenir la capacitat de pensar críticament és un objectiu que s'ha d'assolir al llarg de l'escolarització i encara més enllà. Pensar críticament és una tasca col·lectiva i no individual. El pensament crític és oposat al pensament il·lògic o irracional i no es refereix tant als coneixements que tenim sinó als processos de raonament sobre aquests coneixements.

El pensament crític es basa en habilitats cognitives com l'anàlisi, la síntesi, la comparació, la classificació i l'assoliment de conclusions, entre altres (López Frías, 2013,

p. 15). Sense capacitat per pensar no hi ha anàlisi i no hi ha aprenentatge. L'etimologia de la paraula *KRITHS*, significa judici o avaluació. Per tant aquell que pensa críticament avalua alguna cosa.

És evident que no n'hi ha prou en fer un *taller d'història a l'aula* per adquirir les destreses del pensament crític, però sí és cert que alguns dels criteris que estan a la base d'aquesta forma de pensament s'adquireixen amb el treball disciplinat i lògic que aporta el mètode científic.

Concretament, el pensament crític és disciplinat, perquè aporta un ordre en el treball que inclou estratègies fonamentals en el mètode científic com les que estableix la Foundation for Critical Thinking (2010):

- Interpretació: comprendre i expressar la rellevància d'una àmplia quantitat d'experiències, situacions, dades, creences, regles,... Inclou: categorització, decodificació, aclariment del sentit.
- Anàlisi: Identificar les relacions d'inferència reals i suposades entre els enunciats, preguntes, conceptes, descripcions. Inclou: examinar idees, detectar arguments, analitzar arguments.
- Avaluació: Valoració de la credibilitat dels enunciats. Per valorar la credibilitat s'ha de buscar si hi ha contradiccions o si l'evidència concorda amb la conclusió a la que s'ha arribat.
- Inferència: identificar i assegurar els elements necessaris per treure conclusions raonables. Inclou: qüestionar l'evidència, proposar alternatives, treure conclusions. En resum vol dir comprendre les implicacions d'una postura o pensament assumit per algú.
- Explicació: Capacitat d'exposar els resultats del raonament de manera reflexiva i coherent. A través de quadres i esquemes enunciar el resultat de la recerca,...
- Autoregulació: Monitoreig autoconscient de les activitats cognitives.

Per altra banda, Meyers (1986) assenyala que el pensament crític «es la habilidad para formular generalizaciones, abrigar nuevas posibilidades y suspender juicios». En aquest sentit, ens interessa molt la metodologia introduïda pel pensament crític, ja que evita fer judicis de valor i permet que l'individu observi la realitat des d'una distància

que pensem que és necessària per poder processar els problemes socials de forma objectiva, pensant en el gènere humà i no en individus. Per tant, aquest plantejament és rellevant per analitzar, comprendre i prendre decisions sobre problemes socials. També Dewey (1982) associa el pensament crític a «suspender juicios, ejercitar una mente abierta, con un escepticismo sano y como pensamiento reflexivo».

No totes aquestes estratègies es desenvolupen en els tallers però com a base del plantejament de l'obtenció de coneixement pensem que és una pauta a seguir. Per altra banda, algunes de les recomanacions que es fan és el treball en grup, classes de 75 minuts per donar temps al raonament i espai on els alumnes es puguin expressar sense restriccions. Pel que fa a l'actitud del professorat, ha de ser oberta, s'ha d'iniciar la sessió amb preguntes o plantejant una controvèrsia, els alumnes han de poder formular hipòtesis. És per tot això que considerem que els tallers contribueixen a treballar el pensament crític dels alumnes.

8. Aportacions de la psicopedagogia

En aquest apartat exposarem aquells principis provinents d'estudis realitzats per la Psicologia Evolutiva i la Psicologia de la Instrucció que es tenen en compte avui dia en tot procés d'aprenentatge i especialment aquells que han influït en l'àmbit de la història. Aquests principis són: el constructivisme i l'aprenentatge significatiu en relació al desenvolupament de l'individu i el seu vincle amb la societat.

Els autors referents de la psicologia cognitiva que van contribuir a bastir el pensament constructivista són Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, David P. Ausubel i també Jerome Bruner. No és el propòsit d'aquest treball aprofundir en les teories de cadascun, però sí prendre d'aquestes allò que afecta al nostre objecte d'estudi.

Jean Piaget, que es va inspirar en l'obra *Emili* de Rousseau, va establir que el desenvolupament cognitiu és un progrés de la capacitat de l'individu per comprendre, explicar i predir el món que l'envolta. En tant que ésser que es fa preguntes, l'home necessita entendre el seu entorn i és aquesta necessitat cognitiva però també afectiva

la que el porta a construir esquemes mentals explicatius de la realitat a partir de les informacions que ha obtingut a través de l'experiència. El comportament i les accions de l'ésser humà són el resultat de les seves representacions mentals. A través de les accions, els problemes mentals entren en relació amb l'ambient, modificant-se mútuament, llavors neixen els nous significats.

Una de les aportacions més importants de Piaget (1999) fou la descripció dels estadis de desenvolupament cognitiu, que són les fases de maduració en les que el subjecte conforma el seu coneixement. El pas d'un estadi a un altre no es produeix per l'acumulació de sabers, sinó que a cada estadi l'infant desenvolupa una estructura cognitiva pròpia que li serveix per a ordenar la realitat, per tant, el pas d'un estadi a un altre comporta la creació d'esquemes i d'estructures noves. Els esquemes mentals són dades que l'individu recull i interpreta. Aquests esquemes s'organitzen a la ment en forma d'estructures o xarxes de significat. Es tracta d'estructures estables però no estàtiques, és a dir són capaces de modificar-se per mantenir la coherència interna del sistema davant la diversitat d'estímuls (Trilla, 2001, p. 182).

En aquest sentit, l'aprenentatge és un procés d'adaptació de les estructures mentals de l'individu al seu entorn. Aquesta adaptació es produeix en dues fases, la fase de modificació i la fase d'assimilació. Cada canvi en el coneixement és una adaptació producte de la síntesi entre el procés d'assimilació i el procés d'acomodació. És per això que Piaget s'emmarca en la concepció constructivista.

8.1 La comprensió del temps

Per altra banda, Piaget (1946) va descriure les dificultats que tenen els infants per a comprendre el temps. No hi ha dubte que es tracta d'un concepte molt abstracte i que la seva comprensió esdevé un inconvenient a superar quan es tracta d'ensenyar història i arqueologia. Piaget va descriure tres estadis per a la comprensió del temps en els infants: l'estadi del temps viscut, l'estadi del temps percebut i l'estadi del temps concebut.

Inicialment, l'infant no és conscient del pas del temps. No és fins que pren consciència dels canvis que viu el seu propi cos, o dels ritmes biològics que s'adona que existeix un ordre temporal en el que les coses passen abans o després. La tasca del docent és ajudar l'infant a construir estructures temporals, ja que és a través de l'experiència que l'infant passarà de viure el temps des d'un punt de vista exclusivament biològic a una percepció que encara que no visqui pot entendre i finalment a la concepció intel·lectual del passat (Hannoun, 1977, p. 96). Per tant, perquè l'infant compregui el temps percebut, és a dir, aquell que no ha viscut, la forma més adequada és reproduir-lo, reviure'l de la forma més fidedigna possible. A continuació desenvolupem aquesta qüestió.

8.2 Les dificultats per comprendre el temps passat

L'any 1933 Jean Piaget, va publicar els resultats d'un estudi breu, preliminar, que tenia per objectiu conèixer com les limitacions cognitives dels infants afectaven la comprensió del temps històric. El mateix autor, havia descrit l'egocentrisme infantil com la dificultat que té el nen per distingir-se del medi.

L'estudi va consistir en un qüestionari a un grup d'infants per determinar les dificultats que tenien per entendre un temps que no han viscut, per tant, les dificultats d'entendre el passat. En acabar, va fer la reflexió de la necessitat d'aprofundir molt més en aquest estudi a través de la col·laboració entre pedagogs i psicòlegs.

Tanmateix, a pesar de que Piaget va fer èmfasi en què no es podien treure conclusions del qüestionari, considerat per ell mateix només un sondeig, l'impacte que tingué aquesta publicació en el món acadèmic va ser enorme i de fet, va donar arguments als pedagogs que maldaven per eliminar la història de l'ensenyament escolar (Piaget, 1933).

Piaget, atribuïa a l'egocentrisme infantil i més concretament a l'artificialisme mític, les «deformacions» i «contrasentits» que fa la memòria dels infants quan s'estudien lliçons d'història «massa precoces» (Piaget, 1933, p. 100). I en posava

exemples: si després d'explicar a l'infant la biografia d'un personatge de segles enrere, li fem preguntes sobre aquest, en pot explicar allò que ha après, però no és capaç de situar-lo en el seu temps sinó que el situa en l'actualitat. Per tant, concloïa que en els infants el passat és concebut en funció del present i no a l'inrevés. Aquest fet era incompatible amb l'ensenyament de la història, ja que per comprendre-la bé, s'ha d'entendre que el present és fruit del passat i no que el passat sigui resultat del present com pensen els infants (Piaget, 1933, p. 102).

Per altra banda, va arribar a la conclusió de que l'infant atribueix a moments mítics del passat l'origen de les coses, però no ho interpretava com una incapacitat de comprendre sinó com una «actitud específicament pueril envers el passat» (Piaget, 1933, p. 103-104). El passat per als infants, segons aquest autor, no és llunyà ni està ordenat en èpoques diferents, tampoc és qualitativament diferent del present. Per tant, tot i que podem explicar a l'infant com vivien els romans, com anaven vestits, com eren les seves cases i els seus edificis principals, mai no entendran els dos mil anys que ens separen d'ells i tot el que això comporta. En aquest sentit, seria molt complex introduir el concepte de canvi i evolució, intentant establir causes i conseqüències donat que la incapacitat de comprendre el temps històric i la seva complexitat ho faria impossible. «D'aquesta manera retrobem l'egocentrisme en l'àmbit històric, de la mateixa manera que existeix en totes les representacions de l'infant» (Piaget, 1933, p.104).

L'impacte que tingué l'estudi de Piaget, va ser com dèiem molt important, i va frenar de cop la consideració dels progressos que alguns mestres havien fet a les aules amb mètodes actius, però sobretot va justificar la decisió aplicada a alguns països com el regne Unit, de que la història només s'abordés a l'ensenyament secundari. A més legitimava el treball superficial del passat, sense aprofundir en els conceptes històrics.

L'aprenentatge de fets dins un marc cronològic és molt complex per a un infant justament perquè no pot comprendre com un espai buit la línia temporal. Però pensem que si al llarg de la infantesa es va treballant aquesta línia i s'hi van ancorant personatges, formes de vestir, objectes que esdevinguin referents, tot i no comprendre el temps, l'infant sabrà situar el que va abans i el que va després i per tant quan arribi als 12 anys, tindrà coneixements per ordenar els fets que vagi interpretant.

8.3 La importància de l'entorn social de l'individu

Pel que fa a Vygotsky, la seva aportació més important va ser el fet de concebre l'individu dins l'entorn social, és a dir, l'individu és un subjecte social, per tant, en tant que neix, interactua, es forma i és part de la societat, n'és un producte. Aquesta formació l'individu la fa de fora cap a dins. És a dir, en tant que producte social, la persona es construeix de fora cap a dins, ja que és la societat la que el forma. En aquest sentit, l'aprenentatge precedeix a la pròpia consciència, ja que aquesta és també un producte social que sorgeix de les relacions que tenen les persones entre sí.

Un altre dels conceptes essencials de l'obra de Vygotsky és el de *zona de desenvolupament proper* que defineix com,

«la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz... El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo potencial» (Vygotsky, 1978, p.133-134).

Aquest concepte és molt important perquè significa que el que la persona pugui aprendre no depèn només d'ell, sinó que també depèn de qui l'estigui guiant en aquest procés. Així doncs, la diferència entre Piaget i Vygotsky rau en què mentre el primer pensava que l'aprenentatge depèn del desenvolupament cognitiu de la persona, Vygotsky defensava que el desenvolupament cognitiu de la persona està determinat per l'aprenentatge.

Així doncs, el constructivisme es basa fonamentalment en la idea que l'individu és el resultat d'una construcció pròpia que es produeix dia a dia a través de la interacció entre les seves disposicions internes i el seu entorn (Carretero, 1993, p. 21). En aquest sentit, no n'hi ha prou de presentar una informació a un individu perquè l'apregui, sinó que és necessari que aquest aprenentatge es vagi construint a partir dels esquemes que ja posseeix com a fruit de la seva relació amb el medi, per tant a partir de la seva

experiència. Alhora, l'alumne no és l'únic responsable d'aquest procés, sinó que cal que també hi intervingui un mediador que elabori els continguts, que creï un ambient i condicions òptimes, i que guï l'activitat perquè aconseguixi ser una autèntica construcció de coneixement (Coll, 1990).

Així mateix, Carretero (1987) assenyala que el procés constructiu d'aprenentatge és intern i que per tant, no es conforma amb la presentació de la informació. L'afirmació que s'acaba de fer és, doncs, contradictòria amb l'ensenyament tradicional que es basa en la transmissió de coneixements als alumnes esperant que aquests les interioritzin i les aprenguin. Al mateix temps, considera que l'estratègia més eficaç per aconseguir l'aprenentatge és la creació de contradiccions i conflictes cognitius i finalment considera que el paradigma constructivista afavoreix l'aprenentatge per la interacció social (Carretero, 1987, p. 68).

8.4 Interacció amb els coneixements previs i motivació: l'aprenentatge significatiu

Tal com hem expressat en el plantejament del problema d'aquesta tesi, l'aprenentatge memorístic i conductista no proporciona a l'individu capacitat d'anàlisi del món en el que viu i per tant no el converteix en un ciutadà actiu amb pensament crític.

Al llarg del segle XX la investigació en psicopedagogia ha donat com a resultat nous plantejaments que han canviat la concepció del que és l'aprenentatge i que per tant, proposen altres formes d'ensenyar.

Una d'aquestes aportacions és la de David Ausubel que va descriure que perquè l'aprenentatge sigui significatiu, és a dir, perquè tingui significació per a l'individu i sigui aplicable, cal que en primer lloc es generi una actitud positiva, que sigui motivadora. Aquesta motivació genera un procés de descoberta que esdevindrà aprenentatge quan els conceptes adquirits entrin, es relacionin i vinculin als que ja estan integrats en l'estructura cognitiva.

«(...) se cree que la adquisición de nuevos significados es coextensiva con el aprendizaje significativo, un proceso que se considera cualitativamente diferente del aprendizaje memorista en función de la capacidad de relación no arbitraria y no lineal del contenido de lo que se debe aprender con ideas ya existentes en la estructura cognitiva. En otras palabras, los nuevos significados son el producto de una interacción activa e integradora entre nuevos materiales de instrucción e ideas pertinentes ya existentes en las estructuras de conocimiento del estudiante» (Ausubel, 2002, p. 82).

Atès que la motivació i l'actitud positiva són desencadenants del procés d'aprenentatge, és necessari presentar a l'alumnat un material que desencadeni aquest procés. En el decurs de la interacció amb el material, l'alumne relaciona objectes amb conceptes. Òbviament el material treballat no proporcionarà tota la informació, donat que a més no hi ha una única manera d'obtenir-la. Al llarg de la vida, aquest individu tindrà noves ocasions d'entrar en contacte amb els conceptes treballats. En aquest cas els ancoratges generats en la seva estructura cognitiva permetran incorporar nous sabers.

Així doncs, és molt important en el procés d'aprenentatge significatiu, la qualitat dels materials que es donin a l'estudiant.

«La presentación al estudiante de un material potencialmente significativo. A su vez, esta última condición supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera no arbitraria (plausible, razonable, y no aleatoria) y no lineal con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto es, que posea un significado 'lógico'); y 2) que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar» (Ausubel, 2002, p. 25).

En tant que els conceptes apresos vagin adquirint sentit, també l'individu comprendrà millor el seu entorn per tant, l'aprenentatge no és només un procés, sinó que també és un producte (Ausubel, 2002). En tant que producte, permet establir relacions lògiques entre conceptes/objectes i l'entorn, afavorint la seva comprensió per part del subjecte.

En tant que procés d'aprenentatge, cal que el mestre, en aquets cas monitor el guï i l'orienti. En aquest punt podem posar un exemple relacionat amb l'objecte d'aquesta tesi. Imaginem que donem a un grup d'infants una maqueta d'una ciutat romana. En principi és una maqueta amb molts elements, muralles, fòrum, temple, circ, teatre, amfiteatre, cases, etc... Els alumnes comencen a construir la ciutat tot jugant. Però ho fan de forma lliure. Saben, perquè ho han estudiat abans, que les ciutats romanes s'estructuraven en dos carrers principals, al centre dels quals hi havia el fòrum. Per tant van col·locant les cases a l'entorn de dos espais centrals. Quan arriba el moment de col·locar el temple no en tenen dubtes perquè saben que estava situat al fòrum, però no saben on posar el circ, donat que és un edifici molt gran, tampoc saben on col·locar el teatre i l'amfiteatre. Aleshores, en aquest procés, cal que el monitor els doni pistes i els faci raonar sobre la possible ubicació d'aquests edificis. Un cop construïda tota la ciutat, establerts els barris, les cases, un cop l'alumnat hagi descobert la situació i la funció de cadascun dels edificis, hauran après com és una ciutat romana. Un cop passat el temps, quan vagin a visitar les ruïnes d'una ciutat romana del seu entorn, reprendran els ancoratges de les estructures cognitives creades amb el treball de la maqueta, seran capaços d'identificar elements, perquè en coneixeran les característiques principals i podran ancorar nous conceptes en l'estructura cognitiva existent, per tant fer-la més rica i més útil per a la comprensió del seu entorn.

8.5 Lògica i raonament: l'aprenentatge per descobriment

Mentre que Piaget pensava que els infants poden aprendre en funció de les possibilitats que els ofereix cadascun dels estadis de desenvolupament, Bruner (1989) pensava que les persones podem aprendre sempre. Bruner és, probablement, l'autor que més ha contribuït a la transformació de les metodologies aplicades a la història. La seva teoria neix com a reacció al pensament conductista. El més fonamental és que l'alumnat construeix coneixement a través del plantejament de situacions en les que s'ha de resoldre un problema a través de la formulació d'hipòtesis, com a estratègia lògica de l'acte de descobriment (Barrón, 1993, p. 4). Aquesta metodologia parteix de la base que la humanitat és curiosa per naturalesa, per tant el plantejament d'una tasca

de descobriment sol ser atractiva per l'alumnat. Però no es tracta de plantejar un descobriment per plantejar un repte, sinó amb la finalitat que l'alumnat aprengui a partir de la construcció de significats des dels seus coneixements previs.

L'aprenentatge per descobriment és un procés inductiu en el que l'individu es proposa comprovar les hipòtesis formulades a través de la recerca. Per fer-ho cal que autoreguli els procediments de resolució, això significa que ha d'escollir, organitzar, aplicar i controlar la seqüència d'operacions que componen les estratègies de comprovació (Barrón, 1993, p. 4). El raonament inductiu significa arribar a conclusions generals a partir de qüestions o problemàtiques molt concretes. En la seva aplicació a les classes d'història el mestre convida l'alumnat a especular sobre evidències incompletes i després de realitzar una investigació sistemàtica, l'alumnat les valida o no. El problema que acompanya l'aprenentatge per descobriment és que sovint es considera el fet de no haver validat una hipòtesi com un fracàs, donat que no es té en compte el treball en l'aplicació del pensament intuïtiu, i del pensament analític, només es valora el resultat encertat o no de la recerca.

Per concloure, Prats i Santacana (2011, p. 57) assenyalen que en el cas de la història «aprender por descubrimiento no es otra cosa que permitir que el alumno relacione de forma lógica y coherente conceptos y elementos que previamente le han sido proporcionados, aplicando elementos metodológicos propios de la disciplina».

Per concloure, al llarg d'aquest capítol hem tractat totes les disciplines de referència i metodologies que constitueixen l'epistemologia de la didàctica de la història i que per tant, vertebrèn la concepció i estratègies que desenvolupen els *tallers d'història i arqueologia*.

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Capítol IV. Els *tallers d'història i arqueologia*. Proposta consolidada d'una estratègia didàctica.

1. Fase de consolidació dels *tallers d'història i arqueologia*

En aquest capítol es farà referència a la fase de consolidació dels *tallers d'història i arqueologia* i es definiran les diferents tipologies de tallers.

La fase de consolidació dels tallers d'història i arqueologia, vingué donada per diferents factors. El primer és la fidelització de les escoles que en un inici havien contractat els tallers d'història i arqueologia, que a excepció d'algunes discontinuïtats explicables per casuístiques no relacionades directament amb aquestes activitats, van seguir contactant amb l'equip de monitors que els havia iniciat. Aquest equip, un cop superades les condicions de precarietat lògiques quan s'inicia una activitat professional que no existia abans com a tal, va aconseguir generar una situació d'estabilitat que poc temps més tard va permetre la creació d'una infraestructura empresarial. Per altra banda, la necessitat dels museus de generar una oferta educativa innovadora, va portar a la creació i generalització d'una oferta de tallers que va anar creixent fins al final de la primera dècada del segle XXI. Al mateix temps, per a cobrir les necessitats que els museus generaven quant a creació d'activitats didàctiques i quan a monitoratges, van sorgir nombroses empreses de serveis didàctics, sovint adscrites al territori, que es van anar posicionant a l'hora de cobrir i donar sortida a l'oferta d'activitats de cada espai patrimonial.

La generalització dels tallers i altres activitats didàctiques, com les visites guiades, va donar lloc a una gran diversitat de fórmules. No és l'objectiu d'aquest treball recollir-les, però sí que cal remarcar que el caràcter divers i, per tant ric de les accions didàctiques dissenyades respon al fet que no es va actuar sota un criteri o criteris comuns, sinó que cada museu, cada empresa, actuava segons uns criteris i necessitats pròpies, la qual cosa tingué com a resultat, també, una qualitat desigual.

En tot cas, la consolidació de les accions didàctiques anomenades tallers va contribuir a mantenir i fins i tot augmentar la seva demanda. Les exigències del

professorat, que sempre han existit, atès que els tallers i altres activitats han tingut històricament una finalitat més didàctica que lúdica i per tant calia que l'alumnat n'obtingués un aprenentatge, va esperonar a treballar per la qualitat i la innovació. En aquest sentit, el manteniment i increment de l'oferta fa pensar que l'existència de competència va donar lloc a una major competitivitat i capacitat de tots els agents implicats.

2. Tipologies de tallers d'història

Com hem vist, van anar sorgint diferents propostes de *tallers d'història* i aquest fet es veu reflectit en l'increment de l'oferta que podem copsar en les actes de les II Jornades d'Arqueologia i Pedagogia com les celebrades al Museu d'Arqueologia de Catalunya, en les que la quantitat d'experiències presentades en aquest segon certamen va ser molt superior a les presentades en el primer (Menéndez, 1998).

Si bé la majoria d'iniciatives procedien dels museus, com hem exposat hi havia empreses que realitzaven els tallers als centres docents i altres que ho feien en cases de colònies. Aquest fet fa que puguem distingir diferents tipologies de tallers.

Tallers en els museus

La realitat dels museus és ben concreta. Normalment, la visita a determinades sales o exposicions, va acompanyada d'un taller o activitat didàctica, en aquest cas Santacana (1999, p. 192) defineix el taller didàctic en un museu com:

- Una informació teòrica sobre els objectius i funcionament del taller,
- Una fase d'aprenentatge, guiada per monitors que no excedeix dels 40 minuts
- Un breu resum, revisió del que s'ha fet.

També assenyala que en els models anglosaxons, els tallers que es realitzen consisteixen principalment en manipular objectes.

La realitat és que normalment el grup escolar arriba al museu i el monitor/educador que espera el grup, el porta al punt d'inici de l'activitat. Les activitats solen durar entre 45' i 1 hora quan es tracta de visites a exposicions i també quan es tracta d'activitats del tipus taller. Per tant, l'alumnat participa en activitats que com a màxim tenen una durada de 2 hores en total.

Santacana (1999) parla també d'altres tipus de tallers basats en l'experimentació i en la simulació.

A falta d'una sistematització prèvia de la tipologia dels tallers d'història, oferim a continuació una proposta basada en l'experiència pròpia adquirida durant 25 anys, a través del treball realitzat en diferents museus, jaciments arqueològics i en una gran quantitat d'escoles i instituts.

Així, podem classificar els tallers en diferents tipologies en funció dels objectius i els procediments que implementen. Cadascuna d'aquestes tipologies respon a les necessitats específiques que plantegi el grup participant o bé als condicionants que existeixen a l'hora de desenvolupar els tallers, ja sigui a l'escola o fora de l'escola.

Tallers de manipulació, observació i anàlisi d'objectes

Desenvolupen les estratègies més senzilles d'aprenentatge. Són interessants en l'àmbit de l'arqueologia i del passat en general perquè donen la possibilitat a l'alumnat de tenir a les mans objectes als que no tenen accés d'altra manera. A través de l'observació i manipulació d'aquests objectes els alumnes poden fer una anàlisi del material, la morfologia i fins i tot formular hipòtesis sobre els possibles usos. Si disposen de dades sobre la localització d'aquests objectes i se'ls donen d'altres objectes que els acompanyaven al nivell arqueològic, els alumnes poden mirar d'atorgar un període a l'objecte i fins i tot proposar la funció de l'ocupació on s'han trobat. Aquest tipus de tallers són molt adients a l'educació primària que és quan els alumnes han d'aprendre a obtenir informació de les fonts històriques, com ara els objectes. A més, pel seu caràcter quotidià, els transporten a les formes de vida d'altres temps.

Tallers d'experimentació de processos tècnics

Són activitats eminentment pràctiques. N'hi ha de diferents tipus i tenen diferents graus de complexitat. Les més complexes són aquelles en les que l'alumnat crea instruments per a fer-los servir per a altres tasques, tot reproduint els processos tecnològics dels nostres avantpassats més llunyans. Es tracta, per exemple, de tallar còdols o ascles de sílex per fabricar eines que permetin raspar o serrar per fer cabanes o eines de fusta, fer burins de sílex per gravar pedra o os a fi i efecte de crear un relleu en una roca o instrument, fabricar ganivets per tallar carn, fabricar eines de gran format amb còdols, com ara unifacials per trencar ossos grans i extreure'n el moll, seleccionar fustes adequades i fer foc, fer cordes per després utilitzar-les a l'hora de lligar pals per fer una cabana, fabricar una llança de fusta i treballar-la fins assolir les mesures i pes que permeti arribar a una diana, buscar pigments naturals i barrejar-los amb diferents tipus d'aglutinants per fer pintures rupestres....

Aquest tipus de tallers tenen la finalitat d'apropar els problemes de les tasques quotidianes dels habitants de la prehistòria a l'alumnat. Per tant, l'objectiu no és tant la manipulació com l'experiència de la fabricació/consecució d'un objecte amb un objectiu concret.

Per la seva complexitat, aquests tallers són adients per a cicle superior d'educació primària i per educació secundària, ja que no es tracta estrictament de conèixer un procés tècnic, sinó que fan una mirada a l'objecte com a fruit d'un procés. En aquest sentit, la dimensió temporal i evolutiva i experimental fan que sigui complex per a alumnes de menys de 10 anys.

Atesa la seva complexitat, aquests tallers no es poden dur a terme en un context d'aula. El programa Viure la Prehistòria que ofereix la Xarxa d'Albergs de la Generalitat de Catalunya és la que més s'acosta a aquests plantejaments.

Tallers de reproducció parcial de tasques del passat

Aquests tallers són més simples que els anteriors, ja que no pretenen reproduir tot un procés, sinó que es pretén que els alumnes en reproduïxin només una part. Per exemple, donem còdols o ascles de sílex als infants i els ensenyem a tallar. Els alumnes poden copsar la dificultat d'aquesta tasca, però només en reproduïxen una part, donat que els materials necessaris i les instruccions que reben els orienten suficientment com perquè no hi hagi experimentació o aquesta sigui mínima. Un altre exemple seria donar-los els instruments per fer foc i que ho intentin, o bé, donar-los pigments preparats perquè pintin en un paper o una pedra. En aquest cas, es tracta d'aproximar-nos a una part del procés, per tant, són activitats interessants, amb alt contingut didàctic, però més adients a alumnat de cicle inicial o mitjà d'educació primària. Algunes d'aquestes activitats, com la de pintura es podria fer amb alumnat d'educació infantil.

Aquesta tipologia de tallers és la més fàcil de reproduir tant en espais museogràfics com a les aules. És un procediment interessant que acostua els infants a un aspecte concret del passat però que no aprofundeix en el procés que va donar com a resultat el conjunt d'accions ni en les solucions tècniques.

És a dir, si l'objectiu és motivar l'alumnat i desenvolupar una activitat diferent, aquesta tipologia de taller pot aconseguir aquesta funció, però al nostre parer els tallers tenen l'objectiu d'apropar els infants a la realitat d'altres temps per entendre els processos mentals i tècnics que van permetre els éssers humans del passat resoldre determinades qüestions. En aquest cas, el taller és una mera experimentació que no porta a l'objectiu assenyalat.

Tallers de recerca històrica

Aquests tallers, orientats a l'alumnat de secundària i batxillerat, tenen la finalitat d'incentivar la formulació d'hipòtesis. Per a la seva realització se'ls donen diferents tipus de fonts d'informació, tant objectuals com documentals i fotogràfiques. L'anàlisi d'aquestes fonts d'informació i el creuament de les dades obtingudes els permet fer

interpretacions que responguin de forma afirmativa o negativa a les hipòtesis plantejades. Per tant, aquests tallers tenen la finalitat d'introduir el mètode científic entre l'alumnat.

Són activitats molt útils i eficaces en el treball de la història, aquesta és la tipologia de tallers que analitza a partir d'aquí la nostra avaluació.

3. Els *tallers d'història i arqueologia* com a fruit de la transposició didàctica

Descrites les diferents tipologies de tallers d'història, procedim en aquest apartat, a exposar les característiques concretes que tenen els *tallers d'història i arqueologia*.

Els *tallers d'història i arqueologia* són activitats complexes que en un origen es van crear a partir de criteris derivats del context de la disciplina històrica però que amb el pas del temps han evolucionat vers la didàctica entesa com a disciplina autònoma desvinculada tant de la història com de la pedagogia.

Per tant, la concepció dels *tallers* en la fase de consolidació respon ja a un criteri disciplinar que es basa en la transposició com a procés que està en el fonament epistemològic de la didàctica. Segons Chevallard (1985, citat per Pagès, 2011, p. 31) la transposició didàctica és la transformació dels sabers de referència en sabers escolars. Hernández (2000) va més enllà quan assenyala que la transposició didàctica no només és la reelaboració dels sabers de les disciplines referents sinó que disposa de la seva pròpia lògica i òptica per generar i implementar sabers i metodologies fins i tot si provenen de les disciplines referents. Per altra banda, Mattozzi (1999) afirma que el didacta té la funció de sotmetre a l'escrutini crític el saber històric, en funció dels diferents nivells de l'ensenyament a qui s'adrecin les accions i als criteris cognitius que s'estableixin.

L'esquema que presentem a continuació ha sorgit de la pràctica i experimentació de la transposició didàctica en el cas dels *tallers d'història i arqueologia*. Aquesta parteix del coneixement i anàlisi aprofundida de les disciplines de referència que en aquest cas

són la història, l'arqueologia i la psicologia cognitiva, les sotmet a les necessitats específiques de l'alumnat, en funció dels condicionants en quant a edat, nivell i necessitats d'aprenentatge establertes pel currículum en l'àmbit de l'ensenyament reglat, i presenta els conceptes fruit de la transposició a través d'un conjunt d'estratègies i recursos específics generats per a aquesta finalitat (Esquema 1). El procés didàctic no acaba en aquets punt, sinó que a continuació genera els seus propis sistemes i mecanismes de registre de dades i d'avaluació per poder reinicidir i reelaborar tant el discurs com les estratègies i materials didàctics a fi i efecte d'adequar-los tant com sigui possible a les necessitats del públic destinatari, en aquets cas, públic escolar.

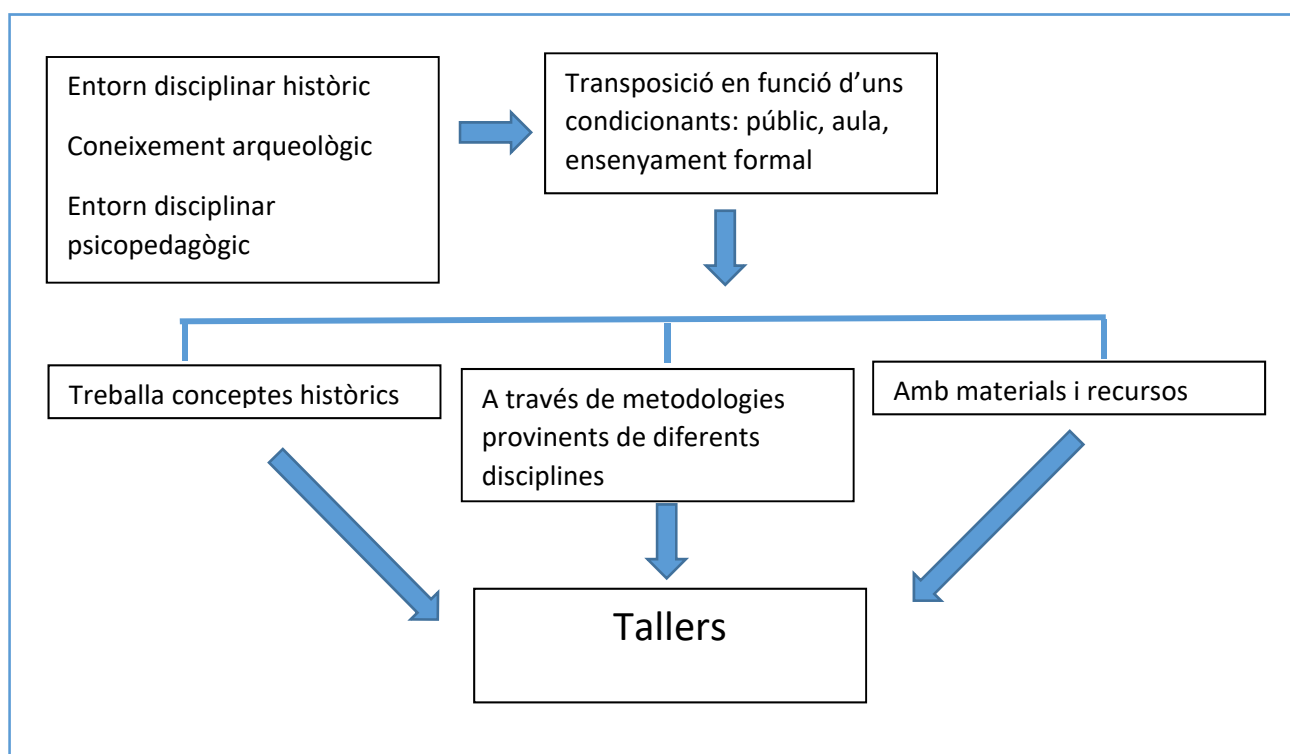


Figura 1. Transposició dels coneixements en els tallers

3.1 Estructuració de sabers de la disciplina històrica

En la transposició didàctica cal com s'ha vist, estructurar i reelaborar els coneixements procedents del saber històric i arqueològic per adaptar-los a les necessitats dels infants d'educació primària. La selecció d'aquests sabers es fa en funció de dos criteris. De primer el didàctic, que estableix què és el que l'alumnat ha d'aprendre tenint com a objectiu l'entrenament en el mètode científic a través del raonament i del

pensament crític. I en segon lloc el criteri psico-pedagògic que estableix els mecanismes de l'aprenentatge i els seus límits.

En el cas dels tallers, a partir d'aquest punt es va elaborar el discurs didàctic tenint en compte aquells aspectes que poguessin ser més propers i rellevants per a l'alumnat. Com hem vist en el capítol de revisió de la utilitat social de la història, cal que es doni als infants instruments i dades que quan siguin adults puguin utilitzar per transformar la realitat que els envolta, per això és necessari afrontar aspectes del passat que abordin problemàtiques com les que es viuen avui dia. Atès que aquestes problemàtiques són molt complexes i a fi d'evitar que l'alumnat no les pugui processar, es proposa acostar-lo a les realitats d'altres temps, des d'una perspectiva molt concreta, molt quotidiana per poder passar posteriorment, quan l'alumnat sigui més madur, a una visió més general. En aquest sentit, els aspectes històrics i arqueològics a treballar foren les solucions que a cada període del passat va desenvolupar la nostra espècie a fi de sobreviure en el medi, és a dir, el control del territori i economia (habitatge i intercanvi), l'enfrontament, el món simbòlic (religió i simbolisme) i la tecnologia (eines i tècniques). Aquest conjunt de comportaments són entesos com la base de la cultura humana.

Dins d'aquests àmbits, es van seleccionar aspectes que permetien l'alumnat reconstruir les formes de vida en altres temps, tenint en compte els conflictes, les desigualtats i les injustícies, aspectes que són per si motivadors.

Aquests punts de partida van tenir com a resultat la creació de *tallers* que a nivell conceptual estaven molt lligats al territori, i que permetien aprofundir en períodes desconeguts com era la prehistòria, la protohistòria o fins i tot l'època medieval a Catalunya. Matisem que eren períodes desconeguts pel professorat, perquè provenien de recerques recents i perquè eren molt locals i per tant desconeguts pel gran públic.

Per altra banda, la fragmentació que pateix la història a les aules esdevenia un problema a resoldre, donat que teníem interès en donar visions al llarg del temps o bé a estudiar situacions i les seves causes i conseqüències encara que es perllonguessin en diferents etapes de la història. El fet és que aquests intents de plantejar la història des de problemes socials o d'estudiar fenòmens al llarg del temps mai no van tenir èxit a poc

a poc l'oferta de tallers es va anar adaptant a la demanda real existent, que era aquella sorgida de la visió tradicional de la història i del llibre de text.

3.2 Estructuració de sabers procedents de les disciplines psicològica i pedagògica

Els tallers d'història i arqueologia s'estructuraven des de l'entorn disciplinar

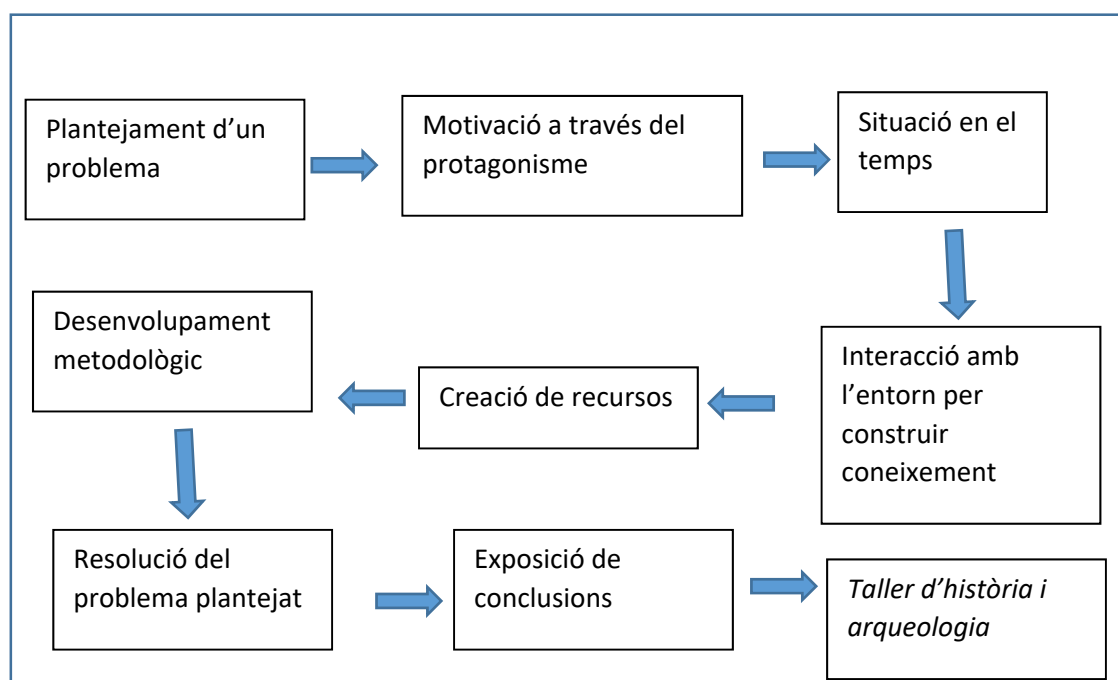


Figura 2. Flux de les estratègies desenvolupades als tallers

psico-pedagògic a partir de les concepcions teòriques de construcció de coneixement, d'aprenentatge significatiu i d'aprenentatge per descobriment (Piaget, 1999; Vygotsky, 1978; Ausubel, 1983; Bruner, 1995). Per poder dur a terme les metodologies que posen en pràctica aquestes teories era necessari desenvolupar estratègies d'aprenentatge

basades en els conceptes previs dels alumnes, la situació en l'espai-temps, la interacció amb elements de l'entorn proper dels que l'alumnat en pogués obtenir informació, la motivació generada per una situació en la eren els protagonistes i la tasca i responsabilitat de resoldre els problemes que es plantejaven.

Aquesta aplicació didàctica de les diferents teories de l'aprenentatge calia dur-la a terme a través de recursos didàctics que més endavant explicarem i aplicant metodologies que provenen del mètode científic intrínsec a totes les disciplines referents.

3.3 Metodologies aplicades als tallers d'història i arqueologia

Els tallers d'història a l'aula desenvolupaven diferents metodologies, la combinació de les quals donà com a resultat una experiència d'aprenentatge complexa. Aquests mètodes són: el mètode interactiu, el mètode científic (inductiu i hipotètic-deductiu), el pensament crític.

3.4 Mètode interactiu

Els *tallers d'història i arqueologia* apliquen el mètode interactiu (Quinquer, 2004, p. 1) en el que l'alumnat interactua entre iguals i coopera per obtenir un resultat o en aquets cas, respondre a una pregunta.

Quinquer estableix que el mètode interactiu s'aplica de la següent manera: (Quinquer, 2004, p.7).

1. A través del treball cooperatiu en grup en el que els alumnes assumeixen reptes en comú, aportant idees i a partir del principi de reciprocitat.
2. Quan l'alumnat és capaç d'expressar diferents punts de vista i per tant discuteix idees i es busquen solucions en comú o bé solucions alternatives que permeten el grup enriquir-se i avançar en la recerca, més del que s'avançaria individualment.
3. Quan tot el grup està integrat en la recerca sigui quines siguin les mancances o dificultats d'alguns dels individus, sense que cap dels membres del grup quedi exclòs i que es consideri aquesta integració com una pèrdua de temps. La interacció i la superació del problema cohesiona el grup. Les explicacions entre

infants poden ser més entenedores que les paraules que els adrecin un adult, fins i tot si és mestre.

Per tant, el treball en grup és la fórmula més atractiva i útil per a la realització de tallers. A més, cal tenir en compte que al final de l'activitat, quan el grup exposa les conclusions a les que ha arribat, l'assumpció de la responsabilitat de cadascun dels membres del grup fa que aquesta part del taller sigui la més seriosa i la més important, donat que l'alumnat en aquets moments és expert i el que expressa i el que ha après ha de ser compartit amb la resta de la classe. El fet que sigui el moment en què el mestre pot fer preguntes si no han entès alguna cosa, dona encara més rellevància al treball en grup.

3.5 Mètode científic

Aquest mètode ja ha estat explicat anteriorment, en què hem utilitzat una definició de Cardoso. Com a complement afegirem la definició del Termcat en el que mètode científic es descriu com «un procediment de recerca que es basa en processos lògics del pensament i que s'organitza per relacionar dades i generalitzacions, amb l'objectiu de proposar i contrastar explicacions d'esdeveniments perceptibles».

L'ensenyament del passat a través dels *tallers d'història i arqueologia* havia de dotar l'alumnat d'un mètode per afrontar l'anàlisi crítica de fets i situacions diverses en el temps i l'espai. El domini del mètode és més important que les dades històriques si l'objectiu és que l'alumnat aprengui a pensar i a actuar. Aprendre investigant serveix per adquirir estratègies d'anàlisi que permetin l'alumnat comprendre el món, en canvi la memorització de dates o l'atenció en classes expositives no fomenta ni garanteix la capacitat d'anàlisi.

En tant que obté informació de les fonts i les qüestiona, el mètode d'investigació històrica permet el replantejament constant de l'esdevenidor humà. Per tant, sense el mètode científic no hi ha visió crítica i no hi ha construcció del coneixement. (Hernández, 2002).

3.6 La integració de tots els participants

Un dels problemes que més es detecten a les aules és la falta de motivació de l'alumnat, és a dir, la manca d'il·lusió i ganes per aprendre. En alguns casos per evitar aquestes situacions, s'apliquen mètodes conductistes, és a dir, es proposa a l'alumnat que estudi i a canvi d'una bona nota a l'examen. És evident però, que aquest sistema no dona resultats.

Una de les motivacions en l'àmbit escolar és la consciència de l'aprenentatge, per tant aquest aprenentatge ha de ser útil a l'infant, ha de ser aplicable i ha de tenir significat.

Però la motivació per aprendre alguna cosa útil no és l'única possibilitat. Hi ha alumnes que pensen que no poden aprendre, que no tenen capacitats i aquest és el motiu de la seva manca de motivació. Sovint succeeix que aquests alumnes desmotivats a causa de les suposades dificultats en l'aprenentatge se senten especialment motivats quan canvia la conjuntura a la classe. El sol fet que una persona que no els coneix els tracti igual els uns als altres, fa que aquell alumne se senti integrat, se senti més part del col·lectiu que en altres ocasions i que aquest fet el porti a participar i a aprendre.

Per tant un altre dels criteris que marcaven els *tallers d'història i arqueologia* a l'aula és l'esforç per a que tots els alumnes participessin. Aquest tractament tenia un principi fonamental que era la integració de totes les aportacions. Quan es formulaven preguntes al principi de l'activitat o en el moment d'exposar les conclusions, el monitor integrava com a vàlid tot el que l'alumnat havia expressa fins i tot quan no era correcte, plantejava nous punts de vista per ajudar l'alumnat a trobar noves perspectives.

3.7 Materials dels *tallers d'història i arqueologia*

3.7.1 Objectes

Segons el tema que es treballava, els tallers aportaven diferents tipus de materials. Quan es tractava de temes que formaven part de períodes en els que l'arqueologia aportava un gran nombre d'informació rellevant, s'utilitzava com a font d'informació l'objecte.

Habitualment es tractava de rèpliques d'objectes arqueològics que tenien la finalitat d'acostar l'alumnat als processos que patí l'objecte. En aquest sentit, cal afegir que tot objecte és creat per l'ésser humà per acomplir una funció, per tant no es crea amb una finalitat estètica sinó tecnològica. L'alumnat té molta tendència a pensar que alguns objectes, com per exemple els objectes de ceràmica de la prehistòria, tenien una funció decorativa.

Era important, doncs, que l'alumnat observés l'objecte com a fruit del procés, intentant deduir a partir de l'observació què va ser necessari per crear-lo, quina possible utilitat tingué i què succeí amb l'objecte amb el pas del temps.

En aquest punt volem fer èmfasi en el que s'ha exposat en el capítol en el que parlàvem de l'escola de paleolitistes de Girona, que en observar els objectes arqueològics, no en buscava només determinar la funció, sinó que el que pretenia era fer una anàlisi lògica per descriure'n el procés de fabricació i les formes. E el cas dels tallers, quan s'observava un objecte antic, primer s'analitzava i la hipòtesi a plantejar era precisament la funció.

Per tant, el primer que es feia amb l'objecte era manipular-lo, analitzar-ne la forma i el material i a continuació es dibuixava. A través del dibuix, l'alumnat percebia característiques de la morfologia que potser només amb la manipulació i observació no havia detectat.

Tot seguit l'alumnat intentava situar l'objecte en el temps i en l'espai a partir o bé del que ja sabia, o bé de la informació complementària en forma de document senzill

o fitxa. A partir d'aquest moment, l'alumnat ja havia de ser capaç de formular una hipòtesi sobre la funció de l'objecte.

Estratègies d'aprenentatge que es portaven a terme amb objectes

- Manipulació de l'objecte
- Observació de les formes, la textura, pes, tacte
- Dibuix per a comprendre bé la morfologia
- Situació de l'objecte en el temps i l'espai amb l'ajut de documents senzills
- Formulació de la hipòtesi
- Discussió i validació o no de la hipòtesi
- Exposició de conclusions

3.8.2 Les maquetes

Les maquetes eren un dels elements característics dels *tallers d'història i arqueologia* i en certa manera el seu element definidor pel caràcter exclusiu que tenien.

Les maquetes havien estat elaborades per l'equip docent que realitzava els tallers i havien patit una evolució amb el pas del temps. Tanmateix, aquí les definirem en la seva darrera concepció. Les maquetes eren recursos didàctics inspirats en l'entorn proper de l'alumnat que tenien la finalitat de facilitar informació sobre les característiques estructurals, arquitectòniques, funcionals i artístiques de determinats elements o conjunts patrimonials. L'alumnat havia de col·locar cadascuna de les peces (parets, muralles, claustres,...) de forma lògica i raonada per reconstruir el conjunt.

Pel fet de ser materials inèdits el procés de construcció de les maquetes tenia una gran complexitat. En primer lloc calia buscar informació sobre els edificis o espais d'ocupació que es volien reproduir, quan no es disposava de plànols es buscava documentació arqueològica per reconstruir en tres dimensions l'espai excavat. A l'hora de crear la maqueta era important saber quins conceptes es voldria que l'alumnat treballés i en funció d'aquests objectius es feia el prototip. Sovint, en no tenir exemples, la fabricació de la maqueta era un exercici d'assaig-error fins que s'arribava al producte

final que havia de permetre una manipulació fàcil, ràpida (atès que en el decurs del taller només es disposava de 30' per construir-la) i que posés de relleu la lògica intrínseca de la construcció que reproduïa.

El treball que feia l'alumnat amb les maquetes era de reconstrucció. És a dir, la maqueta es presentava a l'alumne completament desmuntada amb cadascun dels elements aïllats. Quan es tractava d'una ciutat, es donaven els elements de la ciutat, cases, edificis singulars, muralla i altres elements que poguessin ser significatius com aqüeducte o altars, en el cas de la ciutat romana, o bé fonts i terres de reserva quan es tractava d'una ciutat medieval.

Per construir la ciutat, l'alumnat partia ja fos dels seus coneixements previs ja fos dels textos que aportava el *taller* en el quadern de l'alumne que l'ajudaven a construir un espai. La ciutat no tenia una morfologia específica, sinó que es deixava al grup d'alumnes que decidissin quina estructura li volien donar en funció dels seus criteris. D'aquesta manera es donava llibertat d'interpretació als alumnes i se'ls deixava que formulessin les seves pròpies hipòtesis.

Quan es tractava de maquetes que reproduïen un espai domèstic, l'alumnat n'havia de buscar les parets i en funció de la decoració que aquestes tinguessin (sempre realista), i seguint una seqüència lògica, havien de buscar la forma com les parets i estances anaven col·locades. En aquests cas, no hi havia possibilitat d'error, tampoc no hi havia creativitat, atès que l'alumne havia de buscar la manera de construir l'edifici amb les seves parts i col·locar-les en el lloc que corresponia. Per completar aquesta tasca i facilitar la comprensió de l'edifici en procés d'estudi, es donava el mobiliari a fi i efecte que fos ubicat en les estances. Per fer aquesta tasca, es donava a l'alumnat orientacions que també podia trobar en el quadern de treball i que es solien basar en fonts secundàries que s'adaptaven perquè es poguessin processar.

Un cop construït l'edifici i col·locat el mobiliari, l'alumnat dibuixava la maqueta, posant el nom a cadascuna de les parts. Finalment el grup exposava les conclusions de la feina feta a la resta de la classe.

Les maquetes permetien tractar aspectes relacionats amb la vida quotidiana i aprofundir en les solucions socials, polítiques, econòmiques, culturals i de gènere de les

comunitats humanes que representaven. Per tant, acostaven l'alumnat a aspectes que fàcilment es podien relacionar amb el present per comparació.

Les estratègies d'aprenentatge que es desenvolupaven amb les maquetes eren doncs:

- Manipulació per construir la maqueta
- Anàlisi de les parts i estructuració
- Observació de les característiques dels espais per establir funcions
- Interpretació de la funció de les parts amb l'ajut de la ubicació del mobiliari
- Dibuix de la maqueta
- Exposició de les conclusions

3.8.3 Les fonts textuais

Tots els tallers aportaven fonts primàries, però no sempre eren textuais. En els tallers que aportaven maquetes, abans d'iniciar el treball de construcció, l'alumnat disposava de fonts primàries que el situaven en el període i aspectes a tractar. Aquestes fonts primàries solien estar adaptades tant en el contingut com en el llenguatge perquè fossin a l'abast de tothom i estaven integrades en el quadern de treball. Per tant, eren fonts d'informació que aportaven coneixements concrets i orientacions que facilitaven la interpretació de les maquetes i de l'entorn cultural, econòmic, social o polític que les regia.

En d'altres tallers, per exemple el de franquisme, les fonts primàries eren facsímils de documentació original. Aquesta documentació provenia de fons d'arxiu o bé d'hemeroteques i va ser seleccionada per l'equip de creació i realització dels tallers amb criteris didàctics.

Quan disposen de molta informació, en les fonts primàries s'han de marcar els conceptes que es volen ressaltar donat que davant d'una gran quantitat de dades, l'alumnat no sempre té criteris per saber quines són rellevants o no.

Per tant, el treball de fonts primàries ens ofereix dues possibilitats: que l'alumnat es familiaritzi amb tipus de fonts i aprengui a treballar-hi i també que en tregui informació i la pugui processar. En funció de l'edat i els interessos tant del professorat com de l'alumnat es plantejava una cosa o altra.

El treball amb fonts primàries permetia desenvolupar les següents estratègies:

- Observació de la font com si fos un objecte per entendre'n la tipologia.
- Recerca de la data i el lloc on va ser emesa.
- Classificació del document segons el tipus: manuscrit, carta, llibre, diari, ban, revista, contracte,...
- Establiment dels elements destacables del document: tipus de paper, mides, membret, segell, dibuixos,...
- Lectura del document i explicació de què tracta.
- Escriptura dels conceptes més importants.
- Recerca de relació entre els documents donats al grup.
- Exposició de les conclusions.

Quan no es tracta d'analitzar la font textual per ella mateixa sinó d'extreure'n informació, les estratègies a desenvolupar són:

- Observació del document com si fos un objecte.
- Anàlisi dels elements descriptius.
- Recerca de la data i el lloc on va ser emès.
- Lectura del document.
- Extracció de la informació més rellevant.
- Relació amb altres documents.
- Exposició de conclusions.

3.8.4 Les fonts visuals

Les fonts visuals poden ser primàries o secundàries. Quan són imatges d'obres d'art, o bé imatges fotogràfiques o bé il·lustracions contemporànies als fets, són molt útils perquè la interpretació és senzilla.

Per altra banda les imatges poden ser dibuixos interpretatius de fets o personatges o processos del passat, aleshores són secundàries, però són igualment útils i fins i tot encara més que les fonts primàries atès que expliquen allò que cal que l'alumnat aprengui.

Les fonts visuals són molt adients per a treballar el passat amb infants d'educació primària perquè tant els elements com els personatges són fàcils d'identificar si es complementen amb un joc de fitxes descriptives.

Els *tallers* com els que tractaven la Revolució Francesa, el 1714 o el Franquisme, estaven en bona mesura basats en aquesta tipologia de fonts. En aquest cas, com dèiem, calia un material complementari que aportés aquelles dades que l'alumnat no podia extreure. Aquest material es presentava en forma de fitxa, però es podia presentar en altres formats.

Les fonts visuals permetien desenvolupar les següents estratègies d'aprenentatge:

- Establiment del tipus d'imatge (fotografia, obra d'art, il·lustració de l'època).
- Observació de l'espai on es produeix l'escena.
- Observació dels personatges que hi apareixen.
- Anàlisi de les vestimentes per establir l'època i el grup social.
- En cas que sigui possible identificació dels personatges.
- Descripció del que representa.

3.8.5 Els recursos didàctics

A més de tots els materials esmentats, els tallers didàctics aportaven altres recursos que foren creats específicament. Els recursos eren fonts primàries, habitualment fonts visuals, que rebien un tractament especial amb la finalitat que l'alumnat les pogués processar i en tragués la màxima informació possible; ens referim per exemple als trencaclosques, als jocs de memòria, als jocs de relació, etc. Aquests materials afavoreixen l'aprenentatge a través del joc, i per tant estaven pensats especialment per l'alumnat de cicle inicial i cicle mitjà de primària.

3.9 Estructura dels tallers d'història i arqueologia

En la fase de consolidació, els tallers s'adequaven a les necessitats dels centres i als diferents nivells de l'ensenyament amb una adaptació específica per a cada cas.

- S'establí que la durada del taller era de tot el matí, és a dir, habitualment de 9h-12h,30 o de 9h a 13h segons els centres.
- El taller es portava a terme en una aula ordinària sempre i quan es pogués desenvolupar un treball en grup i es disposés de projector.
- El taller s'adaptava en funció del moment del procés d'aprenentatge en el que es trobaven els alumnes, introducció de nous conceptes, estructuració o aplicació de coneixement.
- El taller es realitzava en tres parts (o quatre si contenia part experimental):
 - exploració de pre-conceptes o conceptes previs
 - organització i realització de treball en grup
 - exposició de conclusions
 - part d'experimentació (quan n'hi havia).

Només en casos excepcionals o quan el mestre ho demanaven s'alterà aquest ordre.

Pel que fa a la execució del taller, el realitzava un professional format en:

- Història i en didàctica que coneixia els principis psico-pedagògics que regien els tallers.
- En arqueologia experimental.
- Que tingués experiència en el tracte amb infants. Si no la tenia, se l'acompanya i se l'orientava fins que aprenia.

A nivell d'infraestructura,

- El taller aportava un seguit de materials específics que tenia adscrits. Aquests materials es creaven, s'utilitzaven i es restauraven o es substituïen en cas necessari per part de les mateixes persones que els realitzaven.
- El taller aportava un quadern didàctic que es lliurava a cada alumne quan s'iniciava la segona part del taller. Aquest material era un instrument de treball per l'alumnat i tenia la funció de fixar coneixements a l'hora que presentar documents textuais o imatges dels objectes que es treballaven.
- El taller aportava un guió didàctic que s'enviava prèviament al professorat perquè aquest tingués informació detallada de les metodologies i continguts que es treballaven i pogués fer demandes específiques per al seu grup classe.

3.10 Definició i objectius

«En primer lugar, un taller es una experiencia didáctica que tiene por finalidad la construcción del conocimiento por parte del alumnado. Ello se consigue a través de la utilización del método científico. No se pretende que los alumnos sean investigadores, sino que se les facilitan algunas de las estrategias de conocimiento que los historiadores utilizan» (Boj, Poblador & Castellano, 2005, p.25).

Objectius	Implementació dels objectius
1. Construir coneixement a partir dels conceptes previs de l'alumnat.	Amb una activitat programada a càrrec d'un especialista en didàctica.
2. Presentar fonts d'informació i recursos que els permetin plantejar hipòtesis i respondre preguntes.	Amb el suport de recursos innovadors que variaven segons la temàtica.
3. Treballar en grup per respondre preguntes i intercanviar opinions.	Dividint el grup-classe en quatre subgrups, cadascun dels quals treballava un aspecte concret i quotidià del passat.
4. Aprofundir en conceptes de la vida quotidiana dels nostres avantpassats partint dels interrogants que plantegen els alumnes.	A través d'activitats de manipulació, d'objectes i de maquetes, que incloïen diferents tipus de procediments com relació, comparació i anàlisi. A través de fonts d'informació primària i secundària de les que l'alumnat havia d'extreure informació.
5. Interpretar i exposar els coneixements obtinguts per part de cada grup	A través de l'exposició de conclusions.

Taula 2. Objectius dels tallers i implementació.

En la definició dels tallers d'història com «una experiència didàctica» (Boj et al. 2005, p. 25), s'utilitza el terme experiència, perquè incloïen la pràctica i la participació de l'alumnat amb la finalitat d'obtenir un aprenentatge. Aquest caràcter pràctic motivava l'alumnat ja que el feia partícip del seu aprenentatge, perquè el convidava a formular preguntes sobre aspectes que s'estaven abordant o que s'abordarien a l'aula, facilitant que a través del treball de fonts primàries (textuals, objectuals), recursos i fonts secundàries, construís el seu propi coneixement.

3.11 Parts dels tallers

Els tallers tenien tres parts. Tot i que per la seva definició etimològica, els tallers eren activitats pràctiques, per tant, l'alumnat havia de poder fer, abans d'arribar a aquest punt calia saber quins coneixements previs tenia (Ausubel, 2002). Així doncs, la primera part del taller sempre estava dedicada a indagar en els coneixements previs dels alumnes per poder introduir els nous coneixements o els que ja coneixien i que es treballarien en el decurs de l'experiència.

En aquesta primera part dels tallers, el monitor feia un seguit de preguntes en funció del que havien treballat prèviament a classe. Quan el tema s'havia treballat abans, es feien preguntes que abordaven directament els conceptes que s'havien d'investigar, quan el tema no s'havia treballat abans, calia preguntar si el podien situar en el temps i en l'espai. Si ho podien fer, amb les imatges que s'utilitzaven es reforçaven aquests dos conceptes espacio-temporals; si no ho sabien, s'utilitzaven les imatges per formular preguntes que els ajudaven a situar-se.

A continuació, en el decurs d'aquesta primera part, s'introduïen els conceptes que s'anirien investigant. En aquest punt hi havia dos objectius, el primer que l'alumnat tingués tothora consciència de què és el que es treballaria. En segon lloc, seguir explorant per a conèixer què sabien els alumnes de tot allò.

Un cop feta la introducció es passava a la segona part del taller. En aquest moment, es dividia la classe en quatre subgrups i cadascun d'aquests subgrups, d'unes 5 ó 6 persones, havien de dur a terme una recerca. Per poder desenvolupar-la, es donava a cada grup un conjunt de material. Aquest material constava d'objectes o rèpliques d'objectes que ens parlaven d'aspectes concrets d'un període determinat, o bé de maquetes que presentaven l'arquitectura i les formes de viure d'aquell període. A més, es donava als alumnes o bé documents adaptats o bé textos extrets de documents perquè poguessin interpretar els objectes o maquetes.

Aquest treball en grup també s'organitzava d'una forma concreta. En primer lloc, es lliurava al grup els textos que donaven informació particular. Quan es tractava de fonts d'informació primàries, els textos eren adaptacions de documents històrics de les

que se n'havia fet una transposició didàctica prèvia perquè l'alumnat els pogués entendre. En altres ocasions, eren fitxes que contenien adaptacions de fonts secundàries, també amb la finalitat de facilitar al màxim que l'alumnat les pogués processar. Un cop treballades les fonts documentals es passava a treballar les fonts objectuals o maquetes.

En aquest punt, es donaven els materials al grup i se'ls demanava que observessin cadascuna de les parts i que construïssin la maqueta o bé que analitzessin l'objecte. Per reforçar aquesta tasca d'exploració i d'obtenció d'informació, es feia dibuixar l'alumnat el material didàctic que estaven analitzant. D'aquesta manera en copsaven les parts, n'analitzaven la morfologia i n'establien les funcions. Al llarg de tota aquesta tasca, el monitor acompanyava l'alumnat, el guiava i el feia pensar i el mestre l'ajudava.

La tercera part del taller era l'exposició de conclusions. Calia destinar uns minuts a la preparació de la presentació. Els alumnes, com si es tractés d'una trobada de científics, presentaven els resultats de la seva recerca. S'obria un torn de preguntes i en cas que hagués quedat alguna qüestió sense tractar, mestre o monitor hi feien esment.

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Capítol V. Metodologia per a l'avaluació de l'aplicació dels *tallers*

1. Marc Metodològic

En aquest capítol definirem en primer lloc els objectius de la recerca i les qüestions a les que volem respondre. Posteriorment, identificarem els criteris de selecció de dades disponibles, en aquest cas dades quantitatives i definirem els nous instruments que s'han elaborat específicament en el decurs d'aquest treball de recerca per obtenir les dades qualitatives.

Com dèiem al principi d'aquest estudi, la recerca que es presenta ha estat destinada a estudiar l'impacte, l'adequació, l'efectivitat i la necessitat que han tingut els *Tallers d'història i arqueologia* per a educació primària que es van realitzar per *Schola Didàctica Activa* (SDA) durant el període 1990-2015.

La recerca que presentem és el fruit d'un treball que es va iniciar en un moment en què no existien experiències continuades del tipus *tallers d'història i arqueologia*. De fet, no existia, a finals de la dècada dels 80, una oferta estable de tallers d'aquesta tipologia al nostre país. Per tant, la creació i realització dels *tallers d'història i arqueologia*, així com la seva generalització en l'àmbit museogràfic, es va produir en bona mesura arrel de la consolidació de l'experiència que presentem, sempre sobre una base empírica i no teòrica.

El fet que es tractés d'activitats contractades directament a SDA per part dels mestres, generava un alt nivell d'exigència. Però no hi havia estudis previs que ens poguessin orientar en la pràctica diària. Les dades més rellevants i concloents eren que quan l'escola no quedava contenta no tornava a contractar.

Per altra banda, la iniciativa de crear i realitzar tallers naixia d'una ferma voluntat de contribuir a la millora del coneixement històric i arqueològic als centres escolars. És per això que des d'un inici, es feu necessària la contínua reflexió en l'equip de monitors i el control de satisfacció així com la detecció de necessitats específiques sobre aquestes matèries en el professorat.

Per tant, de bon principi existia una consciència del caràcter experimental de la recerca i per això es creà un equip estable de monitors i diferents mecanismes de registre i de control, el més important dels quals fou el seguiment de les activitats.

Paral·lelament a la tasca de creació i realització dels tallers a l'aula, s'han creat altres projectes didàctics centrats en entorns museogràfics com el Museu d'Arqueologia de Catalunya, l'exposició *Humans! Els primers pobladors de Catalunya* de la Fundació *La Caixa*, o bé patrimonials, com el dels jaciments de la Sierra de Atapuerca a Burgos que han permès d'adquirir experiència i conèixer de primera mà les necessitats dels mestres i de l'alumnat dotant-los alhora de les dades recents provinents de l'àmbit de l'arqueologia.

Tanmateix, no fou fins la incorporació de la doctoranda al SGR 2009/00245 Generalitat de Catalunya - DIDPATRI. Museografia Comprensiva, didàctica del Patrimoni i Noves Tecnologies, que no s'ha disposat d'un marc de recerca adequat per a fer un diagnòstic dels tallers d'història i arqueologia en el context de l'ensenyament formal a educació primària. Les experiències dutes a terme en els diferents projectes de recerca han contribuït a sistematitzar i estructurar des d'una perspectiva tant pedagògica com patrimonial un estudi que quan es va iniciar era en bona mesura intuïtiu.

En aquest capítol, s'aprofundirà en els objectius metodològics del treball, per poder establir les variables i els indicadors que ens proporcionaran les dades tant quantitatives com qualitatives que validaran o refutaran les hipòtesis plantejades. Per obtenir aquestes dades s'establiran els criteris de selecció de la mostra i es presentaran els sistemes de registres creats específicament per aquest estudi. A continuació es descriuran cadascun dels tipus de tallers realitzats, tenint en compte els objectius, tant des del punt de vista pedagògic, com curricular i també des de la perspectiva de la didàctica de la història. Així mateix, es presentaran els continguts i les estratègies desenvolupades en cadascuna de les tipologies de tallers.

Posteriorment es presentaran les dades obtingudes en funció de cadascun dels objectius metodològics plantejats per a ser finalment analitzades i interpretades.

2. Objectius del marc metodològic

A partir de les hipòtesis plantejades en aquest treball, i dels objectius generals i específics establerts, es seleccionen aquells objectius (4, 5 i 6) que s'emmarquen en l'àmbit metodològic:

1. Analitzar els continguts, la metodologia, els materials i el context en els que es porten a terme els *tallers d'història i arqueologia a l'aula* per comprovar si responen als fonaments, finalitats, principis, metodologies i dimensions competencials en funció dels estudis de l'àmbit disciplinar psico-pedagògic i sobre l'aprenentatge de la història.
2. Analitzar la contractació dels *tallers d'història a l'aula* per part dels docents al llarg del temps per conèixer l'impacte que han tingut, quins temes són els més recurrents, quins són exitosos i quins no ho són.
3. Valorar les opinions dels mestres sobre la metodologia, els recursos utilitzats, l'aprenentatge competencial i conèixer les seves dinàmiques a classe en relació a la matèria de Medi Social.

3. Preguntes que es volen respondre

Donat que l'objectiu de la recerca és fer un diagnòstic sobre la trajectòria d'un estudi de cas, el dels *tallers d'història i arqueologia a l'aula* dissenyats i executats per l'empresa SDA, amb una pràctica quant a disseny i execució de tallers del 1990-2015, les preguntes que volem respondre en aquest apartat metodològic són les següents:

1. Van ser els *tallers d'història i arqueologia* activitats útils per a complementar la tasca del professorat?
2. Fins a quin punt van resultar efectius els *tallers d'història i arqueologia* a les escoles en les que es van dur a terme?

3. La transposició didàctica va ser l'adequada en funció dels sabers procedents de les disciplines referents com la psicopedagogia i la història i va ser coherent amb la pròpia disciplina didàctica?
4. L'estructura metodològica responia als criteris establerts per la llei d'ensenyament vigent i més concretament pel disseny curricular de Medi Social, específicament en l'àmbit competencial?
5. Quines possibilitats temàtiques van ser més exitoses i quina relació té la seva selecció amb la concepció sobre la història que té el professorat?
6. Quin impacte va tenir la realització dels *tallers d'història i arqueologia* al llarg del període estudiat?
7. En quins cursos de primària van tenir més incidència?
8. Quines van ser les dificultats detectades pels monitors i quina va ser la seva valoració dels tallers?
9. Es pot incidir des d'una empresa externa en la metodologia i continguts en l'àmbit de l'ensenyament de les Ciències Socials?

4. Plantejament metodològic

La metodologia etnogràfica aplicada a un estudi de cas ens ofereix una estructura flexible que ens permet obtenir dades de caràcter qualitatiu a través de l'observació, enquestes i els grups de discussió, tot combinant-les amb dades de caràcter quantitatiu relacionades amb la contractació de les activitats.

Pel que fa a les dades quantitatives, analitzarem el registre de grups d'SDA al llarg del període treballat, aquests registres inclouen tant les dades de contractació dels tallers, com el curs, el nombre de participants i el nom i població del centre escolar.

Quant a les qualitatives, es van crear de forma específica per aquesta recerca registres d'observació dels tallers per tenir dades sobre l'actuació i les accions de

l'alumnat. També quaderns de camp en els que s'anotaren fets rellevants de les intervencions dels monitors. En tant que part contractant, es van crear enquestes per als docents. Atès que el període transcorregut des de l'inici de la recerca fins a l'actualitat és molt llarg, presentarem diferents modalitats d'enquestes, cadascuna de les quals tenia finalitats diferents.

Per altra banda, el mateix equip d'SDA, durant el període 2000-2010 va dur a terme tallers de prehistòria amb l'exposició *Humans! Els primers pobladors de Catalunya*, de la Fundació *La Caixa*. Atès que disposem de les dades de participació i de les enquestes de satisfacció d'aquestes accions, els resultats de les diferents estratègies de recollida de dades seran triangulats a fi i efecte de garantir la major credibilitat i la neutralitat de la recerca (Bisquerra Alzina, 2004, p.288).

Com ja hem expressat en el plantejament de la problemàtica que aborda la tesi, l'equip de realització dels tallers no va ser sempre el mateix tot i que es registrà un cert grau d'estabilitat que garanteix un context estructurat, consolidat i amb experiència, i per tant la fiabilitat de les dades observades.

Aquest treball té el propòsit d'aprofundir en l'estudi de cas, per tant s'ha fet un enfocament descriptiu donat que aquest tipus d'investigació permet establir les relacions entre les variables en una situació concreta. Pel seu caràcter descriptiu, aquesta investigació és alhora longitudinal atès que té l'objectiu d'explicar un seguit d'accions de recerca que s'han anat fent al llarg d'un període llarg de temps (Cohen i Manion, 1990, p. 102).

Al mateix temps es tracta d'un estudi de tendència ja que els seus resultats són molt rellevants per l'equip que porta a terme els *tallers d'història i arqueologia*, ja que en bona mesura, i atès que els tallers se segueixen realitzant, els resultats de l'estudi serviran per planificar estratègies de futur a curt termini.

A continuació es presenta un resum dels objectius de la recerca, l'objecte d'estudi i la tècnica de recollida de dades:

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Objectius	Objecte d'estudi	Tècnica de recollida de dades
1. Analitzar els continguts, la metodologia, els materials i el context en els que es porten a terme els <i>tallers d'història i arqueologia a l'aula</i> per comprovar si responen als fonaments, finalitats, principis, metodologies i dimensions competencials en funció dels estudis psico-pedagògics i sobre l'aprenentatge de la història.	Àmbit pedagògic	Qüestionari als mestres Entrevista als monitors Grup de discussió amb els mestres
	Àmbit històric i arqueològic	Qüestionari als mestres Entrevista als monitors Grup de discussió amb els mestres
	Àmbit metodològic	Qüestionari als mestres Entrevista amb els monitors Grup de discussió amb els mestres
2. Analitzar la contractació dels <i>tallers d'història a l'aula</i> per part dels docents al llarg del temps per conèixer quins temes són els més recurrents, quins són exitosos i quins no ho són.	Històric de grups Activitats Cursos	Anàlisi del registre de dades
3. Valorar les opinions dels mestres sobre la metodologia, els recursos utilitzats, l'aprenentatge competencial i conèixer les seves dinàmiques a classe en relació a la matèria de Medi Social.	Realitat docent Dinàmiques Interessos Necessitats Valoració dels tallers	Qüestionari als mestres Grup de discussió amb mestres

Taula 3. Objectius i formes de registre de dades.

5. Establiment de variables i indicadors

En aquest apartat es desenvoluparan els objectius i s'establiran els criteris per a la definició les variables. Les variables són característiques observables relatives a l'objecte d'estudi. Les variables quantitatives són aquelles que tenen categoria numèrica, per exemple el nombre d'escoles o de tallers de cada tipologia, en aquest cas, les variables són contínues perquè es mesuren al llarg d'un període de temps. Les variables qualitatives es refereixen a realitats que no poden ser reduïdes a escala numèrica. En aquest cas, les hipòtesis de la recerca contenen variables qualitatives de les que cal establir els indicadors que ens permetin mesurar-les (Colom, 2009, p. 152).

Per poder establir tant les variables com els indicadors aprofundim en els objectius plantejats.

Objectiu 1		
Anitzar els continguts, la metodologia, els materials i el context en els que es porten a terme els tallers d'història i arqueologia a l'aula per comprovar si responen als fonaments, finalitats, principis, metodologies i dimensions competencials en funció dels estudis psico-pedagògics i sobre l'aprenentatge de la història.		
Àmbit pedagògic	Variables	Indicadors
1.Motivar l'alumnat amb la formulació de preguntes i presentació de materials innovadors i atractius.	<p>Caràcter innovador – el fet que durant tot el matí hi hagi una persona externa a l'escola plantejant una experiència que trenca la rutina de classe.</p> <p>Plantejament – el fet de plantejar un treball de recerca en la que l'alumne és protagonista.</p> <p>Materials – aportar materials que o només es poden veure tancats en les vitrines d'un museu o bé que estan fets expressament per a què l'alumnat descobreixi un aspecte del passat.</p>	<p>Participen en un inici</p> <p>Es mostren receptius</p> <p>Es mostren il·lusionats, motivats quan es planteja el taller</p>
2.Partir dels coneixements previs de l'alumnat tant del que saben com del que han treballat a l'escola.	<p>Exploració dels coneixements previs - es dediquen entre 30' i 45' a aquest aspecte.</p> <p>Recursos didàctics– per explorar els coneixements previs de l'alumnat</p>	<p>Contesten les preguntes inicials</p> <p>Procés de l'aprenentatge quan fan el taller</p>
3.Afavorir l'estructuració i construcció i de coneixement, tot ampliant els ancoratges sobre conceptes històrics i arqueològics a través de fonts d'informació històrica i recursos didàctics i fent l'alumnat partícip de la recerca.	<p>Estructuració – l'alumnat estructura coneixement .</p> <p>Treball - amb materials didàctics adaptats: fonts d'informació històrica, per extreure informació.</p> <p>Construcció–l'alumnat expressa els passos que ha seguit per arribar a obtenir un saber de forma coherent i argumentada.</p>	<p>Treballen amb els materials didàctics.</p> <p>Construeixen el seu propi relat a partir de la integració dels coneixements previs i de l'estructuració dels nous coneixements</p>
4.Aprofundir en diferents aspectes a partir dels interrogants que plantegen els alumnes.	<p>Mètode hipotètic-deductiu – formulació d'hipòtesis per respondre a les preguntes plantejades.</p>	<p>Plantegen hipòtesis</p> <p>Dedueixen</p> <p>Indueixen</p>
5.Desenvolupar activitats que permetin l'alumnat "viure" el temps passat per contribuir a superar l'egocentrisme.	<p>Aproximació al passat – amb l'ajut dels materials i objectes l'alumnat és capaç d'aproximar-se i amb l'ajut de la imaginació apropar-se un altre període.</p>	<p>Empatitzen amb els personatges del temps treballat.</p> <p>Són capaços d'allunyar-se de la seva realitat per entendre'n una altra</p>

Àmbit disciplina històrica i arqueològica	Variables	Indicadors
1. Ubicar l'alumnat en el temps i en l'espai estudiat amb la finalitat d'afavorir la comprensió del temps històric	Situació en el temps – a través d'imatges, de la línia del temps o d'altres estratègies.	Entenen i utilitzen les estratègies per situar-se en el temps.
2. Treballar continguts històrics des de perspectives socials que permetin relacionar situacions del passat amb situacions quotidianes	Context social, relació amb el present – a través dels recursos didàctics, materials, objectuals i documentals, s'apropa l'alumnat a les problemàtiques de les persones d'altres temps.	Entenen els continguts de les fonts primàries i practiquen la lògica de construcció de les maquetes. Saben extreure informació dels materials didàctics. Es mostren coherents a l'hora de plantejar i interpretar qüestions temporals.
3. Contribuir a que els alumnes pensin històricament	Inferència – l'alumnat és capaç de relacionar fets del passat amb fets del present.	Estableixen relacions entre el passat i el present.

Àmbit metodològic	Variables	Indicadors
1. Aprofundir en diferents aspectes a partir dels interrogants que plantegen els alumnes.	Mètode hipotètic-deductiu – formulació d'hipòtesis per respondre a les preguntes plantejades.	Plantegen hipòtesis Dedueixen Indueixen
2. Treballar en grup per intercanviar opinions i ajudar-se mútuament en cas que hi hagi dificultats.	Responsabilització – de l'alumnat en el seu paper d'investigador que aporta coneixement al grup	Estan acostumats a treballar en grup
3. Anàlisi de fonts d'informació i recursos didàctics atractius que els estimulin a plantejar hipòtesis i respondre preguntes.	Participació – aportació de coneixements per part de l'alumnat. Discussió – establiment de diàleg constructiu.	Aporten coneixement Discuteixen punts de vista diferents
4. Interpretar i exposar els coneixements obtinguts per part de cada grup	Exposició – transmissió i demostració dels coneixements adquirits	Expressen el que han après. Aprenen
5. Contribuir a desenvolupar pensament crític en els alumnes	Consciència crítica – autoconeixement del procés d'anàlisi i d'aprenentatge.	Són conscients del procés de treball que han realitzat.

Taula 4. Objectiu 1 de la metodologia.

Pel que fa a l'objectiu 1, les variables i els indicadors provenen dels criteris exposats en el marc teòric sobre les característiques i les metodologies de l'ensenyament de la

història. Per poder documentar els indicadors, l'observador disposa d'un grup classe dividit en quatre subgrups i d'una durada de 2h30' per poder observar. Quan es presentin les dades d'aquestes observacions seran dades per grup, és a dir, no s'observaran els alumnes individualment sinó la dinàmica del grup de treball.

Objectiu 2	
Analitzar la contractació dels tallers d'història a l'aula per part dels docents al llarg del temps per conèixer quins temes són els més recurrents, quins són exitosos i quins no ho són.	
Contractació	Variables
Quantitat de tallers que s'han fet en el període 1990-2015	Numèriques - Total tallers
Tipologia d'escoles	Numèriques - Centres públics/centres concertats
Tipologies de tallers segons contractació	Numèriques - Títols tallers
Edats en les que s'han fet els tallers i quins tallers es fan a cada nivell	Numèriques - Cursos/títols tallers
Evolució de la contractació	Numèriques - Tallers per anys
Distribució en el territori	Numèriques – Població
Nombre d'alumnat participant en relació amb població escolar d'aquests nivells a Catalunya	Numèriques - Total població que ha fet tallers/total població de la mateixa franja

Taula 5. Objectiu 2 de la metodologia.

Per obtenir les variables que responen a aquest objectiu de la recerca, com ja s'ha dit abans, disposem de la base de dades 1989-2015 d'SDA.

Objectiu 3	
Valorar les opinions dels mestres sobre la metodologia, els recursos utilitzats, l'aprenentatge competencial i conèixer les seves dinàmiques a classe en relació a la matèria de Medi Social.	
Valoració mestres	Variàbles
Anys de docència	Numèriques
Importància del Medi Social en el desenvolupament competencial de l'alumnat	Escales numèriques
Importància dels recursos i estratègies metodològiques	Escales numèriques
Motiu de la contractació dels tallers	Numèriques
Valoració de la introducció del taller	Escales numèriques
Valoració del treball en grup	Escales numèriques
Valoració de les conclusions	Escales numèriques
Treball previ al taller	Numèriques
Metodologies aplicades a l'aula	No quantificables
Sessions dedicades al tema	Numèriques
Utilitat concreta del taller	No quantificables
Nivell de significació dels conceptes treballats	Numèriques
Adequació de els estratègies	Numèriques
Adequació al nivell dels alumnes	Numèriques
Valoració del taller en conjunt	Numèriques
Aspectes que més es valoren del tema treballat (en el cas del taller Humans!)	Numèriques

Taula 6. Objectiu 3 de la metodologia.

6. Mostra de l'històric dels tallers

Les dades que s'utilitzen en aquest treball provenen de dos fonts. Les més antigues, corresponents al període 1990-1993 estan enregistrades a les agendes que es conserven d'aquells anys. No hem pogut localitzar l'agenda de l'any 2000 per a la qual cosa el nombre de tallers comptabilitzats s'ha extret d'una agenda personal en la que no hi consten totes les dades necessàries, tanmateix, n'hem pogut extreure algunes que ens semblen rellevants.

Pel que fa a les agendes més antigues tampoc no hi consten totes les dades que ens interessin en aquesta recerca, per exemple, no sempre hi consta el nombre de cursos, ni el nombre d'alumnes, però disposem del nom de l'activitat contractada i el nom de l'escola, per a la qual cosa prenem aquestes dades com a vàlides.

La resta del registre procedeix de la base de dades d'SDA i prové de la contractació de *tallers d'història i arqueologia* durant el període 1989-2015. La mostra seleccionada és la que correspon a la categoria client d'Educació Primària (és a dir, centre que ha concertat i realitzat activitats), el nivell educatiu, el nombre d'alumnes participants així com les dades de població del centre i el títol de l'activitat realitzada. En alguns casos hi ha observacions relacionades amb l'horari o bé amb les característiques del grup o les demandes temàtiques i/o metodològiques.

Les variables que es tindran en compte de la mostra seran les següents:

- Client primària
- Títol de l'activitat
- Nivell educatiu
- Nom del centre
- Població

7. Estratègies per al registre de dades: entrevistes als monitors, qüestionaris i grup de discussió

En tant que estudi de cas, la present investigació està basada en bona mesura en l'observació del desenvolupament dels *taller d'història i arqueologia* i les entrevistes als monitors que els van desenvolupar. Es tria l'entrevista atès que permet un intercanvi d'idees entre el monitor i la doctoranda. Alhora es tracta d'una entrevista semi-estructurada, de la que s'ha establert un guió previ (que consta en l'apartat 7.4), de manera que es flexibilitzaran les preguntes en funció de les respostes i observacions que faci el monitor.

Un altre mecanisme de recollida de dades és el qüestionari. Tots els qüestionaris es van adreçar als mestres i tenien la funció de recollir les seves percepcions i valoracions sobre els tallers realitzats. Atès que la recerca s'ha dut a terme en un llarg període de temps, s'inclouen en aquest treball tres tipologies de qüestionaris.

Finalment el tercer registre de dades és el grup de discussió. Es van reunir 10 mestres en una aula de la UB i se'ls van fer un seguit de preguntes semi-estructurades que els mestres van respondre a partir de la seva opinió fruit de l'experiència. En aquets cas, la doctoranda no va donar en cap moment la seva opinió i es va limitar simplement a prendre notes i fer les preguntes planificades quan els participants acabaven de comentar les respostes. L'informe final que presentem més endavant recull les opinions significatives en el marc de la recerca.

A excepció dels noms dels monitors, en aquest estudi no fem constar ni el nom dels centres que han realitzat les activitats ni el nom dels mestres que les han demanat, a fi de complir la llei de protecció de dades.

7.1 Qüestionaris

Els qüestionaris permeten recollir dades sobre una intervenció concreta. En aquest cas no es tracta de qüestionaris complexos, sinó de qüestionaris estructurats que permeten obtenir informació sobre aspectes concrets de l'opinió del professorat. Per a elaborar els qüestionaris, es van definir els objectius d'allò que es volia saber.

Com a tot qüestionari, la primera part està destinada a registrar informació concreta sobre la persona en relació a l'activitat realitzada, a continuació es formularen un seguit de preguntes, unes de resposta dicotòmica i altres de resposta numèrica. Els objectius en la tasca d'elaboració dels qüestionaris han anat variant al llarg del temps. En un inici el més important era saber com el mestre valorava el taller, amb el pas del temps, els qüestionaris s'han anat enriquint amb registres més tècnics a nivell pedagògic i disciplinar.

El Qüestionari A combina les preguntes amb resposta dicotòmica (SI, NO) amb les preguntes que tenen resposta numèrica (de l'1 al 10) i es refereix al taller didàctic realitzat en el marc de l'exposició *Humans! Els primers pobladors de Catalunya*. Aquest qüestionari ens servirà per validar, o no, els tallers didàctics de prehistòria com a estratègia didàctica adequada.

El Qüestionari B combina les preguntes amb resposta dicotòmica (SI, NO) amb les preguntes que tenen resposta numèrica (de l'1 al 10) i es refereix a tallers didàctics realitzats a les escoles durant el període 2009-2013.

Durant el període 2015-2016 es va elaborar un tercer Qüestionari C, en el que es buscava una major definició en les respostes, atès que hi havia aspectes dels que volíem obtenir informació que no quedaven recollits en els qüestionaris anteriors. En aquest cas, les preguntes són obertes i com veurem se'n pot extreure una informació més precisa.

7.2 Objectius del qüestionari

- Valorar la introducció del taller.
- Valorar les conclusions.
- Valorar el treball en grup.
- Saber si es va fer un treball previ al taller.
- Conèixer la utilitat concreta que té el taller pel docent.
- Saber quin nivell de significació tenen els continguts treballats.
- Saber quina opinió mereix l'adequació de les estratègies didàctiques.

- Establir si el mestre considera els continguts adients al nivell dels alumnes.
- Valorar la tasca del monitor.
- Valorar del taller en conjunt.

7.3 Tipologies de qüestionaris

Qüestionari A

En relació a la realització dels tallers en el marc de l'exposició *Humans! Els primers pobladors de Catalunya* de Fundació La Caixa.

Qüestionari A	
<i>Humans! Els primers pobladors de Catalunya</i>	
1. Heu preparat prèviament la visita?	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
2. Penseu fer un treball posterior?	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
3. Els continguts tractats a l'activitat estan relacionats amb la programació del curs?	<input type="checkbox"/> Gens <input type="checkbox"/> Poc <input type="checkbox"/> Bastant <input type="checkbox"/> Molt
4. Us ha agradat la tasca del monitor?	<input type="checkbox"/> Gens <input type="checkbox"/> Poc <input type="checkbox"/> Bastant <input type="checkbox"/> Molt
5. El nivell de continguts és adequat pel vostre grup?	<input type="checkbox"/> Gens <input type="checkbox"/> Poc <input type="checkbox"/> Bastant <input type="checkbox"/> Molt
6. L'activitat respon a les vostres expectatives?	<input type="checkbox"/> Gens <input type="checkbox"/> Poc <input type="checkbox"/> Bastant <input type="checkbox"/> Molt
7. Quina és la part de l'activitat que més us ha agradat?	<input type="checkbox"/> El treball en grups <input type="checkbox"/> La talla de pedra <input type="checkbox"/> L'experimentació amb el foc <input type="checkbox"/> La visita a l'exposició
8. Trobeu adequats els materials utilitzats en el taller?	<input type="checkbox"/> Gens <input type="checkbox"/> Poc <input type="checkbox"/> Bastant <input type="checkbox"/> Molt
9. Valoreu la qualitat del taller didàctic	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Qüestionari B

Es tracta d'un qüestionari en el que interessava especialment conèixer el nivell de satisfacció dels mestres després de la realització del taller. No totes les preguntes ens són útils en aquest treball, per això seleccionem aquelles que ens poden aportar dades sobre les variables plantejades.

Qüestionari B Valoreu els següents conceptes de l'1 al 10	
1. Trobeu adequada l'organització del temps? Si	No
2. Com valoreu l'estructura del taller? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
3. Com valoreu els procediments desenvolupats? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
4. Com valoreu la qualitat del quadern? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
5. Com valoreu els materials? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
6. Valoració final 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
7. Observacions	

Qüestionari C

Qüestionari sobre els tallers d'història a l'aula en el període 2014-2015 Aquest qüestionari es va elaborar de forma específica per aquest treball i, per tant, és més ampli i aborda totes les variables de les que es volia obtenir informació.

Qüestionari C Els Tallers d'Història a l'aula. Enquesta als mestres
1. Utilitzes el taller com a introducció?
2. Ja havies introduït el tema abans, com?
3. Quantes sessions dedicareu a aquest tema?

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

4. Quines altres activitats fareu?
5. De què et serveix el taller?
6. Com valores l'activitat d'introducció del taller?
7. Com valores el treball per grups? I els materials?
8. Consideres significatius pels alumnes els conceptes treballats?
9. Consideres adequades les estratègies desenvolupades?
10. S'ha adequat els continguts al nivell dels alumnes?
11. Com valores el taller en conjunt?

7.4 Entrevistes als monitors

Les entrevistes als monitors es van dur a terme al llarg del curs 2015-2016 i tenien la finalitat de recollir les impressions que aquests tenien en el decurs de la realització dels tallers. L'objectiu no era fer l'entrevista sobre un taller en concret, sinó obtenir una impressió general. El fet que se'ls hagués preguntat just després de realitzar un taller hagués pogut afectar aquesta visió general que ens interessava, és per això que l'entrevista es va fer el divendres, quan ja havien acabat la setmana. També es va tenir en compte que els monitors haguessin fet diferents tallers, per això és va entrevistar als que tenien més experiència.

El qüestionari pretenia conèixer de primera ma quines són les opinions dels professionals que desenvolupen els tallers, no tant conèixer els inconvenients que troben a nivell d'organització, infraestructures, etc... com afavorir que fessin una reflexió en veu alta de com veuen la seva feina i sobretot que transmetessin les impressions sobre el comportament i el procés de participació i aprenentatge de l'alumnat.

Entrevista als monitors

Àmbit psico-pedagògic. Motivació

Els alumnes participen de bon principi?

Els agrada el plantejament de fer una recerca en la que són els protagonistes?

Es mostren receptius i il·lusionats?

Partiu dels seus coneixements previs?

Han treballat el tema abans del taller?

Treballen amb els recursos i fonts d'informació?

Intercanvien opinions?

Analitzen?

Fan preguntes quan se'ls dóna el material?

Contesten les preguntes del quadern?

Construeixen el seu propi relat?

Tenen dificultats per situar-se en el temps?

Són capaços d'allunyar-se de la seva realitat per comprendre'n una altra?

Àmbit de l'aprenentatge de la història i l'arqueologia

Comprenen les problemàtiques de les societats d'altres temps?

Estableixen relacions entre el passat i el present?

Àmbit metodològic

Estan acostumats a treballar en grup?

Plantegen hipòtesis?

A partir de premisses generals arriben a conclusions particulars, dedueixen?

A partir de dades concretes arriben a conclusions generals, és a dir, indueixen?

Aporten coneixement?

Discuteixen punts de vista diferents?

Expressen el que han après?

Participen en les exposicions de les conclusions?

Aprenen?

Es genera debat?

Són conscients del procés de treball que han realitzat?

7.5 Grup de discussió

A finals del curs 2015-2016 es va fer una convocatòria a 15 mestres que havien realitzat tallers all llarg d'aquell curs. Excepte un dels mestres, la resta feia anys que contractava els tallers, per tant, se'ls va fer coneixedors del present estudi i 10 van acceptar la invitació a participar en el grup de discussió.

Les preguntes que se'ls van formular són les següents:

Grup de discussió amb mestres
1. Quina importància tenen les Ciències Socials en el desenvolupament de les competències en els alumnes?
2. Quina importància li doneu al llibre de text com a font d'informació?
3. Considereu que és important memoritzar?
4. Com feu les classes? Parleu vosaltres principalment o els feu participar a ells?
5. Atès que treballeu de forma activa amb l'alumnat, els convideu a que expressin els seus punts de vista?
6. Feu servir fonts primàries o secundàries a classe?
7. Feu servir el mètode científic en el que els alumnes a través d'un problema formulem hipòtesis i després busquem proves per refutar-la o no?
8. Disposeu de materials i recursos a l'escola per fer les classes de socials més pràctiques, per exemple, objectes per poder manipular?
9. Feu sortides per complementar les classes de socials?
10. Per què has contractat un Taller d'Història amb <i>Schola. Didàctica Activa</i> ?
11. Fins a quin punt els materials que aporten els tallers són determinats? Vull dir, materials i recursos, fonts d'informació.
12. Què és el més important d'ensenyar història?

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Capítol VI. Tallers d'història i arqueologia en el període 1990-2015

Com ja hem explicat més amunt, els primers tallers que es van fer van ser els de prehistòria, atès que ja existia una experiència prèvia en l'etapa que hem definit com de substrat, la creació dels tallers de prehistòria, responia a uns criteris més provinents de l'arqueologia que no pas de la pedagogia. Tanmateix, el contacte continuat amb el professorat i l'inici d'una formació específica en aquest àmbit, ens va permetre conèixer quins eren els paràmetres que marcava el currículum escolar. És per això, que ben aviat es van elaborar els guions didàctics dels tallers. Els guions presentaven una introducció, en la que es descrivia la importància dels aspectes presentats en el taller, posant èmfasi en els que procedien de l'àmbit de la recerca i que, per tant eren nous i en algunes ocasions encara no havien arribat al públic general.

Posteriorment els guions descrivien els objectius del taller, els continguts, tant procedimentals com conceptuals, la metodologia i una explicació de les activitats d'aprenentatge. No va ser fins el curs 2007-2008 que els guions didàctics dels tallers s'adaptaren a la nova llei d'ensenyament, tot incorporant les competències.

Així, doncs, cada taller disposava del guió didàctic explicatiu adaptat tant a cicle mitjà com a cicle superior de primària.

1. Contractació de les activitats

Anualment, des del curs 1991-92, s'editava un catàleg on hi havia una explicació de tots els tallers que es realitzaven i a principis de setembre s'enviava aquest catàleg a tots els centres d'ensenyament primari de Catalunya.

Al llarg dels mesos de setembre i octubre les escoles trucaven per fer la reserva de les activitats, sovint demanaven informació del funcionament. Aquesta informació es donava per via telefònica, i per correu ordinari s'enviava el full de confirmació i el guió de les activitats contractades.

A l'inici de la dècada dels 90, els ajuntaments tenien un gran interès en oferir a les escoles un programa d'activitats que complementés la tasca del mestre a les aules. Alhora es pretenia des dels ajuntaments acostar el patrimoni i la pròpia història als infants.

En el cas que ens ocupa, a la primera meitat de la dècada dels 90, es van visitar diferents ajuntaments que van considerar d'interès subvencionar total o parcialment els *tallers d'història i arqueologia*. Posteriorment, l'increment de l'oferta escolar, no només amb activitats d'història, sinó en tota mena d'activitats, va fer que els pressupostos quedessin més repartits, per a la qual cosa, aconseguir subvencions per als *tallers d'història* va ser més complex, tret de que la petició vingués directament de part de les escoles. En aquests casos els ajuntaments tendien a concedir aquestes subvencions. La dinàmica va continuar d'aquesta manera fins a la crisi econòmica que es va fer sentir a partir de l'any 2010, moment en què pràcticament van desaparèixer els ajuts econòmics.

Dit això, durant el període estudiat hi ha hagut escoles que han contractat tallers sense subvencions. Veurem més endavant que de totes elles, la gran majoria són escoles públiques.

2. Condicions en les que es van portar a terme els tallers

Els tallers tenien una durada de 2h,30, això significava que duraven tot el matí. Habitualment començaven a les 9h fins l'hora del pati, moment en què els alumnes esmorzaven i descansaven. Després del pati seguia l'activitat fins a les 12,30, horari habitual de finalització de les classes.

Quan les escoles eren de dues línies es tendia a fer dos tallers a l'hora, donat que de bon principi es van començar a duplicar els recursos necessaris.

Els tallers sempre es van fer per classe, és a dir, a cada classe anava un monitor a fer el taller i mai no es van ajuntar grups, tret que les classes fossin de menys de 15 alumnes, llavors si que es feia per abaratir despeses.

Els tallers es van dur a terme a l'aula ordinària, és a dir, a l'espai on habitualment es fan les classes. L'únic requisit era disposar d'un canó de projecció (o de diapositives els primers anys) i de poder ajuntar les taules per facilitar el treball en grup.

Abans de començar el taller, el monitor i el mestre intercanviaven informació amb la finalitat de que el primer sabés si s'havien treballat els conceptes que tractava el taller i si els nois i noies estaven acostumats a treballar en grup. També es demanava si hi havia algun alumne amb alguna dificultat especial per a tenir-ho en compte.

En finalitzar el taller, de manera sistemàtica s'intercanviaven opinions amb els mestres de com havia anat el taller i si n'estaven satisfets. En aquest punt, era important compartir aquestes opinions amb els altres monitors a fi d'anar millorant els tallers.

3. Equip de monitors

Els monitors que van dur a terme els tallers en el període tractat eren sempre llicenciats en història o història de l'art. Encara que no tots, alguns tenien experiència prèvia en el treball amb infants i joves, tot i que no era un requisit obligatori.

El major problema sempre era que els monitors, en tant que llicenciats en història, consideraven important transmetre allò que coneixien als nois i noies, i els costava entendre que precisament l'objectiu dels tallers no era la transmissió de coneixement, sinó donar instruments a l'alumnat perquè poguessin construir coneixement.

Abans d'iniciar el curs, es feia una formació específica a fi de que es poguessin preparar els tallers abans de veure'ls. Aquesta formació no estava tant centrada en aspectes relacionats amb la història, sinó en qüestions psicopedagògiques i de comunicació.

Un cop iniciat el curs, els monitors veterans feien els tallers i els novells els anaven a seguir fins que entenien i aprenien la dinàmica de les activitats. Un cop aquest primer objectiu estava assolit, els monitors novells començaven a fer els tallers i un de

veterà els anava a seguir. Aquest procediment es feia tantes vegades com fos necessari fins que els monitors novells feien els tallers amb bons resultats.

A continuació presentem la fitxa tècnica dels *tallers d'història i arqueologia* més demandats i realitzats que són: “Caçadors i pagesos a la Prehistòria”, “Monestirs, castells, masos i viles a la Catalunya medieval”, “Un dia a la Catalunya romana”, “Els canvis a l'Edat moderna” i “A tota màquina, la revolució industrial a Catalunya”. Incloem en aquest treball la darrera fitxa, és a dir, la que correspon al període de la LOE, basada en el currículum aprovat l'any 2007.

Per altra banda, tot i haver creat guions dels tallers per a tots els cicles de primària, en aquest treball inclourem només els relatius a cicle superior, que és el cicle en el que els tallers van tenir més incidència.

4. Descripció dels *tallers d'història i arqueologia*

4.1 “Caçadors i Pagesos a la Prehistòria”

Com hem esmentat anteriorment, els primers tallers que es van dur a terme van ser els de prehistòria i arqueologia. En un inici el nom que es va donar al taller va ser el de “Homes i dones al Paleolític” amb la intenció d'acostar l'alumnat a la vida quotidiana dels nostres avantpassats i introduir a les imatges mentals de l'alumnat la dona. Cal aclarir que a principis de la dècada dels 90, la majoria de les publicacions científiques parlaven de l'home primitiu de forma genèrica, motiu pel qual la dona no apareixia en l'imaginari col·lectiu del passat més remot.

Posteriorment, arran de la demanda que en feien els mestres i professors, els tallers van passar a englobar tant paleolític com neolític per a la qual cosa el títol va ser “Caçadors i pagesos a la prehistòria”.

Els *tallers de prehistòria i arqueologia* no pretenien ser un viatge al passat sinó que l'objectiu principal era trobar en el passat més remot algunes de les explicacions de les problemàtiques que afecten el present de la humanitat.

Així, a més dels objectius curriculars, els tallers de prehistòria pretenien:

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

- Generar un discurs consistent des d'un punt de vista científic del nostre passat més remot.
- Afrontar aspectes relacionats amb l'evolució humana per proposar l'alumnat de parlar tant de les adquisicions biològiques, com de les tecnològiques.
- Reflexionar sobre què ens fa humans?
- Establir des de quin moment la humanitat ha transformat l'entorn i quina relació té aquest fet amb el canvi climàtic.
- Descobrir quines són les primeres formes de tecnologia humana.
- Conèixer què és el que es troba en els jaciments del paleolític i del neolític més importants de Catalunya.

Objectius	<ul style="list-style-type: none">• Distingir entre paleolític i neolític.• Tenir nocions sobre l'hominització.• Diferenciar entre tecnologia paleolítica i neolítica.• Conèixer la importància del foc.• Diferenciar entre el tipus d'hàbitat del paleolític i del neolític.• Reconèixer les diferents activitats econòmiques a la prehistòria.• Identificar objectes arqueològics.• Manipular reproduccions arqueològiques.• Exposar les conclusions a les que arriba cada grup de treball.• Habituar-se a l'estudi científic d'un període històric.• Respectar el patrimoni històric.
Competències	<ul style="list-style-type: none">• Situar etapes i fets de la història personal per entendre el pas del temps.• Descriure canvis i continuïtats.• Plantejar preguntes.• Identificar evidències i treure conclusions.• Participar en un treball col·lectiu a l'aula.• Expressar idees i organitzar informacions.• Comunicar idees i informacions de forma oral.• Utilitzar vocabulari adequadament.• Plantejar preguntes que siguin objecte d'investigació.• Contrastar informacions a partir de documentacions diverses.• Utilitzar el pensament crític i creatiu per a l'anàlisi d'informació.• Desenvolupar habilitats personals que afavoreixin les relacions interpersonals.

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Coneixements previs	<ul style="list-style-type: none"> • Evolució dels éssers vius. • Nocions dels termes paleolític i neolític.
Comprensió del temps	Situar l'alumnat en la línia del temps.
Fonts d'informació primària	Cranis, reproduccions d'eines de pedra.
Fonts d'informació secundària	Fitxes amb dades bàsiques sobre les rèpliques que permeten situar-les en el temps i l'espai.
Recursos didàctics	Maqueta d'una reproducció de l'Abric Romaní de Capellades i maqueta d'una de les cabanes neolítiques de La Draga, línia del temps. Instruments per fer foc per fricció i per percussió.
Conceptes treballats	<ul style="list-style-type: none"> • La Prehistòria. • El medi natural a la Prehistòria. • L'evolució humana. • La tecnologia. • L'hominització. • Descobriment del foc. • L'habitatge a la Prehistòria. • L'agricultura. • La ramaderia. • Matèries primeres utilitzades per fer les eines.
Construcció de coneixement	<ul style="list-style-type: none"> • Es dividia la classe en tres subgrups que realitzaven diferents treballs de recerca: l'habitatge i la tecnologia del Paleolític, l'habitatge i la tecnologia del Neolític i l'evolució humana. • Amb l'observació de diversos cranis comparaven les característiques dels hominins antics. • Gràcies a l'observació d'una cabana neolítica s'analitzava la situació estratègica, parts, funció, materials constructius... • A partir de l'observació d'una reproducció d'un abric del Paleolític, podrien treballar la situació estratègica, distribució de l'espai, feines que es realitzaven... • Gràcies a les reproduccions d'eines de sílex, pedra, ceràmica, os... s'apropaven a la tecnologia del paleolític i neolític. • Mitjançant branques i arquets, s'intentava reproduir una de les tècniques per a fer foc. • Amb sílex i un element de ferro, experimentaven una segona tècnica per fer foc.
Interpretació Pensament crític	Exposició de les conclusions del treball realitzat Explicació del propi procés de recerca

4.2 Fitxa tècnica del taller "Un dia a la Catalunya romana"

Aquest taller tenia l'objectiu d'acostar l'alumnat als motius que van portar els romans al nostre territori i reconèixer l'empremta que hi van deixar. L'objectiu principal era posar de relleu el gran impacte que tingué la presència romana al nostre territori i conèixer les diferents formes d'assentament que s'hi feren.

Així, a més dels objectius curriculars, els tallers sobre l'època romana pretenien:

- Generar un discurs consistent des d'un punt de vista científic del nostre passat romà, dotant-lo de dades provinents de l'arqueologia i dels estudis recents.
- Afrontar aspectes relacionats amb la romanització i el que aquest procés suposà per a les generacions posteriors.
- Parlar de com els ibers van viure l'arribada i conquesta romana, fomentant l'empatia.
- Aproximar-se a la societat romana, especialment a les seves desigualtats.
- Entendre l'estructuració i organització del territori a l'època romana a Catalunya, introduir termes desconeguts a l'escola com centuriació, posant èmfasi en la capacitat dels romans per organitzar el territori.
- Reflexionar sobre el que ens en queda de l'època romana, el que hem heretat.
- Descobrir quines foren les formes d'hàbitat romanes, posant exemples locals.

Objectius	<ul style="list-style-type: none">• Identificar cronològicament el període.• Conèixer l'impacte de la romanització.• Comprendre l'urbanisme romà.• Identificar els edificis de la ciutat.• Saber exposar les conclusions a les que arriba cada grup de treball.• Habituar-se a l'estudi científic d'un període històric.• Respectar el patrimoni històric.• Distingir els diferents tipus d'hàbitats.• Descriure la forma de vida.• Treballar les creences religioses dels romans.• Identificar diferents personatges mitològics.• Analitzar la importància de l'exèrcit.
-----------	--

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Competències	<ul style="list-style-type: none"> • Situar etapes i fets de la història personal per entendre el pas del temps. • Descriure canvis i continuïtats. • Plantejar preguntes. • Identificar les evidències i treure conclusions. • Participar en un treball col·lectiu a l'aula. • Expressar idees i organitzar informacions. • Comunicar idees i informacions de forma oral. • Utilitzar vocabulari adequadament. • Plantejar preguntes que siguin objecte d'investigació. • Contrastar informacions a partir de documentacions diverses. • Utilitzar el pensament crític i creatiu per a l'anàlisi d'informació. • Desenvolupar habilitats personals que afavoreixin les relacions interpersonals.
Coneixements previs	<ul style="list-style-type: none"> • Situar cronològicament i geogràficament l'Imperi Romà. • Existència dels antics pobladors de Catalunya: els ibers.
Comprensió del temps	<ul style="list-style-type: none"> • Situar l'alumnat a l'època romana a través d'imatges.
Fonts d'informació primària	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptació de documents històrics sobre l'arribada dels romans en el context de la Segona Guerra Púnica. • Text sobre la fundació de la ciutat. • Text sobre les condicions d'un legionari
Fonts d'informació secundària	<ul style="list-style-type: none"> • Fitxes amb dades bàsiques sobre la ciutat, la domus, el campament, el temple romà i els déus romans.
Recursos didàctics	<ul style="list-style-type: none"> • Maqueta d'una ciutat romana ideal. • Maqueta d'un campament romà ideal. • Maqueta d'una domus com les que es construïren a Catalunya. • Maqueta d'un temple romà.
Conceptes treballats	<ul style="list-style-type: none"> • L'Imperi Romà. • La romanització. • La cultura romana. • Les fundacions romanes. • El campament romà. • La ciutat romana. • L'estructura social. • La domus romana. • El temple romà. • La religió.

<p>Construcció de coneixement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gràcies a la xerrada introductòria es copsaven els preconceptes dels alumnes. • Mitjançant una projecció visual es presentaven alguns dels conceptes principals. • A continuació es dividia la classe en quatre subgrups que realitzaven diferents treballs de recerca: el paper de l'exèrcit, la religió, la ciutat i la domus. • Gràcies a la lectura i comentari de documents de l'època s'introduïen en cadascun dels temes plantejats. • Amb la manipulació, observació i anàlisi de maquetes d'una ciutat, d'una domus, d'un campament militar i d'un temple s'apropaven a la seva estructura i funcionament. • A través de material didàctic relacionaven els déus amb els seus atributs per tal d'endinsar-se en la mitologia romana.
<p>Interpretació Pensament crític</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposició de les conclusions del treball realitzat • Explicació del propi procés de recerca

4.3 Fitxa tècnica del taller “Monestirs, castells, masos i viles a la Catalunya medieval”

En aquest taller didàctic es feia un viatge al passat investigant diferents tipus d'edificis que van ser característics a l'època medieval. Als masos, castells, monestirs i viles medievals s'hi van viure fets quotidians i també grans esdeveniments. A través del taller ens fixàvem sobretot en el dia a dia dels que hi visqueren. Analitzàvem les relacions socials i econòmiques existents entre ells, les activitats econòmiques, els costums, les relacions amb d'altres cultures, la guerra i el món simbòlic i religiós. Sobretot el taller es centrava en l'època del feudalisme, amb tot allò que aquest concepte comporta.

Tot i que l'època medieval és molt coneguda, tant pels alumnes com pels professors, perquè se li dóna molta importància, hi havia una voluntat d'insistència en el terme feudal, atès que detectàvem que no sempre estava clar el que suposaven aquestes relacions de poder. Per altra banda, es volia incidir en la piràmide feudal, sense treballar-la directament, però sí parlar de l'estructura social evitant de repetir-ne l'esquema atès que amb la pràctica docent havíem descobert que la insistència en el recurs de la piràmide portava a entendre totes les societats des d'aquesta perspectiva piramidal, inamovible i repetida fos l'època que fos.

Així, a més dels objectius curriculars, els tallers sobre l'època medieval pretenien:

- Generar un discurs consistent des d'un punt de vista científic del nostre passat medieval.
- Entendre l'estructuració i organització del territori a l'època medieval i reflexionar sobre el que ens en queda.
- Descobrir quines foren les formes d'organització social, intercanvis, pactes, relacions de poder.
- A través dels documents deduir com eren els hàbitats medievals i com s'hi vivia.
- Entrar en contacte amb fonts primàries i analitzar textos com ara els juraments de fidelitat, per poder-los també representar.
- Trobar la lògica de les diferents formes d'urbanisme, des de la ciutat al castell, passant pel monestir.
- Comprendre la importància de les activitats econòmiques i de l'intercanvi comercial.

Objectius	<ul style="list-style-type: none">• Aproximar-se a la societat medieval, especialment a les seves desigualtats.• Conèixer els orígens de la Marca Hispànica.• Identificar els diferents grups socials, privilegis i desigualtats.• Descriure la forma de vida medieval, fam, epidèmies, guerres.• Identificar diferents tipologies de construccions medievals.• Conèixer les relacions de poder.• Analitzar els sistemes d'impostos.
Competències	<ul style="list-style-type: none">• Situar etapes i fets de la història personal per entendre el pas del temps.• Descriure canvis i continuïtats.• Plantejar preguntes.• Identificar les evidències i treure conclusions.• Participar en un treball col·lectiu a l'aula.• Expressar idees i organitzar informacions.• Comunicar idees i informacions de forma oral.• Utilitzar vocabulari adequadament.• Plantejar preguntes que siguin objecte d'investigació.• Contrastar informacions a partir de documentacions diverses.

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilitzar el pensament crític i creatiu per a l'anàlisi d'informació. • Desenvolupar habilitats personals que afavoreixin les relacions interpersonals.
Coneixements previs	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir idea de la ubicació temporal de l'Edat Mitjana. • Tenir idea del concepte de feudalisme. • Tenir coneixements sobre l'expansió islàmica.
Comprensió del temps	<ul style="list-style-type: none"> • Situar l'alumnat en la línia del temps a través d'imatges
Fonts d'informació primària	<ul style="list-style-type: none"> • Textos medievals que tracten d'aspectes quotidians.
Fonts d'informació secundària	<ul style="list-style-type: none"> • Fitxes amb dades bàsiques sobre les maquetes que es construeixen.
Objectes	<ul style="list-style-type: none"> • Eines medievals diverses.
Recursos didàctics	<ul style="list-style-type: none"> • Maqueta d'un mas medieval. • Maqueta d'un monestir medieval • Maqueta d'una ciutat medieval • Maqueta d'un castell medieval. • Totes aquestes maquetes estan inspirades en edificis existents a Catalunya.
Conceptes treballats	<ul style="list-style-type: none"> • El feudalisme. • La jerarquia social. • Els àrabs. • La vila medieval. • El castell. • Els monestirs. • El mas medieval. • Les relacions feudals dins el territori. • Les principals activitats econòmiques.
Construcció de coneixement	<ul style="list-style-type: none"> • A partir d'una projecció audiovisual es feia una sessió introductòria on es copsaven els coneixements previs dels alumnes alhora que s'informava de l'estructura social i política medieval. • Amb l'ajut de documents medievals els alumnes podien introduir-se en l'època. • Gràcies a les maquetes d'un mas, una vila, un castell i un monestir s'estudiaven les parts i funcions d'aquests edificis. • Mitjançant la manipulació i observació d'eines medievals s'interpretava la seva funció.
Interpretació Pensament crític	<ul style="list-style-type: none"> • Exposició de les conclusions del treball realitzat • Explicació del propi procés de recerca

4.4 Fitxa tècnica del taller "Els canvis de l'Edat Moderna"

El present taller didàctic vol donar a l'alumne una panoràmica del que representa l'època del Renaixement en relació amb el món actual. Partint de la reflexió sobre el mateix mot «renaixement», fins a l'observació de les causes i els resultats de la recerca de les noves rutes comercials, passant per les innovacions tècniques i científiques que es donen a Europa a partir del segle XV. El taller plantejava a l'alumne tota una sèrie d'observacions i jocs que, a través de diferents materials i documentació, el feien deduir els processos que caracteritzaven aquest període.

En aquest taller es tractaven una gran diversitat de temes, agrupats en diferents blocs: l'art, el comerç i les innovacions científiques, l'urbanisme i les cultures precolombines. Una observació d'aquests àmbits portava a l'alumne a entendre aquest període com a punt d'inflexió entre els mons medieval i actual; una comprensió que facilitava una millor assimilació dels trets característics d'ambdues èpoques.

A més dels objectius curriculars, els principals objectius d'aquest taller eren:

- Generar un discurs consistent des d'un punt de vista científic de l'època moderna.
- Donar una visió global del que van comportar els canvis científics i tecnològics arreu.
- Entendre que l'edat moderna no és un període deslligat de l'època medieval i també copsar la relació dels canvis que es van produir amb el pas a l'edat contemporània.
- Descobrir quines foren les formes d'entendre l'espai urbà i l'humanisme.
- Aprendre el valor que tenen totes les cultures per molt que no siguin com la nostra.
- Posar-se en la pell dels desfavorits per saber com han sortit endavant en períodes on les opcions de triar lliurement eren nul·les.
- Ser conscients que en cada moment històric i cada territori passen fets diferents, encara que de vegades es connectin a través de la política.

Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar cronològicament el període. • Aprendre els trets fonamentals de l'època moderna. • Conèixer els avenços científics. • Treballar a partir del nou mapa mundial. • Analitzar la importància del bandolerisme en aquesta època. • Valorar el paper del camp. • Interpretar la importància de les torres de guaita. • Saber de l'existència de noves cultures: inques, maies i asteques. • Analitzar les principals rutes comercials. • Reconèixer els canvis produïts en el tipus de conreu amb el descobriment d'Amèrica. • Conèixer el funcionament d'una ciutat utòpica: "Sforzinda". • Habituar-se a l'estudi científic d'un període històric. • Participar en l'exposició de conclusions a partir de la investigació feta per cada grup de treball. • Respectar cultures diferents de la nostra.
Competències	<ul style="list-style-type: none"> • Situar etapes i fets de la història personal per entendre el pas del temps. • Descriure canvis i continuïtats. • Plantejar preguntes. • Identificar les evidències i treure conclusions. • Participar en un treball col·lectiu a l'aula. • Expressar idees i organitzar informacions. • Comunicar idees i informacions de forma oral. • Utilitzar vocabulari adequadament. • Plantejar preguntes que siguin objecte d'investigació. • Contrastar informacions a partir de documentacions diverses. • Utilitzar el pensament crític i creatiu per a l'anàlisi d'informació. • Desenvolupar habilitats personals que afavoreixin les relacions interpersonals.
Coneixements previs	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir coneixement de la mentalitat moderna. • Tenir nocions del gran canvi que es va produir.
Comprensió del temps	Situar cronològicament l'època del Renaixement.
Fonts d'informació primària	Textos de l'època del Renaixement que tracten d'aspectes diversos com ara descobriments, rutes comercials, bandolerisme, urbanisme.
Fonts d'informació secundària	Fitxes amb dades bàsiques sobre les maquetes que es construeixen.
Recursos didàctics	Maqueta d'una torre de guaita, maqueta d'un mas modern, maqueta d'una ciutat renaixentista ideal, maqueta d'un poblat asteca.
Conceptes treballats	<ul style="list-style-type: none"> • El món modern. • El camp català. • El bandolerisme català.

	<ul style="list-style-type: none"> • La pirateria. • Els avenços científics. • Les rutes comercials. • Els productes de comerç. • L'urbanisme: càrrecs polítics i administratius de la ciutat. • Funcions econòmiques de la ciutat. • La nova concepció del món. • Els asteques.
Construcció de coneixement	<ul style="list-style-type: none"> • Es dividia la classe en quatre subgrups que realitzaven diferents treballs de recerca: el comerç i les noves rutes comercials, la ciutat ideal del Renaixement, la cultura asteca i el món rural. • Gràcies a la lectura i comentari de documents de l'època, s'apropaven a la visió del moment cultural. • El joc deductiu a l'entorn dels productes de comerç i les principals rutes comercials els ajudava a comprendre les xarxes comercials del moment. • Amb el treball sobre la maqueta d'un projecte de ciutat renaixentista i lectura del document d'època que la descriu (<i>Tractat d'Arquitectura</i> d'Antonio Averlino) investigàvem un exemple concret d'urbanisme: Sforzinda. • A partir de documentació gràfica i objectes identificaven el nom i funció de tota una sèrie de tècniques i aparells inventats o desenvolupats especialment en l'època del Renaixement. • Gràcies a la manipulació de la maqueta d'un mas i d'una torre de guaita s'endinsaven en el món rural i en el món de la pirateria de l'època moderna. • Mitjançant objectes, productes, documentació escrita i gràfica investigaven una cultura diferent a la nostra: els asteques.
Interpretació	Exposició de les conclusions del treball realitzat
Pensament crític	Explicació del propi procés de recerca

4.5 Fitxa tècnica del taller "A tota màquina, la revolució industrial a Catalunya"

A Catalunya, la industrialització es va donar en aquells indrets on la producció tèxtil tenia ja una forta tradició. La tradició tèxtil de Catalunya juntament amb la iniciativa d'alguns dels burgesos de l'època van fer que Catalunya tingués un important creixement industrial. La industrialització de les ciutats va atraure un gran nombre de persones que volien treballar a les seves fàbriques, tot junt va donar lloc a l'aparició de

noves classes socials, va comportar canvis en els hàbits i en l'estructura de la ciutat, en les relacions familiars, laborals, en els moments d'esbarjo...

La tecnologia, la innovació, el catalanisme, l'art... els trobem en aquesta època sota l'aparença del Modernisme. Un moviment que veurem reflectit en molts dels aspectes quotidians, culturals, espirituals, artístics, socials... del moment. Són tots aquests elements en els que centràvem la nostra recerca mitjançant la investigació, deducció, manipulació, observació, anàlisi, experimentació,...

A més dels objectius curriculars, els principals objectius d'aquest taller eren:

- Generar un discurs consistent des d'un punt de vista científic de la Revolució Industrial.
- Donar informació sobre els motius pels quals es produeix la industrialització a Catalunya, tenint en compte el teixit artesanal i comercial existent al nostre país.
- Endinsar-se en els motius que van portar els burgesos a invertir en la creació d'indústries.
- Conèixer les necessitats catalanes de proteccionisme de la indústria per part de l'Estat Espanyol.
- Entrar en contacte amb les desigualtats socials, procurant analitzar les situacions des de les perspectives de tots els agents implicats.
- Ser conscients que Catalunya era el territori més industrialitzat de la península i que les desigualtats socials que aquest fet va aportar van donar lloc a l'organització del moviment obrer.
- Entendre que Catalunya viu encara les dinàmiques associatives i industrials que es van generar en aquell període.
- Comprendre l'organització de les ciutats industrials i el seu creixement entorn de les vies de comunicació.

	<ul style="list-style-type: none">• Conèixer l'impacte de la industrialització.• Descobrir el funcionament de la màquina de vapor en el sector tèxtil.• Explorar el funcionament d'una colònia industrial.• Conèixer el procés industrial llaner.
--	--

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar curiositat sobre la vida quotidiana de la gent d'aquella època. • Analitzar l'estructura social. • Identificar les noves formes artístiques: el Modernisme. • Exposar les conclusions a les que arriba cada grup de treball. • Habituar-se a l'estudi científic d'un període històric. • Respectar el patrimoni.
Competències	<ul style="list-style-type: none"> • Situar etapes i fets de la història personal per entendre el pas del temps. • Descriure canvis i continuïtats. • Plantejar preguntes. • Identificar les evidències i treure conclusions. • Participar en un treball col·lectiu a l'aula. • Expressar idees i organitzar informacions. • Comunicar idees i informacions de forma oral. • Utilitzar vocabulari adequadament. • Plantejar preguntes que siguin objecte d'investigació. • Contrastar informacions a partir de documentacions diverses. • Utilitzar el pensament crític i creatiu per a l'anàlisi d'informació. • Desenvolupar habilitats personals que afavoreixin les relacions interpersonals.
Coneixements previs	<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer el significat del terme Revolució Industrial. • Tenir consciència del que va significar a nivell general, aquest fet històric.
Comprensió del temps	Situar l'alumnat en la línia del temps a través d'imatges
Fonts d'informació primària	Textos sobre la industrialització a Catalunya.
Fonts d'informació secundària	Fitxes amb dades bàsiques sobre les maquetes que es construeixen.
Objectes	No aporta objectes
Recursos didàctics	<p>Maqueta d'una colònia industrial. Maqueta d'una casa obrera. Maqueta d'una casa burgesa. Maqueta d'una màquina de vapor. Totes aquestes maquetes estan inspirades en edificis existents a Catalunya.</p>
Conceptes treballats	<ul style="list-style-type: none"> • La Revolució Industrial. • Els canvis tecnològics. • La màquina de vapor. • La fàbrica. • La colònia industrial. • La societat: burgesia i proletariat. • La casa obrera.

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

	<ul style="list-style-type: none">• La casa burgesa.• El Modernisme.
Construcció de coneixement	<ul style="list-style-type: none">• Adequació als coneixements previs dels alumnes mitjançant suport visual.• Organització de diferents grups de treball.• Lectura de documents de l'època.• Aplicació de conceptes bàsics a partir de la manipulació de maquetes.• Observació i anàlisi de diverses maquetes didàctiques per descobrir els principals edificis d'una colònia industrial.• Observació de reproduccions modernistes.• Ús de fonts primàries i secundàries.• Reconeixement de les diferències socials.• Aplicació de conceptes bàsics sobre la història contemporània catalana.• Explicació del que s'ha après durant l'activitat.• Reflexió i debat sobre les conclusions obtingudes.
Interpretació	Exposició de les conclusions del treball realitzat
Pensament crític	Explicació del propi procés de recerca

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Capítol VII. Resultats de l'avaluació de l'aplicació dels tallers

1. Anàlisi dels continguts des de l'àmbit curricular

Tots els tallers realitzats tenen unes mateixes característiques que parteixen, com s'ha especificat anteriorment, de la transposició didàctica de les disciplines referents i de l'adequació al currículum escolar. A continuació es transcriuen les competències de l'àmbit de coneixement del Medi Social que apareixen en els *tallers d'història i arqueologia* i els continguts que es deriven de cadascuna. Aquests continguts també apareixen en els tallers, per tant a nivell curricular els tallers s'ajusten al que estableix en el currículum tant pel que fa als continguts competencials, com pel que fa als objectius de l'aprenentatge i als continguts clau.

Plantejar preguntes sobre el medi, cercar dades i analitzar-lo

Fases de la investigació,
Anàlisi de resultats,
Elaboració de conclusions,
Comunicació de conclusions,
Formulació d'hipòtesis,
Preguntes científiques

Interpretar el present a partir dels canvis i continuïtats al llarg del temps, per comprendre la societat en què vivim

Passat de les societats i comunitats culturals,
El passat i present de Catalunya,
El patrimoni cultural com a herència del passat
El temps a la història
Les civilitzacions, tecnologia, cultura, expressions artístiques.

Valorar problemes socials existents interpretant causes i plantejant propostes de futur.

En aquest cas, es valoren les tensions socials d'altres períodes, per exemple les provocades pel feudalisme a l'època medieval, o bé la lluita obrera durant la revolució industrial.

Figura 3 . Relació entre les competències del currículum i els *tallers d'història i arqueologia*.

2. Entrevistes als monitors

Al final del curs 2015-2016 es va fer una entrevista als monitors que havien fet els *tallers d'història i arqueologia* a primària. Els monitors entrevistats foren:

XA - Xavier Trench que portava 11 anys realitzant tallers a SDA.

GC- Georgina Castells, que portava 10 anys realitzant tallers a SDA.

MV - Marta de la Vega, que portava 9 anys realitzant tallers a SDA.

FP- Francesco Poletto, que portava 8 anys realitzant els tallers a SDA.

XT - Xavier Tort, que portava 2 anys realitzant tallers a SDA.

Tot i que en el decurs dels anys s'havia parlat diàriament dels tallers, funcionament, materials, etc,... mai no se'ls havia plantejat les preguntes que se'ls van fer en l'entrevista. Val a dir que tots ells van mostrar molt d'interès a l'hora d'expressar les seves impressions que la doctoranda va transcriure al paper mentre ells parlaven.

Tot i que van respondre les preguntes per separat, les presentem totes juntes amb les inicials de cadascun.

2.1 Entrevistes

Transcrivim les respostes a les preguntes plantejades i les observacions fetes a cada pregunta.

Els alumnes, participen de bon principi?

XA - Sí. D'entrada es mostren a l'expectativa, però un cop se'ls explica en què consisteix el taller participen des del primer moment.

GC - En quan s'han exposat els coneixements previs, aixequen la mà per fer noves preguntes.

MV – Sí, en el moment en què et plantes allà davant comencen a fer preguntes.

FP – Sí, interactuen des del principi, tenen curiositat.

XT – Sí, però un cop els has explicat el que farem.

Els agrada el plantejament de fer una recerca en la que són els protagonistes?

XA – Sí, sempre.

GC – Sí, s'ho agafen amb interès.

MV – Sí, per ells és motivador.

FP – Sí, sempre.

XT – Sí, és clar.

És a dir, que es mostren receptius i emocionats?

XA – Sí, i tant! En general molt receptius, moltes ganes de fer el taller, a no ser que tinguin educació física!

GC – Sí, sempre. Ho entenen com una responsabilitat, com un repte.

MV – Sí.

FP – Sí, però com al principi no ens coneixen són prudents.

XT – Sí.

Parteixes dels seus coneixements previs abans d'introduir els nous conceptes?

XA – Sí, és important fer-ho si volem que aprenguin

GC – Sí, és clar.

MV – Sí, això sempre.

FP – Sí.

XT – S'ha de fer, si et poses a parlar tu i ells no poden expressar-se de vegades desconnecten, per tant, primer cal preguntar què saben.

Normalment, han treballat el tema abans?

XA – Depèn, de vegades sí i de vegades no

GC – No sempre, de vegades el mestre diu que n'ha parlat una mica el dia anterior, però no sempre ho recorden. Algunes vegades sí que fan el taller quan han acabat el tema i llavors en saben molt, però passa poc.

MV – Depèn molt. Molt sovint diuen que ho volien treballar abans i no tenen temps, llavors hi vas i no saben res. Però vaja, de coses en saben sempre.

FP – Sí. Sempre hi ha el clàssic que sap força coses, depèn de l'escola. Però no sempre treballen el tema abans.

XT – No sempre, però els sonen coses.

Manipulen, interaccionen amb els recursos i fonts d'informació?

XA- Has de posar normes perquè no es tirin a sobre del material.

GC – Encara no has deixat la maqueta allà sobre ja la volen muntar.

MV – Sí, i tant, s'hi posen de seguida.

FP – Saben que els recursos que els donem són únics, que estan fets per a ells i les manipulen amb compte però també amb excitació.

XT – Sí, el que costa és que primer llegeixin els textos, perquè sinó muntarien la maqueta sense saber com va.

Intercanvien opinions?

XA – Acostumen a xerrar molt a dir cadascun la seva.

GC – Sí, i tant!

MV – Sempre hi ha el líder del grup que vol muntar sense comptar amb els altres, o els que es mantenen una mica al marge, però si els dius que han de participar tots per un igual, ho fan.

FP – Sí, xerren i cadascun diu el que li sembla.

XT – Oh i tant! De vegades et venen a preguntar qui té raó.

Analitzen?

XA – Depèn del material. Quan han de pensar una mica analitzen segur, quan és més fàcil no li donen gaire voltes, la solució és més automàtica.

GC – A veure, tot depèn del que tu plantegis i del material que tinguin. Hi ha maquetes que els obliguen a pensar molt, per exemple la domus. N'hi ha altres que són més senzilles i llavors van més ràpid. Però per exemple amb els cranis han d'analitzar força també.

MV – Sí, analitzen i pensen, és clar. Però depèn també del material. Hi ha maquetes que els costa molt i han de pensar, de fet totes les maquetes els fan pensar, el mas medieval potser no tant, o el castell, però llavors els fas unes preguntes i acaben analitzant segur.

XT – Sí, han d'analitzar per força. Quan relacionen la font primària amb la maqueta, han d'analitzar. El monestir, la ciutat medieval o la romana, la domus, totes aquestes maquetes els fan analitzar i han d'arribar a conclusions.

Fan preguntes?

XA - Sí, fan preguntes però primer intenten resoldre ells pel seu compte, interactuant amb els companys, quan pregunten sobre els materials i recursos és perquè necessiten que algú els digui quin d'ells té raó.

GC – Sí, en general els deixes que resolguin els dubtes però és cert que si els mestres se n'adonen, molt sovint van a respondre les preguntes, no els deixen que diguin la seva. Els mestres és com si els que s'equivoquessin fossin ells, prefereixen contestar ells abans que els alumnes siguin alguna cosa malament.

MV – Sí, en fan moltes i els agrada que els contestis; quan els respons amb una altra pregunta es queden parats, de vegades. Però també els agrada perquè ho entenen com un repte.

FP – Sí, fan moltes preguntes. Els costa arriscar-se si no tenen pistes.

XT – Acostumen a fer preguntes i et criden perquè vagis a ajudar-los.

Contesten les preguntes del quadern?

XA - Sí, contesten les preguntes, però en general s'hi esforcen poc, prefereixen manipular que no pas escriure en el quadern.

GC – Sí, però s'hi esforcen poc, en general. N'hi ha que no. Depèn de l'escola i de la importància que el mestre doni al quadern. Quan el mestre li dóna molta importància llavors el contesten tot.

MV – A veure, no s'hi maten gaire. Van a contestar el mínim. Prefereixen les maquetes que el quadern. Ara quan han de llegir per muntar la maqueta sí que els agrada!

FP – Sí, acostumen a contestar, procuro que ho facin entre tots, però depèn del que sigui el mestre.

XT – Hi ha escoles que no donen gaire importància al quadern. Quan el mestre sí que vol que el contestin, ho fan, però de vegades com tot es fa en grups es copien.

Construeixen el seu propi relat a partir dels coneixements previs i del treball amb els recursos i materials didàctics?

XA - Sí que ho fan, però se'ls ha d'acompanyar en aquesta construcció.

GC – Sí, quan els dones pistes, però sense informació suplementària no acostumen a fer-ho.

MV – Depèn de si estan acostumats a treballar en grups. Si no ho estan fan frases soltes; per exemple: això és una plaça, obvietats, però no van més enllà.

FP – Sí, construeixen el seu coneixement, però els costa expressar-se, tenen por d'equivocar-se, et demanen si el que han pensat està bé.

XT – Jo penso que sí, però els costa arribar a conclusions sense que tu intervinguis.

Tenen dificultats per situar-se en el temps?

XA - Sí, els costa molt. Per això a la introducció ho remarquem molt.

GC – Depèn de l'edat i depèn de si ho han treballat abans. Però això ho intentem abordar al començament, quan els fem preguntes ens assegurem que sàpiguen de quina època

estem parlant. Després mentre munten les maquetes els és més fàcil, un cop estan situats, ja està. Això no vol dir que entenguin una data o una aproximació com "fa mil anys" però saben que fa mil anys la gent anava vestida d'aquella manera, vivia d'aquella manera i amb això ja es situen.

MV – Jo penso que quan veuen les imatges del principi i les maquetes, o les eines de la prehistòria es situen de seguida. Si detectes que hi ha alguna cosa que no la situen bé, llavors els ho dius, però en general sí.

FP – De vegades els costa. Depèn del tema i de la imatge que en tinguin. Depèn de si ho han treballat abans, de l'edat, però jo penso que el treball amb els materials els ajuda força.

XT – D'entrada no sempre tenen clar el període del que parlem, de vegades estàs parlant dels romans i ells s'imaginen l'època medieval, però amb la quantitat de coses que veuen aquests nens, de seguida es situen.

Són capaços d'allunyar-se de la seva realitat per comprendre'n una altra?

XA – Si els ajudes sí.

GC – Hi ha temes més fàcils que d'altres, però, per exemple, no els costa imaginar-se la vida a la prehistòria o a l'època romana

MV – De vegades es posen a imaginar-se coses i diuen –"jo si fos d'aquell temps..." sí, jo crec que sí.

FP – Tot depèn, però si els convides a fer-ho, si els dones pistes, si els portes a imaginar si que ho fan. De vegades els mestres no estan per fer aquests exercicis imaginatius... volen anar per feina.

XT – Sempre els costa, però si els ajudes, sí que ho fan i els encanta!

Comprenen les problemàtiques de les societats d'altres temps?

XA - Sí, ho entenen molt bé. Quan expliquem s'adonen. Venen i et fan el comentari: això no és just! Per exemple, a la colònia industrial, s'adonen que l'amo acaba recollint els diners de l'economat i això ho entenen molt bé, i ho troben injust.

CG – En el cas del taller de medieval llegeixen la Regla de Sant Benet i arriben a conclusions de com es vivia en un monestir. Els sorprèn el fet que si els monjos no seguien les normes els castigaven amb assots o que els deixaven sense menjar, això els sorprèn.

MV – Sí, però els costa una mica si no els ajudes.

FP – Sí, però els has d'ajudar. Hi ha temes que és més fàcil que altres. Quan hi ha injustícies sí.

XT – Depèn del grup, els has d'ajudar, no sempre veuen els problemes.

Estableixen relacions entre el passat i el present?

XA – Sí els ajudes si, però els costa.

GC - Si el monitor els ho planteja, sí.

MV - Si no se'ls planteja, no.

FP - Sí, quan insistim ho fan. Però has de posar tu els exemples.

XT – Bé, es complicat. De vegades és com que parles de coses que no s'hi senten relacionats, els has d'ajudar, però quan els expliques coses anecdòtiques, llavors sí que ho fan, però amb temes amplis no.

Estan acostumats a treballar en grup?

XA – Això és cosa de l'escola, hi ha escoles on en saben molt i altres que no ho fan mai.

GC – Depèn del costum que tinguin. Hi ha escoles on anem cada any i ja saben que treballarem en grup i els preparen abans. Hi ha escoles que treballen sempre o quasi sempre en grup. Les que no ho fan els costa més.

MV – No, si no ho fan mai. Però hi ha escoles que sí que treballen en grup, llavors no hi ha problema.

FP – Si no estan acostumats els donem pautes de comportament i de treball i si ja en saben doncs ja està, però el treball en grup és molt adequat per aquest tipus d'activitats.

XT- Hi ha de tot, ens hem d'adaptar. I els ajudem quan no en saben, més que res es tracta que no discuteixin entre ells, que és el que sol passar quan no en tenen costum.

Plantegen hipòtesis?

XA - D'entrada no en plantegen. Quan troben alguna cosa què no saben que és pregunten. Els fem argumentar però busquen que tu els donis resposta.

GC - Intenten fer-ho, però els mestres no sempre els deixen. Els pressionen perquè resolguin els reptes plantejats i no els donen temps per plantejar hipòtesis.

MV - Amb la construcció lliure de maquetes com la ciutat medieval, la romana o Sforzinda tenen la possibilitat de formular hipòtesis, ja que munten la maqueta d'una forma determinada i després justifiquen perquè ho han fet d'aquella manera.

FP - Quan munten el monestir medieval o el castell o bé la colònia industrial, són capaços de formular hipòtesis sobre la funció de les estances a partir de la interpretació de les dades que les maquetes aporten.

XT – No sempre, se'ls ha d'animar a fer-ho, els fem deduir.

A partir de premisses generals arriben a conclusions particulars, dedueixen?

XA - Sí, a partir de dades generals, arriben a conclusions concretes. Per exemple, quan parlem d'evolució són capaços de col·locar els cranis del més antic al més modern.

GC - Jo diria que no. Ha de ser que tinguin un bagatge. A veure, sí que dedueixen perquè no parem de fer-los preguntes, però per ells mateixos els costa.

MV - Els és més fàcil de general a particular que a l'inrevés. Però per ells sols no ho fan.

FP - A partir de la lectura de la Regla de Sant Benet són capaços d'interpretar cadascuna de les estances del monestir.

XT - Els fem moltes preguntes i sí que dedueixen, a més els agrada.

A partir de dades concretes, arriben a conclusions generals? És a dir, indueixen?

XA - Sí que indueixen, però sempre amb l'ajut del monitor o amb les pistes que els donem, a ells sols els costa.

GC - Molt poques vegades, han de tenir un bagatge. Quan fem gags i es posen en situació sí.

MV - Sí, per exemple, quan munten la ciutat d'Sforzinda, a partir de cadascun dels seus elements són capaços d'entendre el concepte de ciutat renaixentista.

FP - Sí, amb la ciutat romana. Mentre la munten, s'adonen de les característiques de l'urbanisme romà. Són les quatre portes de la ciutat i les formes racionals dels edificis els que els permeten arribar a conclusions generals. Amb la maqueta de la ciutat medieval passa el mateix, l'estructura de la ciutat, que ells decideixen els fa entendre la manca de planificació de l'espai urbà i les funcions que tenia.

XT - Sí, per exemple, després d'haver llegit el text sobre els drets dels senyors feudals sobre els pagesos, arriben a conclusions sobre les dificultats de sobreviure en una societat feudal.

Aporten coneixement?

XA - Sí, aporten nous punts de vista si se'ls deixa o convida a fer-ho, però no en són conscients, no tenen consciència de poder aportar coneixement.

GC - Sí, de les preguntes que et plantegen. Són coses que no t'has plantejat i et fan aprendre.

MV - Aporten les seves pròpies idees si se'ls convida a fer-ho.

FP - No, només quan hi ha algun nen que té moltes dades, potser un ho fa, però no tots.

XT - Poques vegades.

Discuteixen punts de vista diferents?

XA - No, mai

GC – No

MV – No, no se'ls acut.

FP – No, no sé si ells es plantegen que hi hagi punts de vista diferents sobre el que parlem.

XT – Jo diria que no. No.

Expressen el que han après?

XA - Sí, expressen el que han après i els agrada molt fer-ho.

GC - Sí, amb ganes de tenir el protagonisme per una estona.

MV – Sí, a les conclusions expliquen el que han après.

FP – Sí, els agrada explicar el que han après

XT – Parlar sempre els agrada i si és per dir el que han après més.

Participen en les exposicions?

XA - Sí, participen especialment quan es tracta de compartir-lo amb els companys. Els agrada molt explicar les desigualtats, per exemple en el taller de revolució industrial.

GC - Sí

MV - Sempre hi ha el que no vol parlar, però els fem participar a tots. De vegades hi ha algun nen amb algun problema que no vol parlar, llavors no passa res, no el fem parlar i ja està.

FP – Sempre.

XT – Sí, i si hi ha algun que no vol parlar doncs preguntem si hi ha algun problema i si no hi és el fem parlar.

Són conscients del procés de treball que han realitzat?

XT - Sí, però s'hi ha d'incidir, si no és així, segons com no en són conscients.

Aprenen?

XA - M'agradaria saber-ho... però de vegades tornes a l'any següent i recorden qui ets i que van fer l'any anterior. No es queden indiferents, se'n recorden.

GC - Sí, no en tinc cap dubte.

MV - Sí, segur.

FP - Sí, aprenen a fer, aprenen a pensar, aprenen conceptes.

XT – Sí, aprenen i se'n recorden després.

2.2 Resultat de les entrevistes als monitors

Des del punt de vista dels monitors els tallers d'història i arqueologia són útils per aprendre. Cal remarcar que com a estratègies experimentals i creades amb materials fets expressament pels infants, des d'un bon principi resultaven atractives i estimulants, ja que l'alumnat es mostrava receptiu, motivat i il·lusionat.

A nivell psico-pedagògic, el fet de partir dels coneixements previs i incidir d'una manera clara i directa sobre la comprensió del temps, val a dir que del temps quotidià i no del cronològic, l'alumnat tenia més facilitat per saber com es vivia en aquell període i poder, fins i tot imaginar-s'ho.

Hem de remarcar la cura que tenien els alumnes amb les maquetes pel fet que es mostraven conscients que eren materials fets expressament per a ells. A més utilitzaven la informació del quadern de treball per construir-ne cadascuna de les parts. Els materials i recursos els agradaven i els feien servir per aprendre, però no esmerçaven gaire estona a escriure en el quadern.

L'alumnat mostrava dificultats en crear el seu propi relat, i també els costava formular hipòtesis, si el monitor no insistia. Eren capaços de deduir i d'induir però se'ls havia d'ajudar a fer-ho.

Els monitors valoraren molt positivament el treball en grup i tot i que l'alumnat no sempre hi estava acostumat, amb unes instruccions al començament era suficient perquè fessin bé les tasques encomanades.

Les maquetes foren materials útils per ajudar els nois i noies a empatitzar amb la vida en altres èpoques. Pel que fa a la participació en les exposicions, tots participaven i costava generar debat a excepció del taller de revolució industrial en el que els és fàcil fer-ho quan detecten les diferències entre la vida d'una família burgesa i la vida d'una família obrera.

Tampoc no es plantejaven discutir sobre els resultats de la recerca, ni plantejar altres punts de vista. Val a dir que els monitors afirmaven que els mestres no deixaven que els alumnes s'equivoquessin i que tampoc els deixaven dedicar massa temps a especular.

3. Estudi dels grups participants. Quantitat de tallers que s'han fet en el període estudiat

El període estudiat engloba els cursos 1989-90 fins el curs 2015-2016, atès que es treballa per cursos escolars.

3.1 Tipologia d'escola

curs	Aules d'Escola Pública	Aules d'Escola Concertada
1989-90	45	11
1990-91	31	5
1991-92	51	15
1992-93	64	13
1993-94	82	13
1994-95	53	21
1995-96	29	11
1996-97	31	9
1997-98	32	14
1998-99	33	15
1999-00	42	19
2000-01	27	13
2001-02	36	14
2002-03	33	22
2003-04	36	29
2004-05	47	24
2005-06	22	25
2006-07	29	30

2007-08	28	26
2008-2009	26	30
2009-2010	47	30
2010-2011	52	18
2011-12	53	21
2012-13	60	27
2013-2014	40	26
2014-2015	48	28
2015-2016	57	34
total	1.134	545
Percentatge	67,54%	32,46%

Taula 7. Tipologia d'escola participant per cursos.

Si ens fixem en els percentatges, al llarg del temps s'han fet més tallers a l'escola pública que a la concertada. Val a dir, però, que en el període immediatament anterior a la crisi, l'escola concertada va contractar més que la pública, però amb l'adveniment de la crisi aquesta tendència s'ha invertit.

També cal tenir en compte que hi ha alguns municipis que subvencionen o han subvencionat parcialment els tallers, aquest factor pot haver afavorit la major incidència en l'escola pública. Ara bé, cal observar que l'escola concertada sol cobrar una quota a les famílies; aquest fet pot esdevenir un fre a l'hora de demanar més diners, en aquest cas, per fer un taller.

Tal com mostra la Figura 4, des del curs 2005-06 fins al curs 2008-09 són els que proporcionalment hi ha hagut més equilibri entre aules d'escola pública i escola concertada. Coincideix amb un nombre de tallers baix i és el període que correspon amb l'inici de la crisi financera mundial. Amb tot, la diferència entre nombre d'aules d'escola pública i nombre d'aules d'escola concertada ha anat equilibrant-se al llarg del període tractat.

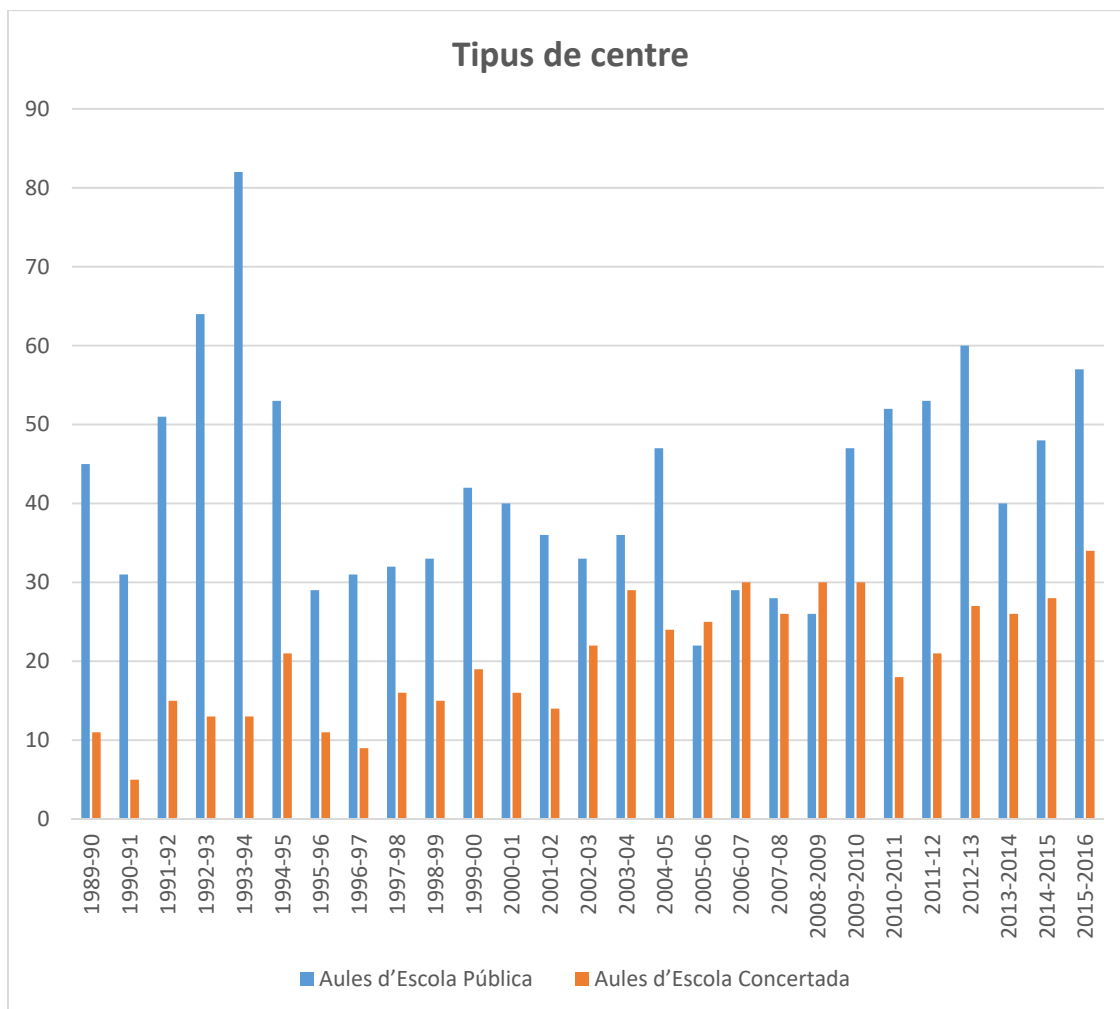


Figura 4. Tipologia de les escoles

3.2 Aproximació al total d'alumnes participants

No disposem de la totalitat d'alumnes participants, però sí que disposem de la totalitat de tallers realitzats que són 1.695 tallers. Si estímem una mitja de 25 alumnes per classe sumen un total aproximat de 42.375 alumnes que han realitzat un taller d'història i arqueologia en el període estudiat.

3.3 Localització de les escoles

Pel que fa a la localització de les escoles, entre un 77% i un 100% estan situades a l'Àrea Metropolitana de Barcelona, incloent Terrassa. La localització de les escoles és en un 98% a la província de Barcelona.

Curs	Localització a l'Àrea metropolitana de Barcelona (inclòs Terrassa)	Localització fora de l'Àrea Metropolitana de Barcelona
1989-90	100%	0%
1995-96	90%	10%
2000-2001	77,5%	22,5%
2005-2006	93,7%	6,3%
2010-2011	84,3%	15,7%
2015-2016	96,7%	3,3%

Taula 8. Localització de les escoles

3.4 Nombre d'escoles contractants i nombre d'escoles repetidores

El nombre d'escoles contractants va anar creixent durant el període estudiat. El primer any, el nombre de centres era de 22, i aquest nombre d'escoles ha anat augmentant. Hem fet un càlcul del percentatge d'escoles repetidores. El primer any les escoles que van fer tallers van ser 22, l'any següent també foren 22, però d'aquestes, 20 repetien i 2 escoles eren noves. A partir d'aquest punt, s'han fet càlculs de períodes de 5 anys, el resultat és que de l'any 2000 al 2005 el percentatge d'escoles repetidores es va mantenir. Del curs 2005 al 2010 el nombre d'escoles participants es va doblar i el percentatge de repetidores era del 80%. Hem considerat important incloure el percentatge d'escoles repetidores l'any 2012, quan s'estava en plena crisi i veiem com el nombre total d'escoles s'havia reduït a 30, però el tant per cent d'escoles repetidores era del 93,3%. Finalment, el curs 2015-2016 el nombre d'escoles va ser de 56, de les quals, un 28,5% foren escoles noves. Per tant al llarg dels anys sempre hi ha hagut un percentatge important d'escoles que s'han mantingut, aquest fet demostra un alt nivell de fidelitat que hem d'interpretar forçosament com una evidència de la utilitat que veien els mestres en els tallers.

Any	Nombre d'escoles participants	Escoles repetidores	Percentatge d'escoles noves
1989-90	22	22 noves	100%
2000-01	22	20 repetidores	90,9%
2005-2006	20	18 repetidores	90%
2009-2010	40	32 repetidores	80%
2012-13	30	28 repetidores	93,3%
2015-2016	56	40 repetidores	71,4%

Taula 9. Fidelització de les escoles

3.5 Totalitat de tallers realitzats

La Figura 5 representa la totalitat dels tallers realitzats des del curs 1989-90 fins el curs 2015-2016. Mostra una dinàmica discontinua i una ciclicitat en la contractació i realització dels tallers. Els cicles consisteixen en períodes que van dels tres als quatre anys que inclouen un augment i un descens de la contractació. El nombre mínim de tallers realitzats anualment és de 36, mentre que el nombre màxim és de 95.

Els anys en què es van fer més tallers van ser els cursos 1993-94 i el 2015-16. No disposem de dades totals de població escolar del curs 1993-94, però sí pel que fa a l'any 2015-16. Com hem vist més amunt quasi el 100% dels *tallers d'història i arqueologia* es van dur a terme a la província de Barcelona. Plantegem de comparar les dades estadístiques sobre la població escolar en els anys estudiats amb les dades de participació. Veurem que des de que disposem de dades de població, el curs amb més realització de tallers, 2015-2016, el nombre total d'alumnes que van participar va ser de 2.275. Aleshores, comptant que la població escolar a primària era a la província de Barcelona de 346.957 (dades obtingudes de l'IDESCAT), podem calcular que el percentatge de població escolar que va realitzar *tallers d'història i arqueologia* fou del 0,65%.

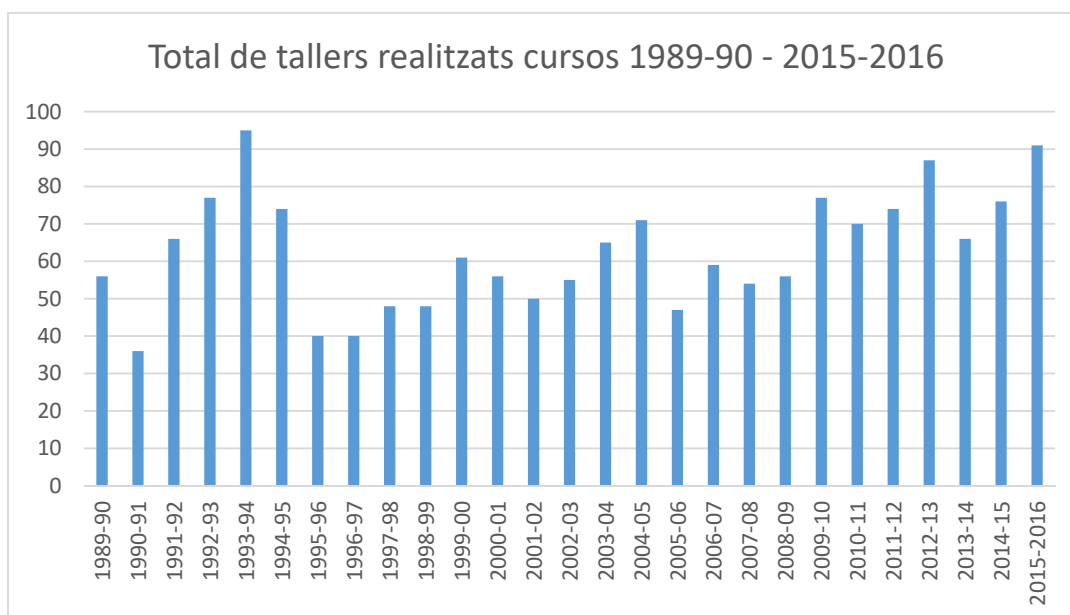


Figura 5. Total de tallers realitzats

Per donar a conèixer els tallers el curs 1989-90 es va fer una presentació dels tallers escola per escola. El fet que es tractés d'una novetat va propiciar la bona acollida i un inici força elevat de la contractació.

Per part de les escoles, la major dificultat era la despesa econòmica. Fou per aquest motiu que es començaren a visitar ajuntaments amb la finalitat que aquests subvencionessin les activitats a les escoles que les volguessin realitzar. El curs 1990-91 es subvencionaren els tallers al municipi de Sant Just Desvern. A partir del curs 1991-92 es subvencionaren els tallers a Sant Vicenç dels Horts, una subvenció que s'allargà fins al curs 1994-95. El total de grups que van realitzar tallers va ser de 25 tallers cada any. Aquest fet explica la davallada que es percep el curs 1995-96 en què no es van subvencionar els tallers en aquest municipi. Tanmateix, hi va haver dues escoles que van seguir realitzant tallers i que n'han realitzat des d'aleshores gairebé cada any.

El curs 1991-1992, l'ajuntament de Cerdanyola va subvencionar els *tallers* i es van realitzar un total de 18 tallers d'època romana. El curs 1992-93 no es van fer tallers a Cerdanyola, però el curs 1993-94 es van tornar a realitzar tallers a dues escoles que han seguit fent activitats puntualment al llarg del període.

El curs 1991-1992, l'ajuntament de Castelldefels va subvencionar els tallers d'història i es van realitzar un total de 12 tallers.

Per tant, l'increment en el nombre de tallers detectat el curs 1991-1992 es deu a les subvencions rebudes per part d'aquests tres ajuntaments.

Per altra banda, el curs 1992-93 es va iniciar la realització de tallers a Sant Cugat, municipi que va subvencionar aquestes activitats fins l'any 2008-2009. L'any 2014 es va reiniciar aquesta subvenció. Tot i amb això, en general, les escoles no van deixar de realitzar les activitats que van sufragar pel seu compte.

El curs 1993-94 l'ajuntament de Cornellà va subvencionar els tallers sobre l'època romana. Fou un fet puntual, que va incidir en l'increment de les activitats totals d'aquell curs, però que no va tenir continuïtat.

El curs 1995-96 és d'estancament després de la fi de les subvencions, que només es van mantenir a Sant Cugat. La resta d'escoles que sol·licitaren tallers ho feien per

interès del professorat i no tant per aprofitar un ajut de l'ajuntament. Aquest fet demostra la dificultat del procés de consolidació.

Val a dir també, en referència a la dinàmica de tallers en el període 1990-2000 que l'any 1997 van deixar d'existir els 7è i 8è d'EGB. En aquests cursos es realitzaven principalment tallers de revolució industrial, urbanisme i renaixement. El fet que entrés de ple la LOGSE va modificar els costums del professorat en la realització dels tallers.

La franja que va de l'any 2003-04 al 2005-06 l'ajuntament de Terrassa va subvencionar el taller "Viure la Diferència", aquest fet va fer que la dinàmica fos ascendent ja que a més la majoria d'escoles anava repetint cada any.

Un fet a destacar és que a la dècada dels 90 les escoles contractaven una activitat de mitja i en canvi tal com van anar passant els anys en van començar a demanar més d'una, sovint una per a cada curs de cycle superior o una per a cycle superior i una altra per a cycle mitjà.

3.6 Modalitat de tallers realitzats

Pel que fa a la modalitat dels tallers realitzats, cal assenyalar que l'oferta no va ser sempre igual, donat que es va anar ampliant al llarg del temps.

curs	Nom del taller	Creació
1989-90	Homes i dones a la prehistòria Un dia a la Catalunya romana Monestirs, castells, masos i viles a la Catalunya medieval La Revolució Industrial a Catalunya	SDA
1990-91	Urbanisme, model de ciutat, model de societat	SDA
1991-92	Un dia a l'antiga Grècia	SDA
1992-93	Renaixement, revolució cultural de l'edat moderna	SDA
1993-94	El món dels ibers L'onze de setembre de 1714	SDA Demanda externa
1996-97	Bandolers i pirates Les cases al llarg del temps	Demanda externa SDA

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

1997-98	Inques, maies i asteques, Amèrica abans d'Amèrica	SDA
2000-01	Mediterrània, pont de cultures	Demanda externa
2001-02	Juga i vesteix-te com fa 100 anys	SDA
2002-03	L'Antic Egipte	SDA
2003-04	Viure la diferència	SDA
2004-05	Un dia a un castell medieval	SDA
2009-10	Darwin	SDA
2012-13	La Revolució Francesa	Demanda externa

Taula 10. Oferta de Tallers

D'aquesta oferta de *tallers d'història i arqueologia*, n'hi ha que van sorgir de l'interès de l'equip que els va crear, mentre que d'altres van sorgir a demanda dels mestres.

Tal com podem veure en la Figura 6, els tallers més realitzats són els que tracten etapes històriques: prehistòria, romans, medieval, renaixement i revolució industrial.

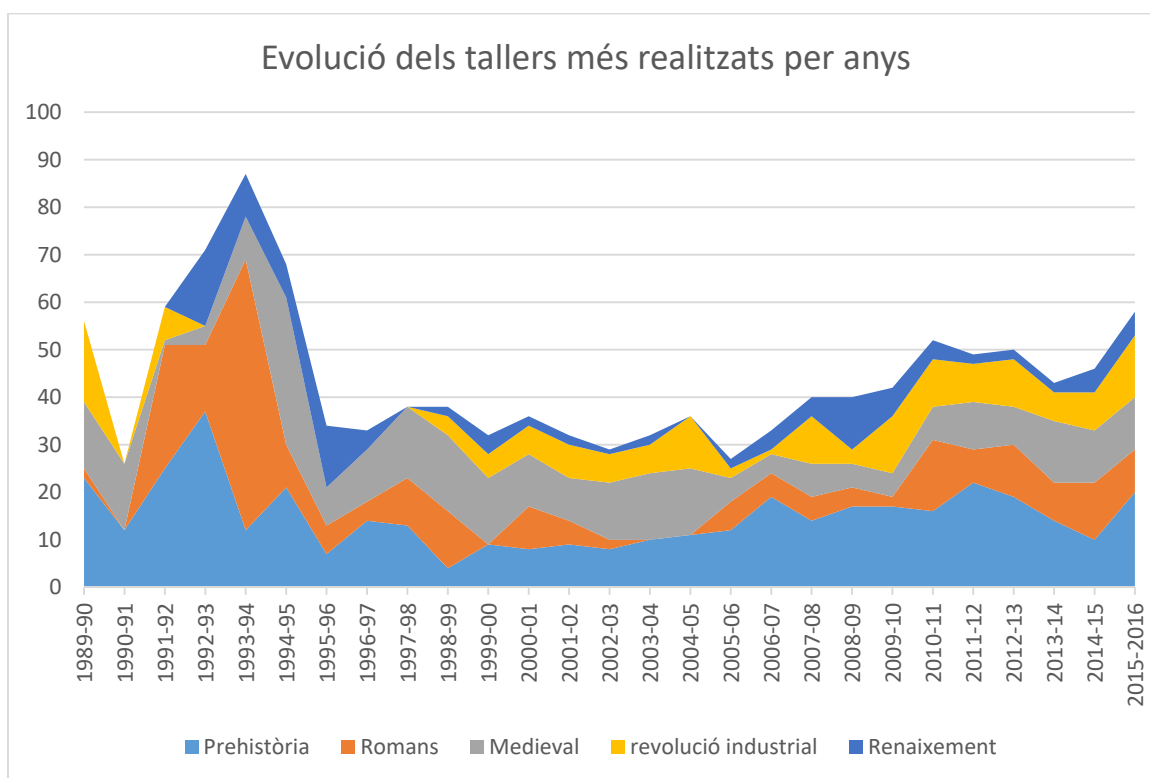


Figura 6. Evolució dels tallers més realitzats.

Ens referim ara la totalitat dels tallers realitzats representats a la Figura 7a. En primer lloc el taller “El món dels ibers” que des d’un inici mostra una dinàmica discontinua fins que a partir del curs 2008-09 es regularitza tot i que té una demanda molt baixa. El taller “Un dia a l’Antiga Grècia”, que s’ha fet sempre de forma discontinua, fins que els darrers cursos va tenir un increment de la demanda i en aparença mostra tendència a regularitzar-se.

El taller “Les cases al llarg del temps”, que tracta l’evolució de l’espai domèstic des de la prehistòria fins els nostres dies, es va crear el curs 1995-96, no va tenir demanda fins el curs 1996-97 i encara que va tenir poca incidència no es va deixar de fer al llarg del període estudiat.

En canvi, el taller “Urbanisme, model de ciutat, model de societat” que tracta els models de ciutat al llarg del temps, a educació primària va tenir més incidència en els primers anys que en els darrers, mentre que sí que va tenir una incidència elevada a secundària (tot i que les dades no consten en aquets treball en el que només s’estudien els tallers de primària).

El taller de “L’Antic Egipte” es va iniciar el curs 2002-2003 i no es va deixar de fer, encara que va tenir poca demanda.

El taller “Bandolers i pirates” i el taller “Un dia a un Castell Medieval” es van crear per als cursos de cicle inicial de primària però tingueren ambdós molt poca incidència. Tot i amb això, el taller sobre bandolers i pirates es va dur a terme 20 vegades mentre que el del castell medieval només es va realitzar 10 vegades. En la mateixa dinàmica es troba el taller “Juga i vesteix-te com fa 100 anys” que també estava adreçat a alumnat de cicle inicial i cicle mitjà i que tingué una incidència molt baixa.

El taller sobre “Inques maies i asteques, Amèrica abans d’Amèrica” es va crear el curs 1997-98 i va tenir una demanda escassa, però des del curs 2003-2004 es va dur a terme tots els cursos encara que poques vegades.

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

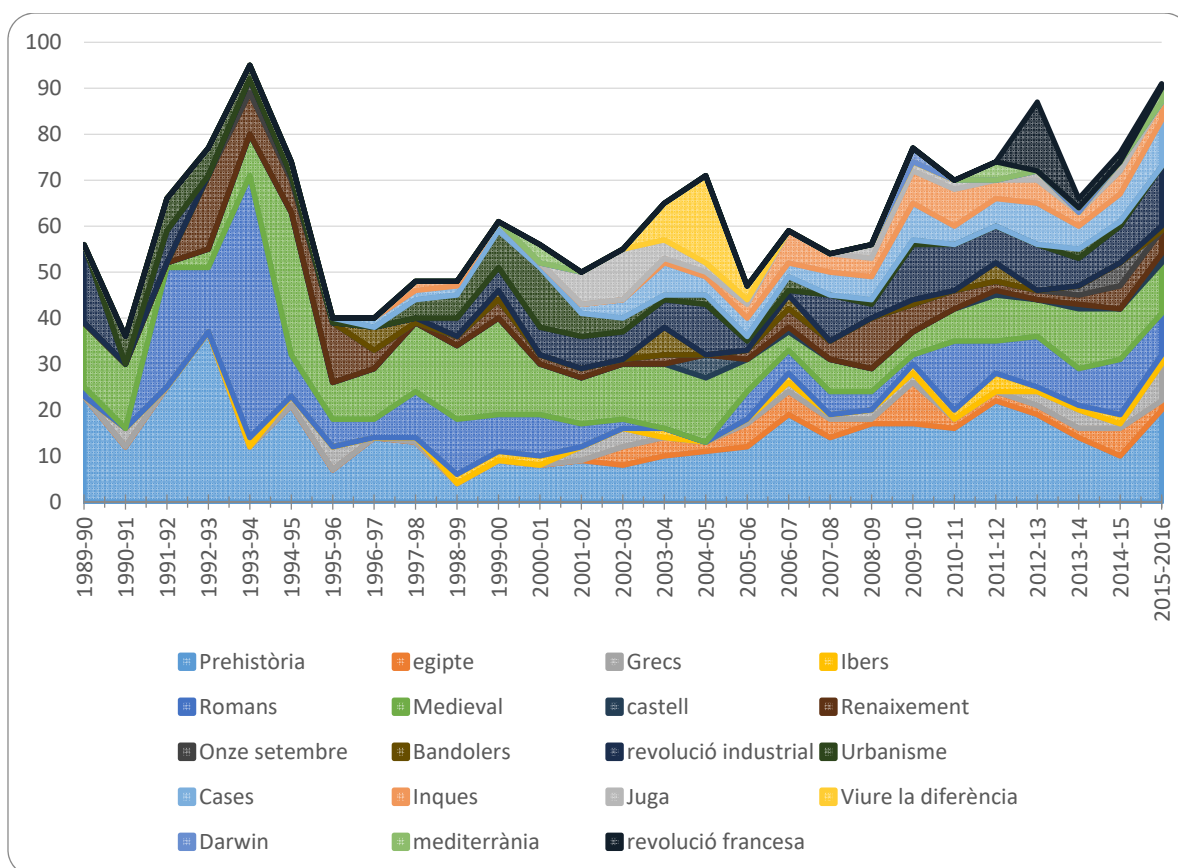


Figura 7a. Totalitat dels tallers realitzats període 1989-2015.

El taller "Viure la Diferència" es va crear el curs 2003-04 per donar a conèixer les noves comunitats culturals que arribaven a Catalunya, fou un taller que tingué incidència només els tres cursos següents, però que després no va tenir més demanda a Educació Primària. El taller "Mediterrània, pont de cultures" tenia l'objectiu d'aprofundir en les diferents cultures que hi ha a la conca mediterrània per mostrar com el mar és un nexe d'unió i no d'aïllament. Fou un taller amb una demanda escassa a primària però amb una demanda força elevada a educació secundària.

El taller "Charles Darwin i la teoria de l'evolució" es va crear l'any Darwin i tractava sobre l'evolució humana; va tenir una incidència molt baixa.

Finalment, el taller "La Revolució Francesa", que va ser una demanda d'una escola del Baix Llobregat, es va iniciar a la pròpia escola que el va encarregar i després es va seguir realitzant però amb baixa incidència.

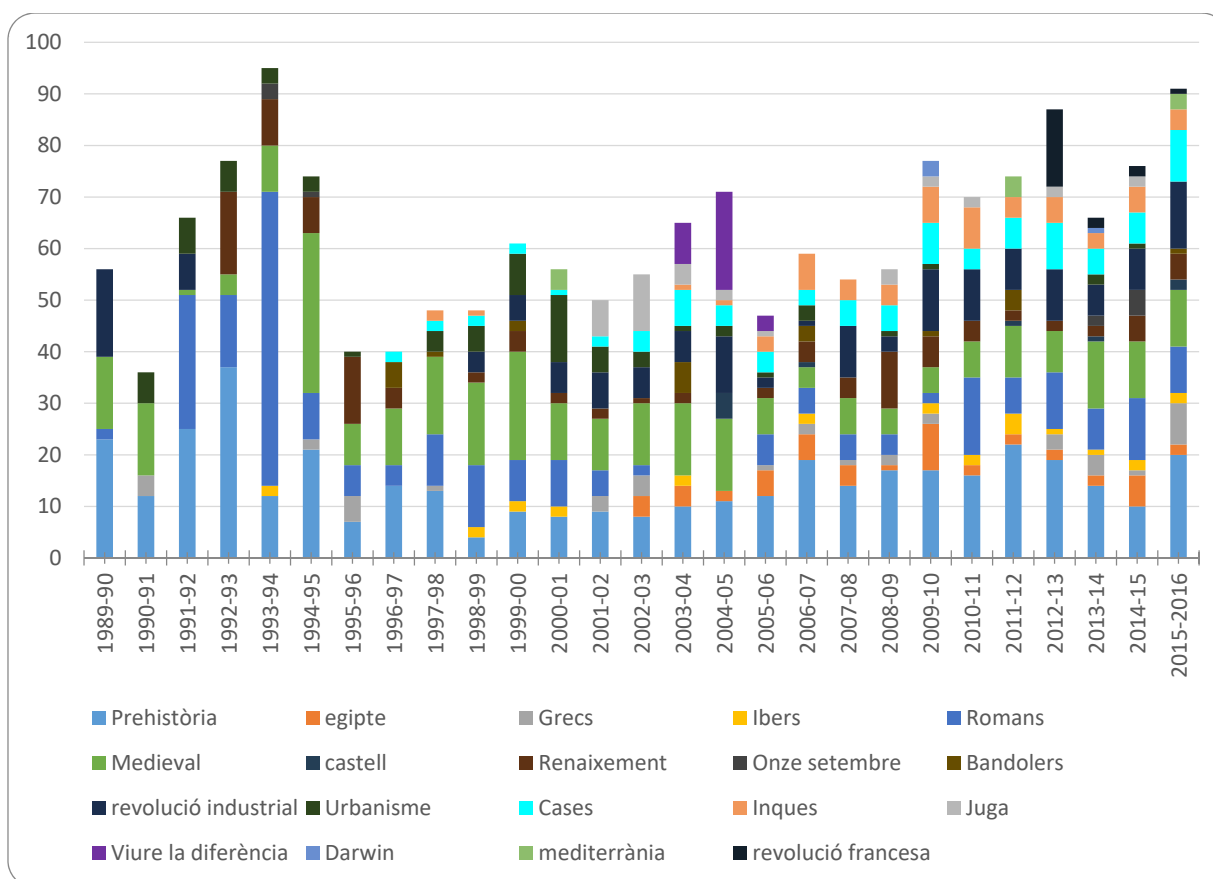


Figura 7b. Totalitat de tallers realitzats.

3.7 Els tallers per nivells

A continuació mostrem la demanda de tallers per nivells. En la Figura 8 veiem els tallers realitzats al llarg dels cursos 1991-97, no estan inclosos els 1989-90 i 1990-91 perquè no disposem de les dades sobre els nivells educatius que van realitzar els tallers. La gràfica mostra que el nivell que va realitzar més tallers va ser el 6è d'EGB. Cal tenir en compte que en el període que apareix a la gràfica no es va realitzar cap taller en els nivells inferiors a 6è. La incidència a 7è va ser elevada, mentre que a 8è d'EGB va ser molt baixa.

Els tallers més realitzats a 6è d'EGB van ser el de prehistòria i el de romans, i no es va dur a terme cap taller de renaixement, urbanisme o revolució industrial. Els tallers més realitzats a 7è foren el de renaixement i el d'època medieval, tot i que també se'n van fer de prehistòria i d'època romana.

Els tallers més realitzats a 8è van ser urbanisme i revolució industrial, tot i que també es van fer tallers de prehistòria, romans o medieval.

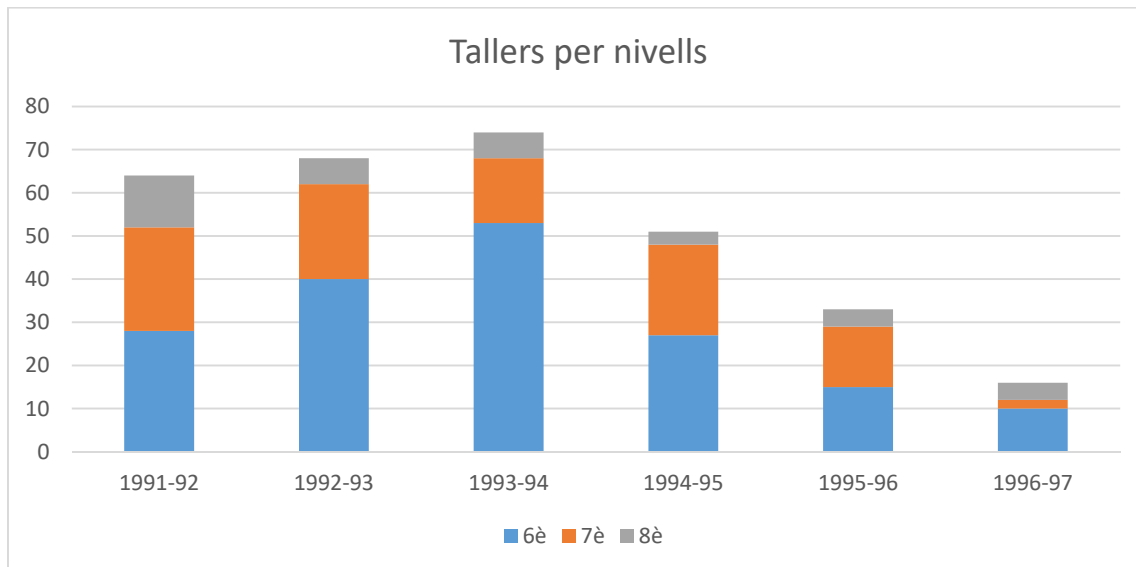


Figura 8. Tallers per nivells

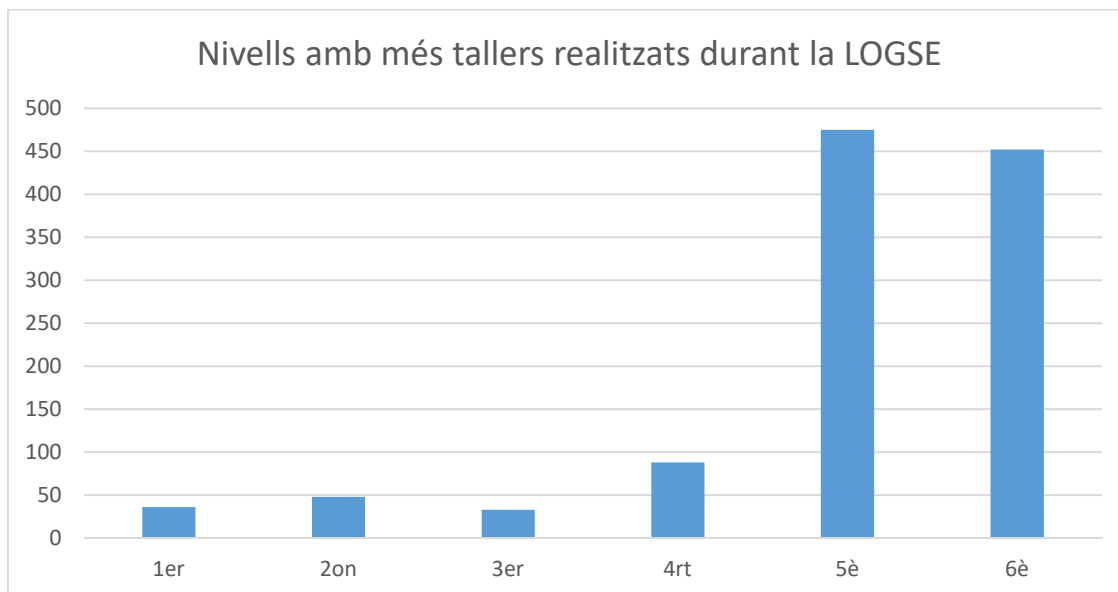


Figura 9. Nivells amb tallers més realitzats

A la Figura 9 podem observar la incidència dels tallers per nivells educatius en els anys en els que ja estava completament en marxa la LOGSE. Com ja s'ha vist, els cursos amb més incidència són 5è i 6è de primària. El 3er i 4rt de cicle mitjà tenien menys representació en un inici i a partir del curs 2008-09 es van anar consolidant. Tot i amb això té més incidència el 4rt que el 3er. D'igual forma, hi ha més demanda de tallers al 2on curs de primària que al 1er curs.

A la Figura 10 es pot veure com, si bé els primers anys els tallers es realitzaven majoritàriament al cicle superior de primària, tot i la variabilitat, amb els anys s'han anat consolidant al cicle mitjà i al 2n curs de cicle inicial.

En els anys 1997-2016 cal destacar el fet que els cursos que tingueren més incidència van ser el 5è i el 6è de primària, tot i que en el total acumulat es pot percebre una quantitat lleugerament superior de tallers realitzats amb 5è per sobre de 6è de primària.

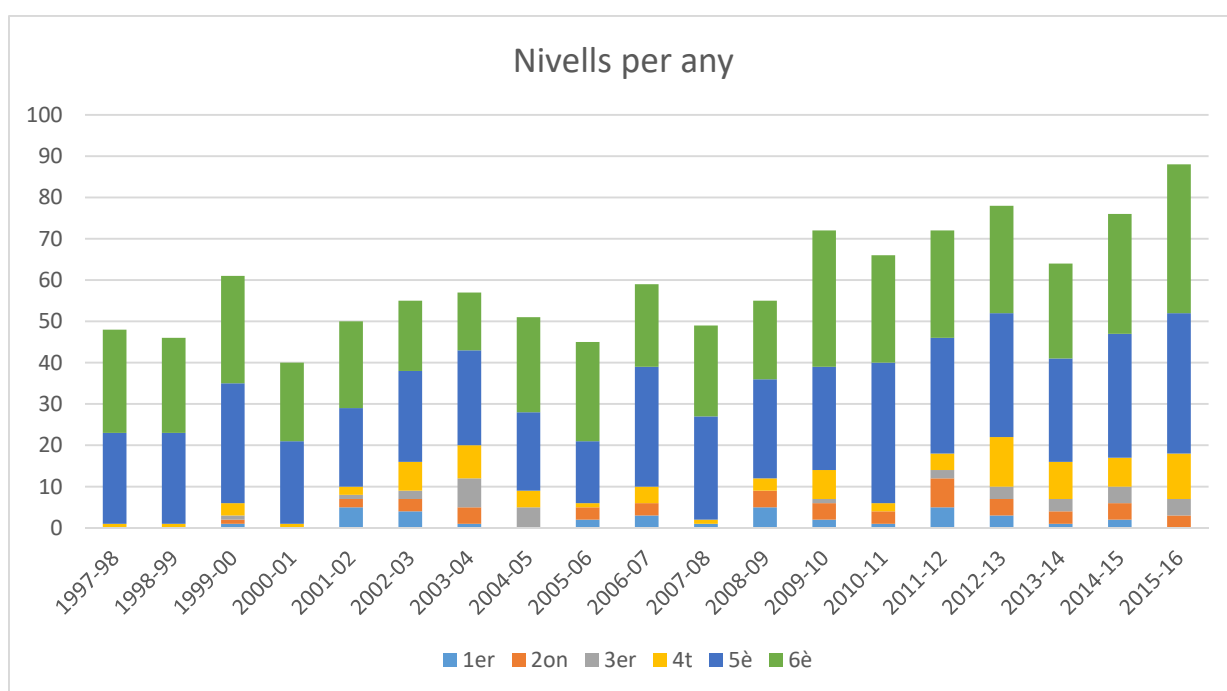


Figura 10. Nivells per any

3.8 Tallers més realitzats per nivell educatiu

En aquest apartat volem avaluar quins són els cursos per taller més realitzat. Començarem pels tallers de prehistòria, que són els que més s'han fet i farem un especial esment al període anterior a la LOGSE per veure quina era la tendència aleshores. La Gràfica 9 mostra com la majoria dels tallers de prehistòria es van fer amb 6è d'EGB, mentre que només l'any 1991-92 es van fer tallers de prehistòria a 7è en un volum aproximat al de 6è.

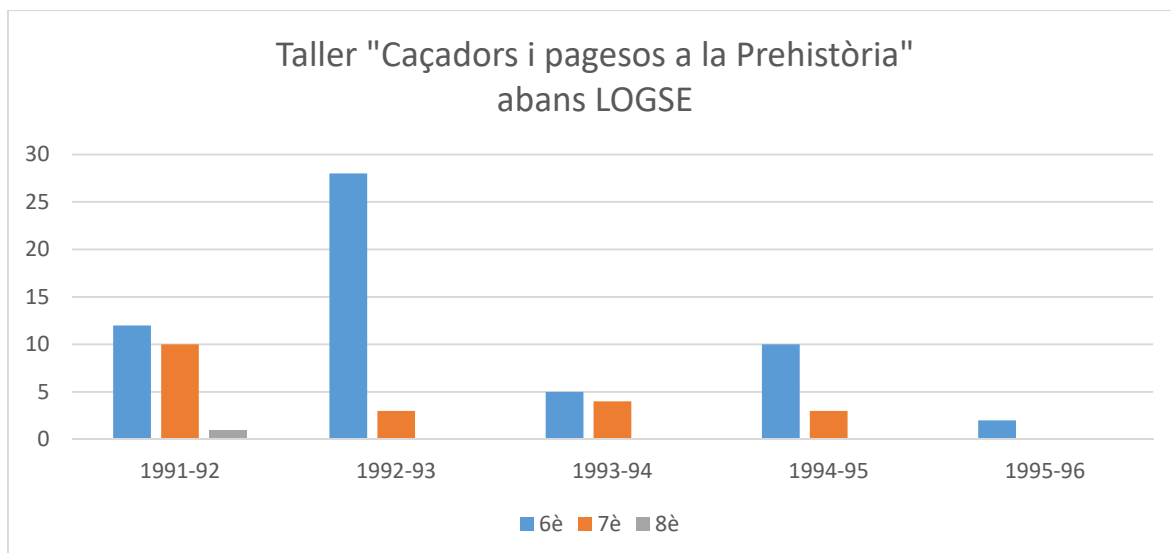


Figura 11. Tallers Prehistòria

La Figura 11 presenta els resultats de nombre de tallers "Caçadors i pagesos a la prehistòria" per la totalitat del període d'estudi. L'iniciem al curs 1994-95 perquè va ser quan es van començar a fer tallers a 5è de primària. Val a dir que, aleshores, el 5è de primària ja cursava la LOGSE i que si bé el primer any es van seguir fent més tallers de prehistòria a 6è, els anys següents aquesta dinàmica va canviar, generalitzant-se els tallers a 5è.

Per altra banda, també volem assenyalar que des del curs 1997-98 es va iniciar la demanda de tallers de prehistòria a cicle mitjà, concretament a 4rt curs de primària, que ha anat creixent de forma progressiva. Cal destacar que només en una ocasió s'han fet tallers de prehistòria a 3er de primària. Pel que fa al cicle inicial, puntualment s'han fet tallers a 2on, però mai a 1er de primària. Figura 12.

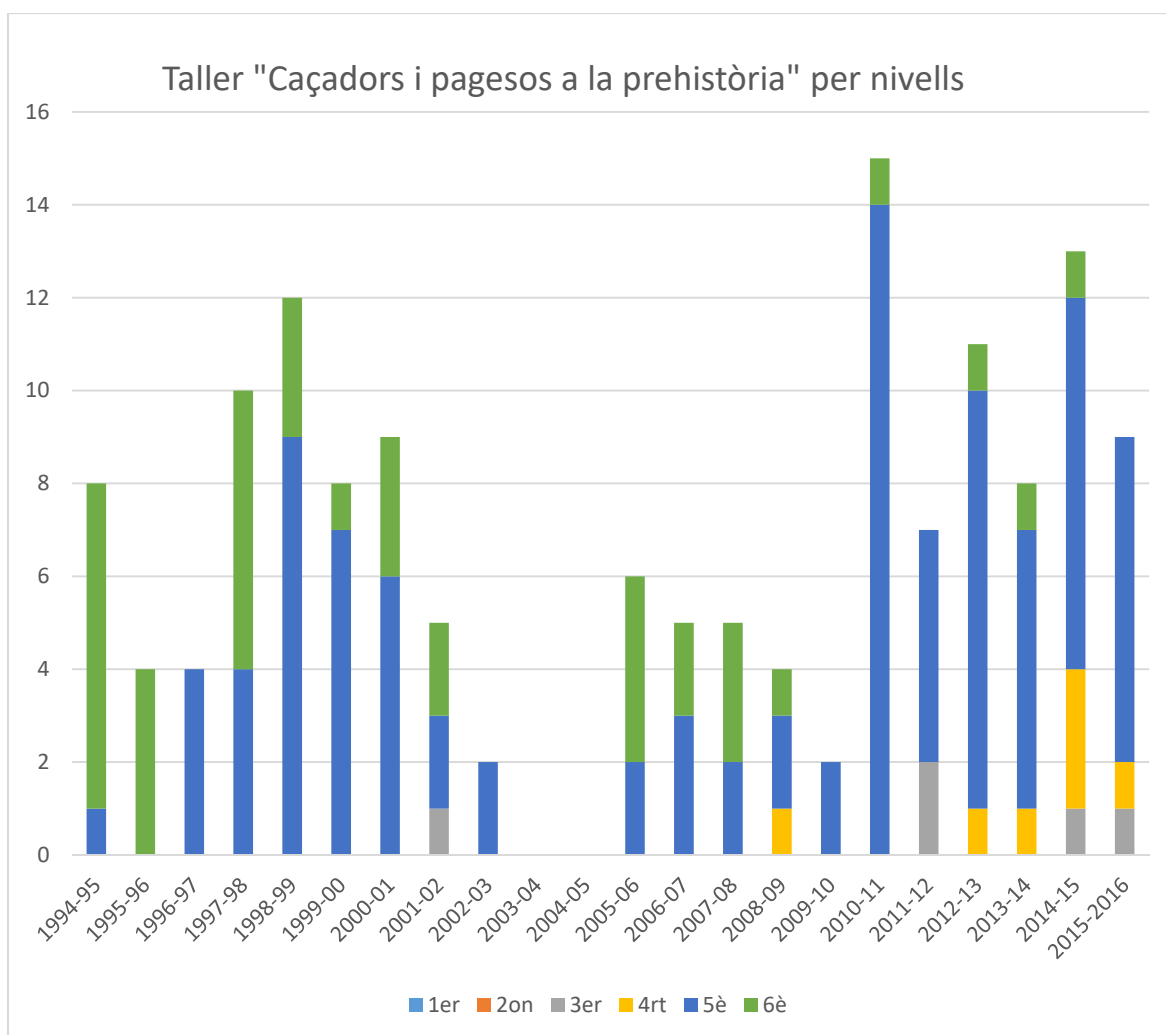


Figura 12. Tallers de prehistòria per nivells

El segon taller més realitzat és “Monestirs, castells, masos i viles a la Catalunya medieval”. No disposem de les dades dels nivells educatius que van realitzar aquest taller del curs 1989-90 fins el curs 1995-95.

La Figura 13 mostra que el taller sobre l'època medieval s'ha vingut realitzat sobretot a cycle superior, essent la seva demanda a cycle mitjà esporàdica, amb més incidència a 4rt de primària que a 3er.

Al cycle inicial de primària mai no s'ha fet aquest taller. Val a dir, però que des del curs 2004-2005 es va oferir per aquest cycle la possibilitat de realitzar un taller sobre el castell medieval i que en el període 2004-2015 aquest taller només s'ha realitzat en 10 ocasions amb cycle inicial, dada que mostra una incidència molt baixa.

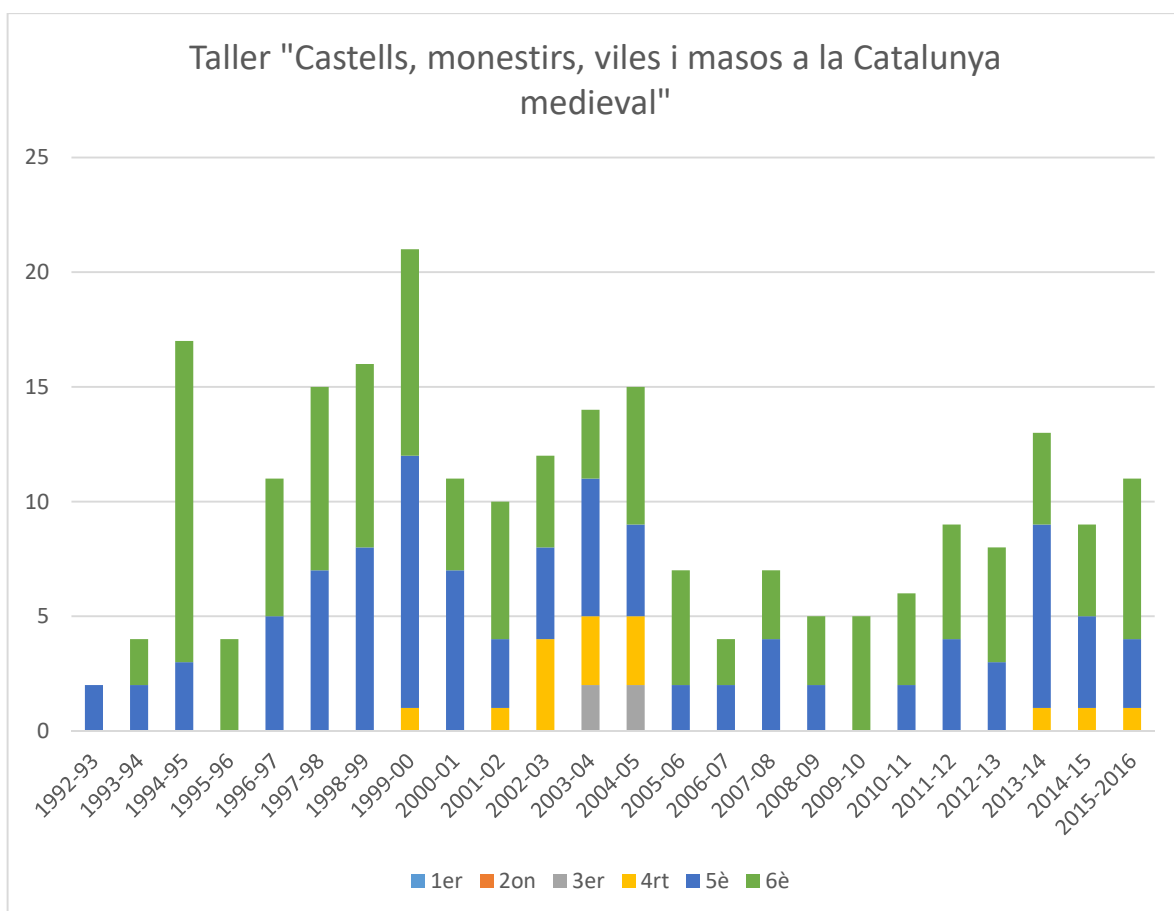


Figura 13. Tallers sobre l'època medieval

El taller "Un dia a la Catalunya romana" és el tercer en incidència. Igual que passa amb el taller sobre l'època medieval, no disposem de dades sobre els nivells educatius que el van realitzar del període 1989-91, és per això que la Figura 14 s'inicia el curs 1991-92. Crida l'atenció en la Figura 14 la quantitat de tallers d'aquesta modalitat que es van fer al curs 1993-94, en què, com ja hem apuntat, aquest taller va ser subvencionat per tres ajuntaments (Cerdanyola, Cornellà, Castelldefels), fet que esdevé un epifenomen, que no s'ha tornat a repetir. Per altra banda, podem observar com si bé els primers cinc anys la demanda d'aquest taller es produïa a 6è i puntualment a 5è de primària, des del curs 1998-99 aquesta tendència es va invertir i des d'aleshores excepte en els cursos 2005-06 i 2007-08 es realitza més a 5è de primària. Cal observar també que, si bé de forma puntual el taller ha estat realitzat també a cicle mitjà, en els darrers cinc anys se n'han vingut fent de forma continuada, encara que la incidència sigui baixa. Per últim

volem remarcar la dinàmica discontinua interrompuda els cursos 2003-04 i 2004-05 en els que no hi va haver demanda.

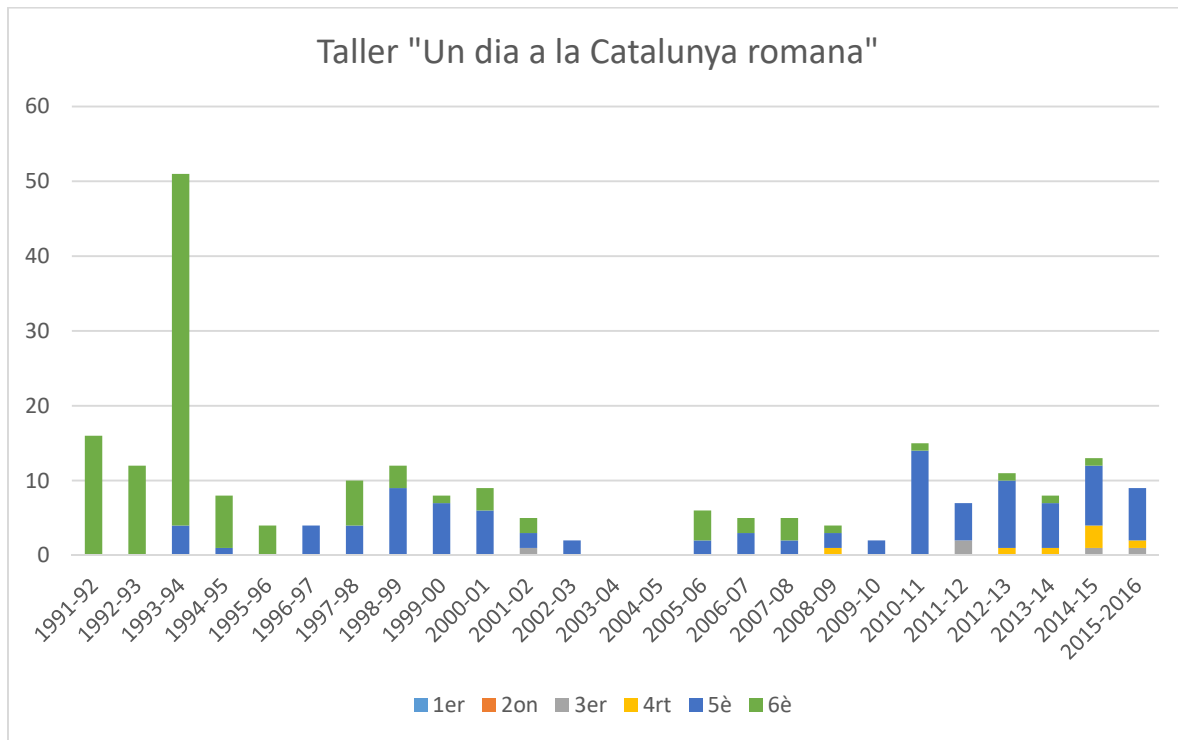


Figura 14. Tallers sobre la Catalunya romana.

Pel que fa al taller "A tota màquina. La Revolució Industrial a Catalunya", la Figura 15 ens mostra una dinàmica discontinua amb dos moments al llarg de la dècada del 2000 en la que es veu pràcticament interrompuda igual com passa amb el taller anterior. Tot i que amb alts i baixos, la demanda després del període esmentat s'ha anat mantenint i en els darrers anys de l'estudi repunta. El nivell educatiu que en fa més demanda és 6è de primària.

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

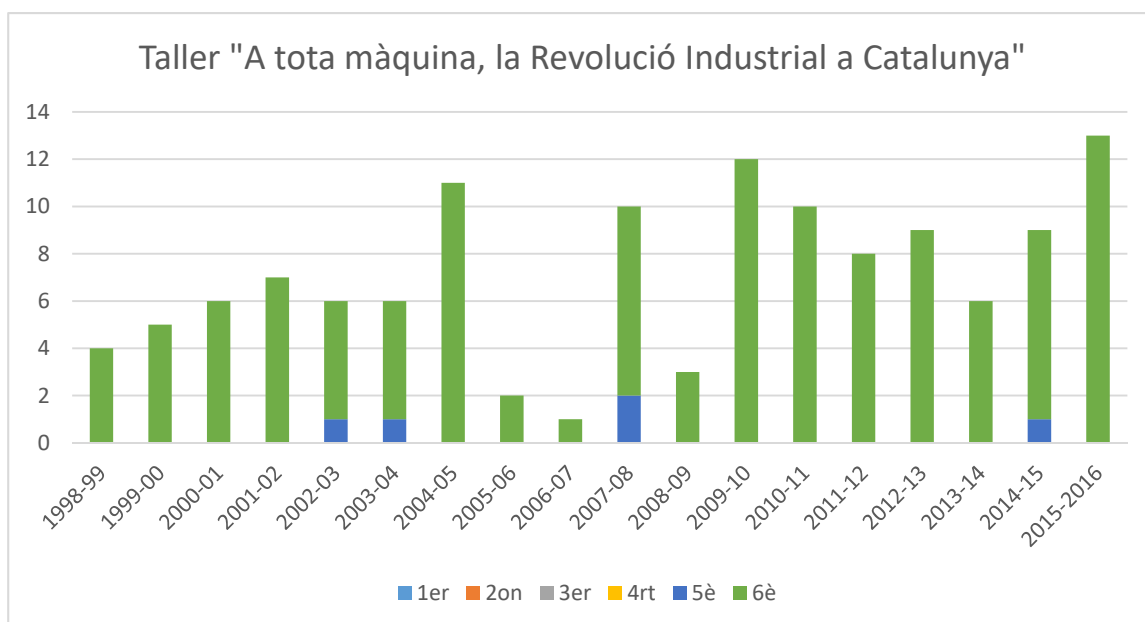


Figura 15. Taller sobre la industrialització

Finalment, mostrem la Figura 16 sobre la incidència del taller sobre l'edat moderna.

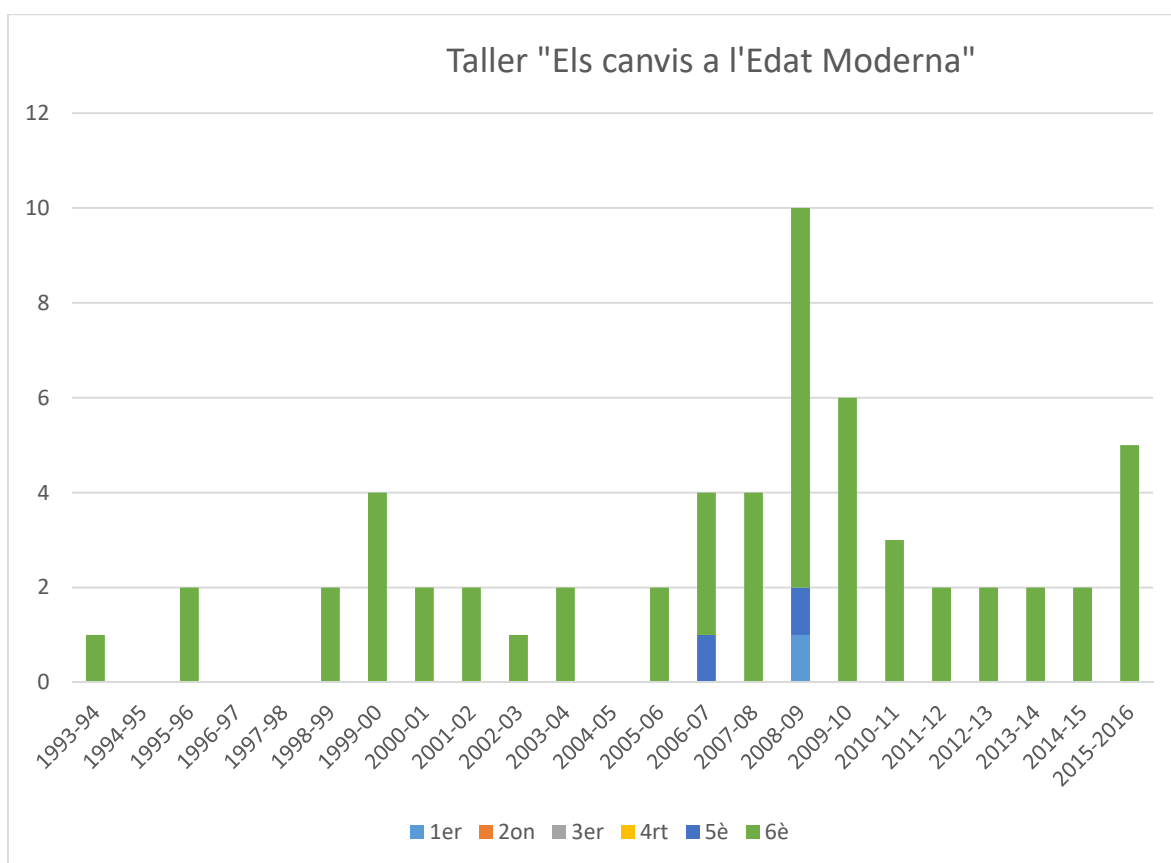


Figura 16. Tallers sobre edat moderna

Aquesta gràfica mostra un taller amb una demanda baixa, que generalment es fa a 6è de primària i que en dues ocasions s'ha fet a 5è i en una ocasió a 1er de primària.

4. Qüestionaris al professorat

En aquets apartat ens interessem per les opinions dels mestres sobre la metodologia, els recursos utilitzats, l'aprenentatge competencial i per conèixer les seves dinàmiques a classe en relació a la matèria de Medi Social.

4.1 Qüestionari A

Valoracions de l'exposició *Humans! Els primers pobladors de Catalunya*

L'exposició *Humans! Els primers pobladors de Catalunya*, de la Fundació *La Caixa* es va inaugurar l'any 2001 a Girona i va itinerar amb una carpa per diferents ciutats catalanes. A algunes d'aquestes ciutats es van realitzar tallers didàctics que es feien dins la carpa, en un espai annex seguint la metodologia i tipus de taller de prehistòria que SDA realitzava als centres docents. Després de la visita a l'exposició, l'alumnat participava en una activitat pràctica que tenia una durada d' 1 hora aproximadament.

L'alumnat participant fou tant d'educació primària com d'educació secundària. Com ja hem exposat al principi del capítol, incloem les valoracions que es van recollir per poder avaluar la validesa de les estratègies desenvolupades durant els tallers i entendre la seva evolució al llarg del temps.

Disposem d'un nombre total de 401 enquestes contestades per mestres i professors d'escoles i instituts dels següents municipis: Arenys de Munt, Badalona, Berga, Cornellà de Llobregat, Esplugues de Llobregat, Figueres, Igualada, L'Hospitalet de Llobregat, Mataró, Montblanc, Sabadell, Sant Cugat, Santa Coloma de Gramenet i Vilafranca del Penedès. Cal afegir també Andorra la Vella.

Val a dir que, a cadascun dels municipis es va fer una sessió formativa pels mestres i professors en la que s'explicava el contingut de l'exposició i del taller i es feien recomanacions sobre els conceptes previs que calia que tinguessin els alumnes i les propostes de treball posterior.

No incloem aquí ni les dades del professorat ni dels centres ni els nivells educatius concrets perquè ens centrem més en conèixer l'opinió dels docents i les dinàmiques que desenvoluparen arran de la visita a l'exposició. Específicament, ens interessa conèixer si es van preparar l'activitat prèviament, si van treballar posteriorment la temàtica, si els continguts que presentava l'exposició i el taller estaven relacionats amb les seva programació, si consideraven satisfactòria la tasca del monitor, si consideraven adequats pel seu grup els continguts treballats, quina era l'activitat que més els havia agradat, com valoraven els materials utilitzats i quina valoració global feien del taller didàctic.

1. Heu preparat la visita a l'exposició? (Figura 17)



Figura 17. Preparació prèvia de la visita

Un 69% del professorat va contestar que sí que havia treballat abans la temàtica, per tant, s'entén que els interessava que l'alumnat arribés a l'exposició coneixent-ne els aspectes fonamentals. S'ha de tenir en compte també que el tema de la Prehistòria forma part del currículum escolar tant a primària com a secundària.

2. Penseu fer treballs posteriors? (Figura 18)

Un 80% del professorat va declarar que faria activitats posteriors per complementar l'activitat realitzada, mentre que un 18% va dir que no en faria.

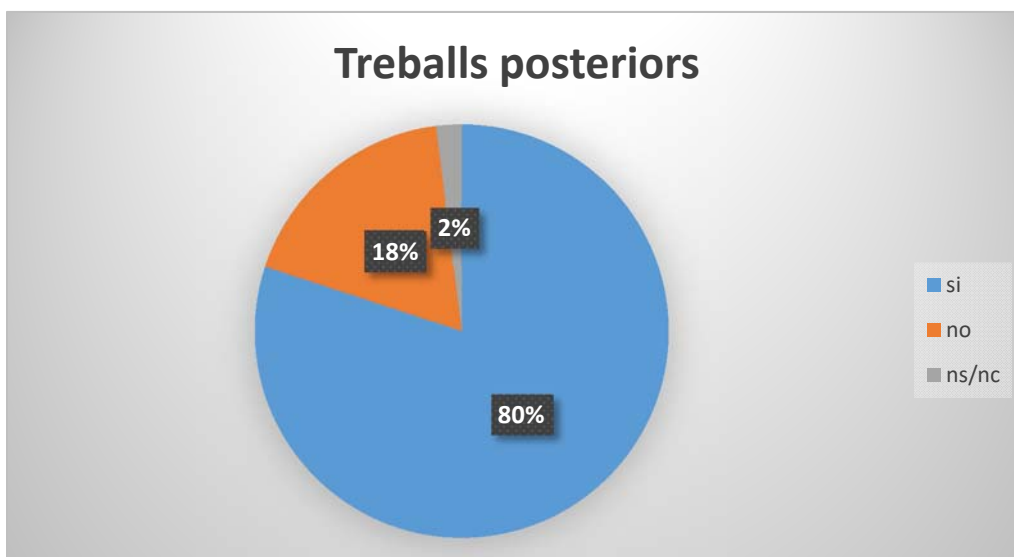


Figura 18. Treballs posteriors a la visita

3. Els continguts treballats durant la visita-taller estan presents a la vostra programació? (Figura 19)

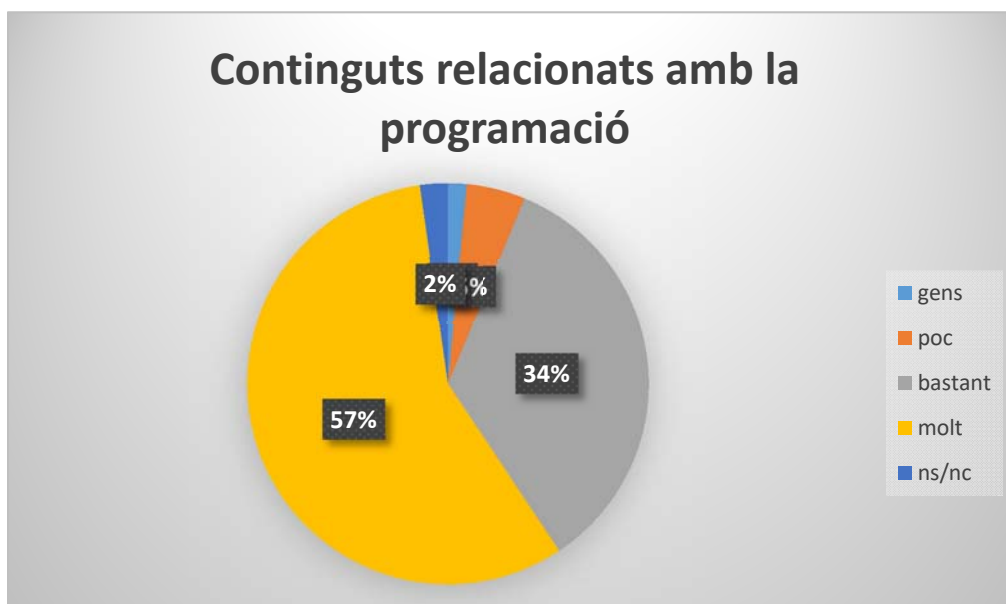


Figura 19. Relació dels continguts amb la programació

Un 91% del professorat va declarar que els continguts estaven entre molt i bastant presents a la programació.

4. Ha estat satisfactòria la tasca del monitor? (Figura 20)

Un 80% qualificà la tasca del monitor com a molt bona i un 19% de bastant bona.

No hi ha valoracions de la tasca com a poc o gens bona.

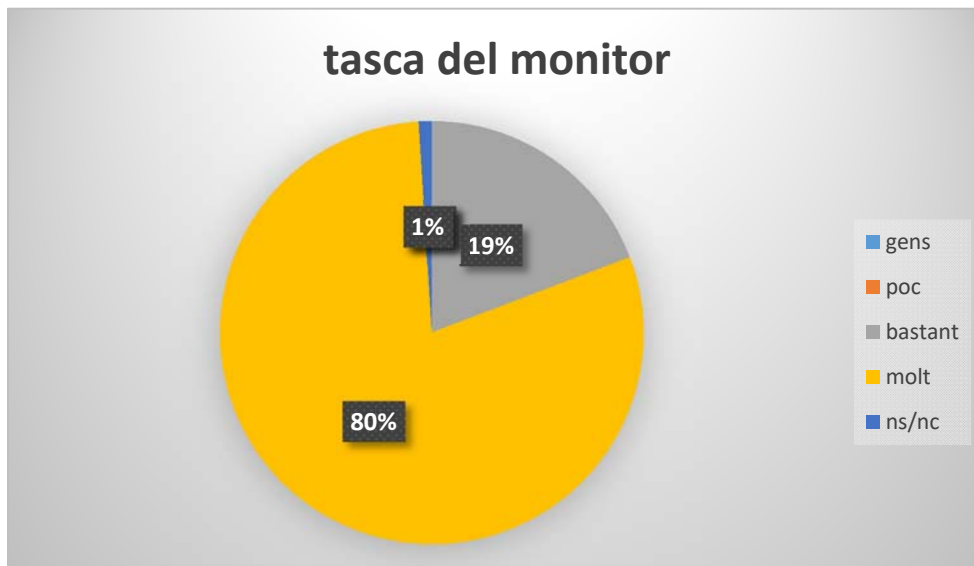


Figura 20. Valoració de la tasca del monitor

5. El nivell del contingut és adequat al vostre grup? (Figura 21)

Aquesta pregunta ens interessava especialment perquè sovint la formació acadèmica dels monitors, que provenen de les branques de la història, podia dificultar que tant el llenguatge com els continguts fossin entenedors per l'alumnat.

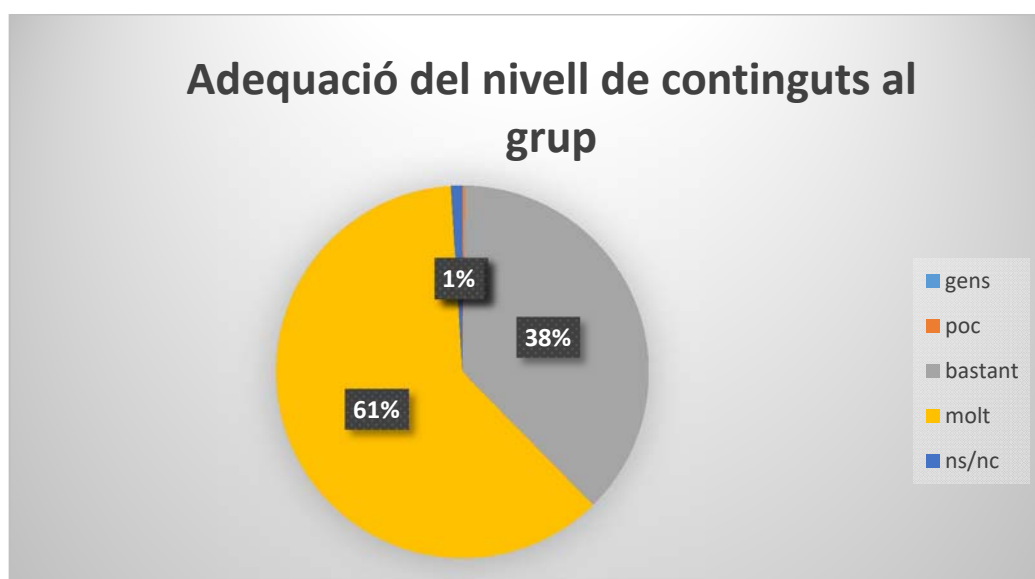


Figura 21. Adequació del nivell de continguts al grup

Un 61% considerà el nivell molt adequat al grup i un 38% el considerà bastant adequat. D'un total de 401 mestres i professors, només 1 va considerar que el nivell del continguts no era adequat al seu grup.

6. Quina és l'activitat que més us ha agradat? (Figura 22)

Aquesta pregunta no fou ben plantejada, de manera que els mestres i professors van posar creus indistintament en aquelles activitats que més els havien agradat. Tot i que no se'n poden treure conclusions, la presentem aquí per poder valorar quines foren les caselles que més creus reberen.

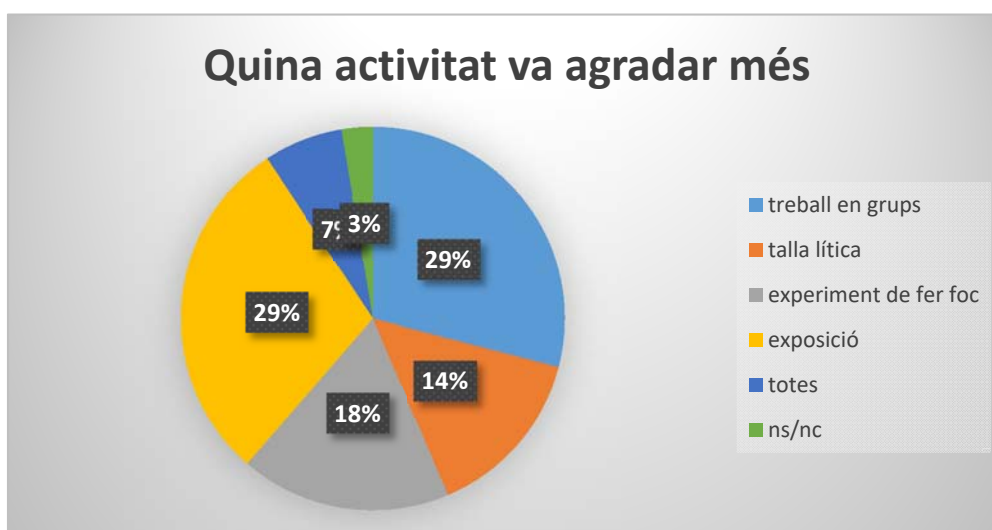


Figura 22. Activitat que més va agradar

Com podem observar, tant el treball de descoberta en grups, és a dir, la part grupal del taller com la visita a l'exposició van ser les més exitoses. A continuació segueix l'experiment de fer foc i la talla lítica.

7. Trobeu adequats els materials del taller? (Figura 23)

A aquesta pregunta, el 51% dels professors i mestres van contestar que els trobaven molt adequats, mentre que un 39% els trobà bastant adequats, només 3 docents els van trobar poc adequats.

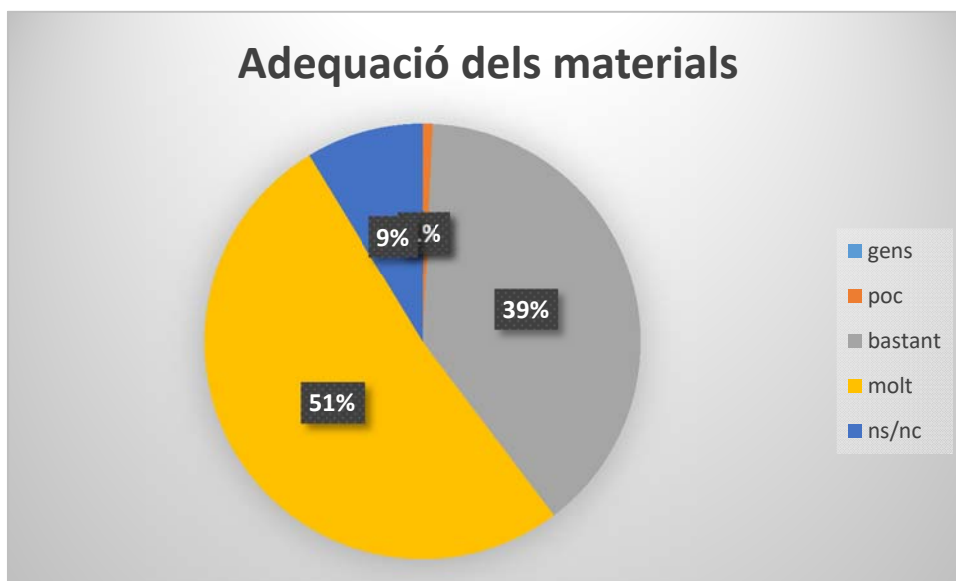


Figura 23. Adequació dels materials

8. Com valoreu la qualitat del taller didàctic? (Figura 24)

A aquesta pregunta, de 401 respostes, un 38% va valorar el taller amb un 9, un 32% el va valorar amb un 8 i un 23% el va valorar amb un 10. Aquestes respostes demostren una alta qualitat del taller didàctic.

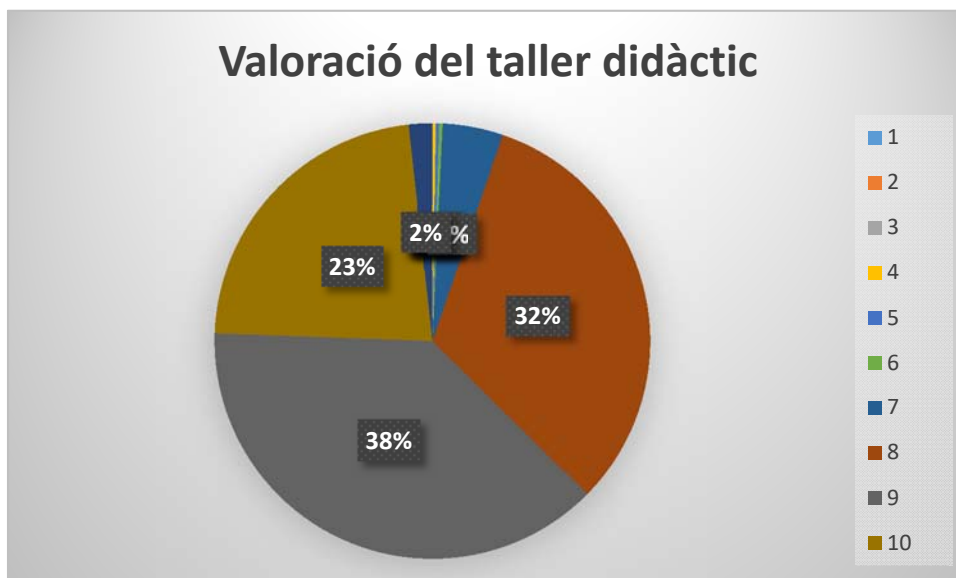


Figura 24. Valoració global del taller didàctic

4.2 Qüestionari B

Nivell de satisfacció respecte als *tallers d'història i arqueologia*.

Els qüestionaris realitzats tenien la finalitat de conèixer el nivell de satisfacció dels mestres tant per portar un control de realització de les activitats com per saber si calia millorar-ne algun aspecte.

Els tallers dels que disposem valoracions són els següents:

- 13 valoracions del taller “Caçadors i pagesos a la prehistòria”.
- 6 valoracions del taller “la Catalunya romana”
- 1 valoració del taller “Els ibers a Catalunya”
- 4 valoracions del taller “Monestirs, castells, masos i viles a la Catalunya medieval”
- 2 valoracions del taller “La Catalunya moderna”
- 4 valoracions del taller “A tota màquina, la revolució industrial a Catalunya”
- 1 valoració del taller “Pirates i Bandolers”
- 1 valoració del taller “Cases al llarg del temps”
- 1 valoració del taller “Els grecs a Catalunya”
- 1 valoració del taller “Juga i vesteix-te com fa 100 anys”
- 1 valoració del taller “Inques, maies i asteques”

Fan un total de 37 valoracions, de les quals totes són vàlides. En aquestes valoracions, els mestres havien de valorar els aspectes plantejats de l'1 al 10.

1. Nivell de continguts del monitor (Figura 25)

Els mestres van valorar el nivell de continguts del monitor igual o superior a 9 en un 89%. El 58% valorà els continguts del monitor en 10 i el 31% els valorà amb un 9. L'11% valorà el nivell de continguts del monitor per dessota de 9. Cap mestre valorà per sota del 8 el nivell de coneixements tant conceptuals com procedimentals del monitor.

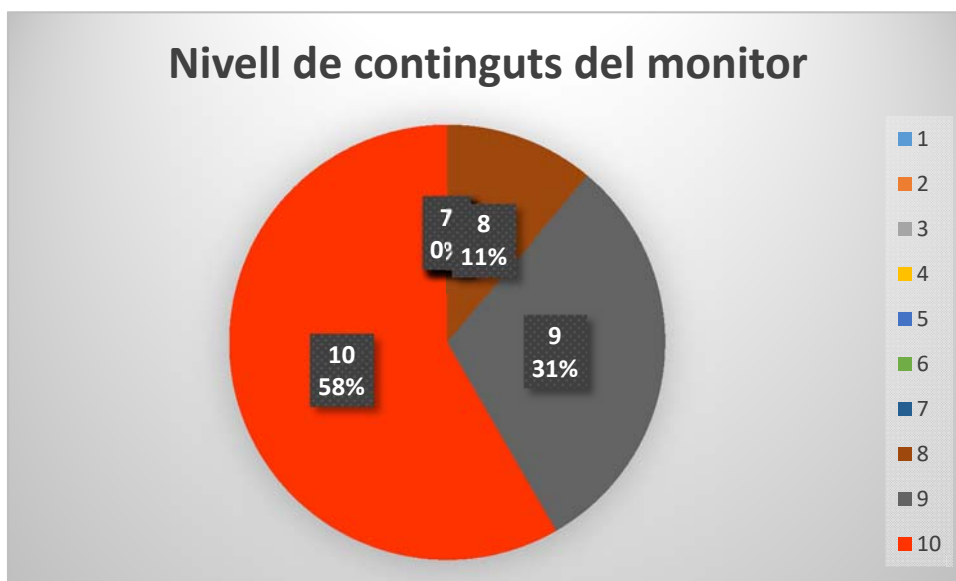


Figura 25. Nivell de coneixements del monitor

2. Adequació dels continguts al currículum i a l'edat dels alumnes (Figura 26).

El 46% dels mestres va valorar amb un 10 l'adequació dels continguts del taller al currículum, mentre que un 30% la va valorar amb un 9 i un 21% amb un 8. Un 3% la va valorar amb un 7. No hi ha valoracions per sota de 7. Per tant, els mestres consideraren que el taller s'adequa tant al currículum com a l'edat dels alumnes.

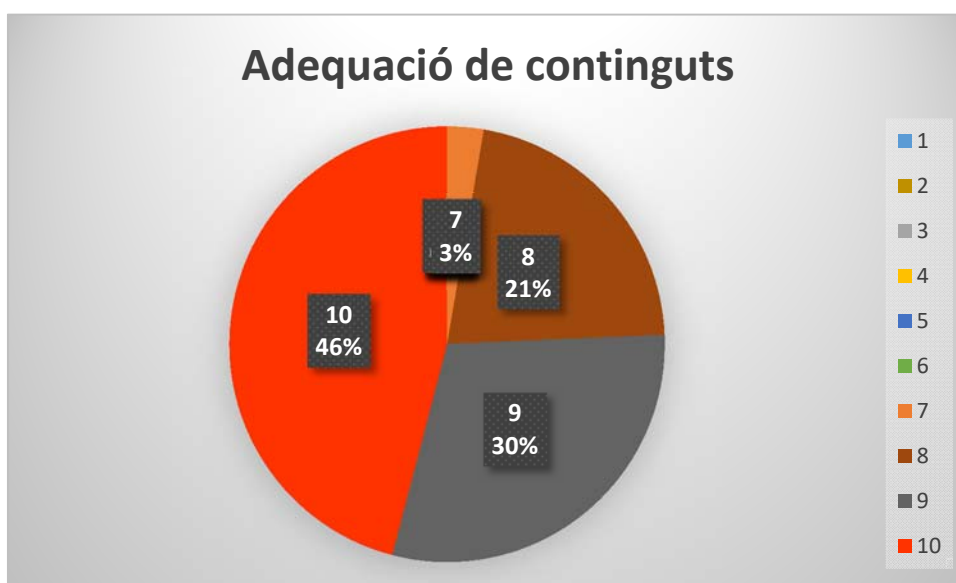


Figura 26. Adequació dels continguts de l'activitat

3. Com valoreu l'estructura del taller? (Figura 27)

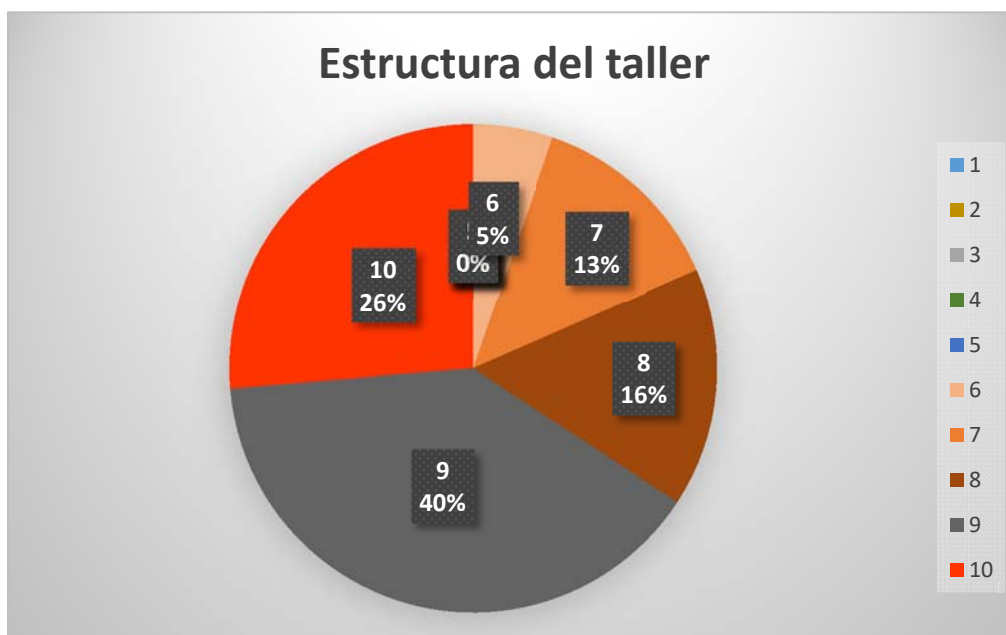


Figura 27. Valoració de l'estructura del taller.

És important aquesta opinió perquè el taller està organitzat en tres parts (introducció, treball en grup i part pràctica) i volíem saber si els mestres trobaven que aquesta organització era correcta. El resultat és que el 82% dels mestres responen que és correcta amb una nota entre 8 i 10, mentre que un 18% li posa entre un 6 i un 7 de nota. En les observacions de dues d'aquestes enquestes els mestres fan notar que s'ha de distribuir de forma més òptima el temps destinat a cadascuna de les parts del taller, doncs consideren que s'ha destinat massa temps a la introducció i que ha faltat temps tant per a contestar el quadern com per a les conclusions, és per això que ho valoren amb un 7 i un 8 respectivament.

4. Com valoreu els procediments utilitzats? (Figura 28).

Un 33% dels mestres va valorar els procediments utilitzats amb un 10, un 43% amb un 9 i un 19% amb un 8. Hi ha 2 mestres que valoren els tallers amb un 6.

Per tant els procediments utilitzats foren considerats pels mestres entre força i molt adequats.

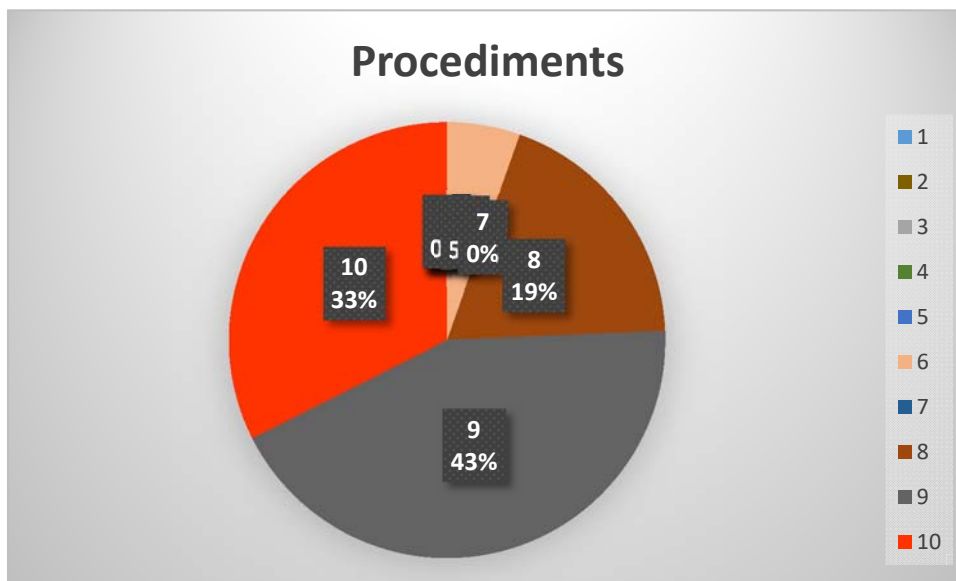


Figura 28. Valoració dels procediments desenvolupats.

5. Com valoreu la qualitat del quadern (Figura 29).

El quadern del taller conté les fonts primàries o bé les fonts secundàries que ofereixen informació sobre els aspectes treballats. A més és el lloc on l'alumnat pren nota dels continguts que es treballen i per tant on queda plasmada l'estructuració de coneixement.

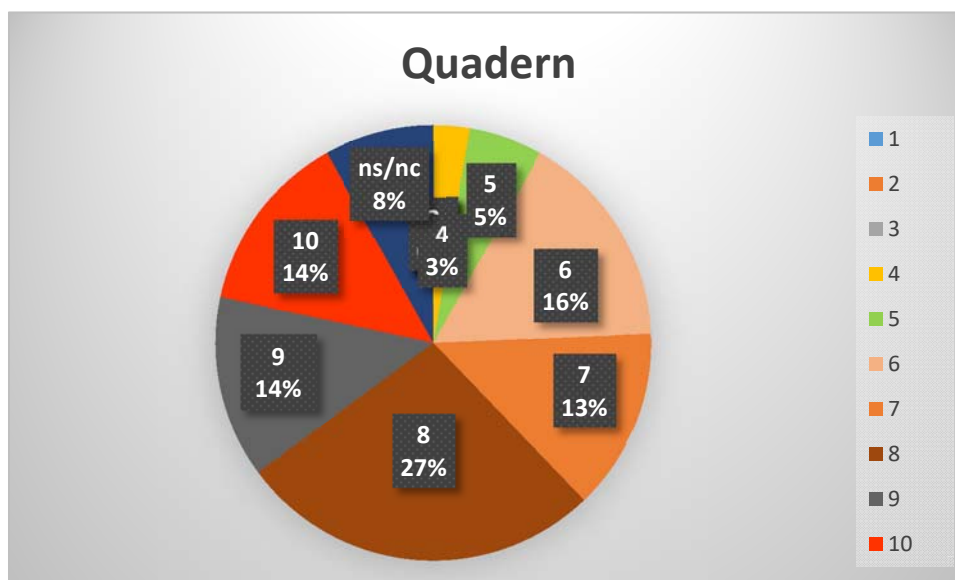


Figura 29. Valoració del quadern

Hi ha diversitat d'opinions sobre la qualitat del quadern, la valoració més baixa és un 4 i la que té més percentatge és el 8. A les observacions, els mestres tenen en

compte el fet que els quaderns són fotocòpies i aquest factor fa que posin una nota més baixa que a la resta de categories.

6. Com valoreu els materials? (Figura 30)

En un 85% els materials reben una qualificació que va del 8 al 10, essent el 10 el que té el percentatge més alt. Per tant, els materials tenen una valoració entre força alta i alta. El taller "Juga i vesteix-te" és el que rep la puntuació més baixa en materials amb un 4, i també el taller "Renaixement" rep un 6. Tres mestres puntuen els materials amb un 7 i la resta de valoracions són per sobre de 8.

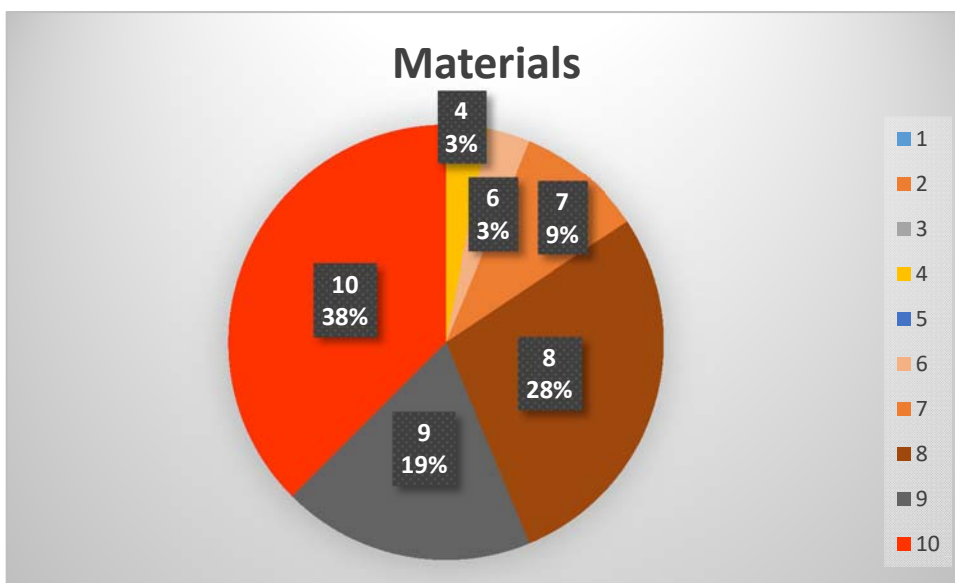


Figura 30. Valoració dels materials

7. Valoració final (Figura 31).



Figura 31. Valoració final

La valoració final dels tallers realitzats és de 9 en un 35%, i de 8 també en un 35%, essent aquests dos nivells els més representats. Per tant, a través d'aquests qüestionaris podem concloure que els taller foren força i molt ben valorats en la majoria dels casos. El 10 té un 27% de les avaluacions.

4.3 Qüestionari C

Qüestionari obert als mestres

Al llarg del curs 2015-2016 es va creure convenient portar a terme un tipus de qüestionari obert, en el que els mestres poguessin respondre d'una forma menys automàtica i més raonada les qüestions que els plantejàvem sobre els *tallers d'història i arqueologia*.

Per preservar les dades de l'escola i dels mestres atribuïm lletres a cadascuna de les escoles que van respondre el qüestionari.

El total de mestres que van contestar els qüestionaris va ser de 18, corresponents als següents tallers realitzats:

Escola a. "Les cases al llarg del temps"

Escola b. "Les cases al llarg del temps"

Escola c. "Un dia a un castell medieval"

Escola d. "Un dia al castell medieval"

Escola e. "A tota màquina. La revolució industrial a Catalunya"

Escola f. "Inques, maies i asteques"

Escola g. "Un dia a l'antiga Grècia"

Escola h. "Un dia a l'antiga Grècia"

Escola i. "Un dia a l'antiga Grècia"

Escola j. "Els canvis a l'Edat Moderna"

Escola k. "Caçadors i pagesos a la Prehistòria"

Escola l. "Caçadors i pagesos a la Prehistòria"

Escola m. "Caçadors i pagesos a la Prehistòria"

Escola n. "Caçadors i pagesos a la Prehistòria"

Escola o. "Caçadors i pagesos a la Prehistòria"

Escola p. "L'antic Egipte"

Escola q. "Monestirs, castells, masos i viles a la Catalunya medieval"

Escola r. "Monestirs, castells, masos i viles a la Catalunya medieval"

1. Utilitzes el taller com a introducció?
 - a. Sí, em va molt bé.
 - b. Sí l'utilitzarem per introduir les diferents etapes de la història.
 - c. Com estava relacionat amb oficis ens ha servit per relacionar-lo amb oficis de la classe.
 - d. No, com a fil conductor de la unitat didàctica que estem treballant
 - e. Aquest any sí
 - f. Sí, fem servir el taller com a introducció a l'edat moderna començant pel fet més significatiu, l'arribada dels europeus a Amèrica.
 - g. Aquesta vegada no
 - h. No
 - i. Sí
 - j. Normalment sí
 - k. Sí, i continuació
 - l. Continuïtat
 - m. Com a reforç del tema treballat a classe.
 - n. Sí
 - o. Sí
 - p. Sí, tot i que ja fem un treball previ
 - q. Aquesta vegada més que en altres cursos
 - r. Sí

Com podem observar hi ha 12 mestres que diuen que sí que fan servir el taller com a introducció, mentre que n'hi ha dos que diuen que no. La resta donen altres respostes.

2. Ja havies introduït el tema abans?, com?
 - a. Enguany no l'he pogut introduir, però vam anar a fer una visita cultural a una de les cases típiques d'abans.
 - b. No
 - c. Sí
 - d. Sí, amb fitxes de l'editorial Baula
 - e. Encara no
 - f. No, s'introdueix per primer cop
 - g. Amb uns vídeos sobre l'antiguitat a Grècia
 - h. Sí, amb un prezzì
 - i. No
 - j. Sí, lectures, xerrades, audiovisuals
 - k. Una mica, un parell de dies
 - l. Sí, projecte
 - m. Sí, temari curricular

- n. Ns/nc
- o. No
- p. Sí, fent prèvies
- q. Molt general
- r. No

Tot i que 12 mestres han respost a la pregunta 1 que fan servir el taller com a introducció al tema treballat i 4 han dit que no el fan servir com a introducció, aquesta segona pregunta hi ha 9 mestres que ja havien parlat del tema abans a classe o ja n'havien fet alguna altra activitat i un diu que ha fet una introducció molt general. Hi ha 6 mestres que no n'havien parlat abans a classe i un que no contesta.

3. Quantes sessions dedicareu a aquest tema?
- a. 10 sessions aproximadament.
 - b. Dependrà de la motivació i interès dels alumnes.
 - c. 4-5 setmanes.
 - d. 6 setmanes.
 - e. Fins que acabi el trimestre (data enquesta, 1/12/15).
 - f. Dediquem l'equivalent a quatre sessions.
 - g. Forma part del projecte dels jocs olímpics que es treballa aquest any a l'escola.
 - h. Una setmana.
 - i. Els alumnes de 5è B no tractaran el tema dels grecs però es dedicarà dues sessions a recapitular l'après i veure quines parts els han interessat més.
 - j. En total de 4 a 6.
 - k. 5 sessions.
 - l. 10 sessions.
 - m. 10 sessions.
 - n. 30 sessions.
 - o. 10-12 sessions.
 - p. 7 setmanes, 3 hores setmanals.
 - q. Unes 8 sessions.
 - r. Gairebé tot el trimestre. Després ho treballarem com a projecte.

La varietat de respostes és interessant. Des del mestre que no ho determina (b) al mestre (n) que pensa destinar 30 sessions al tema treballat, que en aquest cas era la Prehistòria. També hi ha una escola que va dedicar 21 sessions mentre que d'altres en dediquen un nombre variable entre 3 i 10. Aquesta disparitat de respostes està relacionada amb la llibertat que tenen els docents a l'hora de programar el curs. També

és interessant el docent que contesta que depèn de l'interès que mostrin els alumnes dedicarà més o menys sessions.

4. Quines altres activitats fareu?
 - a. Murals, power point fet i presentat per mi.
 - b. Ns/nc.
 - c. Resposta no vàlida.
 - d. Els nois porten material/ fan un ball del castell.
 - e. Cap, per falta de temps.
 - f. Ho relacionarem amb l'Europa del segle XV i els canvis que va propiciar a la societat dels segles XVI i XVII.
 - g. Parlarem també de la mitologia i de l'inici dels jocs olímpics.
 - h. Activitats a totes les matèries.
 - i. Ns/nc.
 - j. Confecció de murals, dossiers, esquemes i visionat de pel·lícules o documentals.
 - k. No, el taller i ja està.
 - l. Posada en comú i conclusions.
 - m. Ns/nc.
 - n. Visita Mines de Gavà, maqueta d'un poblat i pintura rupestre. Presentació del treball.
 - o. Treballs d'investigació, maquetes, vídeo, reproduccions i activitats experimentals.
 - p. Projecte art.
 - q. Visita al monestir de Pedralbes.
 - r. Serà transversal i es tocarà a totes les àrees.

A aquesta pregunta hi ha diferents categories de respostes. Des del mestre que respon el que treballaran a continuació fins el que explica les activitats que farà tal com es demanava. Si bé algunes respostes són molt concretes, com ara la que dona l'escola N, Q o fins i tot la D, la resta de mestres donen unes respostes molt obertes, que poden donar lloc a diferents interpretacions. Les escoles K, L i E, que havien contestat a la pregunta anterior que dedicarien 5, 10 i 3 sessions respectivament escriuen que no faran cap activitat posterior.

5. De què et serveix el taller?
 - a. Aquest any per introduir molt bé el tema.
 - b. Per treballar l'eix cronològic.
 - c. Una eina més per treballar oficis antics.
 - d. Ampliar coneixements i reforçar el que saben.
 - e. Motivar i situar en el context de l'època.

- f. D'introducció a l'edat moderna per potenciar el treball de grup. Canvi de la dinàmica de la classe. Bon material didàctic.
- g. Per treballar aspectes concrets sobre la Grècia antiga.
- h. Per observar i construir.
- i. Ns/nc
- j. Completar i aprofundir el tema.
- k. Complementar l'explicació a classe.
- l. Per conèixer materials.
- m. Serveix molt la pràctica per assolir coneixements teòrics.
- n. Ns/nc.
- o. Introducció, part pràctica més manipulació, més el valor afegit de la maqueta.
- p. Per ampliar coneixements, per motivar els infants.
- q. Motivarels alumnes.
- r. Per treballar la història amb continuïtat.

Els mestres de l'escola D, P, J, K i G diuen que el taller els serveix per ampliar, completar i treballar aspectes concrets.

Els mestres de les escoles E i Q diuen que el taller els serveix per motivar els alumnes. Els mestres de les escoles H, I, M posen en valor els procediments, com ara observar, construir, manipular, també el mestre de l'escola O que afegeix que també l'utilitza com a introducció, igual que els mestres de l'escola A i F. El mestre de l'escola C diu que és una eina més i el de l'escola R que és una forma de treballar la història amb continuïtat.

6. Com valora l'activitat d'introducció del taller?
- a. Excel·lent.
 - b. Positiva.
 - c. Molt bé.
 - d. Bona.
 - e. Molt bé, adequada.
 - f. Com a molt positiva.
 - g. Molt positiva però molt concentrada.
 - h. Positiva.
 - i. Bé.
 - j. Molt positiva.
 - k. Molt bé.
 - l. Molt bé, excel·lent.
 - m. És molt interessant.
 - n. Molt bé.
 - o. Positiva (situa molt bé).
 - p. Genial, molt motivadora.
 - q. Molt bé.

r. Perfecte.

13 mestres valoren la introducció al taller com a molt positiva, genial, excel·lent o perfecta. Per tant en tenen un molt bon concepte, 5 la valoren com a positiva , bé o bona.

7. Com valoreu el treball per grups? Els materials?

- a. Excel·lents, tot i que el grup d'alumnes és molt mogut, ha respectat i ha tingut força cura del material
- b. És interessant potenciar el treball per grups. El material molt bé.
- c. Molt bé, estan acostumats a treballar en grups.
- d. Molt bé.
- e. Perfecte.
- f. Treball de grup necessari. Materials molt adients.
- g. Bé, molt visual i entenedors.
- h. Correctes.
- i. Molt bé. Molt bons.
- j. Excel·lent el material. El treball per grups potencia la feina per equips, la cooperació i la motivació.
- k. Sí, molt bé.
- l. Molt bé.
- m. Els materials són molt adients, aprenen molt.
- n. Molt bé.
- o. El millor, materials bé perquè van canviant.
- p. Molt ben pensats.
- q. Molt bé.
- r. Perfecte.

Per tant, 2 mestres consideren el treball en grups i el material excel·lents, un el considera interessant, 2 el valoren com a perfecte, i un mestre el valora com a bé i un altre com a correcte. Per tant, podem afirmar que els mestres valoren molt positivament el treball en grups i el material. Fins i tot n'hi ha un que diu que el treball en grups és el millor.

8. Consideres significatius pels alumnes els conceptes treballats?

- a. Sí, molt
- b. Sí, són conceptes bàsics adequats per l'edat.
- c. Sí
- d. Sí
- e. Sí
- f. Força significatius
- g. Crec per tenir una visió àmplia sí

- h. Sí
- i. Sí, però potser n'hi ha massa a primària
- j. Molt, ha estat correctíssim
- k. Sí
- l. Sí
- m. Sí
- n. Sí, l'activitat vivencial ajuda a comprendre
- o. Sí, el que costa més és la visió del temps
- p. I tant!
- q. Sí
- r. Molt

Els 18 mestres que han contestat el qüestionari valoren com a significatius els conceptes treballats.

9. Consideres adequades les estratègies desenvolupades?
- a. Sí
 - b. Sí, molt adequades
 - c. Sí
 - d. Sí
 - e. Sí
 - f. Molt adequades
 - g. Sí, ho han estat
 - h. Sí
 - i. Sí
 - j. Tot molt ben planificat i organitzat
 - k. Sí
 - l. Sí, molt bé
 - m. Molt adequades, assoleixen més els continguts de la unitat.
 - n. Bé
 - o. Sí
 - p. Les estratègies estan ben pensades, però cal un bon professional, ha estat el nostre cas.
 - q. Sí
 - r. Sí

Tots els mestres que han contestat el qüestionari consideren que les estratègies són adequades o molt adequades.

10. S'ha adequat els continguts al nivell dels alumnes?
- a. Perfectament. La Georgina ha sabut posar-se molt bé els nens "a la seva butxaca" és una gran professional.
 - b. Sí
 - c. Sí
 - d. Sí

- e. Sí
- f. Sí, s'adeqüen molt
- g. Sí, s'han anat adequant en funció dels seus coneixements previs
- h. Una mica elevat
- i. Sí
- j. Perfectament
- k. Sí
- l. Sí
- m. Sí, molt
- n. Bé
- o. Sí
- p. Sí
- q. Sí
- r. Sí

La majoria dels mestres que van contestar el qüestionari consideraven molt positivament el nivell d'adequació dels continguts al grup d'alumnes.

11. Com valoreu el taller en conjunt?

- a. Molt positiu com per part dels alumnes com d'ella
- b. De forma molt positiva
- c. Bé, adequat a la forma de treballar de l'escola
- d. Positiu
- e. Fantàstic, per això repetim
- f. El valorem com a molt positiu, per això el seguim demanant
- g. Bé, però molta informació en poca estona
- h. Molt bé
- i. Força bé
- j. Excel·lent molt adequades les explicacions i el nivell del contingut
- k. Molt bé
- l. Excel·lent
- m. Molt positivament, caldria fer tallers pràctics per a cada tema
- n. Molt positivament
- o. Bé, positiu
- p. Estem encantats, tant de l'activitat com de la persona que ho ha dut a terme
- q. Molt bé, per això el repetim any rere any

La majoria dels mestres que van respondre el qüestionari van respondre que van trobar el taller molt positiu o bé positiu, excel·lent, fantàstic, és a dir que cap mestre va valorar malament el taller.

5. Grup de discussió

Per a la creació del grup de discussió es van convocar a una aula de la Universitat de Barcelona, Campus Mundet, 8 mestres que havien contractat tallers d'història i arqueologia el mateix curs (2015-16). Tot i que es va fer la convocatòria a 20 mestres, en van venir 8, quantitat que considerem molt adequada per aquest tipus de recollida de dades.

Atès que dos dels mestres van voler preservar la seva identitat, els assignem a cadascun una lletra.

Mestre A. Taller "Cases al llarg del temps". Cicle inicial

Mestre B. Taller "Caçadors i Pagesos a la Prehistòria". Cicle superior

Mestre C. Taller "Monestirs, castells, masos i viles a la Catalunya medieval". Cicle mitjà

Mestre D. Taller "Canvis a l'edat moderna". Cicle superior

Mestre E. Taller "Caçadors i Pagesos a la Prehistòria". Cicle superior

Mestre F. Taller "Monestirs, castells, masos i viles a la Catalunya medieval". Cicle superior

Mestre G. Taller "L'antiga Grècia". Cicle superior.

Mestre H. Taller "Caçadors i Pagesos a la Prehistòria". Cicle superior.

Tots els mestres eren de cicle superior, menys el mestre A i el mestre C que eren de cicle mitjà, tot i que ambdós havien treballat també a d'altres cicles.

En primer lloc ens interessava conèixer l'opinió d'aquests mestres en relació a les competències bàsiques aplicades a les Ciències Socials i saber de primera mà quina importància els donaven.

Dels 8 mestres que van participar en el grup de discussió, 2 feia entre 1 i 5 anys que donaven classe, 4 feia entre 5 i 15 anys que donaven classe i 2 feia més de 20 anys que donaven classe. Amb aquesta representació generacional, volíem avaluar si les diferents dinàmiques tenien a veure amb l'edat o no.

1. Quina importància tenen les Ciències Socials en el desenvolupament de les competències en els alumnes?

Donat que d'entrada costava que responguessin, vam seguir fent preguntes. És a dir, quina és la rellevància per exemple de saber-se expressar, en el context de l'assignatura de Medi Social?

En general, els participants van contestar que és una competència força important atès que l'alumnat necessita saber explicar el que ha après de forma tant verbal com escrita. Per altra banda, per poder comprendre els continguts també cal tenir una bona comprensió del llenguatge escrit. Especialment en l'àmbit de la història en el que la major part de la informació és escrita.

Pel que fa a la competència artística i cultural, els participants la consideren molt important, atès que està lligada directament amb la matèria.

La mestra D, fa èmfasi en el fet que a Medi Social és molt més fàcil treballar aspectes culturals o artístics que no pas conceptes històrics, atribuint aquesta facilitat al nivell de motivació que generen en l'alumnat les tradicions i llegendes o fins i tot l'art més que no pas els fets del passat.

Pel que fa a la competència digital tots diuen que és molt important. Sobretot pel fet que se'ls proposa sovint de buscar informació a l'ordinador. La mestra E explica que fa servir molt les web quest, i que normalment són els alumnes els que les preparen per grups.

El mestre H diu que abans de començar una temàtica nova, sempre els fa buscar informació a les xarxes i així els nois i noies també aprenen a discriminar.

Preguntats sobre la competència matemàtica, en general no li donen massa valor en l'àmbit de les Ciències Socials, excepte l'escola D que exposa que de vegades treballen qüestions de forma transversal i que aleshores inclouen algun exercici matemàtic.

Tant la competència a aprendre a aprendre, com la d'iniciativa i autonomia personal com la d'interacció amb el món físic són considerades molt importants pels mestres en l'àmbit de l'assignatura de Medi Social.

2. Quina importància li doneu al llibre de text com a font d'informació.

En general tots els mestres li donen una importància relativa com a font d'informació, perquè no consideren que sigui l'única.

3. És necessari el llibre de text?

Hi ha diversitat d'opinions. Després de la discussió la totalitat expressen que no estan del tot satisfets amb el llibre de text, però afirmen que encara que no sigui el que necessitarien, els és útil tenir-lo.

Mestre C. De vegades, quan els fas buscar informació a la xarxa, no saben ben bé el que han trobat, llavors la consulta al llibre és útil perquè allà troben el tema estructurat i saben a què es refereix la informació trobada.

Mestre A. Nosaltres fem servir llibre d'activitats sobretot pels pares i mares, perquè ells valoren positivament les fitxes que fan els infants i els agraden les fitxes boniques, les del llibre. Si els fem fer fitxes amb fotocòpies no ho valoren tant.

Mestre B. Nosaltres treballem per projectes, però tenim llibre de text i de vegades els fem fer alguns exercicis que considerem útils per fixar coneixements.

La impressió que en traiem és que si bé al començament no li donaven molta importància, un cop engegada la discussió, el llibre té més importància de la que en un principi li atorgaven.

4. Considereu que és important memoritzar?

Mestre F. No és important, però és necessari conèixer algunes dates per poder situar-se en el temps.

Mestre A. No ho considero important, a cicle inicial no ho és, tot ho centrem en ara i abans.

Mestre C. A cicle mitjà ja introduïm els períodes del passat, les èpoques, però no parlem de segles.

Mestre B. A cycle superior sí que treballem els segles, però les dades que poden memoritzar són les bàsiques: descobriment d'Amèrica, fi de l'Imperi Romà,... i sobretot els períodes de la història, les èpoques.

I memoritzar personatges o fets?

En general responen que no. Que no troben important memoritzar ni personatges ni fets.

5. Com feu les classes? Parleu vosaltres principalment o els feu participar a ells?

La majoria diuen que no només parlen ells a classe, que molt sovint els fan participar.

Mestre C. Considero que el més important és que ells participin, que aportin la seva visió de les coses. Jo els superviso. Treballen en grups i em venen a preguntar. Ara bé, de tant en tant els haig de fer una explicació. Com ells entenen que l'explicació es necessària pel que estan fent estan atents i quan acabo segueixen treballant.

Mestre D. Sempre busco la motivació i per als meus alumnes la motivació consisteix en traspassar-los la feina de buscar informació i construir el seu propi discurs.

En general, la conclusió és que no són mestres que transmetin coneixements sinó que planifiquen activitats perquè els seus alumnes participin.

6. Atès que treballeu de forma activa amb l'alumnat, els convideu a que expressin els seus punts de vista?

Mestre B. Sí, hi ha famílies molt motivades que parlen amb els fills de l'actualitat o dels temes que treballem a classe. Sovint van més enllà amb els pares i llavors ho comenten. Tota aportació d'informació és benvinguda.

Mestre G. Sí, hi estic d'acord, és així.

7. Quan sorgeixen punts de vista o conclusions diferents a les considerades oficials, què feu?

Mestre G. Sí són un disbarat jo pregunto d'on ho han tret.

Mestre H. Sempre hi ha alumnes que arriben a conclusions impossibles, llavors és quan els has de dir que les argumentin i sovint en les premisses dels arguments està l'error.

Mestre D. Els infants tenen molta imaginació, de vegades va bé per a reconstruir la història, però cal que el mestre supervisi tot el que fan perquè no arribin a conclusions errònies.

Mestre E. Quan s'equivoquen és el moment de dir-los que llegeixin el llibre de text.

Feu servir fonts primàries o secundàries a classe?

Mestre A. Els fem portar informació abans de començar a treballar un tema.

Mestre B. Normalment els fem portar retalls de diaris si ha sortit una notícia que té a veure amb allò que estem treballant.

8. Però habitualment per treballar història feu servir documents antics, per exemple?

Tots contesten negativament.

Mestre C. Nosaltres els fem portar fotos antigues de vegades.

Mestre G. Sí, o mirem pel·lícules, per exemple, sobre l'època romana.

Mestre E. Sobretot vídeos

9. Feu servir el mètode científic en el que els alumnes a través d'un problema formulem hipòtesis i després busqueu proves per refutar-la o no?

Mestre B. Sí, quan treballem amb projectes sempre.

Mestre D. Sí, en el treball amb projectes.

La resta diuen que no.

10. Disposeu de materials i recursos a l'escola per fer les classes de socials més pràctiques, per exemple objectes per poder manipular...

Tots diuen que no disposen de recursos. De vegades fan portar objectes de casa o en comptes de manipular objectes treballen amb imatges d'objectes.

11. Feu sortides per complementar les classes de socials?

Tots responen que sí. Cada any fan una sortida amb autocar i una altra a un indret més proper.

12. Per què has contractat un Taller d'Història amb *Schola. Didàctica Activa*?

Mestre C. Perquè us coneixem i treballem bé. Perquè és molt pràctic que vingueu a l'escola i així estalviem diners de la sortida.

Mestre F. Perquè és una manera de canviar la rutina i que ells disfrutin.

Mestre D. Nosaltres fem moltes activitats tant organitzades per nosaltres com del tipus taller. Així en aquelles coses on nosaltres no arribem, arribeu vosaltres. A més és una forma d'aprofundir en el tema treballat.

13. En quin sentit us interessa aquest aprofundiment en quant a conceptes o en quant a materials?

Mestre H. Les dues coses. Vosaltres en sabeu molt més que nosaltres. A més, amb els anys que fa que us coneixem, els monitors que han vingut sempre ho fan molt bé i en saben molt.

Mestre C. Hi ha una cosa que m'agrada i és que quan fa un temps que feu un taller de la mateixa manera el canvieu per millorar, això està molt bé. Però, per exemple, l'altra dia va venir la Georgina a fer un taller de prehistòria i en sabia moltíssim. És clar, els nois van aprofitar moltíssim amb els materials que va portar i van aprendre molt, jo no els hagués pogut explicar tot allò.

Mestre B. Jo diria que és això, una combinació de les dues coses, uns materials molt manipulatius que els permeten participar i uns aspectes més aprofundits que els que treballem a classe. També hi ha una altra cosa, per exemple el dia que va venir a fer el taller sobre l'època medieval, tots els grups van treballar amb documents antics, però el grup que treballava el monestir, va llegir la Regla de Sant Benet i a partir de la lectura va descobrir com era un monestir i quines feines es feien a cada lloc. Això va ser molt interessant, perquè van llegir i van construir i van arribar a conclusions molt precises de com es vivia en un monestir.

Mestre A. A mi, m'agrada molt el taller de les cases perquè amb les maquetes es veu molt fàcilment com ha anat evolucionant el concepte de vivenda al llarg del temps i el que més m'agrada és que al final es facin la casa del futur amb la caixa de sabates.

14. Per tant, en aquest cas, no són tant els coneixements que pugui aportar el monitor, sinó els materials i la idea de l'activitat.

Mestre A. Sí, és això.

15. Així doncs, fins a quin punt els materials que aporten els taller són determinants? Vull dir, materials i recursos, fonts d'informació.

Mestre D. Són molt determinants, però no és l'única cosa que valoro. A mi, per exemple m'agrada molt el fet que quan treballem en grup els responsabilitzem d'arribar a unes conclusions que han de compartir amb els companys.

16. Però vosaltres també podeu organitzar treball en grups a classe. De fet, vosaltres treballem molt en grups...

Sí, però jo no puc fer així les classes, no tinc prou recursos. Ni temps per organitzar tot el que vosaltres porteu.

Mestre E. En el cas dels tallers de prehistòria sí que els recursos són importants però també ho són els materials i per exemple, vosaltres feu foc (normalment, de vegades no surt...) això nosaltres no ho sabem fer.

Mestre H. Jo crec que és una combinació de tot, però jo valoro molt que vosaltres pugueu aprofundir en el tema d'una manera que nosaltres no podem fer, per falta de coneixements i de recursos.

17. Parlant d'aprofundir, quina importància té la història en l'ensenyament per vosaltres?

És molt important, si no sabem qui som anem malament.

Ja però quina és la història que s'ha d'ensenyar?

Mestre A. Jo crec que s'ha d'ensenyar els períodes i la vida quotidiana del passat.

Mestre B. A l'escola hem de treballar allò que pot generar interès als nostres alumnes. Allò que els ajudi a entendre el present.

Mestre C. Han de tenir una base. Els nens i nenes poden aprendre molt, xuclen la informació, els pot cridar l'atenció tant una cosa del passat que no tingui res a veure com una cosa del present. Tenen curiositat i la curiositat s'ha d'aprofitar per triar coses que els interessin i anar treballant. Ha de sortir d'ells.

Mestre D. Sí, hi estic d'acord. Nosaltres procurem treballar aspectes del passat que siguin notícia per alguna cosa.

Com lliga això amb el llibre de text?

Mestre D. No lliga, de vegades no el fem servir, però hi ha altres temes en que si que el fem servir, ho anem combinant.

Mestre E. Sí, jo penso que el problema és que tenim poc temps i que hem de prioritzar i la història segueix essent poc important. Treballes el que toca i de tant en tant intentes sortir de la rutina amb activitats diferents, però el currículum és el que és.

Mestre F. La història no és molt important per la societat, però en canvi agrada molt. Jo crec que als meus alumnes la història és el que més els agrada. Però si, quan arribes al renaixement, per exemple, és molt feixuc, però s'ha de fer. No pot ser que només aprenguin allò que els agrada.

Mestre G. Nosaltres, tot i ser d'una barriada, tenim uns pares molt motivats i els agrada molt la història, però sobretot els agrada allò que té a veure amb la seva història, fer arbres de família, o per exemple, anys enrere quan vam estudiar les riuades de l'any 62. Els va agradar molt perquè van participar les famílies i van ser uns fets molt durs que els van afectar per un costat però que els va agradar conèixer per un altre.

Mestre H. Bé, hi ha parts de la història que agraden més que d'altres, però jo vull recollir el que s'ha dit abans i és que els mestres no tenim recursos per fer-ho millor del que ho fem...formació tampoc.

Capítol VIII. Discussió dels resultats i conclusions

1. Discussió de les hipòtesis i objectius en funció dels resultats de l'avaluació

En aquest capítol analitzarem la validesa de la metodologia desenvolupada per respondre les preguntes que ens marcàvem en l'àmbit metodològic, que són una part de les preguntes que plantejàvem a l'inici d'aquest treball.

Analitzem una per una les preguntes que es volien respondre amb aquest treball en funció dels resultats de l'avaluació.

1. Van ser els *tallers d'història i arqueologia* activitats útils per a complementar la tasca del professorat?

En el qüestionari C es feia una pregunta específica sobre la utilitat del taller (la pregunta 5). Dels 15 mestres que van contestar, 5 respostes posaven de relleu la utilitat *del taller* per ampliar el tema tractat, 3 mestres l'utilitzaven com a introducció, 3 mestres pels procediments que s'hi desenvolupaven, 2 mestres posaven l'èmfasi en la motivació, mentre que la resta ho consideraven una eina més, o bé donaven importància sobretot als materials.

A la pregunta 8 del grup de discussió, quan es preguntava als mestres participants per què havien contractat un taller d'*Schola. Didàctica Activa*, responien en aquest sentit de complementarietat, «en aquelles coses en les que nosaltres no arribem, arribeu vosaltres», i feien referència també a la necessitat en el canvi de rutines.

Per altra banda, com s'ha vist al quadre 8, el percentatge d'escoles repetidores va ser molt elevat. Al llarg dels anys, oscil·là entre el 71,4% i el 93,3% d'escoles que repetien en la contractació dels tallers, aquest percentatge alt és un indicador que demostra que les escoles estaven interessades i mostraven fidelitat als *tallers d'història i arqueologia* com a estratègies didàctiques útils.

L'avaluació de l'èxit dels tallers ha permès de modular aquestes respostes. Així els tallers de més èxit són els que reforcen les parts essencials del currículum. Aquest és el seu mèrit.

2. Fins a quin punt van resultar efectius els *tallers d'història i arqueologia* a les escoles en les que es van dur a terme?

Atès que no disposem de resultats acadèmics de l'alumnat, podem considerar l'efectivitat del taller des de dues perspectives, la dels monitors que els realitzaven i la dels mestres quan el valoraven.

Pel que fa a l'opinió dels monitors, (entrevista als monitors) van considerar que l'alumnat que va participar en els tallers aprenia. Aquesta no només era la seva percepció, sinó que el comportament dels nens i les nenes, que participaven, que interactuaven amb els materials, que portaven a terme les tasques encomanades i que finalment eren capaços d'interpretar i transmetre als seus companys els aprenentatges que havien fet, ho demostra.

Per altra banda, la valoració dels tallers per part del professorat fou sempre molt elevada. Tant pel que fa als tallers de l'exposició *Humans!* (Figura 24) en les que de l'1 al 10 es puntuava el taller en un 70% entre 9 i 10, com en el cas dels tallers a l'escola (Figura 31) on el nivell de satisfacció del professorat es puntuava amb un 10 en un 27%, amb un 9 en un 35% i amb un 8 en un 35%. Per tant les puntuacions foren en un 62% molt bones i en un 35% força bones.

En el cas del Qüestionari 3, els adjectius com fantàstic, excel·lent, molt bé, molt positiu, són majoria, en front de només 3 que fan servir el terme bé, positiu.

Tant els monitors com els mestres van considerar assolits els objectius que s'havien plantejat a l'hora de fer/contractar el taller, pensem que els *tallers d'història i arqueologia*, tal com es van dissenyar i dur a terme van ser efectius o molt efectius si ens basem en la valoració dels mestres.

3. La transposició didàctica va ser l'adequada en funció dels sabers procedents de les disciplines referents com la psicopedagogia i la història i l'arqueologia i va ser coherent amb la pròpia disciplina didàctica?

Pensem que sí. Hi ha diferents dades que ho demostren. Per un costat disposem de les respostes a les valoracions dels mestres, en les que afirmen que l'estructura del taller (que respon a criteris relacionats amb les teories de l'aprenentatge, com amb el

mètode científic) és l'adequada. En el Qüestionari B, la pregunta 3 demana als mestres com valoren l'estructura del taller i un 65% la consideren molt correcta, ja que la valoren amb una puntuació entre 9 i 10. En el mateix qüestionari es pregunta als mestres pels procediments duts a terme i també els valoren amb la màxima puntuació.

També forma part de la transposició didàctica el conjunt de materials que es van crear i utilitzar expressament pels tallers. En l'entrevista als monitors va quedar palès la bona acollida i la interacció de l'alumnat amb els materials, tant pel que fa a l'element motivador, com pel que fa a l'aprenentatge assolit afavorit per la combinació de les maquetes i les fonts textuais. A més els nois i noies eren conscients de la importància d'un material creat per a ells i per al seu aprenentatge. El fet que aquests materials, protagonitzats principalment per maquetes, permetin treballar aspectes de la vida quotidiana, que aproximem l'actualitat, afavoria el seu ús i interpretació.

En el Qüestionari A, els materials són molt ben valorats, amb un 57% en la franja de puntuació més alta (9-10), mentre que el 37% els valora amb un notable. En el Qüestionari C la pregunta que fa referència al treball en grups i als materials també responen amb adjectius com molt bé, excel·lents, perfecte, majoritàriament.

En el grup de discussió es van plantejar dues preguntes que tenien relació amb els materials i l'estructura dels tallers i els mestres van exposar que tant la part del taller en què es porta a terme el treball en grup com els materials eren molt satisfactoris. En aquests sentit van remarcar la manca de recursos que tenen, i la impossibilitat de realitzar activitats del mateix tipus sense aquests recursos. Un mestre també va posar de relleu el valor d'activitats pràctiques com per exemple fer foc, que ells no saben i no tenen instruments per fer a classe.

4. L'estructura metodològica responia als criteris establerts per la llei d'ensenyament vigent i més concretament pel disseny curricular de Medi Social, específicament en l'àmbit competencial?

En el quadre de característiques 6 es pot comprovar com a nivell competencial els tallers responen als criteris establerts en el currículum de la Generalitat. Un dels objectius de crear un Grup de Discussió va ser precisament per abordar aquesta temàtica. Els mestres en general, van considerar que les Ciències Socials estan molt

vinculades a gairebé totes les competències, especialment a aquelles relacionades amb l'art i la cultura i amb el medi, però també amb la lingüística, la comunicativa i la digital. En canvi quan ens referim específicament a aquelles competències de l'àrea de Medi Social com plantejar preguntes, cercar dades i analitzar-les a través de la recerca, les respostes són contradictòries. A la pregunta 8 si per treballar història fan servir documents antics, tots diuen que no en fan servir, només un diu que fa portar fotografies als alumnes, els altres utilitzen com a fonts pel·lícules o vídeos. A la pregunta 9 de si fan servir el mètode científic només dos responen afirmativament, després a la 10 afegeixen que no disposen de materials, per tant és complicat que sense recursos, objectes ni fonts primàries puguin desenvolupar treballs de caire científic. Això explicaria que les escoles que contracten els tallers ho fan precisament per cobrir, metodològica i competencialment aquest buit.

Per altra banda hi ha altres dades que ens porten a reforçar aquesta idea. En el cas dels tallers realitzats en el context de l'exposició *Humans!* de la Fundació *La Caixa* (Qüestionari A), la valoració de la relació dels continguts de la programació amb l'activitat va ser del 91% (Figura 19) és a dir que la majoria dels docents pensaven que els continguts estaven plenament d'acord amb la programació del curs escolar.

Pel que fa al Qüestionari B, els mestres que realitzaren els *tallers d'història* a l'aula el 46% (Figura 26) valoraren amb un 10 l'adequació dels continguts a la programació del curs i un 30% amb un 9. Per tant, els mestres consideraven que els tallers estaven totalment adequats a les programacions i en conseqüència tant l'estructura metodològica com el desenvolupament competencial responien plenament als criteris de la llei d'ensenyament.

5. Quines possibilitats temàtiques van ser més exitoses i quina relació té la seva selecció amb la concepció sobre la història que té el professorat?

A la Taula 10, es pot veure la llista de tallers realitzats durant el període estudiat i a excepció de 3 títols encarregats per centres escolars la resta foren creats com a part de l'oferta de tallers d'*Schola Didàctica Activa*. Com es pot veure les temàtiques responen a criteris cronològics basats en la periodització tradicional, però centrats en aspectes més quotidians que no pas fets històrics i molts d'ells centrats en la història de

Catalunya, encara que no tots. També n'hi ha que posen en valor aspectes al llarg del temps com les cases o l'urbanisme. De tots ells, a les Figures 6 i 7a, podem veure que els més realitzats són aquells que tracten les grans etapes històriques de forma general, essent el de prehistòria el més realitzat. En canvi ni les fórmules que temàticament són molt específiques, com el món dels ibers o el 1714, ni les fórmules al llarg del temps tenen la mateixa demanda. Pensem que això demostra la visió única i tradicional que té el professorat de la història, i la importància que li dóna a que l'alumnat conegui els trets principals de les etapes històriques més que no pas aprofundir en aspectes que puguin respondre, per exemple, a problemàtiques de l'actualitat i que per tant, considerem que poden ser més motivadors. També caldria valorar el pes que té en aquestes dinàmiques el llibre de text, de caire generalment, molt tradicional. En el grup de discussió la resposta aquesta pregunta va ser poc clara, en un principi els mestres no valoraven excessivament el llibre de text, manifestaren que no els agradava gaire, però a continuació justificaven el seu ús, ja fos com a pauta d'estudi, ja fos com a material de reforç, com a referència per a la realització d'activitats o perquè així els pares i mares sabien què estudiaven els seus fills. Queda clar doncs, que el llibre de text no és l'eina que voldrien els mestres, però sí que la necessiten i la fan servir. Val a dir, que en la majoria d'aquests llibres la història es presenta segons un criteri cronològic, per tant si es volgués trencar amb la concepció tradicional de la història s'hauria d'eliminar el llibre de text o fer-ne de nous amb altres criteris. En general perceben el currículum com quelcom de molt marcat i busquen els tallers com un ajut en el que consideren essencial i no per a explorar vies més creatives.

Per altra banda, quan se'ls pregunta als mestres si consideren important memoritzar (pregunta 3) responen que no, en canvi sabem per experiència que per aprovar l'assignatura d'història la major part de l'alumnat ha de fer exàmens que consisteixen a memoritzar noms, conceptes o fets. Quan a la darrera pregunta se'ls demanava una reflexió sobre la importància d'aprendre història respongueren amb frases molt tòpiques però no concretaren res.

Per tot el que s'ha dit fins ara, pensem que els mestres amb els que es va parlar s'alineen amb els criteris marcats al currículum sobre el què és important que els infants

coneguim del passat i per això treballaven una visió de la història tradicional que és la que millor coneixen.

6. Quins cursos van realitzar més tallers?

Els cursos que històricament han fet més tallers són els de cicle superior de primària (Figures 9 i 10), aquest fet és lògic si tenim en compte que durant molts anys als cicles inicial i mitjà no es treballava el passat. Tanmateix, hem pogut comprovar com amb el pas del temps s'han anat introduint canvis. De tots és sabut que a primer cicle de l'educació secundària es treballa des de la prehistòria a l'edat contemporània. El fet d'haver treballat la mateixa cronologia des de la mateixa perspectiva al cicle superior, donava la sensació a mestres i alumnes d'estar repetint el mateix durant quatre cursos seguits. És per això que moltes escoles ja es comencen a treballar les primeres nocions de la prehistòria a cicle mitjà (Figura 11) i així tenen més temps per abordar tots els períodes de la història. També es pot observar a la mateixa gràfica com a cicle inicial també es realitzaren *tallers d'història*, tot i que d'una manera molt puntual. Una altra dada a tenir en compte és que en el cicle mitjà el curs en el que es van fer més tallers fou 4rt i a cicle inicial fou a 1er i que a 3er i a 2on gairebé mai es van realitzar tallers d'història.

7. Quin impacte va tenir la realització dels *tallers d'història i arqueologia* al llarg del període estudiat?

Aquesta pregunta ens porta a respostes de diferent caire. Si ho analitzem en termes generals, l'impacte de la realització dels tallers a Catalunya va ser molt limitat. Com queda reflectit a l'apartat 3 del capítol VII la totalitat de *tallers d'història i arqueologia* a educació primària en el conjunt del període estudiat, que és de 25 anys, fou de 1.695. Per tant al llarg d'aquest període han fet els tallers una quantitat aproximada de 42.000 alumnes. Tanmateix si tenim en compte només les dades de l'any 2015, el nombre d'alumnes que van realitzar tallers d'*Schola. Didàctica Activa* va ser de 2.275 quantitat que corresponia a un 0,65% de la població escolar de primària d'aquell any.

Si ens plantejem quina incidència han tingut els tallers segons la tipologia d'escola, en funció de si era pública o concertada, l'anàlisi d'aquest factor ens ha permès d'observar que, des d'un inici, els tallers sempre van tenir més incidència en l'escola pública. Hem dit en l'apartat 3.5 del capítol VII que al llarg del temps, alguns ajuntaments van subvencionar els tallers, però els van subvencionar tant per l'escola pública com per la concertada. Per tant, no hauríem de detectar diferències en aquest sentit, i de fet, es pot observar en el Gràfica 1, com els anys anteriors a la crisi econòmica el nombre d'escoles concertades que van fer tallers s'anà incrementant i tal com va anar avançant la crisi la quantitat d'escoles concertades que contractaren tallers anava disminuint. Tot i que no tenim dades concretes, atribuïm aquest fet a que en el context de la crisi econòmica, demanar més diners per fer una activitat a les famílies a part de les quotes suposava un problema.

Hi ha altres conclusions a destacar. De l'any 1997 al 2000 la dinàmica va tornar a ser de creixement, però al llarg d'aquest període es van crear i consolidar les activitats als museus d'història, que incloïen també tallers. Com a conseqüència els tallers d'Schola van frenar el seu creixement en els anys posteriors, de manera que de l'any 2005 al 2008, els 5 anys anteriors a la crisi que eren d'estabilitat econòmica, el creixement va restar aturat. Com dèiem, atribuïm aquest fet a la major competència. Contràriament al que es podia pensar, des de l'inici de la crisi, els tallers tornen a créixer en demanda. El fet de que el transport per fer sortides era molt car va afavorir la realització d'activitats a les escoles. Tot i que alguns ajuntaments van limitar els pressupostos per a tallers, del 2006 al 2013 el creixement fou constant. L'any 2014 torna a haver un descens i actualment ens trobem altre cop a l'alça. La variabilitat que demostra la Gràfica 2 assenyala que probablement en un o dos anys més es torni a experimentar una parada en la contractació. El que sembla clar és que a pesar de l'estructura de dents de serra i la inestabilitat que assenyala, l'evolució dels tallers apunta vers una consolidació i creixement. Clarament es distribueix un comportament cíclic en què en els cicles successius tant els anys de caiguda com els anys de recuperació tenen xifres de contractació més altes que en l'anterior cicle.

Per altra banda, si que hem pogut constatar, encara que no en puguem aportar cap prova, que en aquelles escoles en les que es fan tallers cada curs, l'alumnat ja en

coneix el funcionament i en valora positivament la possibilitat de participar-hi. Això pot constituir una línia de recerca futura que aportí més dades a la contrastació. D'igual manera, els mestres valoren els tallers com a estratègies didàctiques útils per complementar la seva tasca. En aquest sentit els objectius del projecte dels *tallers d'història i arqueologia* s'assoleixen àmpliament.

8. Quines van ser els dificultats detectades pels monitors i quina va ser la seva valoració dels tallers?

Les dificultats que detectaren els monitors venen donades pel nivell dels alumnes. Per exemple, falta de comprensió lingüística i la major dificultat per motivar-los que no pas en la pròpia tasca de dur a terme els tallers. Però sí que volem posar l'èmfasi en que si bé l'objectiu era promoure i practicar el mètode científic a les aules, la falta de costum i d'hàbit en aquest sentit dificulta força la tasca plantejada.

9. Es pot incidir des d'una empresa externa en la metodologia i continguts en l'àmbit de l'ensenyament de les Ciències Socials?

Arran de la incidència que tenen els tallers d'*Schola. Didàctica Activa*, pensem que no. Com hem dit més amunt hi ha un gran percentatge d'escoles que han contractat tallers any rere any, sense excepció. Això significa que no treballen pel seu compte aquests períodes de la història ni amb les estratègies ni amb els recursos que ho fem nosaltres. A pesar d'haver vist els tallers infinitats de vegades, segueixen preferint contractar-los. Algunes d'aquestes escoles, que en un inici només feien un taller, han anat ampliant la contractació, fet que incideix en la mateixa conclusió. És a dir, supleixen les mancances de formació i de recursos amb els tallers.

2. Conclusions

En l'apartat anterior s'han contestat les preguntes que ens plantejàvem en el marc metodològic, però hi ha altres preguntes que s'han de respondre també des del marc teòric d'aquest treball.

En els objectius generals d'aquest treball ens proposàvem demostrar la validesa dels *tallers d'història i arqueologia* realitzats a les escoles en tant que pràctica útil que

afavorí l'aprenentatge competencial de la història. El resultat dels diferents qüestionaris als mestres, del grup de discussió, les entrevistes als monitors i el fet d'existir una contractació sostinguda durant 25 anys són elements suficients com per afirmar que efectivament, els tallers d'història van ser activitats útils per a l'ensenyament de la història.

En els objectius específics ens plantejàvem fer un itinerari pel que ha estat l'ensenyament de la història al llarg del segle XX per tenir criteris per afrontar els reptes pendents. En aquest sentit, la revisió bibliogràfica ens ha permès copsar la por del professorat al canvi en l'ensenyament de la història i també hem pogut analitzar els passos contradictoris que ha fet l'administració en aquest sentit. És cert que actualment el currículum competencial dona més llibertat i més opcions que mai a les possibilitats de l'ensenyament de la història, però si ens fixem en els continguts clau, comprovarem com hi ha un gran contrast i discordança entre el com ensenyar i el què ensenyar. En aquest sentit, han arrelat molt més les innovacions en els mètodes pedagògics que no pas els continguts conceptuals. Els continguts clau que estableix el currículum no són coherents amb els plantejaments competencials. Per altra banda, tampoc hi ha uns criteris clars sobre què és necessari que els infants coneguin del passat.

Arribats a aquest punt ens calia saber quina influència tenien els diferents corrents d'estudi de la història, els seus objectius i reptes en la desorientació que mostra l'ensenyament d'aquesta disciplina. En aquest punt, un cop llegida la bibliografia i buscant la major coherència, ens vam haver de remuntar a la història escrita pels primers historiadors clàssics per entendre quina ha estat la finalitat de l'ensenyament de la història al llarg del decurs dels segles. Així, vam començar a trobar punts de connexió entre la historiografia i l'ensenyament: alligament, adoctrinament, mostrar l'exemple dels grans homes per imitar-los, servei a la pàtria, però també una gran preocupació per l'estudi científic del passat basat en les fonts d'informació primàries. La història va néixer essent un relat més o menys fidel de la vida dels personatges rellevants, i, tot i que Tucídides va iniciar l'interès per analitzar les conseqüències de les decisions humanes, de fet no va canviar fins que Maquiavel va fer èmfasi en la necessitat dels homes de prendre decisions per actuar amb llibertat, i per poder prendre decisions s'ha de saber. I sí, en interessà la idea de Maquiavel pel canvi que suposà. Junt amb

Maquiavel, Voltaire ens desvetllà que el coneixement serveix per crear consciència. Finalment, per a Marx, la història és l'eina imprescindible per canviar el món.

No podem deixar d'esmentar la importància de l'arqueologia i el seu desenvolupament disciplinar en el darrer quart del segle XX i sobretot en el segle XXI, en el que el desenvolupament tecnològic ha permès abordar recerques que ens permeten conèixer cada cop millor la naturalesa humana, tant des d'un punt de vista evolutiu i biològic, com des d'un punt de vista tecnològic, econòmic i social. Aquest nou context de la recerca i les problemàtiques actuals de la humanitat en quant a globalització, migracions, desigualtats, ciutadania, sostenibilitats, ens porta a pensar que l'aprenentatge de la història esdevé imprescindible per afrontar el futur. Tanmateix, pensem que hem de recórrer al passat partint sempre de les problemàtiques del present.

Per altra banda, la valoració que fan els didactes de la història en tant que mètode per aprendre a pensar, acaba de justificar la nostra preocupació i voluntat de seguir treballant per als canvis necessaris en l'ensenyament d'aquesta disciplina.

Al llarg dels anys, el projecte dels tallers d'història i arqueologia, s'ha servit de la disciplina didàctica per construir tres eixos articuladors d'aquestes activitats. De primer, un corpus de coneixement que fos d'interès pel professorat i que fos significatiu pels nois i noies, aquest corpus de coneixement incloïa el mètode científic, com a conjunt d'estratègies necessàries per aprendre a plantejar hipòtesis i per analitzar les dades que permetessin contrastar-les. En segon lloc, un conjunt de sabers procedents de la psicopedagogia que ens havia de proporcionar el marc metodològic per a desenvolupar diferents accions. I, finalment, una bona dosi de creativitat per, posant-nos en la pell dels infants, crear recursos didàctics que els ajudessin en l'aprenentatge a través de la motivació i la participació.

Com hem vist en les enquestes, els materials didàctics creats per Schola, les maquetes en primer lloc, però també altres recursos com fonts primàries adaptades per poder ser enteses, com els jocs o bé els objectes històrics, han estat instruments bàsics a l'hora de definir l'èxit dels tallers d'història i arqueologia. Els mestres també han valorat, i molt, el nivell de coneixements dels monitors. Uns coneixements que

s'adaptaven a les necessitats i capacitat de comprensió dels nois i noies, però que també s'adreçaven al mestre per proporcionar-li punts de vista innovadors o nous i ampliar també els seus coneixements. No ho hem pogut recollir al capítol metodològic, però sovint els mestres prenen apunts mentre els monitors fan els tallers, perquè ells també aprenen i aquesta consciència de les mancances pròpies cal elogiar-la, perquè ens és imprescindible per millorar. Com a monitors, nosaltres també aprenem, aprenem dels alumnes i aprenem dels mestres tant del passat que treballem com dels processos d'aprenentatge i de les necessitats i interessos que tenen. Per tant, la realització dels tallers d'història i arqueologia esdevé un intercanvi positiu i necessari per ambdues parts.

Sí que considerem un problema tant la manca de formació dels mestres, més que de formació de criteri, pel fet de no tenir clar què és el que és important del passat i sobretot la falta de recursos i materials. En aquest sentit, val a dir que l'origen del problema rau en el si de l'àmbit dels historiadors i arxivistes que entenen com un sacrilegi el fet de modificar un document, una font primària per fer-la entenedora als nois i noies. I doncs, com ensenyem el passat a través de les fonts, com els ensenyem a analitzar, a discriminar a tenir criteri per saber quines informacions són fidedignes i quines intencions hi ha darrera de cada font, tal com proposen els mestres que treballen el paradigma del *Historical Thinking*, si no podem adaptar els documents a les capacitats dels aprenents que són nens? Cal demostrar la importància de la transposició a qui encara hi té dubtes.

El canvi de paradigma en l'àmbit de la didàctica de la història serà molt complex si no hi ha una formació del professorat i una creació de recursos per part de l'administració que doti a les escoles dels necessaris laboratoris de la història. Durant 25 anys hem estat fent tallers d'història a les escoles que ho han demanat, hem treballat continguts actualitzats, hem acostat l'alumnat al passat del seu entorn quan ha estat possible, hem creat recursos didàctics i hem desenvolupat estratègies que han donat resultats positius. Escoles, mestres i alumnes s'han mostrat contents, agraïts i ens han transmès la voluntat que tornéssim l'any següent, i ho hem fet. Però els tallers d'història i arqueologia no han contribuït a canviar ni les metodologies ni els continguts escolars. D'aquesta manera, els tallers es converteixen en accions puntuals que porten a terme

els mestres que les coneixen i que l'equip que els desenvolupa porta a terme en funció de la disponibilitat i les possibilitats, però *Schola. Didàctica Activa* mai no podrà incidir en un nombre més elevat de centres, per les limitacions lògiques que té un equip humà petit. És per això que, un cop fetes les reflexions a les que ens ha portat aquest treball, considerem imprescindible actuar des d'altres instàncies. És necessari que la comunitat acadèmica incideixi en la desorientació i falta de criteri de l'ensenyament del passat iniciant polítiques de formació i de creació de materials didàctics, només així podrem sortir de l'atzucac en el que ens trobem. Només així podrem donar als ciutadans del futur els sabers conceptuals i procedimentals que els permetin construir, a través del pensament crític, un món millor.

3. Referències bibliogràfiques

- Alcalde, G. & Burch, J. (2011) El procesos de patrimonialització de l'arqueologia. A *La patrimonialització de l'arqueologia. Conceptualitzacions i usos actuals del patrimoni arqueològic al nord-est de la península Ibérica*. Girona (ESP): Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural.
- Alderoqui, S. (comp.) (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Anguera, C. & Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En N. de Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada, vol. 1.
- Aranguren, C. (1997) *La enseñanza de la historia en la escuela básica, Mérida – Venezuela*. Universidad de Los Andes, Ediciones Los Heraldos Negros.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor
- Alonso, A (1987) *Art Prehistòric*. Taller Escola de Caixa de Barcelona. Obra Social Caixa de Barcelona: Barcelona.
- ALTAMIRA, R. (1965). *La enseñanza de la Historia*. Edición de Rafael Asín Vergara. Madrid. Akal, 1997
- Aracil Martí, R. (2006). *Educació, municipis i República*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Aragall, A. (1986) Actividades didácticas del Área de Difusión y Pedagogía de la Societat Catalana d'Arqueologia (Catalunya, España). *Pact News* vol. 17. European University Centre for the Cultural Heritage. Ravello. Conseil de l'Europe. 37-39.
- Aragall, A (1986) *Tribuna del Full d'informació núm 25*. Societat Catalana d'Arqueologia. Barcelona
- Aragall, A& Clapés, A (1987) Tallers d'Història a les escoles. *Dèdal. Revista d'arqueologia i societat*. Núm 0. 12-13.
- Associació Arqueològica de Girona (1978-79). Exposició de Prehistòria. Període Paleolític. Programa La Caixa a les Escoles. Curs 1978-79. Girona: Obra Infantil de la de La Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvis.
- Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (27), 17-40.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1.

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Barcelona: Paidós.

Ávila, R. M. (2003). Función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 9(36), 36-46.

VVAA. (1986) *Aprender a Observar*. Diputació de Barcelona. Servei de Cultura
Ballesteros Arranz, E.(coord.) (2003): *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Cuenca.

Baluja, J., Gabriel, A. B., & Corbella, P. V. (1998). El patrimoni cultural: programa per a l'estudi global d'un edifici històric. In *Actes/II Jornades d'Arqueologia i Pedagogia (Barcelona, 3 i 4 de desembre de 1996)* (pp. 191-194). Museu d'Arqueologia de Catalunya.

Bardavio Novi, A. (2000). *L'Arqueologia prehistòrica a l'ensenyament obligatori de l'estat espanyol: història i perspectives*. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Bardavio, A., & González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. ICE Universitat de Barcelona. Horsori.

Barrón Ruiz, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 003-11.

Bauman, Z. (2013). La sociedad sitiada. *Reis. Rev.Esp.Investig.Sociol.* ISSN-L: 0210-5233. Nº 143, Julio - Septiembre 2013, pp. 129-142

Benejam, P. (1994). La didàctica de les Ciències Socials: estat de la qüestió. *Perspectiva escolar*, (182), pp 3-8.

Benejam, P. & i Blanch, J. P. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori.

Benejam, P. (2002). ¿Reforma o Contrarreforma educativa?. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (33), 22-28.

Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 7-12.

Binford, L. R. (1965). Archaeological systematics and the study of culture process. *American Antiquity*, 203-210.

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

- Binford (1978) *Nunamiut Ethnoarchaeology*: Nova York: Academic Press.
- Binford, L. R. (1988). En busca del pasado. Descifrando el registro arqueológico. Editorial Crítica: *Barcelona*.
- BOARD OF EDUCATION (1905). Suggestions for the Consideration of Teachers and Others Concerned in the Work of Public Elementary Schools.
- 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.
- Boj, I., & Castellano, N. (1998). Treballar Antoni Gaudí a través d'un taller d'història. *Guix: Elements d'acció educativa*, (245), 21.
- Boj, I., Canals, A. Martinon, M., Sala, R., Carbonell & Bermudez de Castro, J. M. (2000). Atapuerca: cómo comunicar una investigación científica en Paleoantropología. In *3º Congreso de Arqueología Peninsular: UTAD, Vila Real, Portugal, setembre de 1999* (pp. 35-46). ADECAP.
- Boj, I., Poblador, E., Ramos, R. S., & Castellano, N. (2002). Talleres de prehistoria. *Aula de innovación educativa*, (116), 85-96.
- Boj, I., Armentano, N., & Baqué, C. (2002). Nosotros los humanos. *Aula de innovación educativa*, (117), 85-96.
- Boj, I., Poblador, E., & Castellano, N. (2005). El taller de historia en el aula IBER. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (43), 24-34.
- Boj, I. (2009). Atapuerca, un estímulo didáctico y social. *Cuadernos de Pedagogía*, (394), 73-75.
- Bourdillon, H. (1994). *Teaching history*. Psychology Press.
- Borrell, M (1996). L'oferta pedagògica del Museu de Gavà a *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Museu d'Arqueologia de Catalunya. Museu d'Arqueologia de Catalunya. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.
- Bruner, J.S., & Hickmann, (1983). La conscience, la parole et la zone proximale: réflexions sur la théorie de Vygotsk. A: J.S.Bruner, *Savoir faire, savoir dire*. París: PUF.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buch, M., Palomo, A., Roviras, A. (1996). Passat i Pedagogia. Propostes pedagògiques per a coneixement de les societats antigues .pp 1705-1712. *Annals de l'Institut d'Estudis Gironins*. Vol. XXXVIII, 1996 - 97 Girona.
- Burrow, J. (2008) *Historia de las historias. De Heródoto al siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Canal, J., & Soler, N. (1976). *El Paleolític a les comarques gironines*. Girona: Caixa d'Estalvis Provincial.
- Cañedo, C. M. y Cáceres, M. (2008). Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008b/395/index.htm>.
- Carbonell, E (1985) Prehistòria i Arqueologia com a factor social i pedagògic a *Guix*. 96. Pàg 5. Graó: Barcelona
- Carbonell, E; Cebrià, A; Lucas, JM; Esteban, A; Maestro, E; Garcia, JF; Miralles, J; Garcia, LL; Miret, J; Miró, J; Puig, X; Mora, R; Sala, R; Parra, I; Verdaguer, E (1985) *Sota Palou. Campdevàrol. Un centre d'intervenció prehistòrica postglaciar a l'aire lliure*. CRPES. Girona
- Carbonell, E; Guilbaud, M; Mora, R; Muro, I; Sala, R; Miralles, J (1988). *El complex del Plistocè mitjà del Puig d'en Roca*. CSIC. Girona
- Cardoso, CFS (1981) *Introducción al Trabajo de la investigación històrica*. Ed. Crítica, Barcelona.
- Car, E.H. (1981) *¿Qué es la historia?* Editorial Ariel. Barcelona
- Carretero, M (1987) Desarrollo cognitivo y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, núm 153, pp 66-69
- Carretero, M (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., & Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Amarrortu Editores.
- Casals Grané, E. *Anàlisi axiològica dels diaris de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat: 1969-1979*. Barcelona, 1997. Tesi doctoral
- Castells, M. (1998). *La era de la informació economía, sociedad y cultura*. Volumen I, La sociedad en red. Madrid: Alianza Editorial.
- Clapés, A & Mora, R. (1987) *Paleolític*. Taller Escola de Caixa de Barcelona. Obra Social. Caixa de Barcelona.

- Clarke, DL. (1984) *Arqueologia Analítica*. Edicions Bellaterra, SA Barcelona
- Cohen, L, & Manion; L (1990) *Métodos de investigación educativa*. Editorial la Muralla, SA
- Coll, C., Pozo, J. I., & SARABIA, B. V. otros (1992): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- C.R.P.E.S (1985) Línies d'Investigació. Presentades Assemblea General 5 de maig de 1985)
- Cuesta, R. (2001). Voces y ecos de la enseñanza de la historia en España (1875-1936). *Aula. Revista de Enseñanza y de Investigación Educativa*, 13, 79-93.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23).
- Dewey, J. (1975). *The ethics of democracy*. Xerox University Microfilms.
- Downey, M. T. & Levstik, L. S. (1991). Teaching and learning history. In Shaver, J. P. (Ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York: Macmillan, 400-410.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Croom Helm
- Estepa, J. (1995). *El archivo en la enseñanza de la Historia*. *Tria*, 2, 53-72.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*: Lleida, 1, 2, 3 y 4 abril. Lleida: Universitat de Lleida, 327-336.
- Egan, Kieran (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC/Ediciones Morata.
- Feliu, M i Hernández, FX (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Feliu Torruella, M. Triadó, A (2011). Interactuando con objetos y maquetas. *Iber* 68, pàg. 47-54
- Ferrater Mora, J (1990). *Diccionario de Filosofía*. Alianza Diccionarios, (4 volums) Barcelona: Alianza editorial.

- Ferrer Guardia, F. (1990). *L'escola Moderna: explicació póstuma i abast de l'ensenyament racionalista*. Vic: Eumo Editorial.
- Fernández Cervantes, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (36), 55-61.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2004). Introducción. El patrimonio: una realidad con muchas miradas. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos (17-19)*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, (29), 9-31.
- Fontana, J. (2000). *La història dels homes*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (2000). *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica. (Edició Austral, 2013).
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI
- Freinet, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Froebel, F. (1885). *The education of man*. A. Lovell & Company.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta.
- García Aretio, L., Ruiz, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea y UNED.
- García Blanco, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre
- García Fraile, J.M. (2008). Educación, lectura y museos: Un nuevo modelo de aprendizaje para el siglo XXI por medio de la Metodología Didáctica Constructivista. En Rico, J.C. (Ed.), *Como enseñar el objeto cultural (99-121)*. Madrid: Silex.
- García i Garriga, J. Martínez Molina, K. Canal i Roquet Jalmar, J. Carbonell i Roura, E. L'escola de Girona de paleolitistes. *Annals de l'Institut d'Estudis Gironins*, ISSN 0213-6228, Nº 50, 2009 (Ejemplar dedicado a: IEG (1946-2009): 50 volums d'estudis oferts al servei de la cultura catalana), págs. 9-26
- Generalitat de Catalunya i Diputació de Girona (1982) *El Museu Arqueològic, els Banys Àrabs i el Museu d'Art*. Text de A. Martín, N. Soler, E. Pons, X. Nieto.

Generalitat de Catalunya i Diputació de Girona (1983) *Ripoll. Sant Joan de les Abadesses*.

Generalitat de Catalunya i Diputació de Girona (1983) *Sant Pere de Rodes, Santa Maria de Vilabertran, Rodhe i la Ciutadella de Roses*. Grané, E. C. (1998). *Anàlisi axiològica dels diaris de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat (1969/1979)*. Publicacions Universitat de Barcelona.

Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria¿ Una evaluación en competencias? 1/Contents of social sciences and mental capacities in the exams of 5th and 6th of primary school. A skills-based assessment?. *Revista complutense de educación*, 24(1), 91.

Cohen, L., & Manion, L (1990). *Métodos de investigación educativa* (No. 37.012). Córdoba.

González-Agàpito, J., Marques, S., Mayordomo, A., Sureda, B. (2002). *Tradicció i renovació pedagògica, 1898-1939: història de l'educació: Catalunya, Illes Balears, País Valencià* (Vol. 233). L'Abadia de Montserrat.

Gutiérrez, M. L. (2008). La formació del mestre en el marc de la modernització del sistema educatiu. In *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917): l'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans* (pp. 51-76). Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.

Hernàndez Cardona, F. X. (1993). *La història contemporània de Catalunya en l'ensenyament primari i secundari (1970-1990)*. Tesi Doctoral

Hernàndez Cardona F.X. (1998). Museología y didáctica: Consideraciones epistemológicas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (15), 31-38.

Hernàndez Cardona, FX (2001). Iconografía didáctica y hominización. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 29. Pàg. 53-66.

Hernàndez Cardona F.X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (35-49). Gijón: Trea.

Hernàndez Cardona F.X. (2002). Repensar la Educación de las Artes Visuales desde los estudios de Cultura Visual. *Cuadernos de Pedagogía*, (312), 52-55.

Hernàndez Cardona F.X. (2005a). Museografía didáctica. En Serrat, N. y Santacana, J. (Coords.). *Museografía didáctica* (23-61). Madrid: Ariel.

- Hernàndez Cardona F.X. (2005b). Criterios de intervención y diseño en museografía didáctica. En Serrat, N. y Santacana, J. (Coords.). *Museografía didáctica* (207-252). Madrid: Ariel.
- Hernàndez Cardona, FX (2009). El temps històric en l'ensenyament. *Escola Catalana*, vol. 44, pàg. 10.11.
- Hernàndez Cardona, FX, Santacana, J (2010). La revolución didáctica de los museos: democratizar el acceso a la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, pàg. 46-51.
- Hernàndez Cardona F.X. (2009). La revolución didáctica en los museos: democratizar el acceso a la cultura. *Cuadernos de pedagogía* (394) 46- 51.
- Hernàndez Cardona, FX (2010). Simulación y resolución de problemas en historia, *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 63.
- Hernàndez Cardona F.X. (2010). Los límites de la interactividad. En Santacana, J. y Martín, C. (Coords.). *Manual de museografía interactiva* (647-650). Gijón: Trea.
- Hernàndez Cardona, FX (2011). La iconografía en la didáctica de las Ciencias Sociales, *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 68, pàg. 7-16
- Hobsbawm, E (1998) *Sobre la Historia*. Crítica. Barcelona.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of educational research*, 57(1), 1-50.
- López Frías, B.S. (2013). *Pensamientos crítico y creativo*. México. Trillas.
- Larrosa, J., & Díaz, M. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La piqueta. Parla de M. Foucault
- Martín Cáceres, M., Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2010). La didáctica del patrimonio. Metodología y resultados de la investigación en el ámbito educativo formal, no formal e informal. En Ávila, R.M., Rivero, M.P. y Domínguez, P.L. 683 (Coords.). *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (641-645). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Mattozzi, I. (2009). Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1070-2007. pp.33-50 a Pagès, J., & González, M. P. (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Univ. Autònoma de Barcelona.
- Menéndez, F. X; Pujol, A. (1996). *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Museu d'Arqueologia de Catalunya. Museu d'Arqueologia de Catalunya. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.

- Menéndez, F. X (1998). *Actes II Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Museu d'Arqueologia de Catalunya. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Monés, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Edicions de La Magrana
- Monés, J. (2008) La introducció del català a les institucions educatives. A *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917): l'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans* (pp. 77-106). Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.
- Munari, B. (1997). *¿Cómo nacen los objetos?*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Muñoz, C. (2008). Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de Primaria. *Revista AULA, Innovación Educativa*, 170, 13-15.
- Naïr, S., Lucas, J., & Fabre, H. (2010). *La Europa mestiza: inmigración, ciudadanía, codesarrollo*. Galaxia Gutenberg.
- Olaiz, I. y Soria, F. (2009). El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo. En *Actas I Congreso Internacional los museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza. (311-315).
- MEC (1982) Tomo III 53. Cfr. Real Decreto 26/11/1875. Gaceta de Madrid. Núm. 58 de 27/11/1875 p. 531
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès Blanch, J. (1998). Una història per a les generacions del segle XXI: Els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i els reptes de futur. *Perspectiva escolar*, (224), 2-12
- Pagès, J., & González, M. P. (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Univ. Autònoma de Barcelona.
- PAGÈS, J. SANTISTEBAN (cord.)(2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*.

Palomo, A (1998) Didàctica de les Ciències Socials. Propostes per a una arqueologia i una prehistòria viva des de Ca n'Oliver (Pontós-Alt Empordà) a *Annals de l'Institut d'Estudis Empordanesos*. Vol 31, pàg 133-148.

Parcerisa, A. (2004). La fase de cierre de la secuencia formativa, indispensable para el proceso de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 136, 9-11.

Pérez-Juez, A. (1999): El yacimiento como recuso didáctico: acondicionamiento, restauración, reconstrucción y otras ideas, a *Apuntes de Arqueología*, 7, 19-22.

Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Piaget, J (1933) Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire [Psicología del niño y enseñanza de la historia]. *Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire* (La Haya), Nº 2, págs. 8-13.

Piaget, J. (1946) *Le developement de la notion du temps chez l'infant*. Paris. PUF.
Traducción castellana (1978) El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. México.

Piaget (1999) la Psicología de la Inteligencia. Ed. Crítica

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo* (No. 155.413 PIAe).

Piaget, J (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*. [Introducción a la Epistemología Genética. T1: El pensamiento matemático. T2: El pensamiento físico. T 3: El pensamiento biológico, el pensamiento psicológico y el pensamiento sociológico. Buenos Aires: Paidós, 1975].

Piaget, J (1970). Piaget's theory. [La teoría de Piaget. Monografías de Infancia y Aprendizaje, 2, 1981].

Education and Science, Department of, & Plowden, B. B. H. P. (1967). *Children and Their Primary Schools: A Report. Research and Surveys*. HM Stationery Office.

PRATS, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Badajoz: Junta de Extremadura.

Prats, J. (2002). ¿Hay que reformar la reforma educativa?. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Vol. 33, pp.11-21.

PRATS, J. Y SANTACANA, J. (2011a). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación*,

innovación y buenas prácticas (pp. 11-38). Barcelona: Graó.

PRATS, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En J. Prats *et al.*, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Prats, J., & Mestre, J. S. (2011). Los contenidos en la enseñanza de la Historia. A *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 31-49). Vol II. Ministerior de Educación.

Portabella, M (1996). El departament d'educació i acció cultural del Museu Arqueològic de Barcelona a *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia. Museu d'Arqueologia de Catalunya*. Museu d'Arqueologia de Catalunya. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.

Prieto-Puga, R., Santacana, J., Souto, X., Trepas, C. A., & Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (Vol. 2). Ministerio de Educación.

Monés, J. (2008). La introducció del català a les institucions educatives. A *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917): l'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans* (pp. 77-106). Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, pp 7-22.

Ranke, Leopold von (1948) *.Pueblos y Estados en la historia moderna*. trad. de Wenceslao Roces—México : FCE, 544 pp.; 24 x 17 cm—(Colec. HISTORIA)

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 293

Reial Decret 1631/2006 - Ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria - Annex II.2

Rogoff, B (1984). The joint socialization of development logistics of the methods pupils use to organize joint activity in dealing with a school task. A: *Soviet Psychology*. Armonk, Nueva York, vol. 23, nº 2, pàg. 65-84.

Rogoff, B (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York, Oxford: Oxford University Press.

Rovira i Virgili, A. (2002) *Cartes d'exili*. 1939-1949. Edicions de l'Abadia de Montserrat.

Sada, P (1996). Activitats didàctiques entorn de l'arqueologia: quinze anys d'experiències al Museu Nacional Arqueològic de Tarragona a *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia. Museu d'Arqueologia de Catalunya*. Museu d'Arqueologia de Catalunya. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.

Santacana, J, Pibernat, Ll, Hernández, FX (1998). Fundamentació epistemològica de una didàctica del patrimoni. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 17, pàg. 27-40.

Santacana, J. (1998). Museos ¿Al servicio de quién?. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (15), 39-50. 688

Santacana, J. (2005). Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico. A Serrat, N. y Santacana, J. (Coords.). *Museografía didáctica* (pp. 63-101). Barcelona: Ariel.

Santacana, J. y Martín, C. (2010). Introducción: la museografía y la revolución didáctica. En Santacana, J. y Martín, C. (Coords.). *Manual de museografía interactiva* (25-86). Gijón: Trea.

Santacana, J. y Prats, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales: la ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (59), 8-21.

Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18-19, pp. 249-267.

Santisteban, A; Gonzalez, N; Pagès, J (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico a *XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales .Metodología de investigación en didáctica de las Ciències Sociales*. Zaragoza, 23-25 de març.

Scribner, S y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y aprendizaje*, (17), 3-18.

Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. *The Center for the Study of Historical Consciousness*. Recuperat de <http://www.histori.ca/>

Stearns, P. N., Seixas, P. C., & Wineburg, S. (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. NYU Press.

Sylvester, D (1994) "Change and continuity in history teaching 1900-93" a Bourdillon, H *Teaching history*. Psychology Press

Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (No. 371.67 (091) (460) 371.320946). e-libro, Corp. Pàg. 328.

Thorpe, J. (1992). *Methods of inquiry programme. J. Thorp.-Toronto: Ryerson Polytechnic Institute.*

Trepat, C. i Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona: Graó.

Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M.J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

J. Trilla (coordinador), E. Cano, M. Carretero, A. Escofet, G. Fairstein, J.A. Fernández Fernández, J. González Monteagudo, B. Gros, F. Imbernón, N. Lorenzo, M. Muset,

M. Pla, J.M. Puig, J.L. Rodríguez Illera, P. Solà, A. Tort, I. Vila (2010). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

Trigger, B.G. (1992) *Historia del pensamiento arqueológico*. Editorial Crítica. Barcelona.

Valldeoriola Roquet, J., & Gómez Rodríguez, D. (2009). *Metodología de la investigación*. Material docente de la UOC.

Valls Montés, R. (1984). *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*.

VALLS MONTÉS, R. (2009). Historia y memoria escolar. *Segunda república, guerra civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, 15, 00.

Van Dalen, D. B., Moyano, C., Muslera, O., & Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*.

Verdaguer, E., & Corominas, J. M. (1983). *Aprender, investigant i divulgant. Quadern de treball*, (5), 70-71. Girona

Vilar, P. (1997). *Pensar històricament*. Espanya: Crítica.

Viñao, A. (1990) *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Ed. Akal.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

4. Llista de Taules

Taula 1. Esquema dels objectius dels tallers elaborats a partir de la descripció d'Aragall (1986).....	87
Taula 2. Objectius dels tallers i implementació.....	162
Taula 3. Objectius i formes de registre de dades	171
Taula 4. Objectiu 1 de la metodologia.....	174
Taula 5. Objectiu 2 de la metodologia	175
Taula 6. Objectiu 3 de la metodologia.....	176
Taula 7. Tipologia d'escola participant per cursos.....	215
Taula 8. Localització de les escoles	217
Taula 9. Fidelització de les escoles.....	217
Taula 10. Oferta de Tallers	221

5. Índex de Figures

Figura 1. Transposició dels coneixements en els tallers.....	148
Figura 2. Flux de les estratègies desenvolupades als tallers	150
Figura 3. Relació entre les competències del currículum i els <i>tallers d'història i arqueologia</i>	204
Figura 4. Tipologia de les escoles	216
Figura 5. Total de tallers realitzats	218
Figura 6. Evolució dels tallers més realitzats.	221
Figura 7a. Totalitat dels tallers realitzats període 1989-2015.....	223
Figura 7b. Totalitat de tallers realitzats.....	224
Figura 8. Tallers per nivells	223
Figura 9 . Nivells amb tallers més realitzats.....	225
Figura 10. Nivells per any.....	226
Figura 11. Tallers Prehistòria	227
Figura 12. Tallers de prehistòria per nivells	228
Figura 13. Tallers sobre l'època medieval.....	229
Figura 14. Tallers sobre la Catalunya romana.....	230
Figura 15. Tallers sobre la industrialització.....	231
Figura 16. Tallers sobre edat moderna	231
Figura 17. Preparació prèvia de la visita.....	233
Figura 18. Treballs posteriors a la visita.....	235
Figura 19. Relació dels continguts amb la programació.....	234
Figura 20. Valoració de l' tasca del monitor.....	235
Figura 21. Adequació del nivell de continguts al grup.....	235
Figura 22. Activitat que més va agradar.....	236
Figura 23. Adequació dels materials.....	237
Figura 24. Valoració global del taller didàctic.....	237
Figura 25. Nivell de coneixements del monitor.....	239
Figura 26. Adequació dels continguts de l'activitat.....	239
Figura 27. Valoració de l'estructura del taller.....	240

Els tallers d'història i arqueologia en l'ensenyament primari a Catalunya.

Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

Figura 28. Valoració dels procediments desenvolupats.....	241
Figura 29. Valoració del quadern.....	241
Figura 30. Valoració dels materials.....	242
Figura 31. Valoració final.....	243

Els *tallers d'història i arqueologia* en l'ensenyament primari a Catalunya.
Avaluació de la seva aplicació al període 1990-2015.

6. Annex

1. Totals Tallers 1990-2015
2. Qüestionari A. Humans! Els primers pobladors de Catalunya. Fundació La Caixa
3. Qüestionari B professorat
4. Qüestionari C professorat