

ANTONI BARDAVIO NOVI

L'arqueologia prehistòrica a l'ensenyament
obligatori de l'estat espanyol:
història i perspectives

Volum I

Tesis doctoral dirigida per la Dra. Paloma González Marcén
Departament d'Antropologia Social i Prehistòria

Departament d'Antropologia Social i Prehistòria - Divisió de Prehistòria
Facultat de Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona
Bellaterra

1999

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques

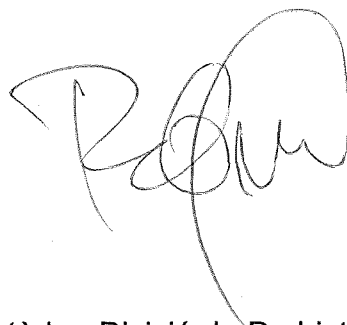


1500459865

ANTONI BARDAVIO NOVI

**L'arqueologia prehistòrica a l'ensenyament
obligatori de l'estat espanyol:
història i perspectives**

**Tesis doctoral dirigida per la Dra. Paloma González Marcén
Departament d'Antropologia Social i Prehistòria**



Departament d'Antropologia Social i Prehistòria - Divisió de Prehistòria
Facultat de Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona
Bellaterra

1999

Des de Port de la Selva estant	i-ii
0. INTRODUCCIÓ	1
1. L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA	10
1.1. Els continguts d'història a l'ensenyament	12
1.2. La resposta didàctica a l'ensenyament de la història a l'Estat espanyol	17
1.3. Aspectes psicopedagògics de l'aprenentatge de la història.	
La concreció didàctica del pensament sobre la història	35
1.3.1. <i>L'ensenyament tradicional: l'aprenentatge memorístic</i>	35
1.3.2. <i>L'aprenentatge per descobriment</i>	37
1.3.3. <i>L'aprenentatge significatiu. El corrent constructivista</i>	41
1.4. La investigació com a eix didàctic	47
1.4.1. <i>Bases teòriques del mètode d'investigació</i>	47
1.4.2. <i>La microhistòria en la seva aplicació didàctica</i>	52
1.4.3. <i>Estudi de casos i resolució de problemes. Dramatitzacions, simulació i les teories de l'aprenentatge</i>	53
2. L'ENSENYAMENT DE LA PREHISTÒRIA	61
2.1. Els continguts de prehistòria a l'ensenyament	63
2.1.1. <i>El concepte de prehistòria</i>	63
2.1.2. <i>Per a qué serveix ensenyar la prehistòria?</i>	73
2.1.3. <i>El context socio-polític en l'ensenyament de la prehistòria</i>	79
2.1.2. <i>Cap a una conceptualització escolar de la prehistòria</i>	83
2.2. La prehistòria als llibres de text	91
2.2.1. Els llibres de text com a font d'informació de la didàctica de la prehistòria	91
2.2.2. <i>La història romàntica i fantàstica (1880-1920)</i>	94
2.2.3. <i>Progrés, evolució i raça (1920-1936)</i>	112
2.2.4. <i>Franco i l'escola: la mistificació nacionalista (1936-1975)</i>	130
2.2.5. <i>El programa escolar de la democràcia (1975-1999)</i>	152
2.2.5.1. <i>Els llibres de text de la Ley General de Educación</i>	153
2.2.5.1. <i>Els llibres de text de la LOGSE</i>	175
2.2.6. <i>La prehistòria als llibres de text: una valoració diacrònica</i>	180
2.3. L'aproximació de la prehistòria a l'alumnat	189
2.3.1. <i>L'interès de l'alumnat cap a la prehistòria i l'arqueologia</i>	189
2.3.2. <i>Les fonts documentals de l'arqueologia</i>	195
2.3.2.1. <i>Els processos d'investigació arqueològica</i>	203
2.3.2.2. <i>L'objecte com a document</i>	210
2.4. Experiències i propostes entorn a l'arqueologia	221
3. LA PREHISTÒRIA EN L'ACTUAL MARC DE L'ENSENYAMENT OBLIGATORI A L'ESTAT ESPANYOL	253
3.1. La implantació de la reforma educativa	255
3.1.1. <i>El nou marc legal</i>	256
3.1.2. <i>Bases psicopedagògiques</i>	258
3.1.3. <i>L'organització del currículum. Classes de crèdits</i>	260
3.1.4. <i>Els continguts</i>	263
3.1.5. <i>Algunes consideracions a l'entorn dels diferents tipus de continguts</i>	265
3.1.6. <i>Els crèdits variables.</i>	
<i>L'aprofitament de l'opcionalitat del sistema educatiu</i>	272
3.2. L'arqueologia prehistòrica a l'ensenyament no universitari	275
3.2.1. <i>Procediments i experimentació en arqueologia</i>	275
3.2.2. <i>Formar valors i actituds</i>	285
3.2.3. <i>Arqueologia i interdisciplinarietat</i>	289

4.	EL CRÈDIT VARIABLE D'ARQUEOLOGIA A L'IES ST. QUIRZE: UN ASSAIG D'INTRODUCCIÓ DE LA PREHISTÒRIA A LES AULES	297
4.1.	Present i passat de Sant Quirze del Vallès	299
4.1.1.	<i>El municipi de Sant Quirze del Vallès</i>	299
4.1.2.	<i>El patrimoni arqueològic de Sant Quirze del Vallès</i>	301
4.2.	El disseny inicial del crèdit variable. Condicionants psicològics, didàctics i metodològics	305
4.3.	Les imatges prèvies	317
4.3.1.	<i>La noció d'imatges prèvies</i>	317
4.3.2.	<i>La visió de la prehistòria de l'alumnat de l'IES Sant Quirze</i>	318
4.3.3.	<i>Qüestionari sobre les imatges prèvies</i>	320
4.3.4.	<i>Balanç dels resultats</i>	333
4.4.	Desenvolupament del crèdit variable d'arqueologia a l'IES Sant Quirze	337
4.4.1.	<i>Seqüenciació del crèdit variable</i>	337
4.4.2.	<i>Descripció de la primera fase</i>	338
4.4.2.1.	Valoració de la primera fase del crèdit variable	347
4.4.3.	<i>Descripció de la segona fase</i>	348
4.4.3.1.	L'excavació d'un "sepulcre de fossa"	349
4.4.3.2.	Els tallers arqueològics de tecnologia i vida quotidiana.	351
	L'àmbit domèstic al neolític	
4.4.3.2.a.	L'elaboració d'eines lítiques i òssies	352
4.4.3.2.b.	La fabricació de ceràmica	354
4.4.3.2.c.	L'elaboració de pa	356
4.4.3.2.d.	La construcció de la cabana	357
4.4.3.2.e.	Objectius perseguits amb els tallers arqueològics i avaluació de resultats	360
4.5.	Els aprenentatges obtinguts amb la realització del crèdit variable	363
4.5.1.	<i>Sistema d'avaluació i característiques de la mostra</i>	366
4.5.2.	<i>Tractament i anàlisi de les dades</i>	368
4.5.3.	<i>Valoració dels resultats</i>	386
5.	CONCLUSIONS: L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE L'ARQUEOLOGIA PREHISTÒRICA A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI	389
6.	BIBLIOGRAFIA	403

ANNEX 1: OBJECTIUS CURRICULARS DES DE LA INTERDISCIPLINARIETAT

ANNEX 2: REPRESENTACIONS ICONOGRÀFIQUES DE LA PREHISTÒRIA DELS ALUMNES

ANNEX 3: MATERIALS DIDÀCTICS EMPRATS AL CRÈDIT VARIABLE I FOTOGRAFIES DE LA SEVA REALITZACIÓ

ANNEX 4: QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DEL CRÈDIT VARIABLE I BASES DE DADES

ANNEX 5: LLIBRES DE TEXT REVISATS

Des de Port de la Selva estant

*Com tremolen d'angúnia les barquetes,
però el poble és immòbil i adormit;
les parets de les cases són molt netes,
blanques i fines com un os polit.*

Josep M. de Sagarra, *Cançons de rem i de vela* (1923)

L'empresa que m'ha portat fins a la presentació d'aquesta tesi doctoral ha estat plagada de bons i de mals moments. Des del defalliment que en alguns moments culminava els pitjors instants del meu treball d'investigació, que anava conformant amb la pràctica diària a l'institut, sempre he trobat al meu voltant la comprensió i l'empenta necessària per continuar en la companyia i consell d'algun amic o d'alguna amiga que han estat, a la fi, corresponsables d'aquests pensaments i indagacions que aquí presento.

Voldria, des d'aquestes primeres pàgines, agrair a totes i a tots el plaer de la seva companyia i el que hi ha d'elles i d'ells en aquesta tesi. Al Manel Bardavio, el meu germà, pel seu recolzament incondicional, material i espiritual, des de la seguretat que des de petit em donà la seva presència propera. I en concret, en el referent a aquest treball, a la seva cega aposta i companyia en dies i nits màgiques prop del mar estant a Port de la Selva. A la Marta Ponti, la meva amiga, que tantes vegades ha escoltat pacient els meus dubtes i ha sabut transmetre'm l'energia necessària per veure clar el camí que devia portar-me a la plenitud professional, i personal. Al poble de Sant Quirze del Vallès, i en especial a les moltes noies i nois que al llarg de fa ja molts anys, han escoltat amatents les meves propostes, fent-les seves i acompanyant-me en un camí vers el coneixement dels nostres orígens, certament apassionats. A les companyes i companys de l'IES Sant Quirze, que des del Departament de Ciències Socials i des del Consell Escolar mai han dubtat en recolzar propostes que podien, tranquilament, haver considerat, si més no, extravagants. A l'Ajuntament de Sant Quirze del Vallès, i en especial la seva regidoria d'ensenyament, que només ha posat facilitats als projectes que han permès el desenvolupament de múltiples activitats relacionades amb el patrimoni arqueològic i l'ensenyament. A les arqueòlogues i arqueòlegs de la Universitat Autònoma de Barcelona, les/els quals des del Servei d'Anàlisi Arqueològiques, en un primer moment, i després des d'Arqueologia i

Ensenyament, m'han aconsellat i acompanyat en el camí vers el coneixement històric i la seva divulgació de forma absolutament generosa i comprensiva. A la Cristina Gatell, amb la què he trobat la meitat d'un tàndem ple d'idees i propostes que ens han permès passejar per Europa la il·lusió per l'ensenyament de la història. A en Joan Pagès, que ja fa uns quants anys va aconseguir interessar-me sobre com fer aprendre sobre l'avui des de l'ahir. Als Picapedra, a l'Astèrix, a l'Indiana Jones, a l'Altamiro de la Cueva i a l'Hug el Troglodita, que des del despreci d'algunes i d'alguns, m'han demostrat que les vies d'apropar-se al passat poden ser múltiples i, fins i tot, divertides. Molt especialment a la Paloma González Marcén, la meva directora de tesis i molt més. Ella ha estat la culpable directa d'aquest camí que en certa manera ara culmino. Sens dubte una bona companya i una bona arqueòloga que m'ha demostrat que apropar-se a la història des de la investigació no té sentit si no està orientat cap a la seva divulgació, fent-la entenedora i a la vegada rigurosa.

No vull acabar aquest capítol d'agraïments i records emotius sense agrair la seva col·laboració a aquell que menys ha estat conscient de la seva ajuda. A aquell que només amb el seu somriure i estimació ha carregat el meu ànim de les forces necessàries per continuar fins a finalitzar el projecte, al Guillem Bardavio. Per ser-hi.

INTRODUCCIÓ

Aquesta tesis doctoral pot ser que sigui considerada com a excessivament didàctica per a les/als prehistoriadores i prehistoriadors, i com a excessivament històrica per a les/als didactes de les ciències socials. De fet, continua sent tan dissortadament allunyada la visió divulgadora (essencialment en el referent a la divulgació escolar) entre els investigadors de la prehistòria, com obviades les possibilitats educatives de l'arqueologia prehistòrica entre els/les ensenyants.

La investigació arqueològica, com a ciència social, persegueix (o hauria de perseguir) la rellevància del seus estudis en l'àmbit dels esdeveniments de les societats humanes actuals. És a dir, donar un sentit útil (des de la perspectiva de la comprensió del món d'avui i/o de les aportacions proposades des d'ella orientades a la consecució d'un món millor, el que podríem anomenar la funció social de l'arqueologia prehistòrica en la qual la protecció i divulgació del patrimoni n'és un element primordial) als estudis de les societats del passat (en el cas de la prehistòria, de les societats més antigues). Tenir com a única finalitat de la investigació prehistòrica la pròpia investigació, porta a un cercle viciós on l'únic referent per avançar en el coneixement sigui la recreació del passat pel passat, o l'ascens en intestines lluites de prestigi acadèmic a la cacera de reconeixements gremials o de mesquins i miserables estatus de "poder".

Per altra banda, les possibilitats en l'àmbit de la formació integral de les/dels adolescents que té la prehistòria han estat escassament reflexionades pels/per les ensenyants, i la seva posada en pràctica a les aules d'ensenyament primari i secundari obligatori pràcticament inexistents. No està qüestionat (fins i tot des de les postures més extremes en defensa de la total interdisciplinarietat de l'ensenyament de les ciències socials) el paper del coneixement sobre el passat més proper per tal de dotar a l'alumnat d'eines de comprensió del present. En canvi, la idea de cercar respostes a comportaments actuals en els orígens de la humanitat és minimitzada, quan no fins i tot ridiculitzada.

És en aquest marc en el qual he considerat oportuna la realització d'aquesta tesis doctoral. Primer perquè la meua perspectiva pedagògica fornida en els meus estudis com a mestre d'EGB i l'experiència de dues dècades com a docent a l'ensenyament primari, i

posteriorment a l'ESO, em permet abordar el tema de la divulgació històrica dirigida a les/als infants i adolescents amb els bàsics elements psico-pedagògics i didàctics que conformin una proposta coherent respecte a les darreres tendències sobre el desenvolupament dels processos d'ensenyament/aprenentatge, i per tant sobre els processos d'aprehensió d'idees, habilitats i valors. Segon, perquè la meua formació acadèmica com a prehistoriador em permet valorar les possibilitats que la pròpia epistemologia disciplinar de l'arqueologia prehistòrica ofereix a aquelles ciutadanes i a aquells ciutadans que cursen els nivells educatius obligatoris -és a dir, el marc divulgatiu més universal, l'ensenyament obligatori- que poden contribuir al seu desenvolupament integral com a ciutadanes i ciutadans reflexius, crítics i potencialment participatius, tant des de la transmissió d'idees i concepcions del món des de la conceptualització del passat, com des del desenvolupament d'aquelles habilitats cognitives que els/les ajudi a la seva formació intel·lectual com a éssers socials.

Aquest treball pretén aportar dades de reflexió sobre aquest assumpte, tot analitzant una pràctica educativa concreta en la qual s'han intentat sincretitzar ambdues visions, l'epistemològica i la didàctica, des de la realització d'una activitat educativa basada en el coneixement i anàlisi del passat més llunyà a l'entorn local i de les eines que els/les investigadors/investigadores utilitzen per interpretar-lo, tot a partir d'una metodologia basada en el descobriment guiat, l'arqueologia experimental i la simulació històrica.

La distància existent entre el món de la investigació, de la prehistòria en el cas d'aquesta tesi, i la presència en la docència no universitària d'aquesta disciplina, és molt gran. Les queixes sobre els "nivells" amb els que arriben els/les estudiants a les Facultats d'Història són arguments recurrents per parlar d'un empobriment cultural que rarament són abordades des de la investigació en la justa mesura del lloc on cercar les causes; què, per què, com i quan s'ha d'ensenyar/aprendre la Història. Els/les didàctes sí que tenen en aquest sentit molt a dir¹.

Cal també assenyalar des d'aquesta introducció, que al pronunciar-me al llarg d'aquest treball d'investigació per la

interdisciplinarietat donc per suposada la existència de disciplines. El camp de la dinàmica de les societats haurem d'explicar-lo els historiadors en estret contacte amb economistes, sociòlegs, geògrafs, etc. (Aróstegui 1985). L'interès d'aquesta tesis no és referir-me a les qüestions teòriques de la relació entre la història i les ciències socials, sinó als problemes implicats en la didàctica d'aquestes disciplines.

Tres grans tendències en l'ensenyament de les Ciències Socials, i per tant també referides a l'ensenyament de la història, s'han desenvolupat coherentment amb tres grans finalitats que pretenen cadascuna d'elles assolir: per a uns es considera que la història juga a l'ensenyament el paper d'enriquidor cultural, donant rellevància a les disciplines que conformen les ciències socials de tal manera que la finalitat de cadascuna d'elles a l'ensenyament rau en la formació d'experts; per a altres la seva presència respon a raons de desenvolupament del sentiment patriòtic, la formació de bons ciutadans a partir de la creació de la consciència de pertinença a determinada nació. Per últim, la tercera opció creu en la formació de persones crítiques, capaces d'intervenir socialment tot dotant l'alumnat dels instruments conceptuals, procedimentals i actitudinals que els permetin desenvolupar el seu pensament social (Pagès 1994:13-14). Així com els models explicatius dels historiadors es renoven, els programes escolars se'n fan eco, els manuals s'adapten i els ensenyaments també. Però aquests darrers ho fan amb decalatges, més pendents dels canvis en l'estructura educativa, que no pas de l'evolució de la investigació.

Des de l'àmbit de la disciplina històrica, l'alumnat, al llarg de la seva formació acadèmica obligatòria, hauria de (Shephard 1993):

- tenir l'experiència d'estudiar períodes i problemes en profunditat per donar-los la possibilitat d'investigar situacions reals².
- desenvolupar la seva comprensió de conceptes i habilitats que necessiten els historiadors.
- desenvolupar un sentit de la cronologia i un mapa mental del passat.

¹Un exemple força aclaridor d'aquest debat entre ambdues visions es pot llegir als articles publicats a *Taller d'Història* (Guinot 1993; Madalena, Maestro i Pedro 1993).

²Jo afegiria; "del seu món actual".

- tenir l'experiència d'estudiar diversos períodes històrics.
- tenir l'experiència d'estudiar diverses cultures.

Per a una bona part de l'alumnat la història mai resol problemes. L'ensenyament de la història adoleix encara d'un excés de memorisme referit a un discurs expositiu tancat i interpretat d'una sola manera. La reflexió de l'alumnat sol ser escassa. I la seva decisió sobre les interpretacions resulta ser excessivament conduïda i normalment allunyada de la realitat del món d'avui, i per tant difícilment significativa per a les noies i els nois. Aprendre història es redueix tot sovint a uns continguts que es memoritzen i que s'obliden fàcilment. De fet, en forces casos, la pràctica educativa, que no els continguts factuais i conceptuals, no ha canviat gaire respecte de quan nosaltres estudiàvem a la dècada dels anys 60 i 70.

D'aquesta anàlisi neix la proposta didàctica de crèdit variable que serveix de nucli central a les reflexions sobre l'ensenyament de la història des de l'arqueologia que pretenc desenvolupar en aquesta tesis doctoral. Aquest crèdit variable (que vam anomenar d'"Introducció a l'arqueologia") pretenia i pretèn (segueix desenvolupant-se després de cinc cursos portant-lo a terme) tres objectius bàsics:

- 1) entendre els processos intel·lectuals seguits per la investigació arqueològica en la seva tasca de coneixement i interpretació del passat a partir de l'estudi de fonts materials.
- 2) aplicar a nivell escolar els sistemes d'interpretació del passat a partir de fonts materials a la comprensió de l'espai proper (l'entorn local) tot seguint una metodologia d'aprenentatge per descobriment.
- 3) posar en relació els coneixements obtinguts amb elements de la història de les societats humanes amb els què elles i ells entren en contacte al llarg dels continguts de ciències socials que treballen en la part comú del currículum d'aquesta àrea.

Una de les preguntes que es fa el professorat de Ciències Socials a l'hora de dissenyar el currículum del seu Centre és a què cal donar més importància a l'hora de seleccionar els objectius d'aprenentatge del seu alumnat; a l'adquisició de coneixements o al

desenvolupament de capacitats? Una plausible resposta és la que Dolores Quinquer i Pilar Benejam (1995:468):

Aquesta contradicció que es plantejava entre el model basat en l'assimilació de coneixements i el que tenia per objectiu prioritari el desenvolupament de capacitats i competències intel·lectuals sembla superada: les capacitats es desenvolupen amb els continguts i aquests són el conjunt de formes culturals i de sabers seleccionats al voltant dels quals s'organitzen les activitats de l'aula.

Donant, per tant, per vàlida la idea que les capacitats i habilitats a desenvolupar des de les diverses disciplines que conformen l'àrea de Ciències Socials hauran de comptar amb un corpus de continguts de tipus factual i conceptual per al seu desenvolupament, el que cal és establir els continguts que han de ser proposats per al seu ensenyament/aprenentatge a les noies i als nois.

En el desenvolupament del procés d'ensenyament/aprenentatge hi ha dos pols en contínua relació: el coneixement escolar -el que es marca com a objectius d'aprenentatge- i el coneixement quotidià amb el què l'alumnat s'incorpora a aquest procés. Per això, en la investigació sobre el que l'alumna/e sap, ha de posar-se en joc diversos nivells d'anàlisi. En primer lloc, cal partir d'un nivell d'anàlisi de la disciplina que aporta els continguts d'aprenentatge sobre els què es va a investigar. En segon lloc, l'anàlisi psicopedagògic, connectat amb una visió constructivista de l'aprenentatge, que doni pautes sobre els processos d'aprenentatge i construcció de coneixements de l'alumnat. Per últim, la reflexió sobre la pròpia pràctica docent i les actituds, capacitats i coneixements de l'alumnat (Almúñia 1994:25). La proposta que es descriu i analitza en aquesta tesis va ser pensada i desenvolupada des d'una concepció de la inclusió de la història a l'ensenyament no universitari propera a les darreres aportacions de la historiografia i l'arqueologia, però també a les aportacions de la psicologia de l'aprenentatge i de la instrucció i a les teories de la pedagogia crítica.

A l'hora de plantejar un apropament de l'alumnat a la història cal, com es defineix des dels principis de la psicologia cognitiva (Ausubel *et alii* 1983), ser conscients que les noies i els nois ja saben. Des d'aquesta perspectiva cal focalitzar l'aprenentatge des de la perspectiva de les/dels que aprenen. Existeixen coneixements previs i

concepcions personals sobre la història que tenen l'origen en fonts molt diverses, que interfereixen en l'aprenentatge de conceptes acadèmics. Queda per tant abandonada la idea segons la qual l'alumnat assumeix, si la seva actitud i intel·ligència són adequats, simplement i necessàriament els coneixements que se'ls apropen (Almuíña 1994:20). A diferència del canvi estructural proposat per Piaget, l'aprenentatge és concebut en la proposta com un procés de *canvi conceptual*, o de substitució de les idees o concepcions quotidianes dels individus per idees científiques (Grupo Valladolid 1994:40).

- La pretensió d'aquesta tesis a l'analitzar el desenvolupament d'aquest crèdit al llarg de quatre cursos escolars és:
- Analitzar el nivell d'assoliment dels objectius plantejats amb la realització del crèdit variable, tot valorant els canvis en les idees prèvies de l'alumnat en referència als continguts de tipus conceptual desenvolupats.
- Posar en relació la qualitat i quantitat d'objectius assolits des del variable amb una metodologia basada en la investigació, bàsicament activa, en la qual l'alumnat es converteix en protagonista essencial del seu aprenentatge de forma guiada pel professor, amb els assolits per l'alumnat que només ha treballat el mateix tipus de continguts (els orígens de l'agricultura i la ramaderia) en la part comú del currículum, amb una metodologia combinada, però essencialment de tipus expositiu en la qual el professorat és protagonista essencial del procés d'ensenyament/aprenentatge³.
- Analitzar el grau d'oblit dels continguts observables en alumnes de 1er., 2on., 3er. i 4rt. d'ESO que han o van realitzar el variable en comparació amb els que només van tractar el neolític a la part comú del currículum⁴.

³Aquest anàlisi comparatiu s'ha realitzat a partir de la tabulació i interpretació de les dades obtingudes de diverses eines d'observació i avaluació (enquestes, preguntes obertes, preguntes tancades i propostes iconogràfiques de visualització del passat (en aquest cas del neolític).

⁴Les eines d'anàlisi i observació van passar-se a tot l'alumnat de 1er. a 4rt. d'ESO de l'IES Sant Quirze (Sant Quirze del Vallès). Val a dir que totes i tots les/els alumnes de l'institut havien tingut la possibilitat de triar el crèdit variable d'"Introducció a

Aquesta tesis, però, des d'una volguda dualitat investigadora des de l'àmbit de la didàctica de la història i de la investigació prehistòrica, presenta uns capítols previs destinats a fer un estat de la qüestió bàsic sobre les corrents historiogràfiques i les corrents de la investigació arqueològica d'aquest segle i la incorporació de les seves propostes interpretatives i d'anàlisi a l'àmbit de l'ensenyament no universitari a partir de l'anàlisi dels continguts referents als coneixements sobre prehistòria presentats als llibres de text des de finals del segle XIX (Ley Moyano), fins als llibres de la reforma del sistema educatiu emanat de la LOGSE (Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu⁵).

Així doncs, l'objectiu darrer d'aquesta tesis és la d'analitzar una pràctica educativa concreta (anàlisi d'un cas) organitzada en el marc del sistema educatiu emanat de la LOGSE, i que aprofitant els elements positius d'aquest, fa una proposta basada en l'arqueologia experimental i el treball sobre l'entorn proper com a camí per a assolir el coneixement històric. Des d'un punt de vista didàctic, posa en pràctica una metodologia basada en el descobriment a partir d'un mètode d'investigació guiada tot aprofitant les darreres propostes conceptuals en l'àmbit (en aquest cas concret) de la investigació prehistòrica sobre els orígens de l'agricultura i la ramaderia. Aquesta proposta no només cerca l'assimilació de determinats conceptes que des de la prehistòria aporten elements d'anàlisi i interpretació crítica de la societat actual, sinó que pretén desenvolupar el treball sobre determinades habilitats que potencien les capacitats cognitives de l'alumnat, tot treballant sobre un entorn proper que afavoreix la identificació de l'alumnat amb el seu medi, i exalta la necessitat de protecció d'aquells elements (en aquest cas històrics) que formen part del seu patrimoni individual i col·lectiu.

Si la recerca arqueològica en general, i prehistòrica en particular, fonamenta la seva existència com a disciplina, o, millor dit, com a apropament específica a les societats humanes, crec que hauria de dirigir els seus esforços prioritaris cap a aquells àmbits del

l'arqueologia", ja que aquest crèdit s'ha ofertat per als grups de 1er. d'ESO al llarg dels cursos 94/95 (any d'inauguració de l'institut), 95/96, 96/97, 97/98 i l'actual 98/99.

⁵Llei Orgànica de l'Estat espanyol 1/1990 de 3 d'octubre.

coneixement que poden resultar rellevants al coneixement genèrics que enriqueixen tant les percepcions com les reflexions dels individus. Les conclusions d'aquesta tesi doctoral apunten, per això, alguns d'aquests possibles àmbits d'incidència que només poden potenciar-se a partir de la seva traslació al món de l'ensenyament obligatori.

1. L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA

1.1. ELS CONTINGUTS D'HISTÒRIA A L'ENSENYAMENT

El que cal canviar és el món, no el passat.
Moses Finley⁶

Establir una definició sobre les finalitats de l'ensenyament de la història i, per tant, la selecció de continguts i els mètodes d'ensenyament a emprar són el temes bàsics en què se centra avui la discussió sobre didàctica de la història en l'àmbit escolar del món occidental. Aquest és, però, un debat antic. Fins a finals del segle XIX el pensament sobre la història era una herència del romanticisme, el liberalisme i el positivisme (pensament històric que la burgesia havia elaborat fins aquells moments), on era presentada com una acumulació de fets del passat en la qual la tasca de l'historiador era la seva recopilació, coordinació i ordenació, en una explicació lineal del transcórrer de les societats en el temps vers el progrés, sense que existís cap mena de voluntat interpretativa. La seva aplicació a l'ensenyament no universitari es traduïa en un model didàctic tradicional en el qual les temàtiques s'articulaven al voltant dels continguts disciplinars. No seria fins als darrer terç del segle XIX i primera meitat del segle XX, quan amb l'aparició i consolidació del materialisme històric es desenvolupà una proposta metodològica que es caracteritzaria per la recerca de lleis evolutives que expliquessin globalment la història humana, amb el seu interès per una història socioeconòmica basada en la constatació de les relacions de producció i la lluita de classes⁷ al llarg del temps de la humanitat, com a motor i explicació del propi procés històric. Aquesta ruptura amb el model anterior es traduiria, a partir dels anys seixanta,

⁶ *Le Monde*, 14 de març de 1982. Extret de Dosse (1988).

⁷ El materialisme històric apareix com una crítica radical al capitalisme i a la nova hegemonia de la burgesia, vinculat a la lluita social, econòmica i política de la nova classe obrera que sorgeix, clarament definida, amb la generalització de l'industrialisme i amb l'expansió de les relacions de producció capitalista (Pagès 1983:173-174).

en l'inici d'una transformació centrada bàsicament en la renovació dels continguts. Al llarg del segle XX la concepció marxista de la història pateix oscil·lacions, daltabaixos considerables, que només poden entendre's a partir d'una evolució ideològica multiforme, que es produeix en estret contacte amb la realitat social i amb els importants canvis històrics que s'han patit al llarg del segle⁸ (Pagès 1983:221).

Al primer terç del segle XX sorgiria també l'anomenada Escola d'*Annales*. *Annales* representaria una tercera via entre la història historicista i la rigidesa del marxisme, una via que encara avui és el marc conceptual de la idea d'història que tenim des de la invocació d'una renovació metodològica. Des de les pàgines de la revista *Annales d'histoire économique et sociale* fundada el 1929 per Lucien Febvre i Marc Bloch, hom afirmaria el compromís social de l'historiador (Colomines i Olmos 1998:20-21). *Annales* dibuixava enfront aquest no ideologia sinó mentalitat, no materialisme sinó materialitat, no dialèctica sinó estructura (Dosse 1988:263). *Annales* desenvolupava un camí cap a una història que ja no centrava la seva atenció cap a les elits, sinó cap a àmplies capes de la població (Iggers 1998:60). Un original concepte integral de la història com a estudi dels humans en societat i en el temps, tot assenyalant la necessitat de coordinar-la (la necessària conversió de la història en una ciència tot introduint "problemes" i "hipòtesis" en la seva metodologia) amb d'altres ciències complementàries com l'economia i la sociologia amb l'ajut d'eines d'anàlisi com l'estadística, es trobaria en el rerafons del projecte historiogràfic d'*Annales*. Amb Ferdinand Braudel, director de la revista des del 1956, van elaborar-se dos dels aspectes més destacats d'aquesta "segona generació" d'*Annales*: la ruptura de la percepció lineal del temps⁹ i un canvi en el sentit de la cooperació interdisciplinària, especialment de la història amb l'economia i la sociologia (Colomines i

⁸ Influència estalinista durant els anys 30-40, desestalinització a partir de la mort de Stalin a la dècada dels 50, renovació dels estudis d'història portada a terme pel denominat "marxisme anglès", maig del 68, etc.

⁹ Braudel proposà diversos temps històrics: el de llarga durada (la *longue durée*) o temps gairebé estacionari de l'espai viscut, el temps lent de les estructures socials i

Més tard, les aportacions de la Nova Història (*New History*), i de la història quantitativa (*New Economic History*), modificarien substancialment el propi concepte d'història. Els principis bàsics d'aquests corrents historiogràfics se centrarien en: l'ampliació del concepte de font històrica a tot allò que una cultura hagi produït; posar en relació la història amb altres disciplines com l'economia, la geografia, la sociologia, etc.; donar menys importància al fet polític i als canvis polítics que a d'altres fets i canvis més lents però profunds; i interpretar de forma global les cultures estudiades.

No obstant, el pensament historiogràfic dels darrers vint anys mostra una transformació radical de la teoria i la pràctica de la recerca històrica, tot sovint, etiquetada sota un terme excessivament genèric com és el de "posmodernisme". Iggers (1998:18-19) descriu aquest canvi enfatitzant, no només la incertesa epistemològica que tendeix a associar-se amb l'era "post" en relació a l'anomenat "gir lingüístic" de la historiografia (Vann 1998), sinó la proliferació de nous protagonismes històrics que exigeixen nous procediments i la recerca de noves fonts d'informació i de comprensió: "En el centro de la historiografia no figuran ya las acciones de las personalidades relevantes ni las impersonales estructuras o procesos de la economía o la sociedad, sino más bien las experiencias existenciales de personas concretas e individuales, de entre las cuales algunas, por carecer de poder, habían permanecido excluidas de la historia tradicional".

Aquest plantejament d'Iggers es refereix al moviment historiogràfic, que sota l'etiqueta de *microstoria*, va aparèixer fa uns anys a Itàlia com una manera d'afrontar els estudis històrics que, en certa manera, connecta amb la història de les mentalitats francesa i amb l'enfocament antropològic tant d'historiadors/res nord-americans de la cultura, com d'alemanys que defensaven la història social de la

econòmiques (*conjunctures*) i el temps ràpid dels esdeveniments polítics (*événement*).

vida quotidiana. Aquest corrent ha pres dos sentits: la reducció de l'escala d'observació de la investigació històrica per tal de poder aïllar i verificar moltes de les abstraccions del pensament social i oferir un mètode alternatiu per a l'avaluació de les evidències històriques a partir d'una certa classificació d'indicis fragmentaris (Colomines i Olmos 1998:51-52), en la qual caldria generalment prendre la interpretació que requereix menys hipòtesis com la més probable (Muir 1998:206).

Sens dubte, la irrupció d'aquesta nova escala i objecte d'anàlisi històric ha modificat de forma essencial la recent historiografia europea i americana. Però també, sens dubte, ho ha fet la crítica als fonaments de la concepció científista del coneixement històric. El debat entre la comprensió i l'explicació, que va caracteritzar gran part de la historiografia del segle XIX, ha tornat al panorama historiogràfic sota unes noves perspectives i enfoc, que com es diu tot sovint, posen en qüestió, per una banda, la capacitat de relacionar el text historiogràfic amb la realitat externa i, per l'altra, la necessitat, en tot cas, d'abordar el coneixement des de una pràctica hermenèutica.

No obstant, i com segueix comentat Iggers, aquests apropaments no han elaborat, fins al moment, una producció historiogràfica prou consolidada com per integrar-se en els curricula universitaris de formació en la recerca històrica. Sens dubte, les implicacions d'aquestes noves formes de valorar el discurs històric exigiran, i exigeixen de fet ja ara, un replantejament profund del que Marc Bloch definia com "l'ofici d'historiar". En tot cas, són les generacions que ara per ara s'estan formant les que hauran de donar resposta a tots els nous interrogants que planteja la història i les formes de conèixer-la.

De fet, és, en última instància, en l'ensenyament de la història on s'expressen de forma directa els corrents historiogràfics de la cada època, tal com s'explicita gràficament en aquest esquema que adapta el proposat a la figura 1. És precisament en la discussió de l'opció historiogràfica i en la seva articulació amb mecanismes didàctics específics on resideix el debat i la investigació sobre els continguts i procediments educatius que s'adequen a les necessitats de formació històrica dels individus.

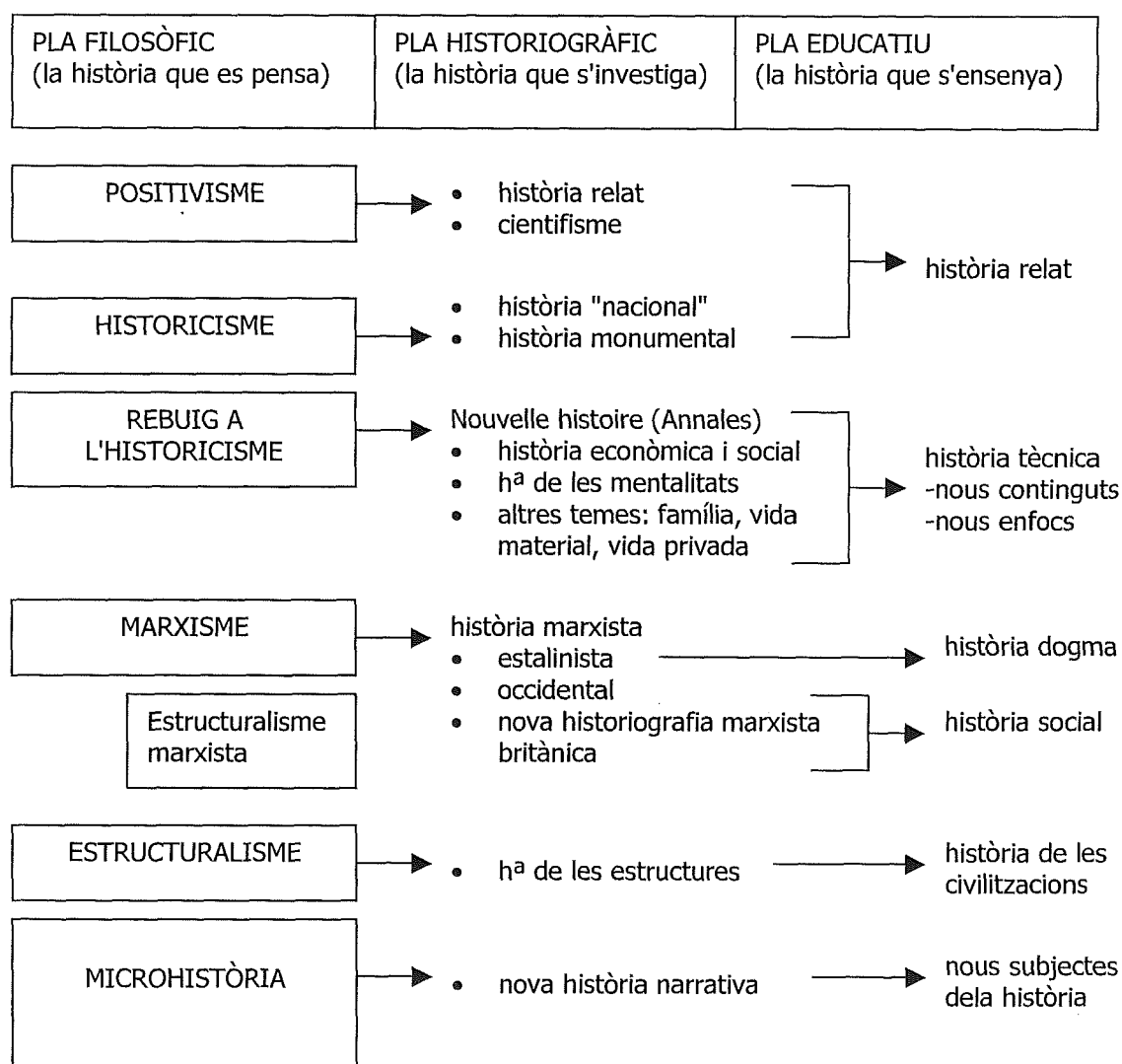


Figura 1: Relació entre tendències epistemològiques, investigadores i didàctiques en relació a la història (adaptat de Ramírez i González 1993: 217)

1.2. LA RESPOSTA DIDÀCTICA A L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA A L'ESTAT ESPANYOL

Les nostres històries són relats de l'experiència humana i per això no sempre refereixen coses agradables. Però un no pot embellir una història per complaure als oients i atènyer-se a la veritat al mateix temps. La llengua ha de fer-se eco del que ha de narrar i no pot canviar-se segons el talent i els gustos personals.

Osarqaq, esquimal polar¹⁰

L'Estat espanyol i Catalunya no han estat una excepció en aquest procés efervescent de discussions i propostes del pensament historiogràfic. A Espanya penetren les influències del moviment renovador de l'escola i la mateixa renovació de la història com a disciplina des de finals del segle XIX, i durant el primer terç del segle XX (Cuesta 1998). Això va ocasionar l'aparició d'una àmplia literatura sobre el tema on es prometia la felicitat individual i la salvació col·lectiva dels pobles a través de l'educació, atribuint un paper fonamental a la història en aquesta nova situació escolar. Aquesta tradició, basada en les idees i suggeriments de la *Institución Libre de Enseñanza*, creada l'any 1876, i que va tenir en Rafael Altamira tal vegada el seu exemple més rellevant (Altamira 1934), va ser truncada pel franquisme. Altamira, en el seu llibre *La enseñanza de la Historia* (1895), es referia a la conveniència d'ampliar la quantitat i qualitat de la història impartida en els centres educatius. En propugnava la presència a tots els nivells educatius, des de pàrvuls, proposant una organització cíclica o concèntrica, començant per un mètode regressiu en les primeres edats (començant pel més contemporani i conegut pels infants), per anar progressivament introduint l'ordre cronològic dels continguts històrics; a la vegada es decanta per donar una orientació temàtica constreta al contemporani i a la història d'Espanya. La gran novetat, però, del llibre d'Altamira residia que no només es centrava en

l'extensió dels continguts històrics i la seva inclusió en l'ensenyament primari i secundari, sinó també en la seva forma d'impartició. Pot parlar-se, doncs, segons paraules de Raimundo Cuesta (1998), d'un manual de didàctica de la disciplina. Altamira advocava per un ensenyament basat en un mètode on es combinessin els elements pedagògics amb els avenços de la pròpia tasca historiogràfica, l'anomenada metodologia racional de la història que donaria un paper rellevant a l'alumnat i la seva relació dialèctica amb els materials didàctics. Al mestre li quedava reservat el paper de canalitzador i dinamitzador en aquesta relació d'aprenentatge. El que ell mateix anomenaria un mètode realista, intuïtiu i actiu. Altamira distingia quatre grans utilitats de l'ensenyament de la història:

- Com a experiència i com a precedent de problemes actuals.
- Com a forma de consciència nacional o col·lectiva.
- Com a suggerent coneixement de caràcters individuals de personatges històrics.
- Com a educadora de la intel·ligència mitjançant el rigor de la investigació i les seves exigències crítiques.

Respecte a aquest darrer aspecte, Ernesto Lavissee (1934) assenyalava que l'ensenyament de la història contribueix a l'educació intel·lectual mitjançant:

- El desenvolupament de l'exercici de la memòria.
- El cultiu de la imaginació.
- L'impuls de l'hàbit de discernir, apreciar i jutjar fets, persones, idees, èpoques i països.
- La ubicació dels fets intel·lectuals, les lletres i les arts en els seus medis respectius, és a dir, en el seu lloc en la vida política i social.

Aquestes finalitats de la història a l'ensenyament que es van dibuixar durant el primer terç del segle XX, són resumides per Roser Calaf (1994) en els següents aspectes:

¹⁰Extret de Harper (1998:7).

Escola primària:

- Oferir una idea de desenvolupament d'un poble i la vida nacional.
- Proporcionar elements per comprendre el present.
- Despertar la consciència de corresponsabilitat en la vida del poble i relacionar-la amb l'amor a la nació o pàtria.

Escola secundària:

- Desenvolupar l'arrelament a la pàtria.
- Comprendre el sentit històric per situar-se en la perspectiva d'entendre els esdeveniments històrics.
- Propiciar valors a través de la lectura que podem extreure de la vida dels grans homes i esdeveniments rellevants.
- Iniciar el sentit crític cap al desenvolupament d'una voluntat moral.
- Comprendre les altres concepcions i els altres pobles.

El que podríem anomenar primer franquisme, va significar un desert innovador. L'establiment oficial d'una concepció de la història nacionalcatòlica va coincidir amb la utilització de l'ensenyament de la història com a eina d'exaltació nacionalista.

Mentre a Europa prosperaven propostes basades en diferents concepcions de la història, com la de Roger Cousinet (1955), el qual desenvolupà una proposta segons la qual la història proporcionava les bases dels estudis socials, en un projecte que tenia com a objecte d'estudi els fets vinculats al món del treball i dels aspectes socials front la tradició d'història política en aquells moments institucionalment hegemònica a França. Entre els matisos específics que enuncitava que la història podia desenvolupar, situava la importància de la polèmica, una iniciació a la reflexió, un pretext per treballar en grup o per servir-se del mètode hipoteticodeductiu per les seves petites investigacions a l'aula.

A l'Estat espanyol, no seria fins a finals dels seixanta, i especialment les dècades dels setanta i vuitanta, que la renovació pedagògica es convertiria en un element més de lluita cultural i ideològica contra la dictadura. El professorat que en important nombre (la participació de professorat en Escoles d'Estiu organitzades per moviments de renovació pedagògica i Seminaris muntats des dels Instituts de Ciències de l'Educació de diferents Universitats va ser quantitativament elevada) programava i organitzava les seves classes diversificant els materials didàctics i desenvolupant noves metodologies (amb una clara influència dels mètodes actius de l'escola nova defensats entre d'altres per M.Montessori, O.Decroly o C.Freinet), es proposaven definir la seva pràctica docent com a alternativa al que encara avui dia s'anomena classe tradicional, definida bàsicament per una educació memorística i repetitiva i, en el referent a la història, basada en la transmissió de continguts essencialment politicomilitars. Tot sovint, tal com descriu Joaquim Prats (1989:201-210), en la major part dels casos aquestes experiències van caracteritzar-se per la manca de substrat teòric quant a plantejaments pedagògics que els fessin superar els tòpics de classe activa i participació. En aquest període important de reflexió van existir, però, experiències a les quals cal referir-se, perquè van apuntar elements de transformació, o de reinvençió d'una tradició renovadora heretada de les propostes més avançades de finals del XIX i començaments del XX, que encara fonamenten o influeixen, en certa manera, algunes propostes actuals, i que pretenien i pretenen donar un paper formatiu a la disciplina.

Un exemple d'aquest moviment renovador va ser l'Associació de Mestres Rosa Sensat. El punt de partida era "la preocupació didàctica, concretada en l'adequació dels continguts i la metodologia a les possibilitats i capacitats dels nois i noies i amb la necessitat d'arrelar les ciències socials a l'entorn i d'utilitzar-lo com a punt de partida, per l'assimilació d'aquells conceptes que es creuen fonamentals en la formació global dels alumnes i en el camp concret de l'àrea que es treballa" (Casas i Pagès 1983). Atenuats els efectes del marxisme

esquemàtic i simplista de la primera època -amb la hipòtesi de l'automatisme del canvi com a causa del progrés constant a través d'una sèrie uniforme i previsible d'etapes (Levi 1993)-, el grup va avançar cap a idees sobre l'ensenyament de la història amb un fort component psicopedagògic, el que podem anomenar models didàctics articulats des de la psicologia. Aquest era un element tan clau dins la proposta que ha estat, fins i tot, definida pels seus crítics com a "passió pedagògica pel psicocentrisme". El nucli argumental de la nova proposta renovadora es recolzava en tres pilars fonamentals: la relació necessària entre un subjecte (la psicologia evolutiva de l'alumnat), un objecte (el medi o entorn) i un saber (la ciència social interdisciplinària). La lògica responia al fet que nois i noies, que encara no havien superat l'etapa de les operacions concretes, coneixien millor el concret/proper que el llunyà/abstracte i que necessitaven identificar-se amb l'espai on vivien per comprendre la realitat dels fenòmens mundials. L'ensenyament, per tant, havia d'aplicar-se a l'entorn proper, havia d'ensenyar-se globalment sense separar unes disciplines d'altres i havia de tenir com a principi director la idea que les ciències socials s'aprenen treballant amb elles. Bona part de l'esforç realitzat pels mestres d'aquí i de les altres comunitats autònomes actuals es va basar en la recuperació per a l'escola dels elements que havien de fer possible la identificació entre el que s'estudiava i el que es vivia i se sentia. Òbviament, aquest compromís es va traduir a accentuar la presència, qualitativa i quantitativa, de la pròpia realitat en les programacions de Ciències Socials en tota l'EGB. De fet, encara avui el pes de la pròpia realitat -que no identifico només amb la ciutat o regió- té molta importància tant per arrelar els alumnes en la seva societat com per la necessària adquisició d'una base conceptual suficient per dominar les variables que permeten interpretar qualsevol realitat, observar-la i analitzar-la (Pagès 1985: 15).

En certa manera, aquesta reformulació, tant de les finalitats de la història dins de les ciències socials com de les formes d'aprehensió d'aquest coneixement a les aules des de la psicopedagogia,

comportarien una certa tendència a creure que la història era massa abstracta per ser entesa per l'alumnat i que, per tant era prescindible (Hernández 1995: 8-11), especialment a l'ensenyament general bàsic.

Aquests principis es concretarien en la tesi de llicenciatura realitzada per Montserrat Casas i Roser Batllori l'any 1980 *L'ensenyament de la història a l'escola: societat i territori al Vallès Occidental* (Batllori i Casas 1982), en la qual desenvoluparien una proposta de temes d'estudi que podria definir-se com a història geogrficoeconòmica, molt marcada per una tradició marxista amb la incorporació de l'escala regional d'anàlisi desenvolupada per l'Escola d'Annales, sobretot a partir de la incorporació que Braudel va fer en els estudis històrics de la preocupació per l'espai, com a marc o escenari històric on es desenvolupen les societats (Pagès 1983:343). També presenta una clara influència de les idees d'història total de Pierre Vilar (i la seva concreció a l'ensenyament obligatori, basat en relacionar fortament la història amb la resta de ciències socials), segons el qual el marc nacional o regional, delimitat geogràficament, proporcionaria la unitat històrica necessària a partir de la qual es constitueixen les societats humanes (Vilar 1978, 1987, 1988). Des de la didàctica, aquest enfocament es formulava, en paraules de Joan Pagès (1985:15) com la necessitat de "recontextualitzar, sobretot en el cicle superior, el paper de la pròpia realitat com a objecte d'estudi, no per abandonar-la, ans al contrari, per redimensionar-la en la perspectiva d'un món en què cada cop, i sembla de manera irreversible, el fenòmens econòmics, socials, polítics i culturals estan més i més interrelacionats. Però és que, a més, sempre he cregut que la comparació permet enriquir el coneixement de la pròpia realitat quan el que es pretén no és saber quina és millor o pitjor, sinó com els altres han solucionat problemes semblants als nostres (...) Tenir present la pròpia realitat d'aquesta manera no és ser localista, ni comarcalista, ni nacionalista, sinó tot el contrari". No obstant, aquesta tendència no va gaudir de gaire ressò entre el professorat de batxillerat que, per aquells anys, cercava la forma de passar de la història dels fets i les dades, a la història de les

civilitzacions, uns, o dels modes de producció, altres (Prats 1996:96).

Paral·lelament, l'any 1975 apareixeria l'article de Josep Fontana *Para una renovación de la enseñanza de la Historia*, en el qual l'autor posava l'accent en la necessitat d'una reconstrucció crítica dels discursos historiogràfics i de la pràctica docent. En l'àmbit de l'ensenyament secundari als instituts, Germanía-75 va ser la primera experiència sistemàtica difosa en aquesta etapa educativa. En explicar els seus plantejaments, Prats (1989) assegurava que van pensar més en un model de coneixement historiogràfic que no pas en els continguts històrics pròpiament dits (Rozada 1997:234). Sorgida el curs 1974-1975, es basava en una visió materialista de la història, amb uns clars pressupòsits marxistes, i una teoria de l'aprenentatge fonamentada en la psicologia evolutiva piagetiana i en el constructivisme; "insistíamos en la necesidad de llevar al alumno a reflexionar, opinar, decidir y participar en la construcción de sus propios conocimientos" (Grup Germanía 1987:99). Aquest element va condicionar en gran manera la programació. En una declaració d'intencions que pot llegir-se en el pròleg a *Materiales para la clase de Historia I (Proyecto experimental de didáctica de la Historia para primer curso de BUP)* (Grup Germanía 1980), el grup defensava la seva proposta que pretenia un contingut que eliminés la història maniquea i positivista i una estratègia didàctica que evités la passivitat de l'alumnat, donant-li el paper d'element agent del seu propi procés d'aprenentatge. La validesa del mètode d'anàlisi marxista, el manteniment del continuum cronològic com a eix temporal, la retroalimentació continua entre tècniques de treball intel·lectual i coneixements específics i la dialèctica explicativa passat/present resumeixen els plantejaments didàctics defensats en la proposta d'aquest grup de professors/es (Grup Germanía 1987:100). De fet la renovació proposada enllaçava amb el pensament d'un important sector del professorat, segons el qual el canvi de discurs historiogràfic a l'aula, podria contribuir al canvi social. Com diu Prats (Prats 1989), en la realitat, va convertir-se més en un model de coneixement historiogràfic, marxisme a l'aula, que no pas en propostes de continguts

històrics pròpiament dits. En la proposta, les dades històriques cobraven sentit en la mesura que formaven part d'una abstracció (mode de producció, revolució,...). De memoritzar dades podia passar-se a memoritzar comprensions. Els temes proposats eren de manual d'història tradicional dins, però, de la seva opció ideològica. Des del punt de vista didàctic el transcurs del curs resultava profundament repetitiu, malgrat que la introducció de documents històrics seleccionats i elaborats per al treball en grup de l'alumnat a l'aula van suposar en aquell moment una innovació metodològica.

En aquest mateix període prenen rellevància el que Cuesta (1998) anomena, arran la celebració del *Simposio sobre la Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículo integrado* celebrat a Madrid el maig de 1984, dues trames de saber: la "pista anglesa", *història 13-16*, i la "pista psicològica" caracteritzada per la ressonància pública de les investigacions sobre la psicologia del pensament històric realitzades per Carretero, Pozo i Asensio.

El mètode *Història 13-16*, adaptació a l'Estat espanyol del seu homònim l'anglès *History 13-16* promogut el 1972 pel *Schools Council* enmig de l'auge de projectes curriculars innovadors que en aquell moment prenién cos a Anglaterra, fou el resultat d'una profunda reflexió pedagògica. Tenia com a pal de paller del seu discurs pedagògic plantejaments en el terreny de la teoria del coneixement i els avenços en psicopedagogia. Els autors anglesos vinculats a aquest moviment d'ensenyament de la història afirmaven que no havia de buscar-se estructures de pensament universals (el pensament formal), que s'apliquessin a qualsevol tasca, sinó que diferents contextos, situacions o feines exigeixen diferents enfocaments de pensament. La història, com a ciència, tindria, segons aquests autors, la seva pròpia lògica diferent de les ciències més formalitzades. El pensament lògic formal no seria, per tant, suficient per resoldre els problemes històrics, ja que en l'anàlisi històric s'utilitza la intuïció i la imaginació tant com el pensament deductiu; sense elles no és possible entendre els pensaments i motius que hi ha darrera les accions humanes (Grupo

Valladolid 1994:47). L'anàlisi epistemològica de la disciplina ocupava, en aquest projecte, un lloc central en la determinació del contingut, ja que proposava ensenyar allò que caracteritza la història com a forma de coneixement. "La història debe enseñarse como una 'forma de conocimiento', porque los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de que comprendan la lógica, método y perspectivas peculiares de la disciplina" (Shemilt 1987:180, citat a Rozada 1997:231). La versió a l'Estat espanyol veuria la llum amb la publicació de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona *Hacer historia* (1983a/b) que més tard es publicaria amb algun retoc amb el nom de *Taller de Historia* (1990). Com a aspecte primordial d'aquest projecte hi havia la necessitat d'incloure a l'ensenyament una història coherent amb les capacitats i necessitats de l'alumnat de 13 a 16 anys. Unes capacitats caracteritzades pel trànsit de la fase de pensament operacional concret cap al pensament lògic formal, a partir de les quals l'alumnat pot pensar lògicament sobre informació concreta en un progressiu camí cap a capacitats com les generalitzacions abstractes, l'elaboració d'hipòtesis que suposen interrelacionar elements complicats, i la utilització, amb soltesa, de vocabulari de conceptes abstractes.

El mètode aprofundia en l'endopatia (empatia) vers realitats històriques alienes i que es plasmaven en determinades necessitats formatives en les quals es basava el projecte 13-16:

- Necessitat d'entendre el món en què viuen els/les alumnes a partir de l'ensinistrament de capacitats d'anàlisi.
- Necessitat de trobar la identitat personal ampliant la seva experiència mitjançant l'estudi de persones i situacions en llocs i èpoques diferents a la pròpia.
- Necessitat d'entendre el procés de canvi i continuïtat en els assumptes humans.
- Necessitat formativa de pensar amb esperit crític i jutjar les situacions humanes.

Per poder desenvolupar correctament el procés l'alumnat havia d'introduir-se en la metodologia emprada per l'historiador/a, avaluant fonts i utilitzant-les per establir fets i escollir explicacions contraposades a aquests fets. Per arribar a això calia ensenyar a l'alumnat part de la lògica de la investigació històrica, introduint aspectes particulars i diferencials de l'estudi de la història respecte a altres àmbits de la investigació científica com canvi social, desenvolupament, causalitat històrica, etc. "En nuestra opinión, el profesor de Historia debe combinar la visión panorámica, el marco general de la estructura de una época, con estudios parciales de detalle, que permitan descender hasta el individuo concreto, sus vivencias cotidianas y su universo mental. En otras palabras, podría decirse que el profesor debe combinar con habilidad el manejo del telescopio con el del microscopio"(Grupo 13-16 1988:117).

Aquest projecte ha estat criticat (Cuesta 1998), i titllat d'"instrumentalisme metodologista", amb una concepció epistemològica grollera i insubstancial amb un gran afany de justificar una forma o mètode d'ensenyament prenent com a base arguments psicològics. No acabant aquí la crítica tot titllant-la d'haver confós el mètode d'una ciència amb el mètode d'aprenentatge de la mateixa. El model desenvolupat pel grup 13-16 també tindria una crítica matisada per part del que Cuesta denomina la "pista psicològica". Aquesta reflexió apuntava la incapacitat de l'alumnat per descobrir per ell mateix un model adequat de la història, la qual cosa feia necessari proporcionar-li un conjunt de lleis explicatives bàsiques que li permetés comprendre els fenòmens històrics. Aquest model que només podria procedir de la pròpia història com a ciència, estaria constituït pels nuclis conceptuals bàsics de la història i el seu ensenyament no podria basar-se en una estratègia per descobriment (Pozo i Carretero 1989). Calia doncs, plantejar estratègies expositives que combinessin el caràcter constructiu de l'aprenentatge cognitiu i la transmissió de cossos organitzats de coneixements d'una complexitat tal, que fos molt difícil o impossible el seu descobriment per part d'un alumne/a de nivell mig.

En aquest debat cal remarcar el posicionament d'un sector de la historiografia representada singularment per Julio Valdeón (1989), en el qual critica la preponderància del mètode sobre els continguts defensats des de posicionaments, segons ell, propers a l'actual reforma educativa i que ell mateix titlla d'antiacademicistes. Valdeón defensava en aquest article les possibilitats de l'anomenat ensenyament academicista de la història com a capacitador actiu d'habilitats com dotar de significació i sentit els fets de la història. La seva proposta la sintetitzava en els següents punts:

- En els nivells de l'ensenyament secundari ha de predominar ensenyar història sobre ensenyar a historiar.
- Els continguts tenen un fonament en si mateixos, no s'han de veure exclusivament com un instrument per a l'adquisició de destreses pròpies de les ciències socials.
- L'objectiu ha de ser la història integrada, allunyada de la història local, discontinua i restringida temàticament.

Els aspectes abans enunciats tindrien, segons Valdeón, com a objectius entendre l'activitat humana com un procés amb continuïtat històrica i acceptar la història com un procés conflictiu i dialèctic. Aquests objectius, seguint amb el mateix autor, poden acomplir-se quan a l'aula es donen els següents requisits; competència docent de la disciplina, capacitat pedagògica (a més del professor programador, hi ha a l'aula el professor captivador o, fins i tot, el professor provocador), recursos adequats, interès per la tasca a realitzar i entusiasme.

En aquest punt de l'exposició, cal plantejar-se quines poden apuntar-se com a finalitats de la història a l'ensenyament. Jesús Domínguez (1989) n'assenyala varies:

- Proporcionar un millor coneixement de la realitat que li toca viure des de dues perspectives: trets fonamentals i problemes centrals del món contemporani i trets essencials de la trajectòria històrica de la seva comunitat nacional, per conèixer de manera crítica la seva herència personal i col·lectiva.

- Permetre enriquir el seu coneixement i comprensió de la naturalesa social i individual de l'ésser humà, en fer l'estudi de l'experiència humana a través del temps. El seu estudi hauria de servir per entendre millor les forces generadores dels processos de canvi i evolució en les societats humanes.
- Educar mitjançant l'educació de certes habilitats cognitives (anàlisi, inferència, interpretació crítica, síntesi, judici avaluatiu,...) en la manipulació de fonts informatives i com a mitjà per desenvolupar actituds intel·lectualment i socialment tolerants.
- Ajudar a apreciar i gaudir dels vestigis del passat i no exclusivament dels monuments o obres més famoses. Aprendre a mirar amb ulls històrics.

Comentava Josep Fontana (1988), davant certes actituds antihistoricistes o que critiquen com a un estancament dels sabers escolars l'hegemonia de la història i la geografia en els currícula de ciències socials, que l'aportació de la història és vital per a tots i totes els qui cultiven qualsevol terreny de les ciències socials, ja que les formes d'anàlisi global i a llarg termini de l'evolució social pròpies dels historiadors/res són d'especial interès i resulten vitals per a qualsevol estudi en aquest camp¹¹. Defensava el mateix autor en un article posterior (Fontana 1989), que calia renovar els continguts escolars d'història: introduint-t'hi elements d'història local que, segons ell, facilitaven l'aprenentatge d'habilitats històriques (enteses com els mètodes que ensinistren l'alumnat per tal d'usar activament la història); enriquant els de la pròpia història nacional; obrint el camp a l'estudi dels pobles no europeus i de les classes subalternes; i introduint seriosament la història de la dona, ignorada en els llibres de text i programes històrics.

Diverses autores i autors han exposat des de plantejaments progressistes l'ús social de la història i la seva inqüestionable i necessària presència a l'ensenyament secundari. Així per exemple,

¹¹ És especialment significatiu del pensament d'aquest historiador l'aparició del seu llibre *Introducció a l'estudi de la història* (1997), en la presentació del qual Fontana el defineix com a "un llibre que vol estimular a practicar allò que Pierre Vilar anomena "pensar històricament". El seu propòsit és ajudar a combatre els tòpics i els prejudicis històrics que obstaculitzen la comprensió del món en què vivim: estimular a pensar, la història i el món, personalment, críticament".

segons Julio Valdeón amb la història es pretén, sobretot, fer conscient l'alumnat que amb el seu estudi es pot descobrir el món en què vivim, el qual no pot entendre's si es prescindeix del passat. Segons aquest autor, "La historia (...) es el fundamento de la configuración de la conciencia ideológica y política de una sociedad. (...) Sólo el estudio de la historia puede concienciar al hombre de que forma parte de un proceso y de que en el mismo se han producido, en el transcurso del tiempo, numerosos cambios" (Valdeón 1987:93). En paraules de Jean-Noël Luc (1981:144) "la investigació crítica d'informacions sobre el passat desenvolupa en l'alumne capacitats susceptibles de ser traslladades a situacions presents".

La importància de l'ús social de la història i del seu ensenyament a escoles i instituts queda reflectida també en el següent comentari de Joan Pagès (1989), "l'ensenyament de la història ha de tenir com a finalitat fonamental facilitar als alumnes els instruments conceptuals i metodològics per a l'estudi dels homes i de les dones, de les societats, en el temps i l'espai. Ha de ser el referent obligat per situar-se en el present, contextualitzar el conjunt de fets i esdeveniments, de canvis i permanències, que es donen en un moment donat, saber establir connexions entre ells i interpretar-los". El que es podria definir com una superació del caràcter mític i inqüestionable de la història per convertir-la en una eina d'interpretació susceptible de ser qüestionada i revisada a la llum dels problemes del present (Pagès 1998: 7). Com explica el mateix Joan Pagès (1995), "els partidaris de basar l'ensenyament de la història i dels estudis socials en el desenvolupament del pensament crític de l'alumnat creuen que la finalitat bàsica de l'ensenyament és la de capacitar els estudiants per pensar, sentir i actuar socialment. Creuen que la història pot ajudar-los a pensar críticament sobre els problemes del present, pot capacitar-los per fer front de manera positiva a l'allau d'informacions i opinions que caracteritza la vida quotidiana i pot mostrar-los la necessitat d'assumir el seu protagonisme en la construcció del seu present personal i social". I per fer això, "la funció essencial (de l'ensenyament de la història) és la d'ajudar a

entendre que el que passa avui al nostre voltant és el resultat d'unes accions humanes determinades, que poden contrarestar-se, i no el d'unes regles fatals que operen necessàriament" (Fontana 1997). Ve a representar la pervivència o (re)aparició de la gramsciana "filosofia de la pràctica" en la qual destacava la defensa de la unió entre la teoria i la pràctica, entre conceptualització i acció amb la pretensió no només d'interpretar la realitat, sinó també modificar-la (Palacios 1988: 398-399).

La dècada dels vuitanta i noranta representa en certa manera la reelaboració dels discursos de la dècada anterior, fins i tot els desenvolupats per alguns dels protagonistes de les propostes de renovació abans exposades de la dècada dels setanta. Les propostes desplegades en aquest període representaran també en certa manera la institucionalització de propostes renovadores sobre la didàctica de la història que seran en part assumides ja en la dècada dels noranta amb l'oficialització dels seus principis en els textos de la Reforma Educativa.

La perspectiva constructivista, base psicopedagògica de la LOGSE, ha servit de marc a teories socioculturals sobre l'aprenentatge desenvolupades en els darrers temps des de les aportacions de la pedagogia crítica. Cristina Gatell i Dolors Quinquer (1996) (Fig. 2) presenten una síntesi entre les orientacions de les teories socioculturals sobre l'aprenentatge i l'enfocament crític dels continguts disciplinars i educatius, que les autores defineixen com a model didàctic interactiu que "basa la selecció de continguts en el paradigma crític. Les aportacions disciplinars serveixen de suport per a l'anàlisi dels problemes socials i el paradigma crític ens proporciona una orientació adient a les finalitats educatives que ens proposem". Des d'aquest enfocament la història i les altres ciències socials tenen com a objecte d'estudi els problemes de la humanitat.

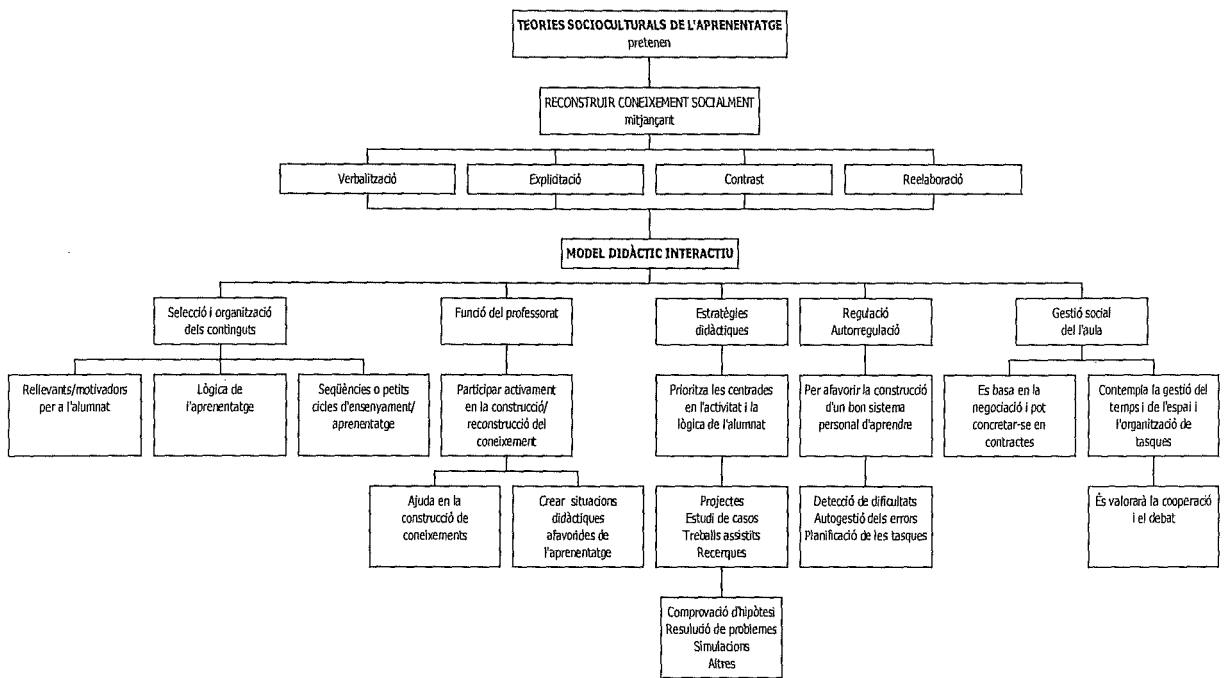


Figura 2: Model didàctic interactiu (Gatell i Quinquer 1996: 200)

En els darrers anys han estat especialment significativa l'aparició de grups de treball de professorat de ciències socials, geografia i història, que al recer de Centres de Recursos Pedagògics, Instituts de Ciències de l'Educació o Departament del Didàctica de les Ciències Socials, han elaborat propostes curriculars i han debatut en diversos seminaris organitzats sobre el tema. La imminència de la Llei de Reforma del Sistema Educatiu (LOGSE), amb la necessitat de dissenyar, experimentar i aplicar currícula de ciències socials per a l'ensenyament no universitari, ha estat sens dubte, un element motivador d'aquest esclat de persones en moviment al voltant d'aquest tema. Algunes d'aquestes agrupacions de professorat s'ha associat en l'anomenada *Fedicària* (Federació Icària¹²). *Fedicària* se situaria en

¹² La Federació Icària està formada pels següents col·lectius: Grupo Asklepios (de

l'àmbit d'un plantejament crític de la didàctica de les ciències socials que té com a eix essencial la funció emancipadora i finalista del coneixement. L'estratègia metodològica parteix dels problemes del present per accedir al passat. Les qüestions socials controvertides es convertirien en el centre de l'ensenyament de les ciències socials. El valor educatiu d'aquestes tindria com a element primordial l'autoconsciència de la nostra situació en el món i la lluita per l'emancipació individual i col·lectiva. Aquesta opció es fonamenta, en contraposició als postulats epistemològics i psicològics, en el fet que "l'objectiu últim de les ciències socials no ha de ser els problemes de la ciència sinó els problemes dels homes i dones, que són complexes i la forma d'abordar-los ha de ser multidisciplinària" (Fontana 1997: 131).

Quin seria el paper de la història en aquesta proposta? Segons Julio Aróstegui (1995), la dimensió temporal essencial del que és social posseeix com a atribut el ser històric, el que fa insubstituïble la mirada enrere per prosseguir cap a davant. El conjunt dels continguts s'organitzarien conforme a un ordre seqüencial preestablert: present-passat-present/futur en una mena d'estudi de les ciències socials a partir dels conflictes. Pilar Maestro (1997) també intervé en aquest debat a favor de la història, amb una reflexió sobre la forma en què l'enfocament disciplinari, la història i la geografia, és capaç de subvenir a les necessitats psicològiques i socials de l'alumnat, en una educació definida com a crítica i desalienadora, tot assenyalant que "la Historiografia se considera hoy como un conocimiento que se reconstruye constantemente precisamente por las nuevas interpretaciones de los historiadores desde los nuevos problemas que sus intereses son capaces de plantear, no sólo en el contacto directo con las fuentes sino a partir de operaciones metodológicas diversas y unas categorías históricas específicas".

"Ese carácter de construcción está también en las teorías

Cantabria), Grupo Aula Sete (de Galicia), Grupo Cronos (de Salamanca), Grupo Ínsula Barataria (de Aragón), Grupo Ires (de Andalucía) i Grupo Pagadi (de Navarra).

actuales sobre el aprendizaje, de tal forma que es posible inspirarse en la metodología del historiador, para crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la realización de acciones cognitivas que faciliten la comprensión de lo social. Es decir, para orientar una metodología didáctica de construcción del aprendizaje que permita acceder a una comprensión crítica de los problemas sociales, superando el conocimiento cotidiano y corrigiendo visiones simplificadas, tergiversadas o estereotipadas de la propia realidad social, tan habituales" (Maestro 1997:111).

Cal remarcar l'efervescència actual de la discussió a l'Estat espanyol sobre quina història ensenyar a les aules no universitàries, especialment revitalitzada arran el coneixement del Decreto de Humanidades proposat per la ministra d'educació Esperanza Aguirre l'any 1997. Mai el paper de la història a l'ensenyament no universitari havia omplert tantes pàgines, no només de la premsa especialitzada, sinó, i especialment, de la premsa general.

L'exclusió de didactes de la història en aquest debat és rellevant, tenint en compte, com ja he assenyalat, l'existència d'importants corrents de pensament pedagògic i didàctic en l'àmbit de la història i les ciències socials; *Fedicària*, el *Grup Kairós* (del País Valencià), l'*Equip Cossetània* (de Catalunya) i d'altres professionals, que agrupats en ICEs, CEIPs, Associacions de Professorat de Didàctica, des dels departaments en els centres d'ensenyament, especialment secundari i universitari, o a nivell particular, segueixen la seva reflexió sobre el paper de la història a l'ensenyament. Tal vegada com enuncitava Joan Pagès (1997) en una carta enviada a la ministra d'Educació i Cultura Esperanza Aguirre, com a president de l'Associació Universitària del Professorat de Didàctica de les Ciències Socials, "la reacció produïda no es basava en els problemes reals de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, de la Geografia i de les Ciències Socials detectats per la investigació educativa, sinó en la seva utilització política". El potencial de la història a l'ensenyament com a element que genera ideologia ha quedat palès amb escriu. Francesc Xavier Hernández (1994:66-69)

així ho definia quan deia que "la història va aparèixer en els sistemes educatius europeus amb una clara vocació d'ensinistrament polític i social més que no pas científica i formativa".

Les visions més catastrofistes de la dècada dels setanta (Soriano 1979) no descartaven la possibilitat que la civilització tecnotrònica deshumanitzés els humans fins al punt de fer-los perdre la consciència del seu sentit històric. Aquestes previsions asseguraven que, de ser així, tot humà perdria el seu sentit, els humans es convertirien en autòmats, en mecanismes, i el que estaria en crisi no seria la història o la consciència històrica, sinó l'aniquilació de la pròpia humanitat tal com és concebuda en aquest moment. L'esclat i dinamisme de la pròpia reflexió i discussió sobre l'ensenyament de la història a l'ensenyament no universitari, tant a l'àmbit professional dels i les ensenyats, com a l'àmbit polític (malauradament no potser en els termes més adequats), n'asseguren la pervivència. Com diu Joan Pagès (1998: 2-12); "en els darrers deu o quinze anys, a Catalunya i a Espanya s'ha publicat més que mai sobre l'ensenyament de la història i de les ciències socials, s'han fet tota mena de jornades, de cursos de formació, s'han elaborat propostes curriculars agosarades per trencar amb una llarga tradició d'un ensenyament força rutinari i poc motivador per a l'alumnat, i s'ha començat a investigar la pràctica de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i de les ciències socials amb un volum que ja es pot considerar acceptable de tesis doctorals escrites i de línies de recerca engegades. Avui és possible defensar un discurs coherent sobre les possibles vies per on ha d'avançar l'ensenyament de la història per convertir-se en un instrument al servei de les generacions del segle XXI".

1.3. ASPECTES PSICOPEDAGÒGICS DE L'APRENTATGE DE LA HISTÒRIA. LA CONCRECIÓ DIDÀCTICA DEL PENSAMENT SOBRE LA HISTÒRIA

Conocí por ello que yo era una sustancia cuya esencia y naturaleza toda es pensar.

René Descartes¹³

Un tret intrínsec del coneixement que es construeix sobre la història és que els fets històrics sobre els quals es pretén il·luminar comprensió són, per definició, inexistents, és a dir, no cap sobre ells cap observació directa, cap revisió que permeti reviure'ls. Això sens dubte comporta sèries dificultats per al coneixement i l'aprenentatge de la història (Licerias 1997:130).

Acudir a les diferents aportacions que ens ofereix la psicologia de l'aprenentatge ens permet entendre com es desencadenen els models d'aprenentatge de la història. A continuació desenvoluparé els que, tal vegada, han estat els tres models incorporats a les diferents tendències metodològiques sobre la història a l'ensenyament al llarg d'aquest segle.

1.3.1. L'ensenyament tradicional. Aprenentatge memorístic i conductisme

El vell ensenyament de la història es basava en la repetició memorística de dades, bàsicament de tipus factual. L'alumnat havia d'emmagatzemar dades i idees sense relació entre elles. L'aprenentatge tenia com a missió reproduir coneixements, mai elaborar-los. En paraules de Luc (1981: 24), "a l'ensenyament tradicional de la història se li ha tirat en cara el no provocar

suficientment l'activitat de l'alumnat, afavorir els mètodes receptius i la memorització, i proposar als i a les estudiants un discurs llest per ser consumit a través de la paraula del professor". Aquest mètode tradicional de transmissió de coneixements no va tenir sempre com a continguts fets o narracions històriques, sinó que sectors del professorat, i fins i tot de la pròpia administració educativa, va substituir-los per una història explicativa i conceptual. Va passar-se d'explicar què va passar, a entendre per què va passar. Aquesta substitució, però, de fets i persones per conceptes i institucions, no es va veure acompanyada per un canvi en la concepció de les relacions entre aprenentatge i ensenyament (Carretero, Pozo i Asensio 1989). On abans hi havia pràctica memorística exclusiva, va introduir-se la repetició d'exercicis i la resposta de fitxes i preguntes precises. Per a la psicologia conductista els mecanismes bàsics de l'aprenentatge són de caràcter associatiu. L'alumna/e és una taula rasa que adquireix el coneixement a través de mecanismes associatius (semblances, contigüitat espacial o temporal, causalitat). Segons això en l'aprenentatge s'actua com a entitats passives, limitant-nos a fixar els coneixements que provenen de l'exterior (Grupo Valladolid 1994:37). Per tant, podem parlar de l'enfocament tècnic de l'ensenyament (desenvolupat als anys setanta a l'Estat espanyol) com aquell que tendia a racionalitzar l'activitat d'ensenyar, tot plantejant-la com una qüestió tecnològica que havia de ser abordada a partir dels coneixements aportats per la ciència. Va tractar-se llavors de dissenyar tècniques basades fonamentalment en la psicologia, particularment en la psicologia que s'entenia en aquells moments com a científica, en el conductisme (Rozada 1997:37). A l'Estat espanyol aquesta onada tecnicista arribà amb l'aplicació de la Ley General de Educación (1970). Apareixia la pedagogia per objectius (Bloom *et alii* 1956; Coltham i Fines 1971; Gunning 1978), d'acord amb la pedagogia conductista, en la qual es proposava una classificació exhaustiva dels objectius educatius de la història en línia amb un model didàctic tècnic. A més del caràcter reduccionista de l'ensenyament de la història a un nombre

¹³ *Discurs del mètode*, 1637 (citat a Arsuaga i Martínez 1998:151).

delimitat d'objectius observables, el problema fonamental d'aquest tipus de didàctica era que mantenia el mateix model d'ensenyament/aprenentatge que la història memorística, es continuava reduint l'ensenyament a un simple problema sobre quins continguts científics escollir i com ordenar-los, sense tenir en compte elements de tipus psicològics en les decisions didàctiques. L'element bàsic d'aquesta proposta, basada en la psicologia conductista, era la voluntat d'eficiència en l'adquisició de resultats d'aprenentatge observables (procés/producte) (Gatell i Quinquer 1996). Com les mateixes autores asseguren, "avui, malgrat el desprestigi del conductisme i el qüestionament del model que proposava, la seva herència perviu en part als nous dissenys curriculars i a les pràctiques d'aula".

1.3.2. L'aprenentatge per descobriment. Les etapes de desenvolupament cognitiu

Jerome Bruner afirmava que els conceptes poden aprendre's per descobriment dels atributs que els defineixen a partir d'estímul físics de l'ambient (Soler *et alii* 1992:64). David Ausubel entenia que l'aprenentatge per descobriment, en tant que procés cognitiu, inclou com mecanisme central la generació i comprovació d'hipòtesis. Com a tal, l'aprenentatge per descobriment intervé en els processos psicològics de formació de conceptes, resolució de problemes i creativitat (Barrón 1997:48).

Coincidint amb el ressorgiment del cognitivisme com a concepció psicològica de l'aprenentatge i amb una realitat sociopolítica canviant a l'Estat espanyol amb els darrers moments del franquisme i la transició democràtica, va donar-se una reformulació dels objectius generals de l'ensenyament de la història. Va prendre rellevància l'afirmació, com a finalitat de la història, de donar a conèixer el passat per ajudar a l'alumnat a comprendre el present i analitzar-lo críticament per transformar el futur. Afirmació que, malgrat resultar actualment poc

creïble, com a mínim en el mecanicisme simplista que transllueix l'enunciat, manté certa actualitat entre el professorat d'història com a reflexió sobre el paper sociopedagògic de la disciplina; la capacitat per comprendre els trets bàsics de l'entorn social i conèixer les causes històriques de la seva formació, permet la formació d'éssers socials crítics i conscients de les seves possibilitats transformadores. De tots els enfocaments teòrics un dels que més van influir a la renovació pedagògica va ser la psicologia evolutiva piagetiana. La insistència dels postulats piagetians en la naturalesa activa de tot aprenentatge va convertir-se en la base teòrica de la denominada pedagogia activa.

L'anomenada estratègia d'ensenyament per descobriment es basava en la troballa per part de l'alumnat, per la seva pròpia acció mental, d'una nova organització o estructura en els materials d'aprenentatge que no es trobava explícita en els mateixos. Aquesta perspectiva psicopedagògica va traduir-se en un canvi de metodologies a l'aula que tenien la seva traducció en l'aparició d'una gran diversitat de recursos amb dos trets característics:

- Implicar de forma activa l'alumnat, que passaria de ser espectador de la història a ser un agent o investigador d'aquesta.
- Recórrer a formes de presentar la informació més properes a la realitat de l'alumnat, potenciant al màxim els procediments que van més enllà de la lectura de textos.

Aquestes capacitats cognitives responien, segons Jean Piaget, a les possibilitats inherents a l'edat de la persona, el que anomenava etapes de desenvolupament cognitiu. Si el nen o la nena aprenen a partir d'experiències concretes, no es podia pretendre un ensenyament lineal, sinó concèntric, del més conegut al més abstracte, del particular al general. L'epistemologia genètica piagetiana estableix els estadis d'evolució del coneixement humà, les estructures segons les quals les persones construeixen el coneixement. Les etapes enunciades per Piaget en relació a les diferents etapes educatives al sistema educatiu actual es plasmen a la proposta de Llopis i Carral (1982):

3-8 anys: etapa preoperacional - període de globalització	
coneix.	<ul style="list-style-type: none"> • realització global del procés cognitiu. • intel·ligència simbòlica. Representació intuitiva. • augment de la capacitat de retenció. • major disposició de l'observació. • la noció del temps identificada amb els objectes que hi ha en ell i que ell/ella coneix. • noció de temps implicada en la memòria dels aconteixements que li passen. • no distinció duració-passat. • el joc com a afiançador de la conquesta de l'espai. • pas progressiu de l'egocentrisme a la sociabilitat. • relacions egocèntriques. • desig de comunicar-se. • aprenentatge per experiència. • reproducció de la seva realitat a través del joc i del dibuix. • imitació dels adults. • la família com a grup bàsic de referència.
9-11 anys: etapa de operacions concretes - període de diferenciació.	
món.	<ul style="list-style-type: none"> • operacions racionals i lògiques: compara, generalitza, discrimina,...A la finalització del període és capaç d'abstracte. • reversabilitat del pensament. • raonament senzills a partir del que observa, percep i viu: realisme objectiu. • curiositat. Exploració del món i dels objectes. • capacitat de sobtar-se i admirar-se. Desenvolupament de l'atenció. • distinció entre el recent del que no ho és. • comprensió del concepte de velocitat com a relació espai-temporal. • noció del temps relacionada encara amb fets concrets. • creixent poder d'interiorització. Reflexiona i jutja als altres, a ell/ella mateix i al món. • relacions més duradores. Apertura als altres. Solidaritat. • capacitat de col·laboració. Pas de l'interès del jo a nosaltres. • afectivitat més estable. • autonomia i responsabilitat en el grup. • importància de l'escola i la colla en el seu procés d'aprenentatge.
12-14 anys: etapa d'operacions formals - període de sistematització	
històric.	<ul style="list-style-type: none"> • aparició del pensament hipotètic-deductiu. • capacitat d'organització. • comprensió de l'abstracte. • memòria mecànica reemplaçada per la lògica discursiva. • importància de la fantasia. • desig de noves experiències, aventures. • noció rudimentària de la cronologia. Iniciació a la comprensió del temps
canvis.	<ul style="list-style-type: none"> • control de l'espai immediat i llunyà. • sensibilitat als estímuls socials. Neixement de la consciència personal. • descobriment del jo al final d'aquesta etapa. • canvis fisiològics importants. Falta de control i disconformitat davant aquests • fase d'excitació emocional. • diferenciació sexual. Interès. • demanda d'independència i llibertat. • creixent emancipació de la família. • l'amistat com a valor essencial. • grup bàsic de referència colla consolidada.
15-17 anys: etapa d'operacions formals - període d'aprofundiment i especialització	
	<ul style="list-style-type: none"> • cristallització del pensament racional. • actitud reflexiva i crítica. • aparició estructura mental adulta. • subjectivisme com a conseqüència de la introversió. • autoafirmació i afany de manifestar-se i ser valorat. • noció clara de la llei. • exaltació i excitabilitat dels sentiments. • equilibri, al final de l'etapa, de la relació pensar-sentir: <ul style="list-style-type: none"> - realisme crític, imatge unitària del món, objectivació, maduració social, relació autèntica amb el tu, maduració psico-sexual, estabilitat anímica més gran.

El procés no s'acabava però en la creació de materials més o menys útils i nous, sinó en una reformulació de l'ensenyament de la història. S'havia de passar d'una concepció didàctica basada en un cos de coneixements a aprendre, ensenyar el saber històric, a una de nova que entenia el seu ensenyament com un mètode per analitzar el passat mitjançant una aplicació de destreses i continguts específics (Pozo 1989) (Fig.3).

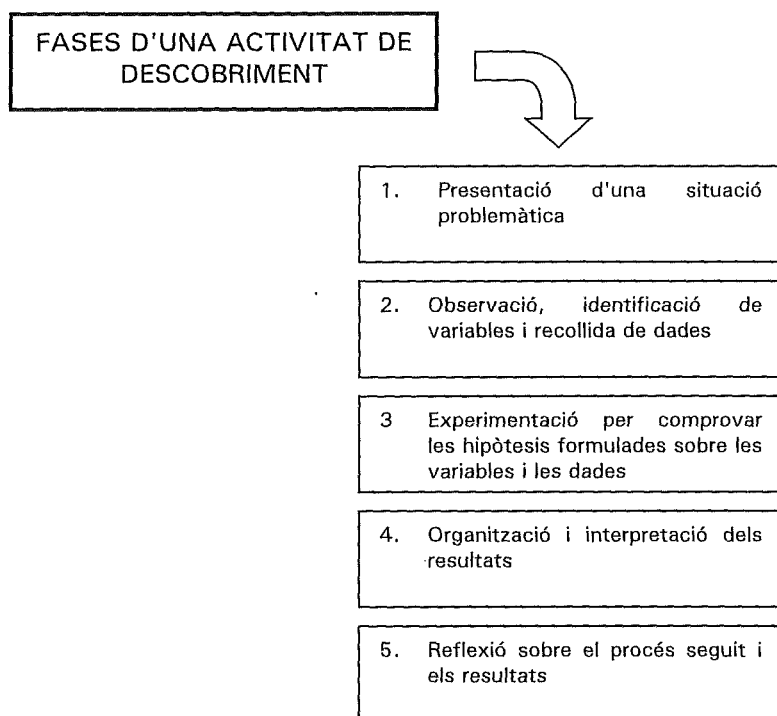


Figura 3: Fases de l'aprenentatge per descobriment (Coll *et alii* 1992: 55)

La teoria dels estadis evolutius de Piaget tindria importants crítiques en relació a les limitacions que suggeria per als aprenentatges de coneixements d'història abans dels 15-16 anys. Entre els més destacables els generats per professores/professors, no psicòlegs de l'educació, del Projecte 13-16 a Anglaterra. Aquest grup va cercar explicacions alternatives als dèficits en la comprensió històrica de l'alumnat, més enllà de la proposta estructurada pels piagetians.

1.3.3. L'aprenentatge significatiu. El corrent constructivista

Els dos models vistos fins ara incorren en dos reduccionismes de signe ben diferent. Mentre que l'ensenyament tradicional basava les seves decisions curriculars en l'estructura disciplinar de la història, oblidant per complet a l'alumne/a a qui anava dirigida, l'ensenyament per descobriment sotmet les mateixes decisions a processos de tipus psicològic, oblidant en bona mesura l'estructura de la disciplina en funció d'una pretesa espontaneïtat en l'aprenentatge de l'alumnat. No és possible portar a terme un ensenyament satisfactori de la història sense superar ambdós reduccionismes, recolzant-se tant en l'estructura disciplinar de la història com en processos psicològics que posa en funcionament l'alumna/e en el seu aprenentatge. En referència a aquest darrer aspecte, Mikel Asensio, María Carretero i Juan Ignacio Pozo (1986) afirmaven que " hem insistit en diverses ocasions que les dades obtingudes en treball de tipus psicològic no han de considerar-se en absolut com a límits màxims de l'aprenentatge escolar sinó, molt al contrari, elements de referència que poden i han de ser millorats mitjançant millors instruments didàctics."

Bruner faria una important aportació oferint una alternativa psicològica d'orientació cognitiva front la crisi del conductisme. En la seva proposta d'ensenyaments en espiral (Fig. 4) -amb una dimensió horitzontal referida a l'amplitud del camp conceptual (nombre de conceptes interconnectats a cada tram i en cada procés d'aprenentatge) i amb una dimensió vertical referida a l'aprofundiment creixent en cada concepte (diferents graus de formulació) (García i García 1989:25)-, assenyalava les diferències en la capacitat de tractar la informació com a conseqüència de l'efecte de les interaccions socials en l'educació de les persones, oposant-se a la existència de cap tipus de lògica determinada per l'edat de qui aprenia com havia defensat Piaget.

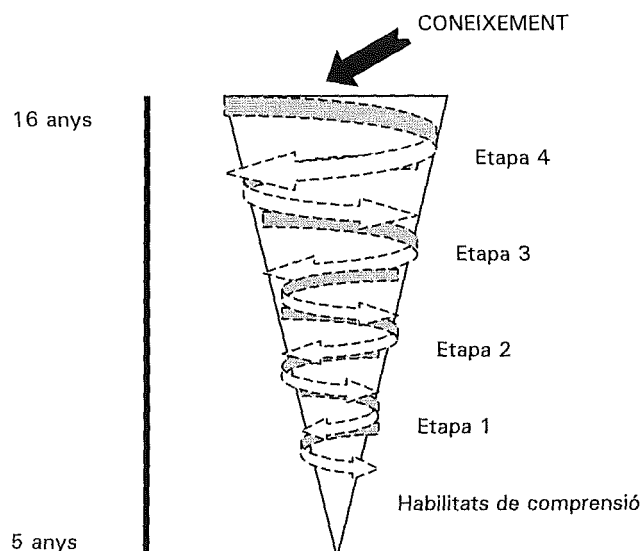


Figura 4: Model d'espiral de desenvolupament del coneixement històric (Scott 1992:19)

Això portaria a la necessitat d'enfocar les disciplines escolars a partir de la seva estructura; els seus principis fonamentals, els conceptes essencials, les idees directrius, la seva organització i una gestió pròpia del coneixement. Els nens i nenes petits perceben les idees significatives a la seva manera i les posen en relació amb el seu entorn. És a l'inici del procés d'instrucció quan s'han de trobar aquestes idees directrius, tractar-les amb les que ja es tenen, amb el vocabulari de l'edat i el nivell de simplicitat que requereixi, i s'haurà de retornar a aquestes idees fonamentals en contextos varis, en manifestacions més completes, amb nivells de complexitat creixent, en programes en espiral, treballant en les capacitats de comprensió concretes a cada nivell. Caldrà per tant, repassar idees bàsiques, recolzant-se repetidament en aquestes fins que l'alumna/e hagi captat tot l'aparell formal que les acompanya. Aquesta espiral ha de portar ha de portar l'alumnat des del nivell de comprensió que hagin aconseguit a través d'una seqüència graduada de representacions. En actuar així, es desplacen des del senzill i concret, al complex i abstracte, adquirint els principis subjacents que proporcionen estructura a les matèries (Pluckrose 1993). Bruner insistia també en la comprensió intuïtiva que

l'ensenyament hauria d'utilitzar i cultivar, i sobre la descoberta i la recerca per part dels i les alumnes.

És a dir, es demostrava una configuració menys estàtica del desenvolupament cognitiu, adduint que en bona mesura l'aptitud per a l'aprenentatge de determinats coneixements històrics, més que de capacitat o competència, és qüestió d'actuació i d'execució, és a dir del tipus d'entrenament específic i dels ajuts que rebin els subjectes per al domini d'uns determinats coneixements o destreses relacionades amb la disciplina històrica (Liceras 1997:134).

Un element bàsic en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la història es basa en la delimitació de les habilitats o capacitats que l'alumnat ha de desenvolupar per construir el seu coneixement històric.

Prenent com a base que els adolescents comencen a desenvolupar el que Piaget va anomenar pensament formal, les habilitats bàsiques d'aquest nivell de pensament en el referent a l'estudi de la història es centrarien en:

- Capacitat de formular i comprovar hipòtesis.
- Capacitat d'aplicar estratègies complexes tant deductives com inductives.
- Capacitat per entendre la interacció entre dos o més sistemes.

Un dels trets característics de la història és que les situacions històriques sobre les quals es pretén instruir l'alumnat, no existeixen i per tant és impossible realitzar sobre elles observacions directes del tipus que podríem realitzar, per exemple, en un experiment de química. La revisió que permet reviure aquelles situacions ha de comptar necessàriament amb la curiositat i imaginació dels nois i noies, i amb una memòria a llarg terme per recordar-les. Totes elles qualitats de la tasca de l'historiador/a que en elaborar un fet històric l'està construint, o donant resposta a una pregunta formulada (Febvre 1986). En paraules de Luc (1981:118) "per familiaritzar l'alumne amb el mètode de

l'historiador hi ha que donar-li *esperit històric*¹⁴, és a dir, incitar-lo a recórrer al passat per explicar el present."

Tal com sintetitza el Grupo de Valladolid (1994:45-46), a l'Estat espanyol, i aplicades al coneixement històric, es disposa de les investigacions portades a terme per Asensio, Carretero i Pozo sobre el desenvolupament cognitiu dels i les adolescents. En els seus treballs s'analitzen els problemes que plantegen a l'alumnat la utilització dels conceptes històrics (Carretero, Pozo i Asensio 1983; Pozo i Carretero. 1989) i l'aplicació de determinades destreses bàsiques de pensament: mètode hipoteticodeductiu (Pozo i Carretero 1983; Pozo 1985), explicacions causals (Pozo, Asensio i Carretero, 1986; Pozo i Carretero, 1989; Carretero, Asensio i Pozo 1991) i pensament relativista (Asensio, Carretero i Pozo 1986). En les conclusions d'aquests treballs es destacaven les limitacions que imposa el desenvolupament cognitiu de l'alumnat per a la comprensió dels continguts històrics. Segons aquests autors (tal com assenyala el Grupo de Valladolid 1994:45) cridaven l'atenció sobre la inadequació de l'estructura de la matèria a la capacitat cognitiva de l'alumnat, en ser, certes nocions històriques, pròpies del pensament formal (que no s'adquireix abans dels 14-15 anys). A partir, però de treballs realitzats per aquests mateixos autors a finals de la dècada dels vuitanta, plantegen una visió menys estàtica del desenvolupament cognitiu, concebant-lo com un procés no exclusivament maduratiu, sinó també influït per d'altres factors, com per exemple l'experiència personal prèvia, la cooperació social, el llenguatge i/o els processos d'equilibri entre conceptes previs de l'alumnat i els nous conceptes a aprendre.

Alguns autors/res (Carretero i Limón 1994) han identificat certs aspectes implicats en la construcció del coneixement històric: comprensió de les nocions d'empatia i temps històric; comprensió dels conceptes històrics i la seva relació amb els coneixements previs o les representacions inicials de l'alumnat; la capacitat d'entendre el caràcter

¹⁴ La cursiva és meva.

relativista de la història, els processos de raonament sobre continguts històrics i la comprensió de textos històrics. És a dir, aspectes orientats a l'ensenyament d'un coneixement destinat a la comprensió del passat. L'assimilació d'aquests elements permeten la imbricació entre els coneixements dels temps passats i l'establiment de relacions entre el passat i el present, o entre dos moments del temps. No fer-ho així pot portar a caure en l'error d'ensenyar, no història, sinó sociologia de les societats antigues (Carretero 1996).

Les dificultats de l'alumnat per comprendre els continguts de tipus històric són evidents. Habitualment, des de la interpretació mecanicista i rígida de les fases psicoevolutives de Piaget, es pensava que el desenvolupament cognitiu dels infants i preadolescents (i fins i tot d'alguns adolescents) no els permetia arribar a aquesta comprensió ja que no havien arribat a l'estadi de pensament formal. Avui en dia (Liceras 1997) aquesta afirmació s'ha matisat i ampliat a partir de diferents investigacions que posen en dubte la exclusiva causalitat de les deficiències en el desenvolupament cognitiu, i afirmen que la causa més important de la resolució inadequada dels problemes formals és deguda a la influència de les idees prèvies de l'alumnat en relació amb el contingut a aprendre. I conclou el mateix autor que serien definitivament tres els aspectes bàsics que dificulten l'aprenentatge: la inadequació dels continguts a les capacitats cognitives de l'alumnat, la quantitat i pertinença de les seves idees prèvies en relació als continguts a aprendre, i la necessitat de disposar d'un coneixement específic disciplinar amb el qual integrar els nous continguts. Ángel Liceras, citant a Celso Almuíña (Almuíña 1994) defineix una sèrie de desviacions, actituds mentals i idees preconcebudes que dificulten un enfocament correcte per a l'aprenentatge de la història, que agrupa en tres grans àmbits:

- Els tòpics o sabers vulgars de la col·lectivitat assumits com veritats absolutes.
- Els anacronismes que vicien l'explicació del passat acomodant-les a plantejaments actualistes o presentistes.

- Els prejudicis que fomenten criteris, ideologies, ambicions, etc., A les explicacions del passat, falsejant la realitat dels fets i situacions de la història.

L'alumnat no aprèn per imitació, com deia el conductisme, ni construeix el coneixement, com deia Piaget, sinó que reconstrueix les experiències personals que té quan interactua amb el seu medi social. No es descobreix el coneixement com a realitat empírica que es desvetlla davant la percepció, sinó que el construeix, a partir d'alguna cosa prèviament adquirida (sustentada sobre coneixements previs) d'acord a projectes d'acció i teories prèvies, en un marc sociocultural que la condiona i conforma (Barrón 1997).

La comprensió de conceptes històrics evoluciona durant l'adolescència en diversos aspectes, podent-se agrupar, de forma simplificada, en cinc trets o dimensions (Pozo i Carretero 1984:46-47) que diferenciarien la representació característica dels primers anys de l'adolescència (fins als 14-15 anys) de la desenvolupada en anys posteriors. Aquesta és, però, tan sols una caracterització ideal, ja que no és universalment aplicable a tots els nois/noies en la mateixa proporció i velocitat d'aprehensió.

Segons aquests investigadors, inicialment els i les alumnes solen formular els conceptes històrics basant-se en els seus aspectes més concrets o immediats. Més endavant comencen a utilitzar-se de manera sistemàtica conceptes de dimensions abstractes. Paral·lelament, tots els elements socials passen de definir-se d'una manera absoluta, és a dir sense referències a altres conceptes o elements, a concebre's de forma funcional o relativa a la situació específica en què es produeixen. El món social passa a ser un món dinàmic, on les formes de vida o institucions canvien conservant, però, la seva identitat. En definitiva, la societat, que per al preadolescent està composta per una sèrie d'elements estàtics i inconnexos, passarà a interpretar-la com un tot únic i dinàmic, on cada part té influència sobre la resta de les parts.

1.4. LA INVESTIGACIÓ COM A EIX DIDÀCTIC

No es saber mucho lo que importa, sino saber bien.

Juan Comellas¹⁵

Explicava Max Weber, en la seva proposta de tipus ideals, que els fenòmens tenen multitud de significats, dels quals només podem manipular uns pocs, aquells que abstraïem de la realitat, d'acord amb les nostres preocupacions i amb les necessitats de la investigació (Fontana 1982:169). Per tant, aprendre a investigar en història comporta, en aquesta línia de pensament, identificar prèviament aquests significats i interpretar-los d'acord amb un mètode organitzat i sistemàtic que permeti donar resposta a preguntes prèvies que des del present fem a aquest passat. Evidentment en aquest procés cognitiu es podran donar les premisses que permetin construir capacitats reflexives i predisposades a la intervenció.

Les propostes didàctiques que es deriven d'aquests principis han de tenir, doncs, tres àmbits de reflexió: quines habilitats logicocognitives caracteritzen els processos de coneixement i s'ajusten als ritmes i les necessitats d'aprenentatge dels diferents nivells i grups d'alumnes, quina escala d'anàlisi resulta apropiada per desenvolupar les habilitats d'investigació històrica per al públic escolar i, finalment, quina metodologia didàctica pot encabir de millor forma el desenvolupament d'aquest processos d'aprenentatge.

1.4.1. Bases teòriques del mètode d'investigació

Podríem definir els nois i noies com a espontàniament actius.

Bona part del paper de l'ensenyament és el de donar a aquesta activitat el rumb i potència oportuns. L'escola activa, ja anunciada per pensadors de l'escola com Pestalozzi sistematitzant intuïcions anteriors com les de Jean-Jacques Rousseau, proposa l'aprenentatge cognitiu com a taller. Les feines de caire manual prenen en aquesta perspectiva la consideració d'eines imprescindibles en el foment de la iniciativa personal i col·lectiva. Les propostes sobre un aprenentatge actiu centrat en l'estudi de l'entorn tingueren una especial rellevància en mètodes com els desenvolupats per les escoles decrolynianes a partir del treball per centres d'interès, o per l'escola montessoriana, on la voluntat d'implantació d'una pedagogia científica determinava la creació d'un material preestablert i ordenat com a mediador entre l'entorn natural i el nen o la nena en un ambient escolar especialment dissenyat amb aquesta perspectiva. Celestin Freinet faria una aportació essencial definint l'entorn escolar d'on procedeixen els i les alumnes com a àmbit social i cultural que aquests poden transformar. "L'activitat escolar es converteix en experimentació i les tècniques Freinet, a diferència del material de Maria Montessori, són instruments del propi entorn social i cultural amb els quals es pretén superar les limitacions existents en una aula desvinculada de la realitat infantil"(Tort 1996:74).

A partir dels anys 60 aquestes concepcions de l'*Escola Nova*, desenvolupades durant la primera meitat de segle XX, es transformen aprofundint en el concepte d'aprenentatge escolar com a investigació, superant l'activisme ingenu, com a anàlisi i eina de transformació social. La voluntat de desenvolupar models d'interacció individual i col·lectiva de l'alumnat amb el seu entorn a partir d'estudis interdisciplinars prendrien com a exemple les aportacions del *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE), fonamentalment desenvolupada en les primeres etapes educatives en ciutats del nord d'Itàlia (impulsat en els seus inicis per Bruno Ciari).

Es podria dir que l'activisme de l'alumne com a tradició

¹⁵ Extret de Comellas (1935).

pedagògica contemporània significa bàsicament una construcció cognitiva que passa per la intuïció, la reflexió i la formalització. En paraules de Chiesa (1975), la investigació comporta, per a l'alumnat, el rebuig de la transmissió passiva dels continguts culturals i, per tant, implica activitat, responsabilitat, treball en grup, cooperació i conquesta en comú d'instruments i metodologies.

Les actituds contràries al mètode d'investigació a les aules solen utilitzar reserves del següent tipus a l'hora de manifestar el seu rebuig al mètode (Tonucci 1978):

- La investigació en la mesura que parteix del real, de l'experiència de l'alumna/e, no surt dels límits de l'empíric, no permet un desenvolupament cultural, abstracte, etc.
- Per l'anteriorment dit, la investigació només s'adapta als nens i nenes més petits, com a màxim fins a finals de primària.
- En la mesura que respon als interessos de l'alumnat, la investigació és inconstant, com els interessos infantils, pel que exclou un ritme sistemàtic.
- Amb la investigació, que per naturalesa és monogràfica, es corre perill de desenvolupar coneixements sectorials en detriment d'altres.
- La investigació exclou la cultura, els llibres, la contribució dels segles.

El mateix Tonucci reacciona davant aquests pressupòsits indicant que la investigació és el mètode cognitiu que utilitzen des dels infants més petits en el seu aprenentatge a partir del joc simbòlic, fins als investigadors universitaris en el desenvolupament del coneixement científic. La investigació des d'aquesta perspectiva rebutja per alineadora l'escissió entre coneixement i acció.

Per a la comprensió d'un fenomen han de donar-se dues condicions: que el fenomen sigui conegut de la forma més directa i real possible i que l'anàlisi no es limiti al fenomen sinó que intenti conèixer, per exemple, les causes que l'han configurat. Per passar de les falses reproduccions de la realitat social d'un activisme acusat d'ingenu, la

investigació no reproduïx la realitat no sinó que l'examina, coneix i interpreta.

La utilització de la investigació de l'alumnat en el medi escolar respon a una tradició pedagògica centrada en el paper actiu d'aquest en el seu propi aprenentatge. Aquesta forma d'enfocar el procés d'ensenyament-aprenentatge es caracteritza per:

- Ressaltar la importància d'una actitud curiosa i d'exploració de l'entorn en l'aprenentatge humà.
- Ser compatible i adequada amb una concepció constructivista de l'adquisició del coneixement, propiciant l'ús didàctic de les concepcions prèvies de l'alumnat.
- Incorporar les aportacions psicosociològiques relatives a la rellevància de la interacció social en l'aprenentatge escolar.
- Afavorir la participació en la construcció del coneixement.
- Proporcionar un àmbit adequat per al foment de l'autonomia i la creativitat.
- Afavorir l'ambientació, i per tant vivència concreta, del currículum.
- Propiciar l'organització dels continguts entorn al tractament de problemes.
- Potenciar la reconstrucció del coneixement mitjançant un processament de la informació en diverses direccions i sentits.

Així, plantejar la seqüència d'aprenentatge a partir de problemes té els següents avantatges (García i García 1989:27-28):

- Ser un mecanisme idoni per interessar a l'alumnat en la temàtica a treballar.
- Possibilitar l'explicitació i el qüestionament de les concepcions de l'alumnat sobre el tema treballat, podent-se iniciar així la reestructuració i construcció de noves concepcions.
- Evitar convertir plantejaments excessivament academicistes, massa abstractes per a l'alumnat, adequant-se les propostes d'estudi a les característiques psicoevolutives d'aquestes i

aquests.

Amb aquest mètode didàctic l'alumnat es converteix en el protagonista del seu aprenentatge, en el qual el professorat exerceix com a coordinador i facilitador en el context d'un entramat d'elements on destaquen els materials didàctics, l'organització curricular i el "clima" de l'aula (García i García 1989:77-78). La pràctica de la investigació afavoreix la presa de consciència en l'alumnat sobre les fonts històriques com a eines indispensables per conèixer el passat. Les explicacions donades per mestres i professors/res, la reforcen (Luc 1981:119). Introduir, però, a l'alumnat en el mètode d'investigació i en la pedagogia del descobriment, exigeix, per part del professorat, una elemental destresa en el mètode d'investigació (Prats 1996:97).

En contra del que alguns docents d'ensenyament secundari solen pressuposar, essencialment els més virulentament oposats a la Reforma del Sistema Educatiu emanat de la LOGSE, el treball basat en la investigació a l'entorn no és exclusivament vàlid a l'Educació Primària, amb alumnes d'Educació Secundària també és possible treballar amb aquest mètode sense necessitat d'entendre aquesta opció com a "tendencias didácticas centrípetas (...), enseñanza de los localismos, (...), realidad social transformada en una especie de ideal nacional(ista)(...) o d'una tria del tipus localismo versus universalidad" (Lateral 1998). De fet, la integració entre el principi de funcionalitat (entenenent la funcionalitat de l'aprenentatge com a procés de transferència, on s'aplica l'après i es consoliden significats, però a més, com a continuació del propi procés d'aprenentatge, amb la qual cosa l'alumnat fa més complexos els seus esquemes mentals) (Jiménez 1997:209) i la utilització de l'estratègia investigadora (dels aspectes concrets als conceptes generals) o de la receptivosignificativa (consistent a introduir primer les característiques generals de les etapes o processos històrics i posteriorment incidir en l'anàlisi de les exemplificacions que d'ell existeixin a l'entorn proper) porta a considerar la investigació en l'entorn com a principi didàctic en l'ensenyament/aprenentatge de les ciències socials, geografia i història

a l'ESO (Jiménez 1997:217).

1.4.2. La microhistòria en la seva aplicació didàctica

La microhistòria, concepte popularitzat per la recent historiografia italiana, podem entendre-la com el producte de la reducció del focus d'atenció d'un context reduït per part de l'historiador/a, però tan ambiciosa en el seu substrat teòric i en la seva metodologia com la història general (Prats 1996:99). Aquesta pràctica permet un estudi minuciós i exhaustiu de les fonts i també abordar l'anàlisi d'un succés o fenomen des de molts diferents enfocaments que solen quedar enfosquits en estudis més generals (Sánchez Prieto 1997:90). Les possibilitats didàctiques d'aquest tipus de plantejament historiogràfic són evidents, ja que permet connectar l'ensenyament de la història amb l'entorn proper a l'alumnat, posar en pràctica procediments i acudir a fonts històriques poc habituals en la construcció de la història general. Aquests avantatges pedagògics es deriven d'un major apropament i accessibilitat que té l'historiador/a amb les dades i fonts històriques en acotar el camp d'atenció. El perill d'aquest mètode rau en el fet de centrar-se o perdre's en l'anecdòtic i localista (Liceras 1997:157). Cal vigilar que l'estudi s'abordi amb esperit integrador i amb una perspectiva que vagi més enllà de l'horitzó local com a objectiu finalista, situant el cas individual en un context global (Sánchez Prieto 1997:90). Així doncs, podríem afirmar que l'objectiu de la microhistòria és la recerca del major realisme possible en la descripció històrica de l'ésser humà i de les seves experiències (Hernández 1997:75), en una tasca d'investigació que apropa la història i l'antropologia en utilitzar un mètode que registra, a partir d'empremtes històriques, tot un seguit de successos significatius que són susceptibles d'interpretació quan s'insereixen en un context social més ampli. La característica comuna a tota investigació microhistòrica és la creença que l'observació microscòpica revela factors no observables en estudis més amplis o generals (Levi 1993), tornant a interpretar les manifestacions i les

creences, a descriure breus esdeveniments dramàtics i a imaginar un passat més caracteritzat pels canvis abruptes que per les profundes continuïtats estructurals (Muir a Colomines i Olmos 1998:184).

La nova història de la vida quotidiana, o microhistòria, no pot separar-se de les valoracions polítiques, filosòfiques i històriques a què es troba vinculades. El que importa és la gent corrent, es tracta conscientment d'aquelles persones que no han portat les regnes del poder. Es renuncia a considerar el poder polític com a element constituent de la història. A la microhistòria, en lloc d'una sola història hi ha moltes històries. "Los historiadores intentan librarse de una visión "etnocéntrica", la cual identifica el progreso occidental con la verdadera historia, pero que no tiene en cuenta las grandes pérdidas en valores humanos que acompañaron a ese progreso" (Iggers 1998:84). Existeix un aspecte en què la història de la vida quotidiana i la microhistòria enllacen directament amb idees del marxisme i de la ciència social històrica: les societats es troben caracteritzades pels conflictes. En la concepció, però, de les historiadores i historiadors de la microhistòria, la desigualtat i les relacions de dominació associades amb ella fins i tot assumeixen un paper més rellevant que en el marxisme (Iggers 1998:90).

1.4.3. La resolució de problemes. Estudi de casos, dramatitzacions, simulació i les teories de l'aprenentatge

En l'ensenyament de les ciències socials s'entén per "problemes" les situacions per a les quals no hi ha una via de solució prefixada, que tingui passos que puguin ser apresos i aplicats de forma quasi automàtica, sinó que es tracta sempre de qüestions que cal necessàriament explorar per trobar-ne la resposta (Domínguez 1998:16).

En l'ensenyament de la història, en el què l'alumnat ha de comprendre situacions socials on han intervingut diversos

condicionants heterogenis tot sovint difícilment quantificables i reproduïbles, cal cercar estratègies didàctiques que tendeixin a presentar els continguts de manera participativa tot utilitzant metodologies que converteixin els nois i les noies en protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge (Gómez 1987). Si a través de jocs o simulacions s'adquireixen coneixements de forma experimental (no només saber, sinó també saber fer), es promou l'empatia i l'alumna/e és realment protagonista del seu aprenentatge, s'està en sintonia amb les teories constructivistes que la reforma educativa assumeix (Rodríguez 1997:259).

L'estudi de casos és una varietat de les tècniques de simulació, on s'ofereix a la consideració de l'alumnat un cas real o hipotètic, sempre versemblant on es produeix un problema o conjunt de problemes als quals s'ha de donar solució. El fet d'obligar l'alumnat a manejar tant circumstàncies generals com particulars, amb vistes a l'explicació dels fets socials, és un recurs idoni i motivador per al tractament de la causalitat múltiple en fenòmens de caràcter abstracte o complex. En el terreny pròpiament referent a la història, permet recrear situacions, analitzant-ne les causes, les motivacions o intencionalitats presents en la recreació, però simplificant en la mesura del possible la complexitat pròpia dels fets reals (Rodríguez 1997:259).

Ni les dramatitzacions, ni els jocs de simulació són utilitzats freqüentment en els processos d'ensenyament/aprenentatge a l'Educació Secundària per considerar-los tot sovint aliens als interessos de l'alumnat ("són massa grans per fer segons què")¹⁶ i als continguts que cal desenvolupar des de les àrees o disciplines. Curiosament són

¹⁶Curiosament, tampoc a l'Educació Primària és gaire habitual la utilització de mètodes de simulació o de dramatitzacions per estudiar la història, tal vegada fruit de l'escassa tradició, tan habitual al món anglosaxó, de desenvolupar propostes disciplinars d'història per als més petits (Maddern 1992; Fairclough 1994). Les descripcions d'activitats d'aquest tipus a Catalunya i a l'Estat espanyol, aparegudes en revistes especialitzades de pedagogia, solen estar relacionades amb activitats realitzades durant colònies o sortides de treball de més d'un dia i en relació a una visita o el treball sobre restes patrimonials o indrets històrics. Un exemple d'això és el desenvolupat per l'equip de mestres de l'E.P. Sant Jordi de St Pau d'Ordal (1985:63-65).

utilitzats freqüentment en altres àmbits de formació, tant en cursos de perfeccionament del professorat, com en cursos d'altres espais laborals, com per exemple en els cursos de formació que es proposen a moltes empreses de diferents branques, tant en el referent a la direcció, com a la gestió dels recursos.

S'entén per dramatitzacions, en relació a l'ensenyament de la història, la interpretació que els i les alumnes realitzen a partir d'un guió prèviament elaborat per ells, on reproduïxen problemàtiques de caràcter històric que prèviament han estat objecte d'estudi a l'aula (Rodríguez 1997:259).

La simulació podem definir-la com la representació del comportament d'un sistema per mitja de l'actuació d'un altre (Millán 1997: 9). Expressat d'una altra forma, la manifestació empàtica d'una determinada situació real, en la qual qui hi participa ha de prendre decisions basades en la interpretació actual de les respostes de les dones i homes del passat a les seves necessitats quotidianes, a partir de la interpretació dels documents d'aquell moment del passat que es tenen a l'abast.

L'acompliment de les idees base de les principals teories de l'aprenentatge, atorguen un potencial didàctic d'enorme magnitud a aquest mètode de treball a l'aula (Martín 1987). Des de la psicologia genètica dues idees resulten especialment rellevants per analitzar el paper de la simulació a les aules:

- La simulació permet l'adequació al ritme personal de cada subjecte, i és assimilable a tots els nivells educatius (les propostes i experimentacions sobre simulacions i exercicis d'empatia a l'ensenyament primari al Regne Unit són moltes i molt interessants des de la perspectiva de la seva rendibilitat cognitiva), permeten anar de la reproducció d'aspectes i situacions concretes (el vestir, el menjar, l'habitatge,...), Al descobriment de processos més abstractes i estratègies més generals (les relacions socials, el món simbòlic,...). Aquesta realitat coincideix amb el principi pedagògic que diu que cal adequar els continguts i la metodologia d'ensenyament al nivell evolutiu de l'alumnat (Piaget 1986).

- El segon principi dins la teoria piagetiana enuncia que l'alumna/e ha de construir activament el seu coneixement. El noi o noia ha d'assimilar nova informació acomodant les seves estructures cognitives al nou coneixement. Si els coneixements es transmeten ja construïts, es limitarà a la memorització repetitiva fracassant en l'objectiu d'aprendre, és a dir, oblidant. En la simulació l'aprenentatge s'aconsegueix per situacions simulades on cal explorar estratègies de solució de problemes que el propi individu determina i dirigeix (Martín 1987). Aquest plantejament metodològic s'acosta al postulat del concepte d'aprenentatge per descobriment enunciat per Bruner (1972). Si aquest aprenentatge pren com a base les imatges prèvies de l'alumnat, és a dir els coneixements, la solució de les noves situacions configurarà un aprenentatge significatiu en la línia dels postulats enunciats per Ausubel (1973). Les noves impressions es relacionen de forma substantiva amb el que l'alumna/e ja coneix. Si és assimilat a la seva estructura cognitiva l'aprenentatge serà significatiu. Aquest fet serà possible en la mesura que el contingut sigui potencialment significatiu i que l'alumnat tingui una actitud favorable per aprendre significativament (Novak 1982). El nivell de motivació en l'alumnat quan realitza activitats de simulació és habitualment molt alt.

Per últim, nomenaré les teories que defensen la importància de la interacció entre els/les alumnes. Vygotsky i els seus deixebles ja van destacar la importància de la socialització en el desenvolupament cognitiu dels i les estudiants i en la construcció dels aprenentatges. També la psicologia social de l'educació considera l'aprenentatge com un acte de comunicació que es produeix en el marc de l'aula, on es donen complexes relacions entre professorat i alumnat i entre el mateix alumnat (Quinquer i Benejam 1995: 471). Segons aquestes existeixen pautes de relació interpersonal amb repercussions favorables a la construcció d'esquemes de coneixement. En les activitats de simulació és un element característic l'aparició de situacions de conflicte sociocognitiu, amb la conseqüent aparició de punts de vista, i per tant possibles discrepàncies entre participants. És essencial en aquest tipus d'activitat didàctica la posada en comú, dirigida pel professorat, al final de l'activitat. En aquest recull final cal reprendre els aspectes més importants per tal que quedin clars a tots els nois i noies.

Resumint, i tal com explica José Rodríguez (1997:260), aquests

tipus de recursos, que en aquest apartat només he apuntat, són motivadors, apropen a l'alumnat a determinats conceptes abstractes, desenvolupen la capacitat de presa de decisions, afavoreixen l'aprenentatge globalitzat, s'adapten als diferents ritmes d'aprenentatge, afavoreixen la formació integral de l'alumnat i, fins i tot, milloren les relacions personals i afavoreixen un bon clima a l'aula (Fig.5).

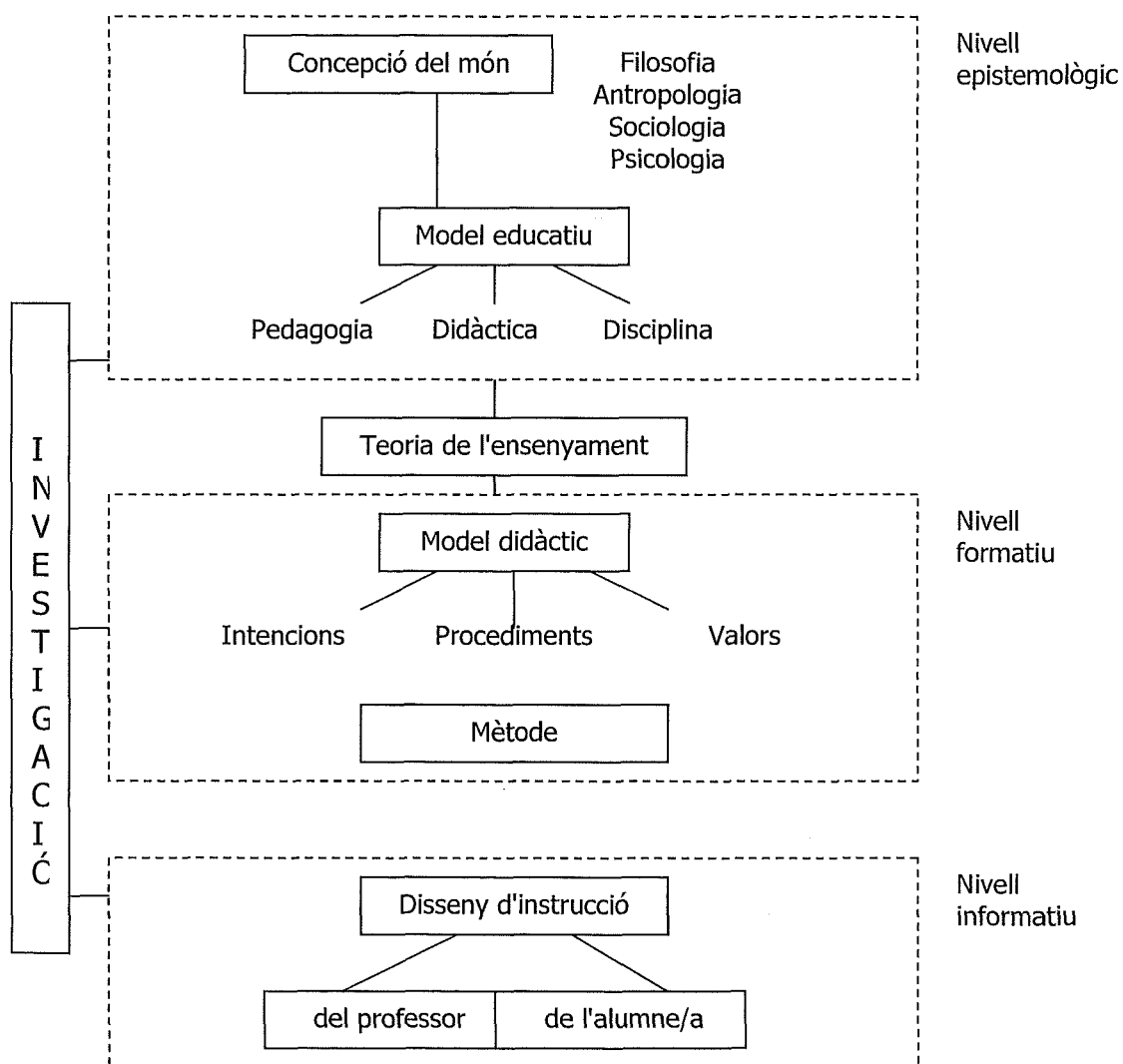


Fig.5 Model global i integrat d'un projecte curricular (Rodríguez Frutos 1994:11)

"El concepte d'empatia s'entén com la capacitat i disposició intel·lectual per col·locar-se en el lloc d'una altra persona per tractar de comprendre els seus pensaments i accions des de la perspectiva del passat, constitueix un instrument primordial per al coneixement dels esdeveniments històrics, però també comporta la important dificultat de salvar la distància històrica que existeix entre el present i el passat, i d'abstraure's dels condicionaments que suposen per a l'estudiant d'història la seva disposició afectiva, els seus prejudicis, creences i valors culturals o de tot tipus, per apropar-se a les estructures socials i les coordenades mentals de situacions llunyanes en l'espai i el temps" (Licerias 1997:151).

Si prenem la proposta que fa Ignacio Hierro (1995) del tipus d'activitats de simulació més idònies per a les possibilitats que ofereixen d'aplicació a l'ensenyament, podem veure que l'arqueologia participa sobretot de la dramatització. Les dramatitzacions són simulacions empàtiques que ofereixen la possibilitat d'una comparació amb la realitat històrica coneguda, amb els comportaments concrets dels agents històrics del tema simulat. Peter Reynolds (1989) adverteix sobre la subjectivitat de les dramatitzacions proposades en molts parcs de reconstrucció històrica, allunyant aquesta activitat de l'experimentació. Tenint en compte aquest factor, la seva utilització a les aules permet un apropament des de la interpretació mental de l'alumnat d'avui de realitats històriques a les quals s'han apropat i han qüestionat a partir de l'arqueologia experimental, convertint-se en complement de gran valor pedagògic en fer de l'alumne/a un (re)constructor del seu coneixement històric.

Domínguez (1986) assenyala que la interacció entre instrucció conceptual i exercicis d'empatia millora la comprensió històrica perquè la instrucció conceptual i la comprensió empàtica desenvolupa la capacitat i el nivell de l'alumnat per interpretar les situacions històriques, evitant així assimilacions simplistes dels conceptes (Licerias 1997:139). Serà, però, una actitud primordial situar els fets i

processos empàticament reproduïts, en el seu context tant històric (factors econòmics, socials, etc., que van determinar-los) , com historiogràfic (tendències i ideologies que emmarquen la "reconstrucció" històrica).

Clouré aquest apartat enumerant algunes de les característiques dels problemes amb contingut històric (Limón i Carretero 1996: 110-111), és a dir, d'aquells que poden desenvolupar-se en la realització d'activitats d'aprenentatge basades en el mètode d'investigació històrica:

- La dimensió temporal és un factor clau per a la seva resolució.
- Són problemes molt dependents del context històric on es produeixen; la comprensió i coneixement d'aquest context és un factor important per a la selecció i avaluació d'evidències i per a la formulació d'hipòtesis.
- Exigeixen habitualment la coordinació de perspectives diferents.
- No tenen una única solució vàlida que pugui considerar-se com l'única correcta, sinó que hi són possibles solucions diverses en funció de la selecció, avaluació i interpretació d'evidències.
- Les solucions comporten necessàriament opcions de valor.
- Tot sovint estan relacionades amb la capacitat d'argumentar i contraargumentar.

2. L'ENSENYAMENT DE LA PREHISTÒRIA

3

2.1. ELS CONTINGUTS DE PREHISTÒRIA A L'ENSENYAMENT

Els conceptes històrics són poltètics i difusos. Per això resulta necessari esmentar les seves diverses significacions, indicar els diferents contextos, els diferents usos i precisar el seu desenvolupament.

Zedenik Vasicek¹⁷

2.1.1. El concepte de prehistòria

Tal com explica Marc Groenen (1994:8), és cap a mitjans del segle XIX quan apareix un nou àmbit d'exploració científica, inconcebible fins llavors, i que tenia com a objectiu l'estudi del passat llunyà de la humanitat. Sens dubte, i com podem resseguir en totes les disciplines acadèmiques, tot un seguit de factors (tècnics, econòmics, culturals, socials, científics) van anar donant cos al que al segle de la Il·lustració era només un axioma de principis: el concepte d'home natural, cognoscible en les seves característiques físiques i culturals mitjançant l'exercici del raciocini i la investigació empírica.

A partir d'aquest pressupòsit, que desafiava de forma més o menys directa el relat bíblic i, per extensió, la concepció de les esglésies cristianes de l'ésser humà, tres van ser els elements que posaren les bases metodològiques i teòriques de la recerca prehistòrica: l'estudi estratigràfic, els sistema de les Tres Edats i les teories evolucionistes.

Per una banda, la consolidació dels estudis geològics i, molt especialment, les lleis estratigràfiques proposades per Charles Lyell van permetre sistematitzar i explicar la història de la terra i, amb ella, les restes que es podien associar a activitats humanes primitives en contextos mediambientals ben diferents als actuals. Ja a l'any 1847, el francès Boucher de Perthes establiria una divisió dels temps de la història entre *diluvians* (anteriors als celtas) i *aluvians* (o històrics) a partir de les seves excavacions estratigràfiques a la regió d'Abbeville.

A partir de l'acceptació al 1859 per part de la comunitat científica tant de l'antiguitat "prediluviana" de les troballes de Boucher de Perthes, com de la metodologia emprada, comencen a succeir-se les excavacions, especialment a França, Gran Bretanya i Alemanya, que van matisant les perioditzacions i incorporen de mica en mica al seu esquema les restes dels "humans primitius" documentats als jaciments paleolítics. L'anglès John Lubbock, que popularitzaria el terme de *prehistòria* amb la seva obra *Prehistoric Times* (1865) reemplaçaria la divisió de Boucher de Perthes per una nova en la qual l'anterior període *diluvià* (caracteritzat per l'aparició d'indústries antediluvianes) seria reemplaçat per dos períodes; l'Edat de la Pedra antiga o Paleolític, i l'Edat de la Pedra nova o Neolític (Groenen 1994:155). En aquests moments es perfilaven dues tendències en l'elaboració de cronologies prehistòriques; una alimentada per la paleontologia i una altra per la tecnologia. Totes dues tendències es desenvoluparien sobre la base de l'anàlisi estratigràfica, és a dir, posant en relleu els principis geològics.

Les sistematitzacions dels artefactes prehistòrics troben el seu referent fundacional en la figura de Christian J. Thomsen, conservador del Museu Nacional de Copenhagen, que en 1836 publicaria una Guia d'Arqueologia Nòrdica, en la qual dividia els materials del museu en tres Edats: l'Edat de Pedra, l'Edat del Bronze i l'Edat del Ferro. Tot i no ser el primer que va suggerir aquest tipus de divisió en funció d'elements tecnològics dels materials arqueològics, sí que va ser el primer a publicar-ho, iniciant una "escola escandinava" de treballs de sistematització de troballes arqueològiques que continuaria amb les obres de Worsaae i, ja a cavall entre els segles XIX i XX, d'Oscar Montelius, centrades totes elles en l'Edat del Bronze i l'Edat del Ferro (Gräslund 1987). Fruit d'aquestes obres sorgirien altres sistematitzacions per a la resta d'Europa com la periodització de John Evans per a Creta (1906), de Jean Dechelette per a França (1910) o de Paul Reinecke per l'Europa Central (1911). A la Península Ibèrica existeixen unes aportacions primerenques d'intent de sistematització amb l'obra d'Emil Cartailhac *Les ages prehistoriques de l'Espagne et de Portugal* (1886) i posteriorment les de Louis Siret (1890 i 1913), malgrat que fins la sistematització de Pere Bosch Gimpera de 1932 la Península ibèrica no va comptar amb un obra de referència per a la

¹⁷ Extret de Vasicek (1994: 167).

prehistòria holocena del mateix nivell que les abans esmentades. De fet, fins a mitjan del segle XIX les investigacions arqueològiques a l'Estat espanyol se centraven en l'arqueologia clàssica i molt freqüentment, en el que s'ha anomenat arqueologia filològica (Schnapp 1991). No obstant, a mesura que avança el segle creix l'interès en l'arqueologia medieval com a resultat de la construcció (en el cas espanyol) o reivindicació (en el cas català) de l'estat nacional. Aquest interès pel patrimoni monumental i arqueològic redunda en una intensificació de les excavacions en jaciments protohistòrics i medievals com Medina Azahara, Cerro de los Santos, Numància i Itàlica, o ja al tombant de segle, d'Empúries. Aquestes recerques, amb un marcat historicisme, van anar fornint els esquemes de la història preromana de la Península Ibèrica a partir dels anys 30 de segle XX, heretant les tipologies i la metodologia d'excavació de l'Europa Central¹⁸ i la tradició literària de l'arqueologia filològica¹⁹.

En el cas del conjunts paleolítics serien els investigadors francesos, encapçalats per Gabriel de Mortillet, els que iniciaren una tasca de sistematització, especialment de la indústria lítica, des de 1872, però també de les manifestacions artístiques paleolítiques. A Mortillet el segueixen d'altres prehistoriadors com Eduard de Lartet, Henry Breuil i, més recentment, François Bordes i André Leroi-Gourhan (Groenen 1994). La influència dels estudis prehistòrics francesos, especialment paleolítics, en la investigació a l'Estat espanyol ha estat una constant, ja des dels seus inicis amb l'excavació als anys 1862-63 del jaciment paleolític de San Isidro per Verneuil i Lartet o la fundació a l'any 1865 de la *Sociedad Antropológica Española*, en estreta relació i col·laboració amb l'homònima francesa *Société d'Anthropologie* de Paris, fundada al 1859 per l'antropòleg físic Pierre Broca (Ayarzagüena 1995), malgrat que una de les primeres obres de síntesi del paleolític peninsular va córrer a càrrec de l'esmentat Hugo Obermeier al 1916.

Precisament, és en el camp dels estudis paleoantropològics on es fa sentir de forma clara el pes de les teories evolucionistes de

¹⁸ Cal recordar la formació en Alemanya de Pere Bosch Gimpera (Cortadella 1991) i que la primera càtedra de Prehistòria de l'Estat espanyol va ser l'ocupada per l'alemany Hugo Obermeier a Madrid a 1922 (Díaz-Andreu 1995), així com, en general, la forta relació de l'emergent investigació prehistòrica espanyola de principis de segle amb les universitats alemanyes (Díaz-Andreu 1996).

¹⁹ En aquest context cal recordar la figura de Schulten, emulador de les troballes egees de Heinrich Schliemann, a la recerca del mític Tartessos (Olmos 1991).

Charles Darwin publicades també el 1859, en un context general de debat científic i ideològic²⁰ sobre els processos que caracteritzaven la, en aquells moments ja aprofundida, història natural. L'evolució de l'ésser humà, en la seva qualitat d'espècie biològica, ve acompanyada per una sèrie de troballes²¹, l'estudi de les quals pot resumir-se en els objectius que va marcar-se l'esmentada *Sociedad Antropológica Española*: per una banda, la classificació de les races i varietats de l'espècie humana i la discussió sobre el seu origen; i per l'altra, l'estudi de les races aborígens de la Península Ibèrica, de les illes Balears i Canàries i els seus creuaments amb la resta que han arribat fins a l'actualitat (Ayarzagüena 1995).

Fruit de la barreja de la determinació racial, com a suport per a l'explicació de les diferències culturals i tecnològiques, i la tradició historicista procedent dels textos clàssics, neix una lectura de la història peninsular (i europea) preromana en termes de "pobles" racialment i culturalment diferenciats i que anuncien la configuració i el tarannà de les nacions europees del segle XX. Aquesta confluència de l'historicisme i el naturalisme darwinista va rebre de l'arqueologia dels cercles culturals de Kossina un impuls decidit, i va trobar a l'Alemanya hitleriana (Arnold 1990), però també a d'altres totalitarismes com l'espanyol (Ruiz Zapatero 1998), un immillorable escenari per al seu desenvolupament.

Amb tot, l'evolucionisme havia mostrat una altra vessant amb autors com L.H. Morgan i E.B. Taylor, que se centraren en l'ordenació dels conjunts racials o ètnics en termes de progrés tecnològic. Proposaven una sèrie d'estadis d'evolució humana (salvatgisme, barbàrie, civilització) que estaria representada per diversos pobles vius, estancats o evolucionats segons els paràmetres de la idea de progrés. En aquest panorama s'emmarquen les primeres obres de síntesis prehistòrica, com la ja esmentada de Lubbock, prenent dels

²⁰ No és fins a l'any 1950, quan el Papa Pius XII en la seva Encíclica *Humani generis* admet que "l'Esglise n'interdit pas que la doctrine de l'evolution, pour autant qu'ell recherche si le corps humain fut tiré d'une matière déjà existante et vivante... soit l'objet de recherches et de discussions de la part de savants de l'un et l'autre parti" (Groenen 1994: 93)

²¹ Per esmentar només algunes representatives; 1856 Neanderthal, 1868 Cro-magnon, 1892 *Homo erectus* (home de Java), 1907 *Homo heidelbergensis*, 1924 *Australopithecus africanus*, 1927 *Sinanthropus*, 1964 *Homo habilis*, 1973 *Australopithecus afarensis*, 1994 *Homo ergaster*. A la Península Ibèrica la primera troballa d'homínid va ser un crani neandertalià a Gibraltar el 1869 i la darrera, i de més ressó, ha estat la de les restes d'una nova espècie (*Homo* antecessor) documentats al 1996 al jaciment d'Atapuerca.

antropòlegs evolucionistes les pautes d'organització social, mentre que l'esquema de Thomsen els serveix de referent per l'ordenació dels artefactes. L'evolucionisme s'havia convertit en un dels corrents fonamentals del pensament científic europeu que arribaria a formar part de les propostes del materialisme històric a partir de l'obra de Friedrich Engels, *L'origen de la família, la propietat privada i l'estat* a l'any 1884.

Actualment, el trinomi evolucionista continua estant present a les classificacions socials dels grups prehistòrics, si bé la terminologia ha estat lleugerament modificada a partir de les aportacions d'antropòlegs neoevolucionistes de la segona meitat del segle XX que ara parlen de societats de bandes, tribus o cabdillatges, i estats (Service 1975) i que s'ha traduït en noves síntesis arqueològiques (per exemple, Redman 1988). Aquestes caracteritzacions de les societats prehistòriques, basades en les observacions etnogràfiques de pobles vius, han fornint de contingut "social" els conjunts artefactuals de l'arqueologia prehistòrica, especialment des del Paleolític Superior fins a l'Edat del Bronze, ja que la societats de l'Edat del Ferro han pres com a referent interpretatiu els textos clàssics. Aquesta omnipresència del paradigma evolucionista en la interpretació prehistòrica ha reforçat la noció d'un "progrés cultural", que segons la tradició científica heretada de l'evolucionisme, havien aconseguit els europeus, i que en darrera instància legitimaria, des de la suposada superioritat cultural i racial de les societats més desenvolupades, l'opressió política exercida sobre les societats "endarrerides" mitjançant el colonialisme (Gutiérrez 1997:91). Aquesta crítica, fruit de una visió actual de la investigació arqueològica que posa en qüestió els paradigmes explicatius eurocèntrics característics del segle XIX, no són els únics que ha rebut l'evolucionisme al llarg dels últims 150 anys.

La reacció antievolucionista en l'antropologia de finals del segle XIX, orientada cap a l'estudi concret de les diferents comunitats "antropologitzables" va rebutjar els mètodes comparativistes i les generalitzacions dels evolucionistes. L'anomenat particularisme històric, representat per l'antropòleg angloalemany Franz Boas, i l'historicisme cultural, predicat des de l'anomenada Escola de Viena (Alcina 1989), van crear una renovada base per a l'estudi del conjunts arqueològics entesos com a unitats artefactuals i, a la vegada,

culturals, que també, a l'igual que els pobles primitius vius, havien de ser estudiades particularment . És en aquest context en què es desenvolupa la idea arqueològica del *difusionisme*, basada en la creença que el progrés només va produir-se una vegada, mentre que les seves fites principals, els "descobriments" fonamentals de la història humana com el foc o l'agricultura, una vegada descoberts simplement es transmetien a d'altres cultures mitjançant la difusió (moviment d'idees) o a través de la migració (moviment de persones) (Gutiérrez 1997:92). El model historicista i el difusionista van fer un bon maridatge, ja que per explicar els avenços tecnològics o el canvi social de cada unitat arqueològica era sempre possible trobar l'explicació en aquesta influència externa d'un altre poble més avançat. Malgrat que partint d'altres premisses, el historicisme difusionista va arribar a establir distincions o jerarquies semblants a les establertes per l'evolucionisme, marcant una neta diferència entre cultures progressives (inventores) i cultures retardatàries (receptores), que encara avui dia sustenten molts models explicatius sobre l'adopció de la agricultura o de la metal·lúrgia, malgrat els canvis radicals provocats en els esquemes interpretatius clàssics, especialment per a l'aplicació sistemàtica de les tècniques de datacions fisicoquímiques (Renfrew 1974).

L'exemple més clar, i aïllat en la seva època, que es té d'un intent d'integració de models i teories d'explicació històrica i/o sociològica en relació a una metodologia estrictament arqueològica és l'obra de Vere Gordon Childe (1893-1957). Aquest autor va donar un important pas endavant en l'intent de normalitzar el concepte de cultura a partir de l'associació d'elements materials, tot superant la imatge simplista derivada d'una única seqüència cronològica, al posar en evidència la pluralitat de cultures que van conformar el passat prehistòric i la seva complexitat intrínseca, emmarcades, però, en l'esquema evolucionista clàssic (Gutiérrez 1997:93). L'afany sistematitzador de Gordon Childe i la riquesa de les seves hipòtesis troba la seva contrapartida a la prehistòria de la Península Ibèrica en la figura de Pere Bosch Gimpera, malgrat que aquest va mostrar una orientació exclusivament historicista i culturalista (Pasamar i Peiró 1991).

El ventall d'hipòtesis que va plantejar Gordon Childe per a la prehistòria holocena euroasiàtica (neolitització, megalitisme, metal·lúrgia, urbanisme, etc.) va guiar a l'arqueologia anglosaxona - que de forma gradual, i especialment, a partir dels anys 50, va anar desenvolupant tècniques analítiques de gran sofisticació – cap a uns enfocaments més relacionats amb problemes socioeconòmics que amb la tradició tipologista defensada per emblemàtics arqueòlegs britànics com Glyn Daniel (1968). Aquesta tendència va reforçar-se amb l'aparició de l'anomenada en la seva etapa inicial *new archaeology* i que, actualment, ha quedat etiquetada com arqueologia processual.

L'arqueologia processual s'inspirava en el funcionalisme de Radcliffe-Brown i Malinowski que defensava la necessitat de considerar els fets socials com a coses que havien d'estudiar-se aïlladament de les seves manifestacions individuals i plantejava la necessitat d'examinar la funció que compleix cada fet social en el seu propi medi (Fontana 1982:169), reforçant la idea de la necessitat d'estudiar els fets històrics desenvolupats de forma particular a cada territori. En el cas de la proposta arqueològica, el funcionalisme s'expressava amb una concepció de les societats humanes com a sistemes adaptatius i es plantejava, en una declaració clarament antihistoricista, com una aproximació científica de l'estudi antropològic a través del temps (Binford 1962). Paral·lelament, aquesta concepció científista de l'estudi arqueològic anava acompanyada amb una voluntat objectivadora i quantificadora, l'obra de David Clarke (1968) n'és el millor exponent, que va suposar un espectacular desenvolupament de tècniques d'estudi del registre arqueològic.

L'arqueologia prehistòrica de tradició historicista, com la francesa o la italiana, va restar força escèptica a les propostes processuals, almenys pel que fa referència a les seves propostes interpretatives. No obstant, la comunicació i la confrontació de parers va iniciar-se molt aviat, tal com ho mostra la famosa polèmica entre Lewis Binford i François Bordes entorn als grups del Musterià (Binford 1973; Bordes 1973). En canvi, a l'Estat espanyol el ressò de les noves tendències teòriques i metodològiques a la recerca prehistòrica no van arribar fins a finals de la dècada dels 70 i només és a partir dels 80 quan comencen a proposar-se nous models interpretatius i a assajar-

se el nou ventall metodològic que havia anat desenvolupant-se a la recerca prehistòrica d'arreu.

De fet, la investigació prehistòrica espanyola que es trobava integrada en els corrents de recerca europea al primer terç del segle XX, s'atura de forma radical amb la Guerra Civil i la posterior dictadura franquista. Durant anys la prehistòria espanyola va practicar l'autarquia intel·lectual i científicotècnica i, com assenyala Ruiz Zapatero (1998), va empobrir i esquematitzar el seu discurs extern fins a ratllar l'esperpèntic, especialment en les primeres dècades del franquisme. A partir dels anys 60, en l'Espanya plenament tecnocràtica, el discurs ideològic va deixar pas a una prehistòria descriptiva i classificatòria que mancava, però, dels recursos tècnics i teòrics per interpretar les seves dades en un sentit històric i/o antropològic.

Al llarg de la dècada dels 70, i molt especialment a partir dels 80 i dels 90, l'arqueologia tendeix de forma gradual a una major interrelació entre les diferents tradicions acadèmiques, malgrat que en els diferents àmbits geo-acadèmics es mantinguin els elements distintius de les seves diferents escoles (cf. Hodder 1991; Ucko 1995). L'enorme producció bibliogràfica en llengua anglesa, tant britànica com nordamericana, marquen clarament la pauta dels debats teòrics i els avenços de les tècniques aplicades, malgrat que l'arqueologia en llengua francesa manté un desenvolupament força independent caracteritzat en gran mesura per una major desatenció de les discussions teòriques i una gran desenvolupament de l'anàlisi empíric (Cleoziou *et alii* 1991). Val a dir que aquesta tradició francesa es fa molt palesa en certs àmbits de l'arqueologia de l'Estat espanyol, molt especialment en el que fa referència a l'arqueologia catalana.

Resumint, podríem dir que són tres els aspectes que més determinen la situació de l'arqueologia del fi del mil·lenni i que estan en estreta connexió, lògicament, amb la sociologia i la ideologia d'aquests temps. Per una banda, la crítica al model de ciència positivista que va començar a perfilar-se a les ciències socials a finals de la dècada dels 60, va irrompre a l'arqueologia (anglosaxona) de la mà de Ian Hodder (1982a, 1982b, 1986) i posteriorment, amb els que podríem anomenar llibres programàtics, de Michael Shanks i Christopher Tilley (1987a, 1987b). Aquestes noves perspectives de l'arqueologia han rebut tot sovint l'etiqueta d'"arqueologia postprocessual", malgrat que

seguint a Valerie Pinsky i Alison Wylie (1989) potser fora més correcte anomenar-les arqueologies crítiques, ja que el seu denominador comú és (o al menys va ser al seu inici) un posicionament crític des d'un punt de vista epistemològic, ontològic, polític i pràctic.

De fet, aquests posicionament crítics donaven resposta a la necessària redefinició dels objectius i interessos de l'arqueologia en un món que començava a enfatitzar la diversitat cultural i social com un valor i que qüestionava també el tradicional hermetisme del sistema acadèmic i de producció i transmissió de coneixements. Fruit d'aquesta redefinició l'arqueologia occidental ha començat a obrir portes a altres tradicions de recerca o de conceptualització del passat que, en gran mesura, s'han canalitzat a través dels congressos d'arqueologia mundial (*World Archaeological Congress*)²². Així, noves perspectives d'interpretació de la informació arqueològica, com la feminista (Conkey i Spector 1984; Conkey i Gero 1991)) o la indigenista (Trigger 1984; Layton 1989) , o la pròpia introspecció crítica sobre el paper ideològic, polític i econòmic jugat per l'arqueologia al llarg de la seva història (Mauc-Messenger 1991), són els seus trets caracteritzadors.

Però, paral·lament, l'arqueologia s'ha hagut d'enfrontar a dos nous grans temes: per una banda, la paulatina assumpció de la gestió del patrimoni arqueològic i els nous perfils professionals derivats d'ella com un tema propi de l'organització de la disciplina (Cleere 1989), i en segon lloc, l'apertura acadèmica als temes relacionats amb la producció i la transmissió del coneixement arqueològic al públic no especialitzat (l'anomenada al món anglosaxó *public archeology*)²³ (Hooper- Greenhill 1991; Jameson 1997; Stone i MacKenzie 1989; Stone i Molyneaux 1994).

Amb tot, l'arqueologia prehistòrica mostra actualment una creixent diversificació quant als seus àmbits d'actuació, des del gruix de l'activitat acadèmica a departaments universitaris i centres de recerca amb una gradual sofisticació teòrica i tècnica que va incloent

²² D'aquesta nova tongada de congressos que van iniciar-se a Southampton l'any 1984, als què han seguit els cel·lebrats a Venèçuela, Índia i, recentment, a Sudàfrica, afavorits per l'arqueòleg Peter Ucko, ha sorgit una sèrie editorial, dirgida pel mateix investigador, que, molt simptomàticament, s'anomena *One World Archaeology*.

²³ Un bon exemple d'aquesta voluntat de l'arqueologia acadèmica d'integrar aquest tipus de continguts és que el número 6:2 (1987) de *la Archaeological Review from Cambridge*, editada pels estudiants, llicenciats/des i investigadors/es del departament d'Arqueologia de la universitat de Cambridge, estigués dedicat, íntegrament, al tema "Archaeology as Education".

de forma paulatina nous temes d'interès interpretatiu (paisatge, gènere, sistemes cognitius, etc.) i tècnic-metodològic (processos posdeposicionals, estudis tecnològics, etc.), fins als professionals dedicats a la conservació i recuperació del patrimoni arqueològic, passant pels museòlegs i educadors centrats en la conceptualització dels sistemes de transmissió del coneixement arqueològic i en el disseny de programes i activitats específiques relacionades.

Actualment, a les darreries dels anys 90, la investigació prehistòrica a l'Estat espanyol mostra la mateixa creixent diversificació professional, teòrica i tècnica²⁴, que en diferents graus i característiques sembla definir l'arqueologia occidental, amb una forta tecnificació i lenta, però creixent, reflexió metodològica, juntament amb una revalorització del pensament històric en contraposició a les propostes antropològiques, procedents de l'arqueologia anglosaxona, que havien fet la seva aparició a la dècada anterior (cf. Alcina 1989). Amb tot, té encara com a assignatura pendent la reflexió genèrica sobre la seva reconceptualització i funció social i la redefinició dels nous perfils professionals, que si bé compta amb precedents que anirem comentant al llarg d'aquestes pàgines, resta desarticulada i, malauradament avui dia, tan sols és fruit d'iniciatives aïllades (Benítez *et alii* 1994; Criado 1996).

L'evolució de l'arqueologia com a disciplina, amb tots els seus problemes i tensions internes, ha desplaçat, però, a un segon pla l'inicial discussió sobre el concepte de prehistòria que caracteritzava els debats i la recerca del segle XIX i de la primera meitat del segle XX. Podriem bé dir que s'oscil·la entre un altíssim grau d'exigència empírica i de voluntat científista, que a l'Estat espanyol està immillorablement representat amb el projecte d'Atapuerca, i una revisió del propi concepte de passat representat pel paradigma euro i androcentrista de la recerca prehistòrica europea (Gathercole i Lowenthal 1989; Fowler 1992). Tot i aquest panorama dicotòmic, la

²⁴ Malgrat que, amb algunes excepcions (Anfruns, Dueñas i Llobet 1988, Anfruns i Llobet 1991; RAT 1992), a l'arqueologia espanyola no han acabat de quallar les trobades o congressos amb temàtica exclusivament teòrica, algunes publicacions, com per exemple *Trabajos de Prehistoria*, publiquen regularment articles de reflexió teòrica. Una compilació del desenvolupament de les tècniques auxiliars de l'arqueologia a l'Estat espanyol la podem trobar a Vila (1991), mentre que la integració de la *public archaeology* com a àmbit d'incidència dels departaments universitaris està pràcticament absent, si exceptuem algunes iniciatives relacionades amb la museologia o amb la normativa legal sobre el patrimoni arqueològic (Querol y Martínez 1996; Hernández 1998)

interacció entre aquestes visions confrontades es retroalimenten mutuament. La projecció externa d'un projecte com el d'Atapuerca només pot entendre's en una nova situació de l'arqueologia a la què s'exigeix rellevància social en els seus objectius de recerca, accés a la construcció del coneixement i qualitat en la seva tasca de difusió. Per altra banda, la crítica a la manipulació des del poder del passat o, a l'altre extrem, la valoració de conceptes diversos de passats com a elements enriquidors de la diversitat de la cultura humana, només són possibles des de l'aplicació d'un aparell crític consistent i una capacitat de relacionar, de forma rigorosa, les societats humanes al llarg del temps amb la cultura material que van produir i amb la què van conviure.

2.1.2. Per a què serveix ensenyar la prehistòria?

En la introducció (*A los maestros*) del llibre de C. Gomis *Lecturas instructivas. Segundo libro de lectura para las escuelas de Instrucción Primaria* (1923:6), l'autor explicita els principis pedagògics que orienten l'obra, i escrivia:

¿No sería preferible dejar todas esas antologías para más tarde y facilitar a los niños, como primeros libros de lectura, otros en los que pudieran aprender las causas de los fenómenos naturales que se verifican a su alrededor, o algunos conocimientos que les fuesen útiles en la vida práctica?

Antes que literatos, hemos de procurar que salgan de nuestras escuelas, y sobretodo de las rurales, muchachos inteligentes que si mañana, al abrir un surco o al cavar una viña, encuentran un hacha de piedra, sepan que es una herramienta fabricada por el hombre en la infancia de la Humanidad, y no crean, como hoy, que es un rayo que al caer se sepultó siete varas bajo tierra para volver a salir al cabo de siete años a la superficie; que si un día tropiezan con una tosca piedra clavada verticalmente en el suelo, que les llame la atención por sus grandes dimensiones, sepan que aquella piedra, llamada menhir, es una muestra del arte humano primitivo y no un enorme canto que se cayera de las manos de un diablo o de una bruja por haber oído cantar el gallo antes de haber llegado al puente en que debía colocarlo.

Aquest plantejament no és gaire diferent de les afirmacions de Pilar Maestro (1997: 113) més de 70 anys després: "enseñar Historia en la ESO, en una buena relación con la Geografía, desde las nuevas

visiones de ambas, es interesante como un medio para superar la simplicidad de los análisis sociales del pensamiento cotidiano, no sólo para comprender sino también para corregir prejuicios y estereotipos, todo lo cual aporta una carga indudable intelectual y educativa, crítica y desalienadora". Les desviacions, en aquest sentit, serien les actituds mentals i les idees preconcebudes que dificulten un enfocament correcte i suposen una rèmora per a l'aprenentatge d'aquesta disciplina (Liceras 1997:130-131). Liceras, referint-se a Almuíña (1994), enumerava el que l'autor anomena "calvaris" de la història. Aquests anomenats "calvaris" en l'aprenentatge de la història produeixen en última instància greus distorsions en la comprensió històrica:

- Els tòpics o sabers vulgars que la col·lectivitat assumeix com a certs i incontestables, i no són, en realitat, sinó clixés de les interpretacions dels fets i esdeveniments històrics que, de tan repetits es mantenen com a qüestions assumides i inalterables no només a nivell popular sinó, fins i tot, en certs nivells de transmissió acadèmica.
- Els anacronismes, com a vicis en l'explicació del passat acomodant-la als plantejaments i els esquemes d'anàlisi que utilitzem per entendre l'actualitat.
- Els prejudicis que poden arribar a convertir l'estudiant d'història en un àrbitre del passat.

En el moment que es parla de prehistòria aquestes desviacions prenen una dimensió molt més gran. Existeix una falsa concepció generalitzada de la prehistòria com una etapa anquilosada amb escassos canvis i variables. D'altra banda, existeix la consideració dels temps prehistòrics i de les seves gents com a tecnològicament retardats sense considerar des de quins punts de vista i conforme a quin context tecnocultural i econòmic es fan aquestes afirmacions. Aquesta visió ha transcendit a la imatge popular de la prehistòria i al llenguatge col·loquial.

Quelcom "prehistòric" defineix alguna cosa caduca i negativa (Martín 1989:2). Aquests prejudicis, òbviament, la desvirtuen. A l'ensenyament la impressió que sol transmetre's a l'alumnat és vaga, confusa, ocupant un petit espai de docència (paradoxalment el període ocupa el 99% de la història de la humanitat). Això desorbita la proporció història/prehistòria, dificultant sens dubte l'assimilació de coordenades temporals, deformant el concepte de duració. Aquesta

dissolució minimitzada dels continguts de prehistòria als currícula escolars s'han patit amb l'aplicació de diverses lleis educatives en els estats del nostre entorn europeu. A Anglaterra, amb l'aplicació del *National Curriculum* per part del darrer govern conservador britànic, els temps més reculats només són presents de passada en el tema "Britain before the Romans". En aquell país, però, una bona part de professores/professors i investigadores/investigadors van mobilitzar-se, de forma individual o col·lectiva (per exemple a través del servei educatiu de l'*English Heritage* o del *Council for British Archaeology*), explicant la importància educativa de la prehistòria a les escoles i instituts, i del potencial de l'arqueologia com a mètode d'aproximació al passat²⁵. Mostra d'aquesta implicació directa és l'article referencial que sobre aquest debat va elaborar l'arqueòleg Peter Stone (1992), publicat a la revista *Teaching History* que reflecteix alguns dels aspectes tractats a la seva tesi doctoral (1990)²⁶ en la qual analitza la utilitat i l'adequació dels continguts de prehistòria a l'ensenyament primari britànic. En el seu treball de recerca, Stone dona diverses raons per les quals els continguts de prehistòria enfatitzen la globalitat i interdisciplinarietat que comporta l'anàlisi de l'evidència arqueològica: la seva relació amb realitats específiques, la manipulació de fonts primàries i la necessitat d'exercitar a partir d'ells habilitats de raonament, així com també l'atractiu que comporta l'estudi directe d'elements del passat.

De fet, la pretensió de reduir l'ensenyament de la història a èpoques recents, amb l'argument que permet conèixer millor el món actual, és una pretensió exempta de fonament teòric sobre el procés dinàmic de la història de la humanitat; "es preciso abordar también el estudio de sociedades del pasado que proyecten contrastes con el presente" (González i Domínguez 1986:106). És restringir, per una altra part, el procés històric a una simple successió de causa-efecte immediat, oblidant-nos d'altres aspectes, no per més simples menys complexos. En prendre com a índex de desenvolupament models occidentals actuals, s'apliquen paràmetres profundament etnocèntrics.

²⁵ Cal destacar que aquest interès i implicació dels professionals de l'arqueologia en els temes relacionats amb el món de l'educació es pot fer també extensible a tota l'arqueologia anglosaxona. En concret, la SAA (*Society for American Archaeology*) compta amb una comissió d'educació (*Public Education Committee*) que publica regularment informacions i recursos per a l'ensenyament de l'arqueologia als Estats Units (<http://www.saa.org/Education>).

²⁶ La informació sobre el contingut concret de la tesi doctoral de Peter Stone m'ha estat amablement facilitada pel Dr. Gonzalo Ruiz Zapatero.

En el mateix moment que l'*homo habilis* partia conscientment un còdol per fabricar un instrument, quedava obert el camí de la tècnica i, amb el seu comportament i relació amb el medi, el de la cultura (Martín 1989:3). És per això que l'estudi del comportament ecològic i de l'economia dels grups humans de la prehistòria, permet fer una reflexió sobre alguns problemes actuals (Soler i Jardón 1994:150). Durant la prehistòria té lloc el naixement i desenvolupament d'una sèrie de constants en la història humana, constants que continuen presents als nostres dies i que es troben intrínsecament unides a la vida humana. Temes que preocupen i han preocupat als humans com la subsistència, la producció d'aliments, els intercanvis econòmics o l'habitatge, arrenquen des dels temps anteriors a l'escriptura; altres constants com la divisió del treball, la defensa, els moviments de població, l'organització dels grups, els rituals simbòlics en relació a la mort i a la vida, la manufactura d'objectes, l'art, etc., troben també les seves arrels a la prehistòria.

A l'ensenyament, i a causa del concepte popular de la prehistòria, es té una certa visió que els humans prehistòrics, sumits en un estat de salvatgisme, van lluitar per sobreviure esperant amb ànsia la civilització d'altres pobles més avançats. A Catalunya, per exemple, aquest aspecte es fa palès amb l'arribada dels grecs, i en major grau dels romans. Aquesta visió, suavitzada a l'actualitat, era magnificada en els llibres de text del primer terç del segle XX, com podem observar en la lectura del següent fragment del llibre de C. Gomis *Lecturas instructivas. Segundo libro de lectura para las escuelas de Instrucción Primaria* (1923:11-12):

Es un error suponer que los primeros hombres eran gigantes y vivían centenares de años. El hombre primitivo tenía, poco más o menos, la misma estatura que tenemos los actuales, y en cuanto a longevidad es casi seguro que había de tener menos que los de hoy en día, pues las estadísticas demuestran que el término medio de la vida humana aumenta a medida que aumentan las comodidades de que se rodea al hombre.

Pero, si bajo el punto de vista físico, el hombre primitivo difería poco o nada del actual, en cambio se diferenciaba mucho de éste por sus costumbres. Aquél vivía en completo salvajismo, en continua lucha con los animales que le rodeaban y hasta con sus propios semejantes; se alimentaba únicamente de la caza o de la pesca y tal vez de los frutos silvestres que encontraba al paso: hay pruebas evidentes de

que eran *antropófagos*, es decir, de que entre las carnes que le servían de alimento figuraba también la carne humana.

A manca d'estudis aprofundits a l'Estat espanyol comptem amb el detallat treball de Nick Merriman (1991) sobre les actituds de la població anglesa sobre el passat i l'arqueologia a partir dels resultats d'una enquesta escrita a 1500 persones. Entre d'altres conclusions, la que fa referència a la imatge de la prehistòria, apunta a que es tractava del període històric en el què menys es voldria viure. Merriman apunta com a possible causa d'aquest darrer lloc en el *ranking* de preferències la percepció de que amb prou feines existeix una connexió entre aquell temps i el present. De fet, segons els resultats de la seva enquesta més de la meitat dels enquestats no estaven d'acord en que la gent prehistòrica fos bàsicament com nosaltres.

Aquesta visió entra en col·lisió amb la fascinació que exerceix la prehistòria sobre els infants i els joves. Els paisatges, els climes, els animals poden ser profundament diferents d'aquests que nosaltres coneixem (Echasseriaud 1991:49), la fascinació pels esquelets (Dyer 1983:34), les seves eines i formes de vida estimulen particularment la imaginació de l'alumnat, sobretot a partir del moment en què se n'adonen que allò ha passat a prop d'on elles/ells viuen.

Per Calvani, recollit a Trepal i Comes (1998:59), "la idea tan extesa que la nena o el nen petits no tenen sentit del temps i, per tant estan incapacitats per a l'estudi de la història, és un lloc comú, un tòpic sense fonaments que ha conduït a l'acció didàctica per vies falses". El mateix autor assegura que l'alumnat, quan arriba a l'escola primària, manifesta també una capacitat per imaginar i concebre els temps més reculats i llunyans. En aquesta línia, Calvani (1986) proposa iniciar l'aprenentatge de la història en el cicle inicial de primària per dos ítems en paral·lel, la memòria familiar i la prehistòria:

(...) Calvani propone iniciar su aprendizaje (de la Prehistoria) tomando como punto de arranque preguntas que los niños y niñas pueden entender como ¿qué había antes de que existieran los primeros hombres y mujeres? A partir de aquí, con diversos recursos (dibujos, diapositivas, fragmentos de televisión, relatos fantásticos, etc.) habría que pasar a la explotación de este "tiempo primordial" que parecen poseer bastantes de los niños y niñas de estas edades y pasar a realizar actividades de aprendizaje que hablen de los primeros cazadores, de los primeros agricultores, de las primeras ciudades, etc.

No se trata, evidentemente, de sistematizarlo ni tan solo de relacionarlo sino de llenar progresivamente de significados históricos y asentamientos de categorías temporales aprovechando un esquema existente en los niños y niñas que, en general, muestran un gran interés en estos temas. Se trata en definitiva de construir un principio de grandes contenedores temporales.

Primer	Quan encara no existien les persones.
Segon	Quan les persones només sabien caçar i pescar.
Tercer	El temps dels primers agricultors.
Quart	El temps de les primeres ciutats grans.
Cinquè	El temps de les primeres fàbriques.
Sisè	El temps de quan els avis eren petits.
Setè	El temps de quan els pares eren petits.
Vuitè	Ara (des de que jo he nascut).

Dentro de estos contenedores se puede ir incrementando la información significativa hablando de la alimentación carnívora, del descubrimiento del fuego,...

(Trepat i Comes 1998: 61-62)

Cal estar però estar amatents a una nova dimensió de l'arqueològic que actualment es dibuixa a l'horitzó de la nostra cultura occidental, l'anomenada *paraarqueologia*²⁷. Des dels anys seixanta, però amb una forta difusió al nostre país en revistes especialitzades a partir de la dècada dels vuitanta, s'ha desenvolupat una arqueologia al marge de l'ortodòxia de l'arqueologia acadèmica que ha cercat comprensió i atracció entre el gran públic a través de publicacions de gran tiratge que vinculen els orígens de la humanitat a "Ancestres Superiors" i a preteses relacions amb móns de més enllà de l'univers (les relacions que s'estableixen entre aquells orígens i restes arqueològiques com els megàlits o les piràmides egípcies o mesoamericanes són redundants i eix central de les interpretacions i preteses contrastacions arqueològiques). L'arqueologia a l'ensenyament té un paper també rellevant en la deconstrucció del potencial explicatiu de teories que es manifesten des d'aquesta visió

²⁷Un bon article sobre el tema és l'escrit per Renard (1988).

del passat en el que els humans es troben desassistits davant de misterioses forces externes.

Malgrat això, cal tenir present que aquest tipus de creences es presenten relacionades, tal com es dedueix de l'esmentat estudi de Merriman (1991:112-117), en certs sectors de població (particularment els joves, els aturats i més dones que homes) amb una gran desconfiança cap a la ciència i en la seva capacitat d'explicar un món percebut com a hostil i sotmès a un canvi excessivament frenètic. Aquests grups de la població britànica concebeixen el passat remot com a referent d'estabilitat i de l'existència d'un món no materialista. Tal com diu Merriman, sens dubte hi ha una gran part de culpa en el fracàs de l'arqueologia acadèmica de transmetre de forma atractiva i imaginativa els seus coneixements, però una altra gran part s'escapa a la responsabilitat de l'arqueologia pròpiament dita, i entra de ple en el camp de les condicions materials i ideològiques d'aquest final de mil.leni.

2.1.3. El context sociopolític en l'ensenyament de la prehistòria

¿Quin paper pot tenir la prehistòria en un enfocament de la història a l'ensenyament que té com a objecte d'estudi els problemes de la humanitat, la preocupació pels grups socials no hegemònics, la diversitat de cultures i de gèneres, la desigualtat, els conflictes, la interdependència en el funcionament del sistema món, els problemes de la vida quotidiana o l'actitud crítica envers la injustícia? ¿Quin futur pot tenir la inclusió de la prehistòria en un ensenyament en el qual estudis recents han demostrat que els nois i noies adolescents valoren els continguts curriculars per la seva aplicabilitat i interès per al futur?(Gatell i Quinquer 1996:94).

Comenta Carretero (1998:74) que la història posseeix continguts escolars que són molt més difícilment objectivables que els d'altres matèries i que tenen un alt grau d'emocionalitat que prové, entre d'altres, del servei que rendeixen a la identitat nacional. La visió que es transmet del passat a l'ensenyament és fortament eurocentrista i transmissora de discursos dominants. Exemples d'això els podem trobar en la transformació en "*encuentro de culturas*" que va patir

l'habitual dicotomia entre "invasors" o "descobridors" que rodejava el tema de l'arribada dels espanyols a Amèrica. Quedaven lluny imatges com les que podien trobar-se als llibres de text dels anys quaranta on s'explicava que

(...) la obra de España en América, fue eminentemente humanitaria y civilizadora, respondiendo a los tres principios de Fe, Justicia y Cultura; no viendo nunca en sus Colonias de América unos territorios de explotación, como lo vieron en las suyas Holanda e Inglaterra.²⁸

però la història "nacional" d'una Espanya dins la Unió Europea no podia permetre's retrets o anàlisis crítics, calia "revisar", fins i tot per part de molts d'aquelles i aquells que anteriorment havien denunciat la visió tradicional d'una Espanya salvadora d'ànimes, culturitzadora d'un poble en estat de barbàrie o semibarbàrie, però que el 1992 estaven en els òrgans de poder polític de l'Estat. O més recentment la sobtant millora de la imatge de Felip II, que ha permès des de l'òptica conservadora del govern del Partit Popular enaltir l'opinió vers un monarca que ha estat titllat des de sectors progressistes de la historiografia com a un governant fonamentalista catòlic, que va vincular estretament els poders civils i religiosos, i que convençut d'estar destinat a empreses divines no va dubtar a enviar a una mort segura a uns 15.000 homes quan el desastre de l'*Armada Invencible*²⁹. Tampoc s'han salvat d'aquest biaix en la interpretació de la història considerada com a "pròpia", el tamís pel que es passen la selecció de temes històrics a l'hora d'explicar la formació i desenvolupament de les històries nacionals en el context de les nacionalitats i regions de l'Estat espanyol de les autonomies. És rellevant en aquest sentit el que Joan Pagès (1994:15) ha comentat sovint sobre l'absència de conflictes interns en el desenvolupament de la història de Catalunya en el desplegament curricular de l'àrea de ciències socials, geografia i història del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: "Els únics conflictes que se seleccionen a Primària són la Guerra dels Segadors i la de Successió. Per què no selecciona cap conflicte intern com ara les guerres remences, les guerres entre la Busca i la Biga o els enfrontaments carlins o els conflictes socials que

²⁸Extret de E. González Jiménez, *La verdad de España en América*. Talleres Perman. Madrid, 1947.p.19.

²⁹En aquest sentit es definia l'historiador Geoffrey Parker en un article aparegut a *El País* el dimecres 4 de novembre de 1998, p.41.

han existit o existeixen?" Els elements de conflicte dins de Catalunya sempre s'imaginaven exteriors. Tal com esmenta Pagès, conflictes de classe com els succeïts entre la Busca i la Biga, o les Guerres Remences no tenen pes específic davant temes conflicte estrella com la Guerra dels Segadors o la Guerra de Successió ambdues amb l'enemic francès, i sobretot castellà, com a protagonistes. La història dels catalans en les seves relacions interiors al llarg del temps s'han convertit en l'explicació històrica en una mena de flors i violes només trencades per actuacions de l'enemic exterior.

Des d'una proposta didàctica de la història en convingença amb una pedagogia crítica que es plantegi el procés d'ensenyament-aprenentatge com un procés formatiu de persones compromeses amb la transformació de les realitats socials que les envolten, la comprensió del món avui requereix transmetre a l'alumnat una visió universalista i universalitzadora, sigui quin sigui l'àmbit territorial al qual es refereixi l'estudi o treball específic que s'estigui desenvolupant en un moment determinat. L'aprofundiment dels coneixements sobre la prehistòria a l'ensenyament no universitari ha de tenir com una de les seves finalitats fonamentals el descobriment d'altres cultures, i per tant cosmovisions diverses. "El reconeixement dels drets dels pobles primers a la cultura ja no és només una qüestió de justícia sinó una evidència filosòfica. Reinventar l'universal! És en el diàleg de les singularitats on la humanitat podrà trobar el seu nou impuls i afrontar els immensos reptes dels descobriments (...) que se li ofereixen a l'home." (Malauri, citat a Harper 1998:19). L'àmbit local, l'àmbit nacional, l'àmbit estatal, l'àmbit mediterrani, l'àmbit europeu o l'àmbit mundial, tots ells permeten abordar la història humana dels temps més antics com a herència comuna de tota la humanitat defugint de plantejaments excloents, prepotents i etnocèntrics. L'estudi de la prehistòria possibilita aquestes visions pel propi caràcter anacional de les societats humanes que explica. L'errònia descripció de prehistòries de Catalunya, d'Espanya o d'Europa, s'ajusten a la realitat històrica quan es parla de prehistòries a Catalunya, a Espanya o a Europa. En definitiva, la prehistòria humana.

La prehistòria no ha estat, però, aliena a un cert grau de manipulació i exaltació nacional. No hem d'oblidar que en la prehistòria i en la protohistòria van configurar-se, en una essència primigènia,

algunes de les formes bàsiques de l'organització social del món actual, la utilització dels caràcters originals d'algunes cultures antigues han estat utilitzades com a exemple d'essències nacionals (Gathercole i Lowenthal 1990; Kohl i Fawcett 1996). En el nostre context, és especialment significatiu (Ruíz Zapatero 1996:180) l'interès obsessiu del nacionalisme espanyol de finals del segle XIX per establir lligams de continuïtat entre el "gloriós passat" llunyà i el present, que tendeix a justificar el naixement de l'essència d'Espanya. O l'apropiació que el franquisme va fer del celtisme i l'iberisme al llarg dels quasi quaranta anys de govern totalitari en la recerca d'un concepte d'identitat patriòtica construïda sobre l'exaltació d'un suposat gloriós passat llunyà nacional que tingué una manifestació rellevant en la mitificació, manipulació i sublimació del martiri dels habitants de Numància en la seva immolació abans de caure en mans invasores, tot emfasitzant el sentiment d'independència i bravura dels pobles hispànics. I mirant més a prop en el temps, amb l'establiment de la democràcia i la reorganització de l'Estat espanyol en comunitats autònomes, la recerca i establiment del caràcter distintiu nacional o regional des de la prehistòria, en el que Ruíz Zapatero anomena el ressorgiment de l'interès pels grups ètnics protohistòrics³⁰. Almuíña (1994:12) parla de *neoromanticisme* per definir el que ell anomena *revival* que s'ha aixecat amb el monopoli interpretatiu pels camins del nacionalisme exacerbant, i que ell redueix al que denomina "infranacionalitats" (regionacionalismes), i que jo amplio a la reacció de certs sectors dels estats-nació en la defensa de la seva legitimitat històrica.

Fins i tot, configuracions supranacionals de recent aparició com seria la pròpia Unió Europea, han cercat en la prehistòria arguments a una cultura i tradició comú difícil d'argumentar en un territori com l'uropeu amb tradicions culturals, històriques i socials tan diverses. Exposicions com la dels *I Celti* que va poder veure's a Venècia (Palazzo Grassi 1991), pretenen establir orígens protohistòrics d'àmbit supranacional que configurin el mínim comú múltiple de tradicions amb una forta interrelació econòmica, cultural i social, és a dir el de presentar l'Europa cèltica com a precedent de la Unió Europea (Ruíz Zapatero 1996:191). Aquesta visió, òbviament, entra tot sovint en

³⁰Especialment significativa va ser la fotografia del lendakari Ardanza al suplement dominical del diari *El País* del 18 de novembre de 1998, arran la celebració de les eleccions basques, sortint per una escletxa d'un dolmen. El nacionalisme basc és un clar exemple de la recerca en la prehistòria de les arrels com a poble diferent.

col·lisió amb realitats territorials que han configurat espais de relació històrica molt més consistents, com seria, per exemple en el nostre entorn proper, el de les ribes del Mediterrani.

Un exemple paradigmàtic de l'ús del passat "arqueològic" com a instrument ideològic d'afirmació nacional el podem observar actualment a l'estat d'Israel. En aquell país "l'arqueologia serveix a dos amos: la ideologia nacional i el turisme. L'excavació de Yigael Yadin durant els 60 a la fortalesa de Masada va ressuscitar la turbulenta història de la darrera resistència dels jueus zelotes contra els assetjadors romans en el 73 dC i de com van escollir el suïcidi en massa abans que la rendició³¹. S'ha convertit tant en un símbol de desafiament i orgull d'Israel com en un important centre turístic. Israel utilitza la prehistòria com un medi de subratllar la seva continuïtat històrica i, per tant, de justificar la seva existència" (Renfrew i Bahn 1993:491).

2.1.4. Cap a una conceptualització escolar de la prehistòria

Com totes les disciplines acadèmiques, la història té la seva pròpia terminologia especialitzada. Els conceptes en l'ensenyament de la història representen la concreció de les elaboracions intel·lectuals desenvolupades pels historiadors i historiadores. Pel que fa a la història a l'ensenyament no universitari, l'ús de conceptes socials procedents del llenguatge comú han de ser depurats per aconseguir que, partint d'un coneixement vulgar dels mateixos, assumeixin una significació el més precisa i unívoca possible (Grupo Valladolid 1994:29). Cal tenir present la utilitat dels conceptes per entendre determinades realitats, però cal també recordar que no són realitats en ells mateixos. En prehistòria no hi ha fets rellevants, però sí que hi trobem conceptes claus. Com ja he dit abans, alguns d'aquests conceptes formen avui l'esquelet primigeni d'algunes realitats, òbviament més complexes, però que troben el seu origen en temps molt reculats. És per això que la investigació de la prehistòria i la

³¹ La resistència a l'invasor romà ha donat molt de joc en la configuració d'imatges idealitzades d'orgulls nacionals i resistències heroiques (abans morir que caure en mans alienes), tal com podem veure tant en la història d'Israel com en la resistència numantina espanyola. Aquesta herència, de fort caràcter xovinista, té un lúdic paral·lel en la impossibilitat de Juli Cèsar de conquerir tota la Gàl·lia per culpa de la tenaç resistència d'Astèrix i els seus col·legues del poblat de beuratge màgic.

protohistòria (en la seva concepció clàssica "el que encara no és història", i "el que està a punt de ser-ho") proveeix d'eines d'anàlisi del present a l'alumnat, unes eines infravalorades o simplificades a la màxima expressió, quan no totalment desestimades, per un sector de la investigació històrica i de la didàctica de la història ("la dels temps ja històrics"). Aquest estat d'opinió en sectors de la investigació i divulgació històrica ha portat a organitzar tot sovint la seqüència educativa de la història iniciant en els cursos més baixos (6è. d'EGB a l'anterior sistema educatiu, i al primer curs de l'ESO actual) els temes de prehistòria, no exclusivament amb el criteri d'organitzar cronològicament els continguts històrics a l'aula, sinó també amb l'actitud implícita que unes civilitzacions simples no requereixen més comprensió que les d'unes ments senzilles. A aquesta realitat acompanya l'opinió tàcita que els pobles primitius eren simples i rudes i que la història, que es refereix a un constant perfeccionament dels nivells personals i socials de la humanitat, augmenta progressivament el seu interès i complexitat de forma cronològica, fet que dóna arguments a una seqüència d'aprenentatge de més petits a més grans/de pobles més primitius als pobles actuals. Els qui alçaren els monuments megalítics no tenien televisió ni calefacció central, però eren capaços, segur, de reflexionar, construir i organitzar-se en un estadi complex (Pluckrose 1993:33). Així doncs, la proposta que elaborem ha de tractar de mostrar una seqüència d'esdeveniments sense que sembli que comparem d'una manera desavantajosa el passat amb el present.

Hi ha exemples d'unitats didàctiques sobre prehistòria desenvolupades des de propostes renovadores plantejades des de l'antic sistema educatiu de la *Ley General de Educación* de 1970, per a l'etapa de BUP. En el programa experimental d'Isaac González (1988:29) dividit en deu apartats, es trobava en primer lloc el tema *Geohistoria y Prehistoria*, sobre el qual deia:

Se trata de enmarcar el inicio de la Historia en la Península Ibérica como marco, como escenario, en el que se da la aparición del hombre y luego referirse a su primera etapa en la que aún la Península no se integra claramente en el conjunto comercial (ligado a los metales) mediterráneo. Ya hemos dicho que es en esta primera etapa donde conviene insistir en los condicionamientos geográficos para esta Historia, teniendo en cuenta que van a mantenerse hasta hoy en muchos casos y que, desde luego, a medida que nos remontamos

hacia atrás en el tiempo son determinantes para la vida de los habitantes de esta tierra. Situamos cronológicamente esta etapa entre la aparición de los primeros pobladores (fecha siempre sujeta a remontarse con nuevos hallazgos y discutida) en torno a 1.300.000 a. de JC y la llegada de los fenicios a Gadir (Cádiz) a finales del segundo milenio antes de JC (1100 a. de JC).

Insistamos ahora en algunos puntos importantes a tratar: Situación geográfica; geomorfología sumaria, suelos, climas, relieve, todo ello en relación con la Historia (por ejemplo el papel de lugar de encuentro de la Península entre influencias europeas y africanas); cronología, evolución y aparición del hombre, razas; Paleolítico, Mesolítico, Neolítico y la revolución que supone; los metales, el utillaje, la guerra, caza y pesca, recolección, agricultura, ganadería, relación agricultura-abono-ganadería; artesanía, especialmente la cerámica y los vestidos, el comercio-excedentes; la sociedad, la vida cotidiana, el arte, la magia-religión, la mentalidad muy en general. En nuestro Centro dedicamos una especial atención al Asturiense como cultura local en ese momento; queremos decir que siempre se puede insistir en aspectos regionales según el entorno del centro, aunque deben integrarse en la labor de conjunto; esto es válido para cualquier periodo.

Com comenten Sanmartí i Santacana (1989:23), "un altre problema que no afecta només a l'arqueologia i la prehistòria , sinó a la didàctica de la història en general, és el que representa la dificultat per a la conceptualització del temps per part dels infants i, fins i tot , dels adolescents més joves. Sovint, la investigació arqueològica no ha anat, o no ha pogut anar, molt més enllà de la simple delimitació en el temps dels diferents grups culturals, i aquest és un problema important per a la seva adequada difusió en els nivells d'edat que tractem." Pierre Vilar, en el pròleg del primer volum d'una recent *Història de Catalunya* , ens crida l'atenció sobre el que diem amb un exemple ben gràfic: "Vaig conèixer un vailet que, sortint d'una classe de prehistòria, es pensava que la seva besàvia vivia en una caverna" (Vilar 1987: 69). Aquest comentari resultaria una anècdota enginyosa si no fos perquè és força més habitual, en diferents modalitats i circumstàncies, del que podria pensar-se.

Al llarg de les diferents etapes educatives, el professorat ha de seleccionar els conceptes a incorporar en creixent progressió de complexitat al procés d'ensenyament-aprenentatge El paper del professor/a serà proporcionar realitats de complexitat creixent que

requereixen conceptes cada vegada més complexos i abstractes. S'ha d'estimular els alumnes a expressar idees històriques a la seva manera per tal de poder reconstruir i reelaborar sobre els seus conceptes previs els nous significats apresos.

L'estudi de la prehistòria és també l'estudi dels humans en societat. Amb la prehistòria també expliquem primordialment el present, és una de les maneres possibles d'accedir al coneixement de la realitat present. La prehistòria que s'investiga i s'ensenya no és la recreació sense més d'una determinada imatge del passat llunyà, sinó el producte d'una permanent dialèctica present/passat. De fet, ja al 1934, Lavissee (1934:59) comentava que per proporcionar a l'alumna/e l'educació del discerniment històric era bo mostrar-li representacions autèntiques dels homes, les dones i les coses d'altres temps; però aquest ensenyament per l'aspecte, que per una altra banda es descuidava massa, no era suficient. No hi havia, segons Lavissee, més que una manera eficaç de fer sensibles les diferències de temps i llocs: la de prendre en el present punts de comparació per al passat.

L'acumulació de fets i conceptes històrics en les pàgines dels llibres de text d'història, s'han vist sobrepassats per l'allau d'informació audiovisual que el públic té avui a l'abast; múltiples col·leccions d'història en vídeo es venen als quioscs cada setmana, els CD-ROM comencen a introduir-se als centres escolars i l'autopista de la informació "amenaça" amb posar-nos a l'abast qualsevol obra d'art, monument o resta històrica del món, no només tridimensionant-la, sinó permetent-nos apropar-nos fins a observar-hi detalls tal vegada imperceptibles a la realitat.

Què es vol dir amb això? Tal vegada els llibres ja no tenen cap lloc a l'ensenyament de la història? Per suposat que sí, sobretot aquells que permetin seleccionar i sintetitzar millor informacions històriques de tipus general i sobretot aquells que aconseguixin donar àmplia i bona informació iconogràfica que permeti imaginar allò que se'ns explica del passat. En aquest punt, el còmic també té molt a dir.

De fet, però, la pregunta d'aquest apartat s'adreça més aviat cap a, ¿què és més important per al públic (entre ell, el públic escolar) avui dia, el "què" se'ls hi explica, és a dir la tria de fets i conceptes seqüenciats en el currículum, o el "com es sap el què", és a dir,

conèixer el procés que es segueix en investigació històrica per definir situacions, comunitats, economies, cultures,... ? És obvi que el “com sabem què” l'haurèm d'omplir de contingut factual i conceptual per poder-lo resseguir i comprendre, i que fins i tot això permetrà dotar de continguts més petits els sistemes conceptuais que permeten dominar un mínim vocabulari històric bàsic per a ser ciutadans i ciutadanes cultes (adquisició i ús de vocabulari històric). Aquesta idea, de fet, ja ha estat assumida tant per alguns museus, com per alguns llibres de text, dos importants mitjans divulgadors de la història a la nostra societat. En els primers, incorporant sales on s'explica el procés de treball arqueològic, en els segons, incorporant una explicació inicial sobre arqueologia abans del primer tema d'història. Tant en un cas, com en l'altre, continua sent tot sovint una pinzellada excessivament superficial, per tan incompleta, i en conseqüència molt poc rendible des del punt de vista educatiu.

El públic, saturat de coneixements a l'abast, vol ser cada vegada més participatiu d'allò que es va coneixent, el més aviat possible, en un món amb un constant allau de nous coneixements descoberts o reformulacions d'antics. Si s'espera molt temps a transmetre el que es va coneixent en la investigació, es corre el perill de condemnar el públic a rebre constantment coneixements desfasats, caducats. Si s'explica com s'ha arribat a “saber”, es desenvolupen les línies bàsiques que permetran entendre la investigació de forma dinàmica i no amb el plantejament encara molt actual, però decimonònic, d'immutabilitat. A la fi, tal vegada aquest sigui un dels sentits bàsics de la mateixa investigació, la seva relativitat.

Des d'aquest punt de vista, els conceptes i sistemes conceptuais que poden treballar-se a l'aula tot desenvolupant un projecte didàctic basat en l'arqueologia prehistòrica podrien ser:

- Desenvolupament tecnològic al llarg de la història.
- Assentaments. Habitatge i models de població al llarg de la història.
- Creences i rituals. Les creences religioses en el temps i avui.
- Economia. Formes de subsistència. Divisió social del treball, específicament també la divisió sexual del treball. Comerç i desenvolupament econòmic.

- Organització social. Origen de les desigualtats. Sistemes d'organització política al llarg del temps. Poder i marginació.

Aquests conceptes clau propis de la prehistòria poden incloure's en un disseny d'unitats didàctiques del següent tipus:

- Els orígens de l'espècie humana. Aquest aspecte ha estat tot sovint tractat des de l'àmbit educatiu de les Ciències Naturals. L'anàlisi biològica basat en les teories evolutives de Darwin han allunyat tot sovint aquest tema eminentment històric (sense orígens de l'espècie humana no hi hauria història) de les classes d'història a les escoles i els instituts. Els estudis sobre els orígens de l'espècie humana i els primers moments de la humanitat ens parla de les dones i els homes com a éssers socials, i pot donar alguna llum sobre aspectes de gran actualitat com el de la divisió sexual del treball o el treball infantil, de ben segur la més antiga divisió social de la humanitat.

- L'aparició del simbòlic, dels mites i de les creences. Un altre element exclusivament humà és el de la capacitat simbòlica. El món de les creences i la seva relació amb l'esdevenir dels humans pot analitzar-se des de l'estudi de les empremtes en l'àmbit de les manifestacions rituals (plàstiques i mortuòries) i la seva vinculació simbòlica.

- Els orígens de la desigualtat social. Abans ja he parlat de les desigualtats sexuals, l'origen de moltes de la resta de desigualtats en les societats humanes també pot trobar-se en la prehistòria. El pas de societats depredadores a societats productores d'aliments donà pas a l'aparició de noves realitats "econòmiques". L'aparició d'excedents i el control d'aquests permet entendre l'aparició d'una incipient jerarquització social, en la qual el prestigi social d'alguns individus actuaria com a primer pas cap a una incipient jerarquia econòmica caracteritzada per l'acumulació de riquesa per part de sectors socials afavorits.

- Els orígens de l'urbanisme. Fortament vinculat a l'anterior punt, l'estudi de la configuració del territori antropitzat a la prehistòria, l'anàlisi del macroespai (l'aparició dels primers poblats i/o de les primeres ciutats) i del micropespai (l'organització de l'espai domèstic) proporciona dades valuosíssimes per a una aproximació crítica a la

societat urbana actual i el seu desenvolupament desigual als diferents continents.

- Els orígens de l'especialització del treball. L'aparició de manufactures tecnològicament complexes (essencialment amb el desenvolupament de la metal·lúrgia) va configurar l'aparició d'individus especialistes que dedicaven el seu temps de treball a la realització (mitjançant complexos i costosos processos tècnics) d'eines, estris i atuells que aquelles societats van anar incorporant a la seva quotidianitat. Òbviament el menjar que consumien aquests personatges havia de ser-li proporcionat per altres membres del seu grup proper (poblat o poblats veïns) que havien de comptar en la seva producció agrícola i ramadera, o amb l'obtenció d'aliments de la cacera i de la recol·lecció amb un suplement destinat a ells.

- El desenvolupament del comerç. En aquest procés d'especialització en les tasques econòmiques a la prehistòria pren especial rellevància, per la seva continuïtat presencial en l'actualitat, l'aparició de la figura del comerciant. Intercanvi de productes, en un primer moment, en àmbits territorials petits, ampliant-se a llargues distàncies a partir de la recerca de matèries primeres especialment rellevants en l'elaboració d'estris bàsics en moments posteriors, fins a l'aparició d'una economia monetària de mercat en períodes ja protohistòrics, el comerç ha esdevingut un aspecte econòmic vital en la configuració del món actual, sobre el qual la prehistòria pot aportar elements d'anàlisi i comprensió.

- L'aparició de l'estat. L'organització estatal prové òbviament del desenvolupament dels aspectes abans mencionats, iniciant-se a finals de la protohistòria i prenent tal grau de significació que s'ha convertit en l'element clau d'inici dels temps històrics. De fet l'aparició de l'escriptura, diferenciadora de les societats prehistòriques de les històriques, està fortament vinculada a societats fortament jerarquizades, amb grans acumulacions d'excedents.

- Les economies del passat. L'arqueologia demostra que en moltes regions on el sòl és actualment estèril va floreixen en altres temps l'agricultura. Un bon exemple d'això pot desenvolupar-se a partir de les conseqüències econòmiques que van patir les poblacions indígenes arran la colonització americana per part dels conqueridors

espanyols als segles XV/XVI, on àrees que havien estat fortament poblades, són abandonades a conseqüència de la pèrdua dels l'obligació de canviar els tipus de producció i la destrucció dels sistemes d'irrigació³².

Si com he dit abans, els problemes històrics han de ser considerats productes del passat interpretats i interpretables des del present i pel present, i han de dirigir-se al desenvolupament del pensament crític de l'alumnat, la reflexió històrica sobre els diversos conceptes vinculats a la prehistòria que he enumerat anteriorment poden contribuir de manera substancial a la formació del pensament crític.

³² Extret de Renfrew i Bahn 1993: 491-492.

2.2. COM S'ENSENYA LA PREHISTÒRIA: ELS LLIBRES DE TEXT

-¿No teníamos nosotros, en la escuela, Historia?
-Sí, y tú has estudiado ya la Historia Sagrada.
-Pues ¿a qué tantas historias?
-¿No te gusta que te cuenten historias, Tomasito?, le dijo
Mariano. A mí es lo que más me gusta.
-También a mí me gusta; pero no entiendo por qué hay
tantas historias y no hay más que una sola Geografía.

Manual de lectura para las Escuelas de primera
enseñanza por *Misioneros Hijos del Corazón de María*
(s.d., primer terç s. XX)

2.2.1. Els llibres de text com a font d'informació de la didàctica de la prehistòria

L'anàlisi de quin ha estat el desenvolupament a l'ensenyament obligatori dels continguts d'arqueologia i prehistòria des de la promulgació de la Ley Moyano a l'any 1857, resulta impossible de resseguir exclusivament a partir d'una bibliografia de reflexió didàctica específica, ja que aquesta només abasta les últimes dècades. No obstant, la revisió del tractament que reben els continguts d'arqueologia i de prehistòria als llibres de text des de finals del segle XIX fins a l'actualitat, ens ha de permetre esbossar les quatre variables que creiem conformen l'estudi del paper de l'arqueologia prehistòrica en els ensenyaments obligatoris a l'Estat espanyol:

- Els continguts històrics transmesos i el rerafons sociocultural des d'on es transmeten.
- La relació entre continguts històrics transmesos i l'estat de la investigació contemporània.
- La caracterització i valoració que es fa dels procediments d'obtenció d'informació sobre la prehistòria, es a dir, de l'arqueologia.
- Les propostes didàctiques derivades de l'ensenyament de l'arqueologia i de la prehistòria.

L'èmfasi en l'ensenyament obligatori està relacionat amb el seu caràcter universal que el converteix, per a una bona part de la població, en l'únic àmbit en el qual entra en relació amb el potencial educador de les ciències socials, i més en concret de la història, i per tant també de la prehistòria. La tria de llibres de text³³ no respon al desig de ser exhaustiu en l'estudi de tots els llibres de text publicats, òbviament no hi són tots, sinó de poder comptar amb la suficient quantitat d'exemples com per poder dibuixar la imatge de la prehistòria que des de finals del segle passat als nostres dies s'ha elaborat des d'un dels més importants mitjans de divulgació de la història, quant a nombre de persones a què arriba, el llibre de text escolar.

És quasi bé una obvietat tornar a afirmar l'estreta relació entre la conceptualització del passat i les opcions ideològiques desenvolupades en la percepció del present. En aquest sentit, la transmissió d'unes categories històriques determinades han conformat fins als nostres dies una divulgació escolar de la història en què els temps més llunyans no només han estat absents tot sovint en un sentit quantitatiu, sinó que s'ha ignorat el potencial del relat de l'esdevenir històric d'aquells temps. Com bé diuen Joan Sanmartí i Joan Santacana (1989: 23-24): "la naturalesa de les dades que ens forneix l'arqueologia, el tractament que ha rebut en els llibres de text i la seva forta incidència en els aspectes cronològics fan que, quan en els darrers anys s'ha volgut introduir canvis en els programes i en els mètodes d'ensenyament, sovint dirigits vers la reducció de continguts, els capítols de prehistòria han sofert una forta retallada i, en molts casos, es pot dir que han estat sacrificats. (...) Sense penetració en el marc escolar, els treballs dels arqueòlegs actuals tenen escassa difusió entre el professorat, que tendeix progressivament a prescindir d'uns continguts que creu plens de referències cronològiques i on no troba cap element que consideri d'interès per als estudiants".

Els llibres de text representen, i han representat en els darrers cent anys, el material didàctic referencial per a una bona part del professorat, i a més, operen com a indicadors inequívocs del tipus de coneixement que es transmet des de la institució escolar i, en certa mesura, de la forma en què es transmet, tant pel que ens expliquen de

³³ La relació completa de tots els llibres de text revisats pot trobar-se a l'Annex 1.

forma explícita en la part textual, com per l'ocult en la seva lectura implícita, en la qual hi juguen un paper important les imatges³⁴.

Ruíz Zapatero i Álvarez-Sanchís (1997:265-284) proposen quatre moments en la publicació de textos escolars a l'hora d'analitzar els continguts de prehistòria que aquests ofereixen:

- **La història romàntica i fantàstica (1880-1920).** L'ensenyament de la història es trobava condicionada per rígides programacions oficials, que feien dels estats nació el seu subjecte i objecte, com corresponia a la funció original que se'ls va conferir en instituir-se l'ensenyament secundari en el segle XIX: educar en els valors burgesos europeus emergents en aquell moment, legitimant-los en l'espai i en el temps (Díaz 1997:169).

- **El progrés, evolució i raça (1920-1936).** Aquesta formulació ideològica va mantenir-se, malgrat ser sistemàticament contestada des de començaments del segle XX, en el marc de la renovació que va suposar l'Escola Nova, en favor d'unes disciplines al servei de la formació integral dels individus (Díaz 1997:169).

- **Franco i l'escola: la mistificació nacionalista (1936-1975).** Després de la guerra la situació va empitjorar. Van desaparèixer molts i bons professionals de la docència i els continguts van ser posats, sota l'estreta vigilància de l'Església, al servei de la propaganda del nou règim. Només després de la promulgació de la *Ley General de Educación* de 1970 començarien, per un costat, a colar-se continguts regionalistes o nacionalistes amb la introducció dels treballs sobre l'entorn com a mètode de coneixement de la geografia i la història, i per l'altre una renovació (portada a terme per grups de docents com Germania, 13-16 o Eina) que, centrada inicialment en la metodologia, acabaria per afectar als continguts.

- **El programa escolar en el marc de la democràcia (1975-1998).** És especialment a partir dels anys vuitanta, a recer de les reformes propiciades per l'arribada al poder del PSOE i el desenvolupament dels currículums propis a les comunitats autònomes amb la matèria educativa transferida, quan l'ensenyament tradicional

³⁴ Una revisió d'aquest tipus de continguts gràfics pot trobar-se a Gonzalo Ruiz Zapatero i Jesús R. Álvarez-Sanchís (1995) i al treball inèdit d'Ana M^a Mansilla (1998), a qui agraeixo la seva amabilitat per deixar-m'ho consultar.

ha estat objecte d'un atac que culminaria en el disseny i aplicació de la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE).

Efectuant certes apreciacions i corregint les dades en funció del material (llibres de text) amb què compto per fer l'anàlisi, mantindré aquest marc cronològic i conceptual d'anàlisi al llarg d'aquest apartat.

2.2.2. La història romàntica i fantàstica (1880-1920)

La història entra als plans d'estudis dels ensenyaments no universitaris amb la forma d'elements d'història nacional amb l'objectiu de desenvolupar el sentit de patriotisme, remarcant aquells elements considerats més admirables, de des de la infància, tant des de la perspectiva del nacionalisme espanyol:

Amad, niños, amad a vuestra patria, y dad, si es necesario, la vida por la nación a la que os debéis todos.

(Misioneros Hijos del Corazón de María. s.d.)

La unidad política, en todos los pueblos de la historia, tarda en aparecer, es fruto de muchos siglos de vida social. Muchas lágrimas y mucha sangre se han vertido y mucho tiempo ha transcurrido antes de llegar a la unidad política de España

(Rogelio i Retortillo s.d.:15)³⁵.

El patriotismo es el amor racional a la patria. Así entendido, es una virtud, y un deber comprendido en el cuarto precepto del Decálogo.

Decimos amor racional; pues el amor puramente sentimental al propio país, ni es virtud moral, ni merece el nombre de patriotismo. Menos lo merece el amor apasionado, que se aparta positivamente de las normas de la razón, para exagerar lo propio y aborrecer lo ajeno; el cual se llama *chauvinismo* o *patrioterismo*.

Para fomentar en nosotros este afecto racional, virtuoso y debido, hacia nuestra patria, hemos de estudiar su historia.

Así como es indigno, que un hijo de noble estirpe ignore su linaje y las hazañas de sus ascendientes; es una indignidad, para las

³⁵Aquest fragment està extret de l'apartat titulat **¿Qué agrupaciones formaba el pueblo celtíbero? ¿Cuál era su vida política?**

personas cultas, desconocer la Historia de la Nación a que pertenecemos.

Especialmente la Historia de España es muy a propósito para hacernos concebir un grande amor a esta patria nuestra; para hacernos abrazar como hermanos a todos los españoles y a los hijos de las naciones americanas que de España proceden, e infundirnos las ideas y sentimientos que nos hagan dignos del nombre español.

(Ruíz 1918:5)

Historia de España es la exposición verdadera de los acontecimientos memorables de nuestra patria.

(Bosch 1919:9)

com d'altres nacionalismes, com el català:

Caràcter dels catalans. Los catalans s'han distingit sempre per son amor a la llibertat, son respecte a la tradició dels passats, son valor heròich, sa grandesa d'ànima en la desgracia, de la qual han triomfat sempre, y son esperit pràctich, utilitari y natural en totes llurs manifestacions, axís del ordre intelectual com del literari, artístich e industrial.

(Font 1907:14-15)

Podem trobar, però, escassos exemples de visions amb un cert caire internacionalista en la línia alternativa d'un pensament molt allunyat del discurs oficial, i per tant de la major part de discursos historiogràfics dels llibres de text de l'època. Un exemple d'això el trobem a la introducció del llibre de Roque Gálvez (1894), del qual es pot desprendre una conceptualització de l'ensenyament de la història que s'apropa al que, anys més tard, es defensaria emfasitzant l'aspecte formatiu per sobre de l'instructiu de la història:

Ningún estudio hay más útil que el de la Historia; ninguno tampoco más agradable. Y si hoy en toda escuela de instrucción primaria bien organizada se enseñan, cuando menos, los elementos de la historia nacional, para que el niño aprenda a conocer y respetar a los hombres ilustres que han honrado a su patria ¿por qué no han de enseñársele también algunas nociones de historia universal para que respete y admire a los héroes y a los mártires de esa otra gran patria, común a todos, que se llama el mundo? Grande, hermosa es la idea de

nación, a la que se deben la mayor parte de los progresos realizados en la sucesión de los tiempos; pero no es menos grande y hermosa la idea de humanidad que hace que los pueblos se reconozcan hermanos aun a través de sus pasajeras rivalidades y luchas.

El niño aprende a amar su patria conociendo las etapas de su vida, esto es, su historia, y aprende a amar la humanidad cuando el estudio de las vicisitudes de los diversos pueblos le muestran que todas las razas y todas las naciones han sido, sabiéndolo o no, colaboradoras en la gran obra del progreso del mundo.

(Gálvez 1894: 9-10)

Aquest èmfasi en la peculiaritat històrica nacional porta a Ruíz (1918:9) a proposar una peculiar cronologia de la història d'Espanya, on es posa de relleu les dues variables que, en successió temporal, que haurien de marcar el discurs històric tradicional del nacionalisme, una primera etapa de formació ètnica racial (prehistòria i antiguitat) a la qual segueix l'etapa de formació política (edat mitjana):

La Historia de España se divide lógicamente en tres grandes épocas:

1ª. Formación de la raza por la mezcla de los diferentes pueblos que invadieron nuestra Península, hasta su perfecta fusión en los núcleos de la Reconquista.

2ª Formación de la unidad política, obtenida gradualmente por la unión de los Estados que nacieron de aquellos núcleos.

3ª. Expansión política y colonial, que fue a parar en la segmentación, o separación de las antiguas colonias, y decadencia de la Metrópoli.

Pero como la Historia de España se desenvuelve en íntima relación con la Historia de los otros pueblos, el interés didáctico aconseja la reducción de estas tres épocas a las edades en que se suele dividir la Historia Universal.

És de nou destacable l'excepcional aportació que fa a la cronologia dels temps antics Roque Gálvez (1894:13-15) en el seu llibre *Historia de las sociedades humanas*:

Recientemente se ha propuesto otra división de la Historia en edades, épocas y períodos, teniendo en cuenta más bien que los acontecimientos ruidosos, las tendencias o corrientes de ideas que los han determinado y de que han sido expresión.

Con arreglo a este criterio se divide la Historia en tres edades. La primera es la de la *unidad*, y corresponde a los tiempos en que por ser muy rudimentaria la civilización de los pueblos, presentaban todos ellos, con escasas diferencias, la misma civilización, el mismo sistema de gobierno y el mismo nivel de cultura. A esta primera edad corresponden dos períodos: el *prehistórico* o anterior a la historia propiamente dicha, pues solo puede conocerse por conjeturas, y el *tradicional*, de que tenemos noticias por tradiciones, mitos o fábulas transmitidas de viva voz de padres a hijos, y que, más o menos desfiguradas, fueron pasando de generación en generación.

La segunda edad es la de la *variedad*. En ella la civilización es ya más complicada, y cada pueblo la desarrolla de un modo distinto, con arreglo a su especial modo de ser. Pueden señalarse en esta edad siete grandes épocas: Primera, el Oriente; segunda, Grecia; tercera, Roma; cuarta, el Cristianismo; quinta, el Feudalismo; sexta, la Monarquía absoluta; séptima, la Revolución. En todas y cada una de estas épocas podría señalarse gran número de períodos.

La tercera edad es la de la *armonía*, en que todos los elementos de civilización y cultura desarrollados en los diferentes pueblos, y que se habían presentado en cierta oposición, tienden a combinarse y a unirse en una civilización total humana, que comprenda cuanto tiene de aprovechable y de bueno.

En esta breve reseña histórica utilizaremos ambos planes de división, pues aun cuando el primero es el más usual, el segundo es, en cambio, más científico, y conviene que los niños vayan familiarizándose con él, lo que, entre otras ventajas, les proporcionará la de ir bien preparados a la enseñanza superior.

Endinsant-nos ja en el que són els continguts de prehistòria, aquests s'introdueixen en el manuals escolars de forma tardana en el marc de l'allunyament gradual de la conceptualització eclesiàstica dels orígens humans.

Cuando el fiat maravilloso fue pronunciado por la Divinidad, Dios no creó más que una pareja; de modo que el mundo era tan grande como es ahora, pero pobladores no tenía más que dos, y, por tanto, la historia no tuvo por sujetos en primeros tiempos más que a dos seres; y, aunque la reproducción de estos ellos fue muy rápida, hasta tanto que su prole se extendió por el mundo, éste estuvo casi todo despoblado, y España, como no fue el sitio elegido por Dios para que esa primera pareja habitase, estuvo sin pobladores mucho tiempo.

(Rogerio i Retortillo, s.d.).