

Revista Catalana de Pedagogia

Volum 12, 2017, (199-221)

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Rebut: 07, 03, 2017

Acceptat: 24, 05, 2017

<http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/index>

DOI: 10.2436/20.3007.01.97

El fracàs de l'ensenyament de la història a Catalunya i els inclusors en l'escola primària

The failure in the teaching of history in Catalonia and inclusionary elements in primary school

Joan Santacana Mestre,^a Tània Martínez Gil,^b Neus Sallés Tenas^c

^a Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona. A/e: jsantacana@ub.edu

^b Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona. A/e: tania.martinezgil@ub.edu

^c Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona. A/e: nsalles@ub.edu

Resum

Malgrat que la història està present en els currículums escolars, està fora de les avaluacions que de caràcter global fan els principals organismes nacionals i supranacionals. La manca d'avaluació mostra la posició de la matèria a la societat i no permet conèixer l'estat de l'aprenentatge de la història a Catalunya. En aquest sentit, abordem una recerca que tenia com a objectiu analitzar la recepció de les narracions

històriques entre els joves catalans per conèixer fins a quin punt el nostre sistema educatiu transmet coneixement històric. A partir d'aquests resultats, s'analitzen els problemes del fracàs didàctic i es reflexiona sobre les estratègies que poden actuar com a inclusivors a l'escola primària. En aquest sentit, ens endinsarem en l'ús dels contes i les biografies històriques com a principals eines, i veurem en quines teories es fonamenta i quins avantatges ens proporcionen.

Paraules clau

Aprentatge significatiu, història, indicadors, recursos, estratègies d'aprenentatge.

Abstract

Although history is present in the school curricula, it is not considered in the comprehensive evaluations carried out by the main national and supranational entities. This lack of evaluation shows the role that history plays in society and prevents determination of the state of history education in Catalonia. In this connection, we present a research study which was aimed to analyse the reception of historical narratives among young Catalans in order to determine the degree to which our educational system transmits historical knowledge. On the basis of our results, we analyse the problems of the failure in teaching and we reflect on strategies that could act as inclusionary elements in primary school. In this regard, we look at the use of stories and historical biographies as major tools for learning history, analysing the theories behind them and the advantages they provide.

Keywords

Meaningful learning, history, indicators, resources, learning strategies.

Introducció

Malgrat que la història, d'alguna manera, està present en els currículums escolars, el cert és que l'aprenentatge de les ciències socials i en concret de la història està fora de les avaluacions que de caràcter global fan els principals organismes nacionals i supranacionals. Els indicadors educatius han experimentat en els darrers anys una gran difusió; el procés de globalització ha propiciat comparacions de nivells de benestar i aquest fet s'ha inclòs entre els paràmetres de mesura dels indicadors educatius. Per aquest motiu, cada vegada es parla més d'indicadors en contextos diferents i cal dir que, encara que presenten molts problemes, certament faciliten l'anàlisi de l'educació.

Els indicadors internacionals sobre educació existeixen almenys des del 1976, en què l'Organització de les Nacions Unides (ONU) va intentar harmonitzar els diferents programes de caire internacional per crear un sistema flexible d'indicadors, i el 1989 fins i tot es va publicar un manual (ONU, 1989). Un altre dels indicadors internacionals ha estat el de l'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), que normalment és un dels més emprats en els països del nostre àmbit perquè té uns indicadors específics relacionats amb problemàtiques educatives diverses. Des del 1987 aquest organisme disposa d'un sistema internacional d'indicadors (*Internacional Indicators of Systems*).

Òbviament també hi ha indicadors per països, i és el Regne Unit de la Gran Bretanya el que compta amb la publicació anual més antiga (*Social Trend*), del 1970; l'Estat espanyol s'incorpora al procés general d'elaboració d'indicadors el 1991 i com a membre de l'OCDE participa en el sistema internacional d'indicadors educatius i, a més, disposa d'un sistema propi, els *indicadores sociales* (Delgado, 2002).

El sistema espanyol d'avaluació disposa d'indicadors de recursos, d'escolarització, de processos educatius i de resultats de l'educació i des de principis de segle fins a la segona dècada ha tingut poques variacions. Un dels indicadors interessants és el de resultats educatius, que mesura competències bàsiques a quart de primària, a segon d'educació secundària obligatòria i competències clau als quinze anys (Martín, 2012). En cap d'aquests indicadors es fa menció directament de les ciències socials, ni

òbviament a la història, però el que és més rellevant és que en els informes PISA no s'avalua cap ciència social. En aquests coneguts informes el que importa és l'evolució dels resultats de les matemàtiques, de la lectura i de les ciències (biologia, geologia, física, química i tecnologia), excloses, per descomptat, les anomenades ciències socials. És rellevant aquest detall perquè el que pretenen els estudis PISA és que els ciutadans siguin capaços de saber «el què i el com» de tres competències que ells consideren troncales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

En el cas de Catalunya, el Consell Superior d'Avaluacions del Sistema Educatiu té establerta la prova d'avaluació diagnòstica d'educació primària, que té un caràcter orientador i formador per als centres però, de fet, el que avalua és la competència comunicativa lingüística i la competència matemàtica al final del tercer curs d'educació primària; aquestes proves d'avaluació diagnòstica també es realitzen a quart de l'educació secundària obligatòria i, en aquest cas, l'avaluació inclou la llengua catalana, castellana i anglesa, així com les matemàtiques i el coneixement científicotècnic (Generalitat de Catalunya, 2016).

Així doncs, podem concloure aquesta introducció dient que l'aprenentatge de la història global i comparativa no l'avalua cap organisme. La manca d'avaluació mostra clarament la posició que l'aprenentatge de les ciències socials té dins el context general de la nostra societat, ja que realment solem avaluar allò que té algun interès per a algú.

La manca d'avaluació en les matèries objecte de comentari sorprèn quan es compara amb les competències bàsiques de l'àmbit social i que es pretén que l'alumnat obtingui al llarg de l'educació primària i secundària obligatòria. En els documents marc on s'identifiquen i estableixen aquestes competències en l'àmbit social, en l'educació primària es plantegen tres competències (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, 2015a):

- Competència 1. Plantejar-se preguntes sobre el medi, utilitzar estratègies de cerca de dades i analitzar resultats per trobar respostes.
- Competència 2. Interpretar el present a partir de l'anàlisi dels canvis i continuïtats al llarg del temps, per comprendre la societat en què vivim.

- Competència 5. Valorar problemes socials rellevants interpretant-ne les causes i les conseqüències per plantejar propostes de futur.

Pel que fa a l'educació secundària, quatre corresponen a la història o el que s'anomena *dimensió històrica* (Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2015b):

- Competència 1. Analitzar els canvis i les continuïtat dels fets i fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica.
- Competència 2. Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació d'hipòtesi i anàlisi de fonts per interpretar el passat.
- Competència 3. Interpretar que el present és producte del passat, per comprendre que el futur es fruit de les decisions i accions actuals.
- Competència 4. Identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva per comprendre la seva intervenció en la construcció de subjectes històrics.

No és aquest el lloc per analitzar el sistema de competències bàsiques que pertocuen a les ciències socials però és fàcil adonar-se que a educació primària n'hi ha ben poques i que a més a més, en part, se sobreposen amb les de l'educació secundària. El model d'on s'han extret aquestes competències no és difícil cercar-lo i es remunten a propostes curriculars derivades de models anglosaxons de finals de la dècada dels anys seixanta i principis de la següent, la majoria de les quals van ser adaptades pel grup d'innovació docent Història 13-16 (Sallés, 2010, 2013). Amb tot, independentment de la bondat d'aquests documents de competències bàsiques i sense analitzar ni els objectius ni els continguts, el que resulta evident és que la seva mateixa manca d'avaluació en disminueix molt l'eficàcia.

La progressiva desaparició de l'ensenyament d'història a Catalunya no és un fet ni nou ni aïllat, i cal inscriure-ho en una tendència general en molts països del nostre entorn d'eliminar l'eficàcia de les ciències socials en els nostres sistemes educatius; de fet és ben sabut que hi ha sistemes educatius on la història realment no s'ensenya. Així, per exemple, la Llei fonamental d'educació del Japó, vigent en el país des del 1947 i que ha estat objecte de revisions en els darrers anys, sense canvis

fonamentals, entre les assignatures bàsiques no hi ha la història encara que els alumnes tenen matèries sobre arts i tradicions, com per exemple aprendre a cuinar, a fer cal·ligrafia i, sobretot, fomentar conductes cooperatives respecte a les normes i la disciplina de grup. Els primers coneixements en el país asiàtic es comencen a donar en el darrer any de l'educació primària, i en el cicle següent d'educació secundària, algunes informacions històriques es donen dins l'assignatura de societat i ciutadania. No és, doncs, fins al batxillerat que hi ha algunes assignatures d'història nacional i universal (Mitani, 2012).

En resum, cal concloure que la història per a moltes societats actuals, inclosa la nostra, no forma part de les matèries o ensenyaments utilitaris. Reduïda a una caricatura, barrejada enmig d'aprenentatges diversos, forma part de les matèries que ni tan sols cal pensar a avaluar.

Marc teòric

Si s'analitzen els materials existents a Catalunya per a ensenyar ciències socials, — deixant de banda els llibres de text— resulta fàcil adonar-se que per ensenyar història, pròpiament dita, hi ha ben poca cosa, en la línia del que es comenta a l'apartat anterior. Al portal educatiu <edu365.cat>, per exemple, de més d'una trentena d'activitats, sols n'hi ha quatre o cinc que podríem dir que es podrien referir a temes històrics.

D'aquesta absència de materials, greu pel que significa per al país, ja n'eren conscients molts pedagogs i educadors, Marta Mata (1926-2006), en els darrers anys de la seva vida, va prendre la decisió de reunir diversos experts en el camp de la història, mestres, pedagogs i didactes amb la finalitat de treballar-hi; ella era plenament conscient del problema.

En les sessions de debat sobre el tema es va prendre la decisió de crear una col·lecció de contes, on hi hauria historiadors, mestres i il·lustradors, per tal de disposar d'una sèrie de materials amb els quals es pogués treballar la història a l'etapa de l'educació primària de forma rigorosa. L'àmbit territorial que es va agafar va ser el Penedès, donat que la Fundació Marta Mata està radicada en aquesta comarca catalana. Els

contes tindrien tots un protagonista, un personatge històric preferentment, ben documentat, representatiu de la seva època i geogràficament pròxim ja que havia de ser del territori.

En aquells moments, Marta Mata creia fermament en el poder del conte i en la necessitat de començar per la història propera, la local. Es van escriure un total de setze contes que agafen tota la història, des de la prehistòria fins a les darreries del segle xx (Servei Educatiu del Baix Penedès, 2016). Els títols i els temes dels contes són variats en el temps: *Bernat Otger de Castellet* tracta d'un personatge històric, medieval i serveix per il·lustrar com eren els nobles guerrers de fa mil anys; *Casa meva és una cova* introdueix el tema de la prehistòria amb personatges, lògicament de ficció, igual que ho fa el conte titulat *El somni dels ibers*, que mostra un element patrimonial de primer ordre per aprendre història antiga com és la ciutadella ibèrica de Calafell; *Els amics de pedra* tracta de la vida, ben documentada, d'un botiguer de l'Arboç que va viure la Guerra del Francès i va escriure un deliciós dietari; el conte titulat *Els somnis de na Guilia de Banyeres* ens parla d'una noia noble que va viure a l'edat mitjana i proporciona la visió de les dones medievals; el personatge és històric i està bastant ben documentat; el conte titulat *En Xaconín* està basat en una llibreta trobada al poble penedesenc d'Albinyana i que pertanyia a un pagès que va viure els traumes del primer terç del segle XIX, amb les seves guerres i conflictes. El personatge és històric i també en aquest cas està prou ben documentat gràcies a les fonts escrites.

Hi ha un conte que ens parla de l'expansió de la vinya i de les exportacions de vi a finals del segle XVIII i principis del XIX a Catalunya i ho fa a través de les històries d'un boter penedesenc anònim, dels molts que hi havia; el conte es titula *I jo seré boter*. Sobre el tema dels romans a la comarca també hi ha un llibre de contes que es titula: *I van arribar els romans*. El conte aprofita els monuments romans de la zona, des de la Via Augusta a l'arc de Berà. *Jo també sóc immigrant* és una història viscuda d'una família d'immigrants arribats al Penedès a mitjan segle XX. *La Caterina remeiera o bruixa* és un conte que ens introdueix a la vida de les dones a l'època moderna; la història es basa en exemples diversos sobre les remeieres i bruixes de la comarca. El seu interès històric és indubtable, donat que el text es basa en judicis de la Inquisició

a la comarca; Marta Mata va voler escriure ella mateixa aquest conte, que parla d'històries del segle XVI documentades a casa seva, el conte es titula *La criadeta*; el conte titulat *La guerra dels avis* fa referència a històries de la Guerra Civil al Vendrell. Sobre la dura represa de la postguerra es va escriure el relat *No fa pas tant de temps*; un altre conte sobre la vida i l'escola del primer terç del segle XX es va titular: *Teresina Martorell*; per explicar les relacions socials a la baixa edat mitjana es va escriure el conte titulat: *Toni Papiol pronom de Banyeres*, que fa referència als problemes de la gent en els pobles penedesencs i les seves relacions amb els senyors; el conte està basat en personatges reals i documentats. Finalment, *Un Guió: el món de Joan Ramon i Soler* fa referència a un intel·lectual vendrellenc i serveix per explicar la vida cultural a la primera meitat del segle XX amb l'excusa de fer el guió d'una pel·lícula. Tots ells conformen una col·lecció que de forma rigorosa i mitjançant personatges reals ens apropa a la microhistòria del Penedès, personatges que es converteixen en importants inclusors per a l'aprenentatge de la història.

Les bases psicopedagògiques i epistemològiques del conte

Aquesta iniciativa va ser fèrtil, encara que mai ha estat avaluada, però és ben sabut que els contes i els relats, en l'etapa infantil, actuen sempre com a creadors d'inclusors i formadors de preconceptes. Es tracta de plantejar històries concretes; el conte sempre és concret i més encara si es presenta com una biografia d'una persona o d'un grup petit de persones. Cal dir també que els contes es vinculen a la necessitat de desenvolupar la imaginació dels infants, de mostrar exemples, i en els casos que hem comentat es tracta de relats basats en l'anàlisi de fonts primàries, ja siguin documents, monuments, restes arqueològiques o fonts orals. A més, cal recordar aquí que la creació d'inclusors de la ment no s'ha de referir exclusivament a l'educació infantil, ja que és un mecanisme cerebral que funciona en totes les edats (Martínez, 2014).

Si des del punt de vista psicopedagògic els contes són recursos ideals, des del punt de vista epistemològic cal fer alguna reflexió. Sabem que la història no es redueix a les històries dels grans homes; si així fos, Plutarc, amb la seva col·lecció de *Vides paral·leles*, hauria estat el pare de la historiografia i no ho és. I no obstant això, una biografia suposa apropar la lupa d'augment sobre un element petit, la vida d'una sola

persona, però si la biografia és bona, la llum que projecta sobre el passat pot ser impressionant. Llegir les biografies dels personatges de Stefan Zweig, per exemple, és un exercici interessant que ajuda a comprendre el món; qui nega que llegir la vida de Maria Estuardo és un acostament impressionant a Escòcia i a l'Anglaterra del segle XVI? (Zweig, 2013b) Qui pot oblidar les vides de Fouché (Zweig, 2013a) Erasme de Rotterdam (Zweig, 2006) o Maria Antonieta? (Zweig, 2011). Tots aquests relats són creadors d'inclusors en la ment de qui ho llegeix.

La història biogràfica és un gènere que cal analitzar; el darrer mig segle ha estat molt fèrtil en assaigs biogràfics, en especial les biografies literàries a la Gran Bretanya i també de la biografia política a tot Europa en els anys vuitanta del segle XX. Tal vegada l'èxit de la biografia històrica es deu, entre altres factors, al fet que els paradigmes que dominaven la recerca històrica fins al darrer terç del segle XX, és a dir, el marxisme, l'estructuralisme i el positivisme, s'han diluït una mica (Ruiz, 2010). Amb tot, el relat biogràfic, molt antic entre els historiadors, ha ressuscitat amb força des que sectors importants però exclosos fins aleshores de la memòria, com les dones, per exemple, han preparat el terreny per fer una història que fugís dels relats impersonals o col·lectius i fer-ne d'altres per recuperar l'individualitat i la subjectivitat en l'estudi del passat. Es tracta d'una mena de valorització del passat escrit des de sota, des de les persones, des de les diverses subjectivitats.

Des que historiadors com Carlo Ginzburg ens van treure a la llum la vida d'un fins aleshores desconegut moliner del segle XVI que va viure al poble de Montereale, al Friuli, molts investigadors es van adonar del valor de recuperar el pensament popular sense intermediaris (Ginzburg, 1976). També cal esmentar com Emmanuel Le Roy va escriure sobre el món dels pagesos del Llenguadoc a principis del segle XIV, en una mena de monografia aldeana que ens mostra com era la gent (Le Roy, 1981); finalment, i a tall sols d'exemple notable caldria esmentar l'obra de Georges Duby (1985) sobre Guillem, *El Mariscal*, que ens mostra detalladament les diverses accions del ritual de la mort a l'edat mitjana. Per tant, avui, superats els debats que la relegaven al camp de l'anècdota banal, parlar de biografies és també parlar de *microhistòria*.

La teoria de l'aprenentatge significatiu i la biografia com a recurs didàctic

Amb tot, malgrat els seus evidents avantatges, la didàctica de la història ha oblidat les biografies. Si analitzem com funcionen els processos cognitius, ens adonem que l'aprenentatge de la història, com qualsevol altre, no es mai una incorporació de coneixements en buit, sinó que es tracta de modificacions del que sabíem anteriorment. Davant de cada cosa nova que aprenem en història, la nostra ment no funciona com un full en blanc en el qual escrivim els conceptes nous, sinó que —tal com expliquen Fairstein i Gissels (2004)— «el nostre cervell es comporta com un organisme viu en què es barregen els coneixements nous amb els que ja tenia» (p. 34). En el fons, sempre canviem coneixements que ja teníem per d'altres de nous. Per tant, si coneixem historietes de la vida del rei Jaume I, extretes de la seva *Crònica*, quan posteriorment ens vulguin explicar les causes de l'expansió catalana per la Mediterrània, canviarem part de les històries per conceptes nous sobre l'imperi català medieval.

Però cal fixar-se que, ja que l'aprenentatge significatiu es basa en el supòsit que les persones pensem a base de conceptes, els primers conceptes adquirits són molt importants, són fonamentals literalment, és a dir, posen els fonaments, i han d'estar clars. I per aquest motiu, aquests conceptes han de servir d'inclusors per a l'aprenentatge posterior de conceptes relacionats. Aquest mecanisme d'inclusió fa que retinguem molts més conceptes i que, a més, els retinguem durant molt més temps.

Amb tot, és ben clar que cada persona construeix el seu propi sistema; el conjunt de conceptes entrelaçats en l'estructura cognitiva de cada un dels infants és únic. Ausubel (1976), un dels definidors d'aquesta teoria de l'aprenentatge, com és ben sabut, diferenciava diverses formes d'aprenentatge significatiu: la primera, que és la que aquí volem destacar, feia referència a l'aprenentatge subordinat, que és el que es produeix quan les idees noves es relacionen de forma subordinada amb idees rellevants de nivell superior d'abstracció, generalitat o inclusivitat. Aquestes idees o conceptes previs de nivell superior és el que ell en deia *inclusors* i serveixen d'ancoratge per a les idees o conceptes nous. La segona forma d'aprenentatge, segons ell, era el que en deia *aprenentatge supraordenat*, per referir-se al fet que els

conceptes o les idees prèvies o inclusivors són sempre d'un nivell d'abstracció inferior als nous conceptes que s'aprenen. Per tant, segons això, les narracions biogràfiques, els contes i les històries adequadament narrades poden tenir un paper important per a l'aprenentatge dels fonaments de la història.

Material i mètodes

Com hem vist, és difícil avaluar l'aprenentatge de la història a Catalunya i les seves conseqüències en un sistema que no està pensat justament per avaluar-les. Amb tot, ens ha permès fer-ne una aproximació a partir d'una recerca que tenia com a objectiu analitzar la recepció de les narracions històriques entre els joves catalans. La finalitat era conèixer fins a quin punt el nostre sistema educatiu transmet coneixement històric.

Per a la recerca es va dissenyar un qüestionari de caràcter quantitatiu que es derivava de la categorització primària establerta i formada per un total de vint ítems per abordar, per una banda, les estratègies educatives que empraven els seus professors d'història en la primària i secundària i, per l'altra, el grau de coneixement històric en fets cabdals de la història del país i extrets dels seus propis llibres de text. L'instrument es va subministrar a dos-cents nou estudiants de les facultats d'educació de Barcelona i Lleida dins l'assignatura de didàctica de la història cursada a tercer curs del grau (Llonch, Martínez i Santacana, en premsa).

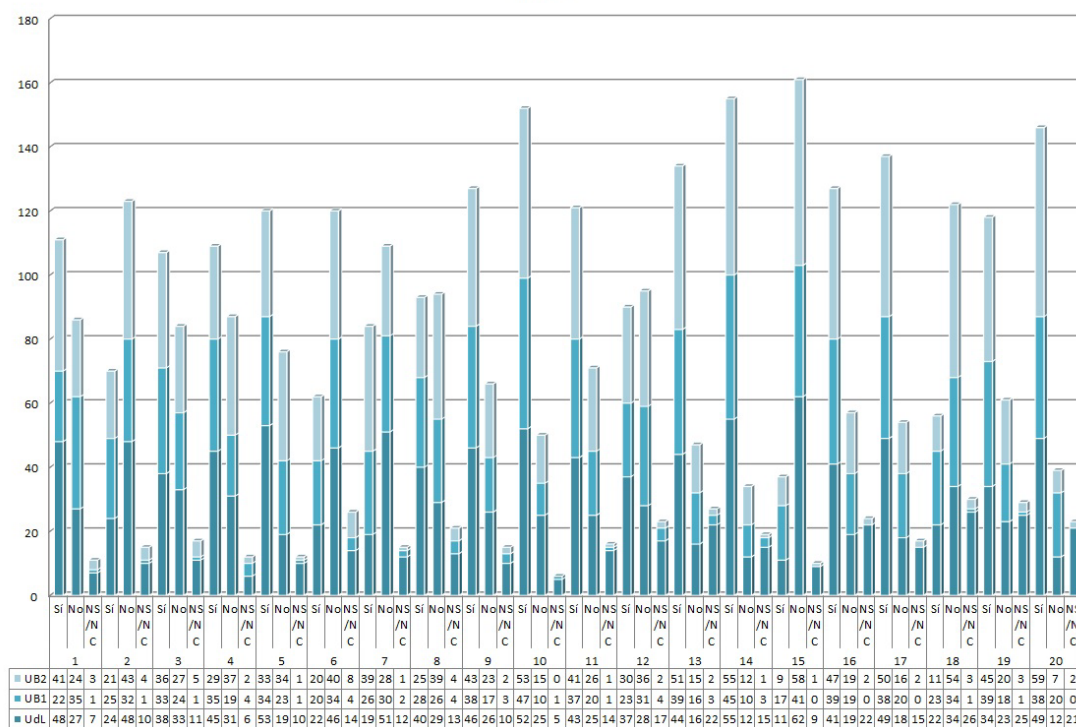
Resultats

Quan s'analitza el coneixement que els participants manifesten tenir de la història nacional catalana sorprèn els buits que s'hi observen i més tenint en compte que són continguts obligatoris dins el currículum escolar català (vegeu el gràfic 1). El desconeixement de la història antiga es fa palès de forma manifesta; el fet es podria explicar perquè aquesta part de la història sol ser treballada a primària i, per tant, es tracta de períodes poc aprofundits; de fet, gairebé la meitat dels participants desconeixen el fenomen de les invasions bàrbares a l'Imperi romà, el procés de romanització a Catalunya o la islamització de la Península a l'edat mitjana, o fins i tot

afirmen que Catalunya no va ser mai islamitzada, i el mateix passa quan es pregunta sobre l'Imperi carolingi. Aspectes de la vida a l'època medieval o les causes i les conseqüències de la Guerra de Successió obtenen millors resultats. Pel que fa a la història europea, es pot observar com la majoria dels enquestats confonen la Revolució Russa i la Revolució Francesa, fets que relacionen amb la revolució industrial i, en la mateixa línia, desconeixen la revolució científica a Europa, i la situen en el segle XIX i XX.

GRÀFIC 1

*Coneixements generals de la història de Catalunya
(vegeu les preguntes a l'annex)*

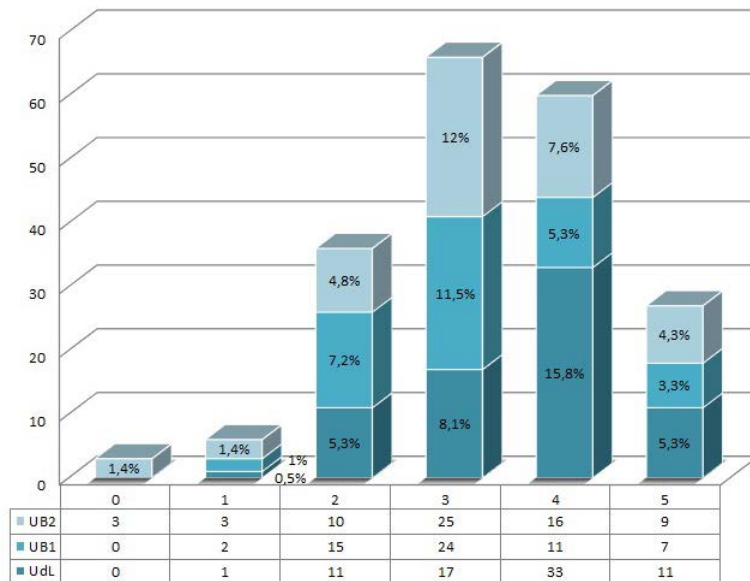


FONT: Elaboració pròpia.

De l'enquesta es desprèn un resultat cabdal i que enllaça amb l'objectiu del present article, i és que la majoria dels estudiants estan d'acord que l'ensenyament de la història és útil (vegeu el gràfic 2) i admeten que la matèria d'història és insubstituïble, que no hauria de ser difícil impartir-la en l'etapa infantil i primària i que en general, si atenem la importància que té, es treballa poc a l'escola.

GRÀFIC 2

La història és una matèria formativa molt important i en general es treballa poc a l'escola. Escala 0 en desacord, i 5 totalment d'acord

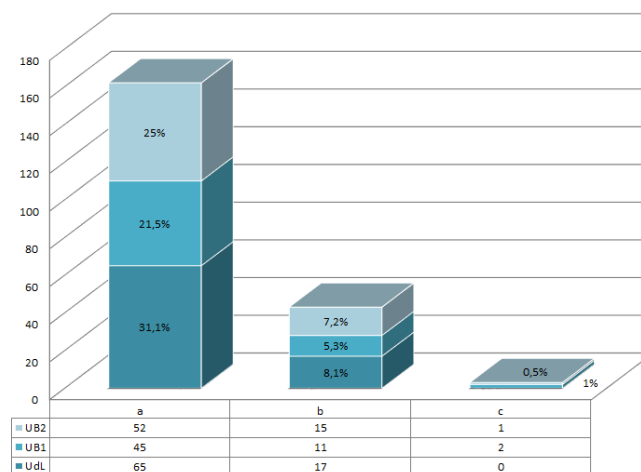


FONT: Elaboració pròpia.

Els que realment suspelen, segons la mostra, són els docents d'història. En general, i salvant excepcions, no els aproven pas; ens diuen que les metodologies que van aplicar eren rutinàries, principalment, prendre apunts i memoritzar (vegeu el gràfic 3).

GRÀFIC 3

Grau d'innovació del professorat a les classes de ciències socials, sent a) convencionals, b) alguna vegada innovadors i c) totalment innovadors

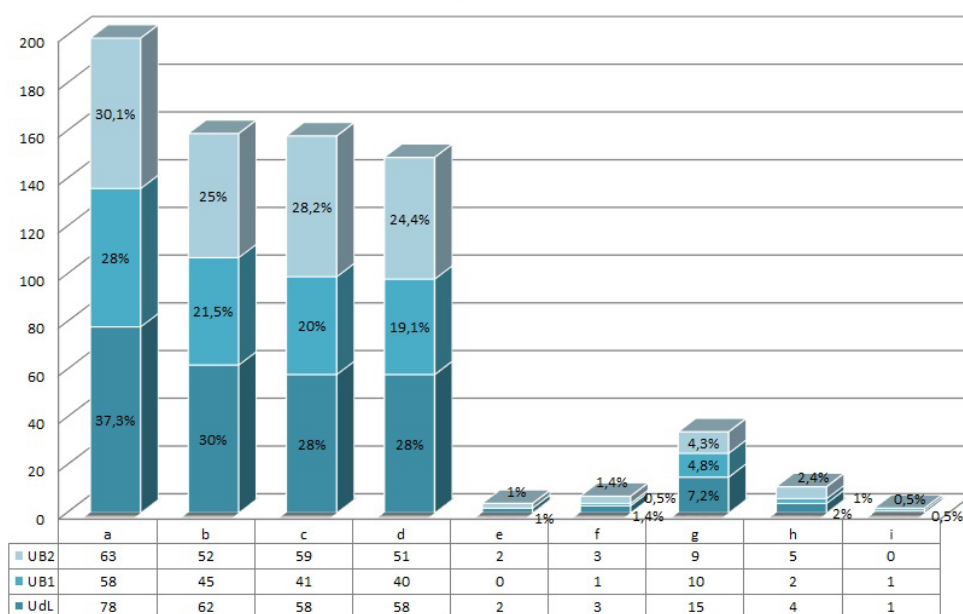


FONT: Elaboració pròpia.

Ens diuen que es van passar l'etapa de primària i secundària subratllant llibres i de tant en tant veien alguna pel·lícula o sortida extraescolar (gràfic 4). La presa d'apunts és el que més van aprendre, a jutjar per les respostes (gràfic 5). Un panorama doncs no gaire afalagador.

GRÀFIC 4

Estratègies didàctiques emprades a l'aula (vegeu la relació d'ítems a l'annex)



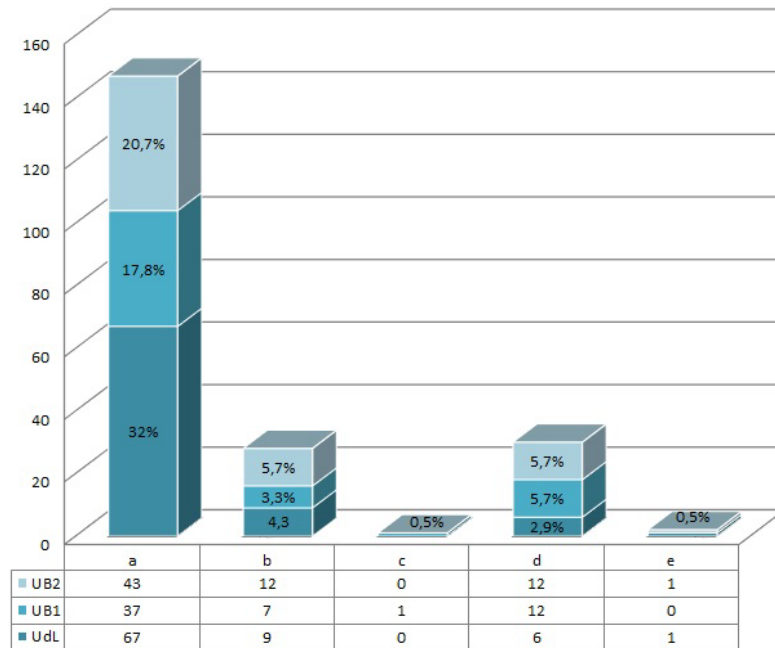
FONT: Elaboració pròpia.

Més encoratjador és quan parlen de la història que caldria ensenyar: aleshores ens diuen que el més important de la història no és la cronologia ja que allò que més importa és l'ensenyament del mètode amb el qual aprenem el passat, descobrim com establir relacions entre els fets del passat i les causes i conseqüències, etc.

El seu refús més absolut està en la pràctica de memoritzar els fets de la història i sobretot la idea que la història serveixi per transmetre amor a la pàtria o qualsevol sentiment nacionalista, i valoren el fet que la història s'empri per ensenyar a plantejar hipòtesis sobre els fets (vegeu el gràfic 6).

GRÀFIC 5

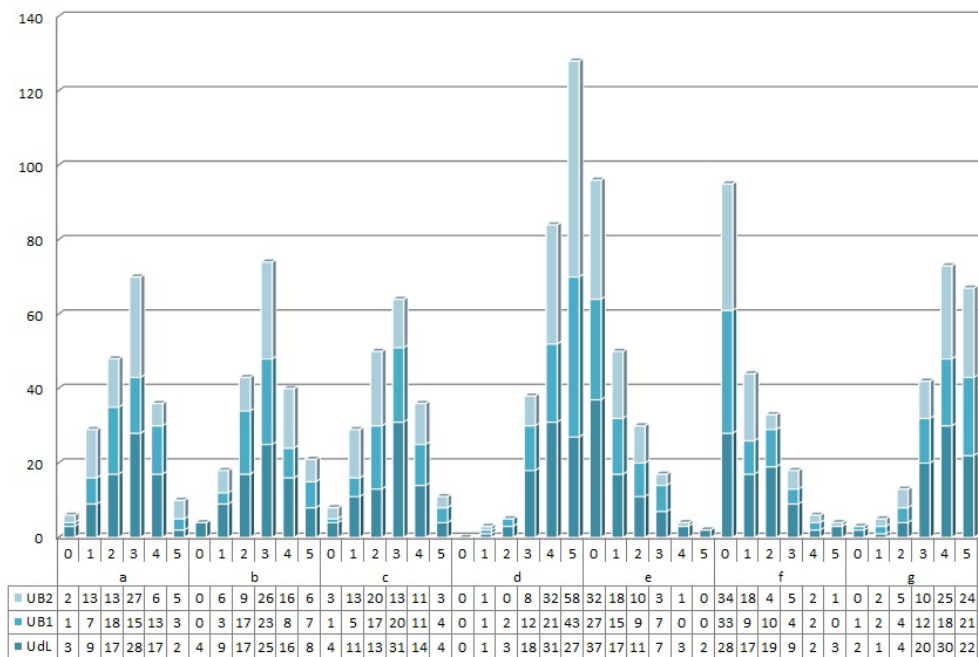
Instrument principal emprat pels mestres



FONT: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 6

Per què és important ensenyar història? (vegeu els ítems a l'annex)



FONT: Elaboració pròpia.

Conclusions i propostes

El problema deriva d'una sèrie de situacions prèvies que hem descrit i analitzat; en primer lloc, la poca entitat que les societats actuals i sobretot els responsables dels sistemes educatius donen a les ciències socials i, en segon lloc, la desconexió entre el que diuen els dissenys curriculars i la realitat de l'escola. Però més enllà d'aquestes realitats, cal parlar també d'un fracàs didàctic, és a dir, no sols del disseny de l'educació, sinó dels instruments didàctics per aconseguir uns mínims objectius.

El primer problema deriva del mateix currículum, que estableix per a l'educació primària l'assoliment de dues competències (la 2 i la 5) i que se sobreposen amb les competències 1 i 3 del currículum de secundària. És com si les edats no fossin importants a l'hora de fer el currículum. El que es demana als infants de primària és l'assoliment de processos d'abstracció semblants als de l'adolescència. Com que assolir aquestes competències és molt difícil en l'etapa de l'educació primària, mestres i educadors passen de puntetes sobre la història i, a la pràctica, es tracta a finals de curs si hi ha temps i amb mals instruments, ja que els manuals repeteixen esquemes molt convencionals, copiats sovint de manuals anteriors. La història resulta d'aquesta forma una narració abstracta, molt difícil de comprendre. Els infants, en una etapa on la imaginació és important, on les narracions són el que més els influeix i els agrada, on l'aprenentatge d'allò concret és molt més eficaç que les abstraccions, on cerquen models i herois per a la vida, el que la història els ofereix és un relat abstracte, insuls, sense objectes ni personatges concrets per visualitzar. Aquesta és doncs una matèria que no crea inclusivors de la ment; sobre les abstraccions no poden construir imatges; si fos a l'inrevés, és a dir, sobre les imatges concretes, sí que hi podrien construir abstraccions amb el temps.

El segon problema el trobem ja en l'etapa secundària; el professorat de secundària rep un alumnat que realment no té gairebé cap inclusivor històric perquè a primària rares vegades se'n poden posar. Per tant, no es pot construir gran cosa al damunt d'unes estructures tan fràgils o inexistentes. Per altra banda, els instruments necessaris en aquest cas haurien de ser metodològics, és a dir, hauria de poder ensenyar a plantejar problemes sobre el passat; a formular hipòtesis; a cercar fonts i aprendre a classificar-les; a establir judicis crítics sobre les fonts, i finalment a

contrastar les seves conclusions amb les dels altres. A més, el material didàctic que té a l'abast està estructurat com un relat continu, cronològic, sense més fonts que algun text o alguna imatge fotogràfica. La seqüència cronològica per si sola remet a la memòria i el problema es fa cada cop més gran. La història deixa d'interessar als adolescents; és el que en diem *exclusió cultural* perquè realment queden fora, exclosos d'aquesta mena de coneixements.

En aquest sentit, veient els problemes que es detecten i d'acord amb el que s'exposava dels contes i les biografies, ens atrevim a proposar que:

1. Si les biografies constitueixen narracions concretes, de personatges de carn i ossos, fàcils de recordar;
2. si les biografies basades en fonts primàries poden reflectir amb fidelitat l'època dels biografiats;
3. aleshores, les biografies poden ser inclusors de la ment per facilitar la interrelació entre diversos temes del passat.
4. A més, les biografies contenen sovint elements lúdics que ajuden els infants a retenir-les amb molta més facilitat que els conceptes abstractes que es poden construir posteriorment.
5. Finalment, cal dir que les biografies són relats en els quals podem discutir comportaments i, per tant, es poden desencadenar reaccions empàtiques.

Aquests cinc punts o proposicions enllaçades, ens haurien de fer reflexionar sobre la necessitat de repensar la didàctica de la història per a infants amb els relats biogràfics d'homes i dones de tota mena, significatius de com va ser el passat. Sens dubte aquest és un tema que cal investigar des de l'òptica de la didàctica de les ciències socials. Cal reintroduir les biografies en l'ensenyament de la història per a infants? Aquí queda la pregunta com a activitat de reflexió.

Bibliografia

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Una perspectiva cognitiva*. Mèxic: Trillas.

Delgado, M. C. (2002). Los indicadores educativos: Estado de la cuestión y uso en geografía. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, II(354), 1-12.

Departament d'Educació .(2006). *Edu356.cat*. Recuperat de <http://www.edu365.cat/>

Direcció General d'Educació Infantil i Primària. (2015a). *Competències bàsiques de l'àmbit de coneixement del medi: Identificació i desplegament a l'educació primària*. Recuperat de

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/prim-coneixement-medi.pdf>

— (2015b). *Competències bàsiques de l'àmbit Social: Identificació i desplegament a l'educació secundària*. Recuperat de

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-social.pdf>

Duby, G. (1985). *Guillermo el Mariscal*. Madrid: Alianza Editorial.

Fairstein, G., i Gissels, S. (2004). *Cómo se aprende*. Madrid: SM.

Generalitat de Catalunya. (2016). *Avaluacions censals de competències bàsiques*.

Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/ESO-2016/roda-de-premsa-juny2016-censals.pdf

Ginzburg, C. (1976). *El queso y los gusanos: El cosmos según un molinero del siglo xvi*. Barcelona: Muchnik Editores.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2015: Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

Le Roy, E. (1981). *Montaillou, aldea occitana de 1294 a 1324*. Madrid: Taurus.

Llonch, N., Martínez, T., i Santacana, J. (en premsa). Research on the Transmission of National Narratives in History Teaching: Catalonia (Spain) as a Laboratory of the Effects the Past has on the Present. *London Review of Education*.

- Martín, J. (2012). Sistemas de indicadores nacionales: el modelo espanyol. Dins M. Kisilevsky i E. Roca (eds.), *Indicadores, metas y políticas educativas* (p. 133-152). Madrid: OEI.
- Martínez, T. (2014). *El patrimoni religiós medieval: anàlisi, problemàtica i disseny d'estratègies didàctiques als immobles de les diòcesis catalanes* (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos: Informe español: Vol. I. Resultados y contextos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Mitani, H. (2012). *Los libros de texto en Japón: Cómo se elaboran, autorizan y eligen*. Tòquio: Nippon Communications Foundation. Recuperat de <http://www.nippon.com/es/in-depth/a00701/>
- ONU. (1989). *Manual de indicadores sociales: Estudios de métodos*. Nova York: Naciones Unidas, Departament d'Assumptes Econòmics i Socials Internacionals.
- Ruiz, P. (2010). *Biografía e historia: Red «Teoría y práctica de la biografía»: Le singulier et le collectif à l'épreuve de la biographie: College d'Espagne*. València. Recuperat de: <http://www.valencia.edu/retpb/docs/Texto%20Ruiz.pdf>
- Sallés, N. (2010). *L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari* (Tesi doctoral no publicada). Recuperat de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41465/1/01.NST_TESI.pdf
- (2013). *Clases d'història que passen a la història*. Lleida: Pagès Editors.
- Servei Educatiu del Baix Penedès. (2016). *Contes del Penedès*. Saifores, Fundació Marta Mata. Recuperat el 20 de maig de 2016, de <http://serveiseducatiu.xtec.cat/baixpenedes/general/contes-del-penedes/>

Zweig, S. (2006): *Erasmus de Rotterdam: Triunfo y tragedia de un humanista*.
Barcelona: Paidós.

— (2011). *María Antonieta*. Barcelona: Debolsillo.

— (2013a). *Joseph Fouché: Retrato de un hombre político*. Madrid: Acantilado.

— (2013b). *María Estuardo*. Madrid: Acantilado.

Annex

Gràfic 1

1. «L'any 218 aC un exèrcit romà desembarcava al port de la ciutat grega d'Emporion. Després de més de dos-cents anys de guerres aconseguiren dominar pràcticament tota la península Ibèrica» (Sí/No)
2. «L'any 518 aC un exèrcit romà desembarcava al port de la ciutat grega d'Emporion. Després de més de quatre-cents anys de guerres aconseguiren dominar pràcticament tota la península Ibèrica» (Sí/No)
3. «Al segle V dC els pobles anomenats *bàrbars* van irrompre a l'Imperi i el desbarataren; aleshores, la gent que vivia al nostre país estava llatinitzada i era cristiana» (Sí/No)
4. «Els grecs i els fenicis van transformar molt els pobles que vivien a les terres costaneres de la Mediterrània; sota la seva influència, a Catalunya es va desenvolupar una societat que anomenem *ibèrica*» (Sí/No)
5. «L'any 711 grups importants de musulmans passaren l'estret de Gibraltar i entre els anys 712 i 720 van conquerir gairebé la totalitat del territori català» (Sí/No)
6. «Al segle X dC, els pobles anomenats *bàrbars* van irrompre a l'Imperi romà i el desbarataren; aleshores, la gent que vivia al nostre país estava llatinitzada i era cristiana» (Sí/No)
7. «Els musulmans es va estendre per al-Àndalus però van ser deturats al riu Ebre. Catalunya no va ser terra conquerida pels musulmans» (Sí/No)
8. «Carlemany, rei dels francs, va ser coronat emperador a Roma el 800 dC i es va anomenar Marca Hispànica el territori català que es va conquerir» (Sí/No)

9. «Jaume I va emprendre la conquesta de Mallorca, aleshores en poder dels musulmans, i posteriorment va conquerir València i Múrcia» (Sí/No)
10. «La Corona d'Aragó va comprendre els territoris d'Aragó, València, Mallorca, Catalunya i el regne de Sicília, entre d'altres» (Sí/No)
11. «El món modern va ser el de la impremta, les armes de foc i el que va empènyer a emprendre les aventures colonials a Amèrica» (Sí/No)
12. «Els segles XVI i XVII van representar el naixement de la ciència europea. En aquests segles la mar Mediterrània estava plena de pirates i corsaris, estimulats per l'Imperi turc» (Sí/No)
13. «La monarquia hispànica va pretendre al llarg de l'època moderna aconseguir una monarquia centralitzada d'acord amb la moda política dels temps i que se n'ha dit *monarquia absoluta*; aquest fet va provocar la revolta de Portugal, de Catalunya i d'Aragó que va esclatar el 1640» (Sí/No)
14. «La revolució científica a Europa va començar al segle XIX i, sobretot, al XX. Als segles anteriors dominaven les idees religioses, i el pensament científic no va poder desenvolupar-se» (Sí/No)
15. «València, Mallorca, Catalunya i Euskadi a l'edat mitjana van fer una confederació de reialmes que es va dir Corona de Aragó» (Sí/No)
16. «La monarquia absoluta no va triomfar a Espanya fins després de la Guerra de Successió, la qual va significar la fi del sistema polític imperant» (Sí/No)
17. «La revolució industrial va començar a Anglaterra a partir del 1770-1820 i ho va canviar pràcticament tot; Catalunya va ser un dels primers territoris on es va estendre» (Sí/No)
18. «La Revolució Russa va tenir repercussions a Catalunya, sobretot l'any 1919» (Sí/No)
19. «La Revolució Russa va ser un fenomen paral·lel al de la revolució industrial i va esclatar a Moscou i a Sant Petersburg l'octubre de 1789» (Sí/No)
20. «L'any 1929 va esclatar al món una gran crisi econòmica; això va afectar tots els països però molt especialment Alemanya, on al mal sabor deixat per la derrota, calia sumar-hi ara la depressió econòmica. Tot això va fer sorgir en molt països unes idees i una mena de cabdills que afirmaven poder solucionar-ho tot; molta gent, que ja no

tenia cap esperança amb el sistema democràtic, els va fer cas i el vell continent es va anar poblant de dictadors» (Sí/No)

Gràfic 4

Jo, a les classes d'història (o de socials), alguna vegada vaig fer l'estratègia didàctica següent:

- a) Lectura i subratllat d'un llibre de text.
- b) Comentaris de text.
- c) Ens passaven alguna pel·lícula o fragment de vídeo.
- d) Vam fer algunes sortides (museus, monuments, etc.).
- e) Vam fer teatre a classe de socials.
- f) Ens feien fer jocs de pistes o semblants.
- g) Ens explicaven històries i contes.
- h) Fèiem concursos.
- i) Ens feien fer de detectius...

Gràfic 5

Quin era l'instrument més important a les vostres classes d'història?

- a) El llibre de text.
- b) Els apunts.
- c) Objectes i sortides.
- d) Les explicacions orals del professorat.
- e) Pel·lícules, documentals, diaris, revistes, fotos.

Gràfic 6

Puntua les frases que et semblin més idònies o encertades de les següents entre 0 i 5, sent 0 la mínima i 5 la màxima:

- a) El més important de l'ensenyament/aprenentatge de la història és que sàpiguen ordenar els fets en el temps.
- b) Jo crec que ensenyar història equival a ensenyar el mètode de com es construeix la història.

- c) El més important és ensenyar que aprenguin a relacionar els fets amb els anys en què van passar.
- d) Crec que el més important és ensenyar que cada fet té unes causes i unes conseqüències.
- e) La història implica sempre memoritzar els fets. Aquesta és la tasca del professorat.
- f) El més important de l'ensenyament de la història és transmetre amor a la pàtria i al propi país.
- g) Ensenyar història ha de servir per ensenyar a plantejar hipòtesis sobre els fets.

Per citar aquest article:

Santacana, J., Martínez, T., i Sallés, N. (2017). El fracàs de l'ensenyament de la història a Catalunya i els inclusors en l'escola primària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 12, 199-221.