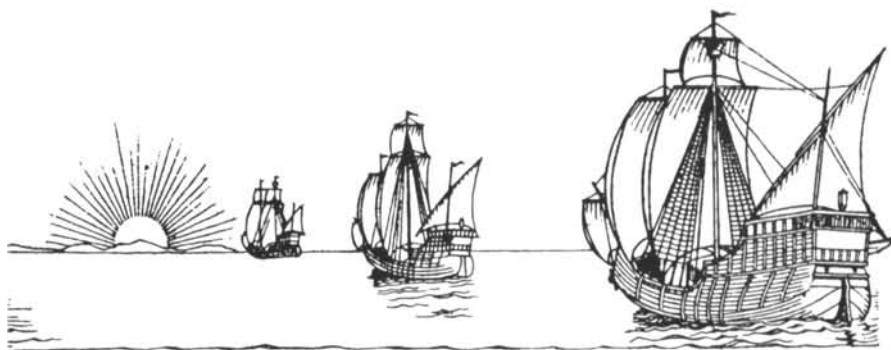


QUINA HISTÒRIA CAL ENSENYAR?

GEMMA TRIBÓ

La Història continua produint resistències a l'escola. Una explicació rau potser en què l'ensenyament de la Història es troba, en l'actualitat, en dos carrers sense sortida. D'una banda hi ha un ampli conjunt de mestres i ensenyants, vinculats a moviments de renovació pedagògica, que han convertit la classe d'Història en una classe activa i als quals la preocupació per la didàctica, és a dir, com ensenyar, els ha fet oblidar què ensenyar. Ells mateixos afirmen que no estan segurs que el que treballen a l'aula sigui el més útil per a la formació dels alumnes.

D'altra banda, però, la majoria de professors d'Història continuen transmetent oralment els coneixements, sigui per la via de la classe magistral, molt sovint amb el suport de diàlegs previs —cercant els pre-conceptes— o posteriors —incentivant la síntesi dels coneixements— o, simplement, llegint en veu alta el llibre de text a classe. Lògicament, entre aquestes dues maneres d'ensenyar Història hi trobaríem moltes situacions esglaonades, però he posat de manifest els dos extrems molt conscientment. El primer grup ha centrat els seus esforços dins l'aula en els procediments i la metodologia, oblidant un xic els continguts teòrics, preocupat com estava pels aspectes didàctics en l'ensenyament de la Història i per oferir als alumnes conceptes proporcionals a la seva capacitat d'aprenentatge. El segon grup ha emfasitzat els continguts conceptuals i, sovint, ha estat poc conscient de les dificultats d'apre-



mentatge dels alumnes que tenia davant. En aquests moments, segons el meu criteri, la reflexió pedagògica centrada en com ensenyar ha arribat a un sostre. El psicologisme dominant d'aquests últims anys, i el didactisme que l'ha acompanyat, ha conduït a una manca de reflexió sobre quina Història ensenyar i ha fet que la major part de les energies dels ensenyants més inquietos i innovadors se centressin en com ensenyar i produïssin un ampli i valuós repertori de recursos didàctics. Tanmateix, la reflexió sobre què ensenyar o sobre quina Història cal portar a les aules hauria de ser prèvia a com ensenyar. No s'ha d'oblidar mai que és en el procés d'elecció de continguts —els quals s'han de triar en funció de la seva utilitat social i a partir d'una reflexió ètico-política— on es determinen els valors i les capacitats que desvetllem en els nostres alumnes. Personalment penso que l'ensenyament de la Història ha de ser una eina d'anàlisi crítica de la realitat social, entesa en la seva dimensió dinàmica, és a dir, fent possible que al final de la secundària obligatòria l'adolescent capti el temps històric, abstracte i continu, estableixi correctament la seqüenciació passat-present-futur i estigui capacitat, per tant, per entendre l'evolució de la societat com

un procés. Per assolir aquest objectiu hem de centrar de nou els nostres esforços i les nostres reflexions en quina Història ensenyar, elecció prèvia que determinarà els procediments, els recursos didàctics i les habilitats que haurem de desenvolupar dins l'aula, i que determinarà també, i amb més força, els valors i la capacitat d'anàlisi crítica de la realitat social que transmetem als alumnes.

Les recents aportacions de pedagogs com Gimeno Sacristán,¹ les diferents anàlisis sobre els processos d'aprenentatge,² així com reflexions realitzades des de la pròpia didàctica de la Història o de les Ciències Socials indiquen també que cal repensar altra vegada què ensenyar.

En aquest moment històric difícil, en què l'educació en valors com la pau i la solidaritat és inajornable, amb l'objectiu de construir entre tots un món on la riquesa sigui més ben repartida, convé de nou posar l'accent en quina Història ensenyar, en què ensenyar, i seleccionar molt bé els continguts. Certament l'elecció ja s'ha fet i és a punt d'iniciar-se la Reforma Educativa per la qual el Departament d'Ensenyament i el Ministerio de Educación han triat els continguts d'Història per tots els cicles educatius. Aquest article no pretén analitzar els

continguts d'Història dels dissenys curriculars, anàlisi que ha generat menys debat del que correspondria per la transcendència de la decisió, que ha marcat el que ensenyarem en Història durant molts anys. Malgrat que hem perdut el tren per poder incidir en la decisió més important, hem de tenir present que, a Catalunya, el tercer nivell de concreció no és prescriptiu i que hi ha opcionalitat als darrers nivells de la secundària obligatòria. Això deixa marge perquè els claustres integrin als projectes docents de centre crèdits optatius. Amb què, amb quins continguts omplir aquests crèdits? Penso que el millor camí és seleccionar continguts i coneixements històrics que es legitimin per la seva utilitat social. No té sentit parlar d'ensenyament significatiu en l'àmbit de la Història i de les Ciències Socials, si no s'acompanya de continguts socialment rellevants. Si partim del que el noi/noia ja coneix, perquè únicament és capaç d'assimilar un coneixement si no difereix massa del que ja té interioritzat, és probable que no siguem capaços d'introduir continguts nous, de l'àmbit ètico-polític, que són els que han possibilitat la democratització de la societat i, en definitiva, han fet néixer la societat contemporània. I també és probable que ens trobem estimulants el salt qualitatiu dels pre-conceptes, fills de la mitologia col·lectiva, al coneixement històric, però referint-nos únicament al propi país, tancats al que pugui venir de fora. Cal, per tant, pensar en continguts que facin de revulsiu als valors dominants del sistema i que parlin dels problemes reals de l'home d'avui. És difícil fer captar als nostres alumnes els elements de canvi de les societats del passat —que avui són vells però que en el moment històric que van aparèixer eren nous— que van transformar la societat medieval o moderna en la societat contemporània, si no som capaços d'analitzar a classe les forces emergents i els conflictes socials nous que fan canviar la nostra societat. Com ha posat recentment de relleu P. Benejam,³ partint de les idees prèvies dels alumnes podríem caure en una pràctica pedagògica conformista, molt erudita, però sense capacitat d'explicació del complex món d'avui. I hom podria acabar buidant la Història d'allò que és el seu tret essencial: l'estudi de les transformacions i canvis de l'home en societat.

Quin és l'horitzó de la nostra societat? No ens enganyem, avancem en la perspectiva d'una societat multiracial i multicultural, malgrat el fre a la immigració del Tercer Món que conjunturalment representa la postguerra del Golf (de moment visat pels

magribins a partir del 15 de maig, ens agrada o no som la frontera d'Europa amb els països pobres, des d'on més de vint-i-cinc milions de persones intenten penetrar al nostre món desenvolupat). En aquesta perspectiva em pregunto: estem explicant als nostres alumnes que la terra és un patrimoni per compartir entre tots els homes i dones que hi viuen? els parlem de la misèria del Tercer Món? de les bosses de misèria del nostre? de la situació del poble kurd, dels palestins o dels saharians? de la diversitat cultural? els prevenim del racisme emergent de la vella Europa? analitzem com la recessió econòmica als països industrialitzats ha generat i generarà violència pel control dels recursos energètics del planeta? Fixeu-vos si en tenim de continguts per triar!

A vegades ens manca ser una mica agosarats i arriscar-nos. Potser per fer-ho cal que trenquem amb vells problemes que han fet vessar molta tinta. Em refereixo al fals problema de les escales i a la revisió crítica, des del coneixement històric, de les teories de l'aprenentatge. En relació a les escales (Catalunya-Espanya-Mediterrani-Europa-Món) em sembla un debat bastant passat de moda i encobridor de frivolitats. El que per mi és important no és quanta Història de Catalunya, d'Espanya o del món entra al currículum, i per tant a l'aula, sinó quina Història, sobre quins conceptes s'estructura, i quins valors transmet. Per exemple, pot ajudar més a entendre la realitat nacional de Catalunya una Història social d'Espanya que una Història política de Catalunya. Els conceptes propis d'una anàlisi social ajuden més a desvetllar les estructures ocultes que els conceptes vinculats a la Història política, que tendeixen a donar una visió més superficial. Allò important no és l'escala en què s'estudia un problema històric sinó quina Història es transmet. Em sembla bé que, a Catalunya, la Història de Catalunya aparegui com element vertebrador de coneixements històrics de bona part del nou disseny curricular de la secundària, però és molt més important reflexionar sobre quina Història cal ensenyar. Insisteixo en què el problema de les escales és un fals dilema, perquè —i més partint del perfil psicopedagògic dels alumnes, sobretot a primària i als primers cursos de secundària— la Història del propi país, del medi més proper al noi, local, comarcal o nacional, té garantida la presència dins les aules, ja que forneix al mestre els recursos didàctics i les habilitats pròpies de l'historiador (observació directa, bibliografia de consulta, treball d'arxiu, recerca de dades, mate-

rial estadístic,...).

L'altre vell problema que hem de superar: l'enlluernament que des de la Història —i moltes altres disciplines!— hem viscut aquests darrers anys davant diverses teories de l'aprenentatge. Només una revisió crítica d'aquestes aportacions pot conduir a una relació creativa entre les teories psicològiques i la Història. Hem analitzat el parany implícit que podria comportar l'ús abusiu del constructivisme, però cal també revisar la teoria dels estadis de Piaget. El pensament abstracte en Història costa més d'assolir que en altres disciplines, pel fet que molts conceptes no són abstraccions directes de la realitat sinó abstraccions d'altres conceptes que s'han de saber verbalitzar prèviament, fet que retarda l'aparició del pensament formal en l'adolescent en relació a altres ciències, com ara les experimentals. A més, la construcció del coneixement social, sotmès a diverses interpretacions, és particularment complex si hi afegim que el subjecte és alhora objecte. Finalment, recordem que l'aparició del pensament formal no implica el salt qualitatiu a la captació del temps històric abstracte, capaç d'establir una continuïtat passat-present-futur; la capacitat d'abstracció és necessària però insuficient. Per fer aquest salt cal també interioritzar coneixements històrics. Aquesta reflexió em porta de nou a recordar la importància que té quina Història ensenyar, i m'ajuda a cloure aquestes ratlles trencant una llança a favor d'un nou camí que integri les aportacions psicopedagògiques, i la sensibilitat didàctica que han despertat, dins una reflexió profunda sobre quins continguts triar, sobre quina Història cal ensenyar.

NOTES

1. Em refereixo especialment a la conferència que J. Gimeno Sacristán va pronunciar el 20 de març passat a Donosti, «Núdulos problemáticos en la investigación curricular», dins el marc del III Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales.

2. L'aprofundiment de la teoria dels estadis de Piaget per part dels constructivistes, especialment d'Ausubel, que ha posat al descobert les seves limitacions, així com les minces aportacions de la recerca específica en didàctica de la història realitzada per psicòlegs, emfasitzen actualment la importància de què ensenyar.

3. Ponència de P. Benejam, «La proposta curricular i la didàctica de les Ciències Socials», al II Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials, Bellaterra, abril 1991.

Gemma Tribó Traveria

Professora del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona.