

D'EXCURSIÓ PEL FEU.
IDEES D'UN GRUP D'ALUMNES DE 1r. DE B.U.P.
SOBRE LA VIDA EN UNA COMUNITAT
AGRÀRIA MEDIEVAL

per

Josep Antoni del Pozo Chacón

1. *Objectius de la prova*

Pot semblar paradoxal de proposar a un grup d'alumnes de primer de B.U.P. una redacció sobre el tema "Un dia en la vida d'un poble medieval", quan, als llibres de text en ús, hi predominen els conceptes històrics abstractes, mentre que les referències a les activitats diàries dels protagonistes i a les seues condicions de vida només hi apareixen de manera força esporàdica i, normalment, mitjançant breus comentaris a les il·lustracions que guarneixen el text principal. Aquests conceptes, tanmateix, l'alumne els incorpora a allò que ja coneix i interacciona amb idees extretes de distints àmbits, com són ara la família o els mitjans de comunicació. D'aquesta interacció naix el que podríem denominar cultura escolar, una mena de saber que per al professor no sempre és fàcil de conèixer. Als exàmens, el mitjà habitual pel qual l'ensenyant copsa l'evolució de la classe i l'assimilació de conceptes, l'estudiant hi adapta la seua exposició a les exigències acadèmiques per tal d'aprovar. Una redacció lliure i anònima pot, per contra, generar un altre tipus d'informació sobre el funcionament de l'aula com a espai complex de comunicació en el qual els materials presentats pel llibre de text, les idees del professor i les dels alumnes hi són en contínua relació.¹

¹ La multiplicació recent dels estudis sobre representacions generals i esquemes de coneixement es pot atribuir a la importància que la teoria de l'aprenentatge significatiu concedeix a les idees prèvies de l'alumne sobre una matèria de coneixement. Una visió general del tema, amb suggeriments tècnics per a l'exploració de concepcions, ens l'ofereix R. CUBERO: *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla, Díada, 1989, pp. 14-30 i 59-68.

D'altra banda, el debat entre professors, en un moment en què els components del Seminari d'Història de l'I.B. d'Onda ens proposàvem de dissenyar una unitat didàctica referida a una comunitat agrària medieval, podia resultar enriquidor si consideràvem elements que permeteren d'anar més enllà de la mera determinació de continguts "importants" des del punt de vista curricular, i introduïem per aquest motiu una reflexió més àmplia sobre la pràctica docent i les possibles accions adreçades a millorar-la.² Conèixer les representacions generals del grup sobre l'Edat Mitjana, descobrir com adscribia conceptes històrics generals a situacions precises i establir els possibles nuclis d'interès per incitar-lo a discutir sobre aspectes controvertits del tema semblava un bon punt de partida del disseny. Tenint en compte aquests propòsits, vam optar per un qüestionari de tipus obert, que poguera donar lloc a l'exposició lliure d'idees. La metodologia d'anàlisi s'havia d'acostar a la de l'estudi de casos, per tal com es pretenia una exploració qualitativa sobre un grup concret i no un treball sobre el desenvolupament de les habilitats cognitives en aquestes edats, cosa que hauria requerit una metodologia distinta.³

L'exercici presentat als alumnes va ser el següent:

"REDACCIÓ: Un dia en la vida d'un poble medieval.

SITUACIÓ: És un petit llogaret europeu de 300 habitants. Aquests últims dies hi ha un cert malestar entre la gent perquè s'han produït robatoris als camps, que ja són llestos per a la collita.

² Reflexió entesa com a investigació-acció educativa que apuntaria a dos objectius essencials: millorar i interessar. Sobre aquests objectius, en el context de les relacions entre la teoria i la pràctica en educació, vegeu W. CARR - S. KEMMIS: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988, pp. 177-187. John ELLIOTT: "Action-research: normas para la autoevaluación en los colegios", en L. HAYNES (Comp.): *Investigación/acción en el aula*. València, Generalitat Valenciana, 1986, pp. 21-48, realitza una descripció més detallada de les activitats que componen el cicle d'investigació-acció.

³ R. PORLAN: "El maestro como investigador en el aula", en *Investigación en la Escuela*, núm. 1, 1987, pp. 87-69, analitza diverses estratègies d'indagació a l'aula. Sobre l'interès d'aquest tipus d'estudis i la utilització dels seus resultats, vegeu STUBBS, M. i DELAMONT, S. (eds): *Las relaciones profesor alumno*. Barcelona, Oikos Tau, 1987, pp. 27-28.

ELEMENTS:

- El senyor de la vila i la seua família, que pertanyen a la noblesa.
- Cinquanta famílies camperoles, algunes de les quals són bastant riques i les altres molt pobres.
- Quatre ramats de cent ovelles cadascun.
- Deu bous amb les arades corresponents.
- Una església, un tribunal de justícia.
- Un molí, un forn.
- Una capellà, un jutge i la família d'aquest.
- Mil hectàrees cultivades amb blat i vinya, cinquanta hectàrees d'horta.

"Realitza la redacció tenint en compte la situació i els elements. No cal que utilitzes tots els elements ni que parles només de la situació plantejada. Recorda que es tracta d'escriure sobre la vida diària d'un poble medieval".

La redacció va ser realitzada durant la classe d'Història per un grup de trenta alumnes de primer de B.U.P. de l'Institut de Batxillerat d'Onda pel febrer de 1991,⁴ després d'haver estat tractades les unitats relatives a l'Edat Mitjana del programa oficial de primer. Per executar la tasca es va repartir un full que contenia les dades indicades i els alumnes hi van contestar de manera anònima.

El supòsit se situava en "un petit llogaret europeu" per tal que els estudiants optaren lliurement sobre la localització espacial i temporal idònia d'un poblet medieval. Amb l'afirmació que "aquests últims dies hi havia un cert malestar entre la gent perquè s'havien produït robatoris als camps, que ja són llestos per a la collita", es pretenia provocar una reflexió sobre el fet, la qual donara lloc a la formulació d'hipòtesis explicatives i al plantejament de possibles causes. S'evitava, així, que el discurs es desenvolupara a nivell exclusivament narratiu. Els elements introduïen conceptes econòmics i socials que ens interessava especialment que s'utilitzaren per acostar-nos com més millor a la percepció grupal d'aquestes idees i determinar, així, quins aspectes de l'estructura socioeconòmica es ressaltaven i com prenién forma en la vida quotidiana d'una comunitat agrària. Són, d'altra banda, el tipus de conceptes que tracten habitualment els llibres de text.

⁴ L'execució de l'exercici no hauria estat possible sense la col·laboració de Carlos Fradejas i els companys del Seminari d'Història de l'I.B. d'Onda, als quals vull agrair la seua ajuda.

2. Els resultats de la prova

Els membres del grup eviten, majoritàriament, una localització espacial precisa.⁵ Quan aquesta es produeix, ens remet de manera explícita a escenaris centreeuropeus –“pueblo del centro de Europa” (N), “sur de Francia” (S), “Francia, Fonteburgo” (AC)– o a llocs fantàstics d’una Europa feudal llunyana, com ara “Meisa” (AD), coneguda per còmics, pel·lícules o tebeos: “Estaba leyendo un día un tebeo de Robin Hood cuando de repente me encontré dentro de él” (H). Els paisatges i els noms dels personatges principals de les narracions ens ajuden a perfilar la conformació de l’escenari medieval. Els trets de l’entorn físic no remetent a realitats pròximes a l’alumne ni a components emblemàtics del paisatge medieval valencià, com la xarxa de sèquies. Tampoc els monuments medievals de la pròpia localitat, com ara la plaça de l’Almodí o l’església de la Sang, no es relacionen amb una Edat Mitjana típica ni es poden incorporar a un panorama medieval de castells, boscos frondosos i rius cabalosos: “de pronto a lo lejos ví un castillo rodeado por una muralla y a sus pies unas pequeñas casas con sus tierras. Antes de acercarme al poblado, decidí dar un paseo por el bosque. Era muy bonito y muy espeso” (H); “veo un pueblo, con sus casas y cabañas, que en su mayoría son de madera. También veo campos de trigo y un río ancho y caudaloso, rodeado con bosques de robles, lleno de ciervos, conejos, jabalies, etc.” (N). Els noms dels protagonistes de les aventures i les peripècies ideades pels adolescents completen aquesta visió: al costat d’algun que altre “Vicente” o “Pepito”, hi apareixen els “Albar”, “Casrima”, “Bunderg”, “Peter”, “Pete”, “Debora”, “Clorofinda”, “Marcus” i “Micky”.

La localització cronològica és també, per regla general, vaga. Tres alumnes n’ofereixen dates precises: l’any mil, el segle XII i l’any 1200. Uns altres tres placen el seu relat “en la época del feudalismo”, identificant feudalisme i Edat Mitjana; i en una ocasió s’opta per una localització àmplia: “era el año 1000 a 1400, en la era medieval”.

En la reconstrucció de la vida comunitària es destaquen les jerarquies socials, simplificades al màxim, i l’oposició entre senyor i camperols, aguditzada per distintes formes de dependència. El senyor fi-

⁵ A cadascun dels treballs dels alumnes se li ha assignat una lletra, de la A a la Z i de la AB a la AG. Per tal com es tracta d’un estudi de didàctica i perquè quede reflectit el nivell d’expressió escrita, quan cite fragments de les composicions, en respectaré l’ortografia original.

gura normalment en solitari o, si més no, envoltat de la seua família i els seus soldats. El seu poder es basa principalment en la força bruta i en la injustícia, mecanismes bàsics per al govern de la comunitat. És un individu distant i cruel alhora, amb una personalitat carregada de trets negatius: "ignoro el nombre de nuestro señor feudal, supongo que, como muchas otras cosas, no se nos permite saberlo" (A); "dicho señor feudal que era repugnante por sus maltratos hacia los menos privilegiados estando considerado así y todo por debajo de los animales" (S). Les característiques del senyor s'estenen a la seua família i als seus fills, que es burlen d'uns camperols que estan treballant "por lo que hacemos y lo que somos, y, si nos enfadamos, somos castigados. A veces pienso qué harían ellos sin nosotros" (O).

El poder senyorial es veu reforçat per una justícia al seu servei. L'estudiant, normalment identificat amb els camperols, veu el tribunal com una institució arbitrària que és a mans del noble. Així tracta, per exemple, un xiquet que va caçar un cervol sense el seu permís: "El señor era un hombre avaricioso, malo y que quería más y más. Por fuera representaba una cosa y por dentro era otra. Cogió al niño y se lo llevó al pueblo (...). El tribunal forestal no tardo en ir a juzgar al niño que le dio un benedicto de culpabilidad" (I). Per imposar la seua llei, però, sol tenir-hi prou amb els seus soldats, sense requisits jurídics previs: "entraron un grupo de soldados del señor y cogió a un hombre por familia, en total cogió 20 personas que nos encargaron arar una 50 hectáreas" (B); els soldats del senyor "entraron a sabotear a mi casa y mataron a uno de mis hijos, a mi mujer la hirieron y le hizieron perder el niño" (AB).

El camperolat sotmès ha de treballar les terres senyorials. Crida l'atenció que, davant una reserva senyorial omnipresent –traducció de la "terra indominita" dels llibres de text–, les explotacions camperoles no apareguen com a unitats independents. Aquesta reserva senyorial s'assembla a un camp de concentració en el qual els llauradors realitzen treballs forçats: "igual teníamos que ir al huerto a trabajar ya que si no pasaban los soldados y nos daban una paliza. Aunque hiciera viento lloviera o nevara igual a trabajar" (K); "ya sale el sol. Es hora de levantarse. Hay que ir a trabajar los campos del señor. Es un trabajo pesado. Todos los días tengo que ir allí con mis compañeros. No es justo, deberíamos tener algún día de descanso" (O); "habían muchas otras personas con atuendos parecidos, a excepción de uno que llevaba un traje con tela de lino y de colores llamativos que vigilaba a los

otros con unos soldados que llevaban lanzas y cuchillos en sus manos y su cinturón respectivamente. Estos golpeaban a los hombres con trajes de lana toscos que estaban más rezagados en su trabajo" (N); "me dieron una hazada de madera y tuve que labrar cincuenta anegadas" (Ñ). En aquesta estructura s'acobra el mas, un concepte estrany per al grup que només s'utilitza en tres ocasions: "Vamos por(...) caminos estamos vigilados por los nobles no podemos escapar nos llevan a un manso para trabajar (...) nos tratan como unos trapos sucios" (AB).

Tot i que hi ha una idea imprecisa sobre l'obligació de satisfer censos i tributs, les formes en què es realitzen aquests pagaments no acaben de quedar clares, ni poden ser exposades amb detall. De vegades, els censos són pagats en diners; en unes altres ocasions els serfs cullen fruits i collites sota la vigilància del senyor: "Hoy he salido a trabajar la tierra y estábamos todos recogiendo la fruta y cereales, el señor Feudal llamado Gutifalchi, le estaba mandando al mayordomo Dartanjan que nos vigilara para que no cogieramos más de los que nos tocaba. Cada uno tenía que dar una parte de lo que ganaba a la Iglesia y a los nobles" (AE).

Les obligacions del camperol no acaben amb el treball en l'ampla reserva. Retre homenatge i pagar drets per l'ús del molí o del forn són actes especialment significatius per al grup: "hoy es el día que todos los hombres tenemos que ir a renovar el juramento de la torre del homenaje (...). Después del largo acto del homenaje me fui a que una pequeña parte de un rebaño del señor pastara" (B); "Después de andar un rato encontré el molino. Le pedí al señor que estaba allí que moliese el trigo. Cuando ya hubo acabado él se quedó una parte de mi trigo, yo me llevé la otra parte a casa" (J).

Les dures jornades de treball que han de suportar els llauradors, reconstruïdes amb observacions procedents de la vida familiar de l'alumne, s'agreugen encara més per l'actitud relaxada i ociosa de la família senyorial: "Acababa de amanecer, mis padres se han levantado temprano como siempre. Mi padre ha ido a trabajar la tierra con uno de los bueyes del señor y mi madre se ha quedado en casa barriendo y limpiando, ahora está haciendo el pan y me ha pedido que la acompañe a llevarlo al horno (...). hemos comido todos juntos, mi padre no ha tardado mucho en irse porque tenía que dar de comer a los animales y luego recoger la cosecha (...). Más tarde nos hemos ido todos juntos a la iglesia y a la vuelta he ayudado a mi padre con los animales, luego me he ido con mis amigos por el bosque y hemos visto a los nobles

cómo se divertían yendo de caza detrás de un pobre ciervo. Mientras tanto mi padre había ido a moler trigo al molino del señor (...). Enseñada ha oscurecido y nos hemos ido a dormir, pero esta noche no he podido dormir pensando en lo pesada que es esta vida de campesino y cuanto me gustaría ser un noble, que se pasan el día divirtiéndose y en cambio nos hacen pagar a nosotros que estamos todo el día trabajando" (C).

El camperol té cura, amb les seues feines, de les terres, però no es poden identificar tècniques o sistemes de conreu específiques. En les poques ocasions que s'al.ludeix a l'instrumental agrícola s'observa que aquest tipus d'informació no s'ha tractat a classe amb profunditat. Aquest coneixement superficial de les principals ocupacions, com ara segar o llaurar, impedeix que puguin relacionar-se amb determinats cultius o èpoques de l'any i fa que en alguna ocasió es juxtaposen: "Aquella mañana el cabeza de familia iba a trabajar al campo del señor. Estaban en tiempo de segar el trigo (...). El hijo paseaba mirando a los vasallos labrando con el moderno arado de vertedra, segando y arreglando las tierras allá a lo lejos" (I).

Algunes xiquetes descriuen amb major detall les distintes facetes que componen la jornada de treball d'una dona medieval, i fins i tot manifesten certa sensibilitat envers la seua condició, agreujada pel fet que a les feines de la llar cal afegir-ne unes altres: "y como era mujer tenia que ayudar a los hombres al arado de la tierra, y a todas las labores de la casa" (D); "me estaba levantando de la cama, me iba al rio a lavarme, y asearme, luego volvía a casa y hacía el trabajo de casa, y luego de tener la comida lista y había aseado a mis hermanos; porque yo era huerfana, me iba a ayudar a mis hermanos mayores al campo" (M); "Más tarde vamos al rio, allí hay unas losas de piedra, donde Micky frota la ropa y luego le da golpes, según ella para apretar la lana. El jabón es muy raro y ella me dice que está hecho de grasas" (AD); "Las mujeres dejaron sus trabajos: las que destilaban cerveza fueron a avisar a otras que habían ido a cocer pan, a las que habían ido al molino, a las que estaban en el rio y pronto en la plaza frente a la iglesia apareció todo el pueblo" (I).

Tret d'aquesta diferència d'activitats en funció del sexe, la divisió del treball al si de la comunitat és mínima: només un ferrer i un comerciant alteren la dedicació uniforme dels seus components a l'agricultura. L'homogeneïtat del camperolat s'estén al terreny econòmic i, malgrat que entre els supòsits de la tasca es notificava l'existència

d'alguns llauradors rics, els alumnes han optat per la visió d'un bloc social sense fissures caracteritzat per la solidaritat de grup i per l'absència de tensions horitzontals. L'única diferència enregistrada és l'existència entre lliures i serfs. L'estatut de serf podia suposar una degradació encara major de la condició del camperolat: "Mi vida era muy mala, estaba en propiedad del señor feudal, todo lo que hacía era estar dominada por los nobles (clase muy alta)" (D); "Los hombres libres tenían libertad cosa que los siervos la vendieron a cambio de protección" (Y); "Le pedimos al señor si nos podía perdonar los impuestos y el encolerizó: - Si no me pagais los impuestos os dare 100 latigazos y sereis mis siervos" (AF).

Davant unes condicions de vida tan deteriorades, els narradors fan adoptar als protagonistes camperols de les seues històries diferents actituds. La resignació és la postura elegida en set ocasions, encara que els alumnes fan palesa la seua solidaritat "con la vida que llevaban estos pobres hombres" (M); "Bueno, me voy a dormir. Mañana será otro día, otro día igual que hoy e igual que ayer. Lo malo es que todos los días son iguales. ¿Hasta cuando durará esto?" (O). Per a vuit subjectes la incursió en l'Edat Mitjana ha suposat un malson, que finalitza amb un plaent retorn a la realitat: "me doy cuenta que allí no se puede parar un momento. Al día siguiente me despierto en mi casa, muy contento por ello, pues no hay punto de comparación de un lugar a otro" (AD). La superioritat del moment present és evident: "No hay nada como en la época que vivimos" (AD). En dos casos, la fugida significa escapar d'un feu miserable i buscar uns altres llocs en què és possible la promoció social o el canvi d'estatut jurídic: "Como yo y mi marido ya estabamos artos de esta vida nos escapamos de la ciudad y como durante un año no nos cogieron, pasamos a la clase de los nobles" (D); "Peter y yo un día decidimos escaparnos de la provincia y con un poco de suerte nos hacíamos libres" (K).

En aquesta Edat Mitjana adolescent només tenen lloc dues revoltes camperoles. Una s'inspira en el model de revolució russa estudiat en cursos anteriors: "Los campesinos que venían conmigo consiguieron ganar en un momento al señor, mis soldados fueron muy agresivos porque el recaudador de impuestos acababa de cobrarles (...). Al ver la hoz ensangrentada me vino un recuerdo del sistema económico que existió en Rusia hace 100 años el comunismo yo podía ser el Karl Marx de la Edad Media, mi revolución tenía mucho que ver con lo que me enseñaron en la escuela. Lo primero que tenía que hacer era repartir la

tierra equitativamente entre los campesinos, hacer unos almacenes para el grano, etc." (R). A l'altra, les diferències entre lliures i serfs no obstaculitzen una solidaritat camperola que persegueix un ideal de llibertat i propietat comunitària: "decidimos realizar un plan para poder ser gente libre (...) cogieron las armas (...) todas las familias libres y siervos (...) formamos una propiedad comunal siendo independientes del rey en aquellos tiempos. Siendo felices teniendo los bienes comunitarios para todos" (S).

Els mecanismes d'identificació i la valoració de la situació dels diferents grups socials juguen un paper definitiu en el desenvolupament dels relats. Vint-i-set components de la classe se solidaritzen amb els camperols i creen personatges que són serfs o fills de llauradors; un assumeix el paper d'observador-visitant neutral; i dos apareixen en la història com a fill del senyor. Aquestes posicions han influït particularment en l'estructura de les explicacions que tracten el tema dels robatoris de les collites, en les quals es poden distingir tres línies argumentals principals.

La primera parteix de l'apreciació que el senyor, reforçat pel tribunal i mitjançant diversos impostos, actua contínuament de forma reprovable, per la qual cosa ningú no dubta a atribuir-li l'autoria dels robatoris. La segona, sostinguda per una de les alumnes que s'introdueixen en la història com a filles del senyor, apunta que la tasca de son pare, com a dirigent de la comunitat, és de vegades desagradable, però que el càrrec l'obliga a prendre decisions independentment dels seus desigs: "Esperaron a que callera la noche, y entonces aparecieron los malbados hombres robando la cosecha de la noble gente. Fueron todos rápidamente y los cogieron, fueron juzgados delante de todo el pueblo. La mayor parte del pueblo querian que los ahorcaran pero a mi padre le pareció algo fuerte (...) La verdad es que ser uno de los grandes señores es muy duro porque tienen que defender siempre el pueblo tengan o no razón" (Q). La tercera conté una valoració del robatori com a acte dolent o reprovable, una consideració molt assumida sobre el que s'ha de fer o no s'ha de fer (6), per la qual cosa els protagonistes busquen el lladre per lliurar-lo a la justícia, que no sempre adopta una actitud col·laboradora: "Hemos ido al tribunal para

⁶Sobre el primerenc aprenentatge i interiorització de normes i valors, cfr. J. DELVAL: "La representación infantil del mundo social", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 13, 1981, pp. 61-65.

denunciar los robos, y lo único que nos han dicho es que nos apañemos, que si no hay culpable, ellos no pueden hacer nada”.

La identificació o empatia ha potenciat la manifestació de punts de vista diversos sobre el problema, encara que a un nivell primari en què els actes no necessiten justificació.⁷ Les postures ideològiques i els valors han contribuït a la simplificació del raonament històric i al fet que les produccions es desenvoluparen com a relats purament descriptius, que contempen només certs elements de la proposta de treball. Així, les estructures econòmiques i socials no s'han tingut en compte a l'hora d'afrontar un problema com el del robatori, i només un alumne considera dos factors, l'escassetesa del blat i els impostos, com a probables causes del fet: “Peor fue la vida de la joven Andrea, que era sierva. La llevaron al tribunal diciendo que era ella la que había robado la cosecha de trigo. Yo no sé si esto es cierto o no lo es, pero, según me dijo mi amigo Albar, últimamente la cosecha de trigo de Andrea escaseaba, y creo que si además debía dar parte de la cosecha al señor y al cura... ¡No le quedaba mucho y algo debía hacer!” (A).

Les dificultats de l'adolescent per oferir explicacions històriques sofisticades no poden ser atribuïdes solament a mancances de tipus cognitiu o a l'aparició tardana del pensament formal. Des del camp de la psicologia de l'aprenentatge s'assenyala la inadequació dels actuals programes i manuals d'història per proporcionar-ne possibles models explicatius.⁸ Les programacions vigents, en propugnar un coneixement lineal de l'evolució de la civilització occidental, condicionen una mena de llibre de text en el qual s'ofereix una síntesi de dades i conceptes històrics fonamentals que han de ser tractats al llarg del curs escolar, cosa que no afavoreix la pràctica d'un raonament actiu a la classe d'Història i que multiplica les actuacions del professor, el qual ha de traduir i comentar, mitjançant llargues exposicions orals, els complexos conceptes del manual a un grup d'alumnes distanciat d'una línia argumental que no entenen.

⁷ La identificació pot ser útil com a recurs didàctic tal i com proposa J. DOMÍNGUEZ: “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía”, en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 34, 1986, pp. 1-21.

⁸ M. CARRETERO i J.I. POZO: “El adolescente como historiador”, en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 23, 1983, pp. 77-84; M. CARRETERO, J.I. POZO i M. ASENSIO: “¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de la explicación histórica”, en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 34, 1986, pp. 25-30.

El llibre de text també ha subministrat bona part de les idees utilitzades en les redaccions. El tema a què s'ha remès la major part del grup per caracteritzar la vida diària d'un petit poble medieval ha estat el titulat "La Europa feudal", ja que els altres capítols corresponents a l'Edat Mitjana posen l'accent en la renovació comercial o en l'auge de les monarquies autoritàries i la crisi de la baixa Edat Mitjana.⁹ El tema, que condensa tot allò que fa a l'agricultura medieval i al seu torn aborda el tema del feudalisme com a abstracció de l'"estructura socio-económica y política europea de los siglos XI-XIII", es descompon en diversos apartats que atenyen els orígens del feudalisme europeu, el marc geogràfic, el feu com a unitat econòmica, les innovacions tècniques dels segles XII al XIII, la societat estamental, les relacions entre els grups socials, el vassallatge com a relació de poder, la monarquia feudal, la feudalització de l'església, la cultura cavalleresca i monacal i l'art romànic.¹⁰ Aquest sincretisme obliga que l'exposició siga necessàriament ràpida i superficial, sense possibilitats d'exemplificar o d'entrar en detalls. L'explicació destinada a distingir les terres sota control directe del senyor de les unitats d'explotació camperoles, per exemple, es resol de la següent manera: "En el feudo existían dos tipos de posesiones: las tierras que eran propiedad directa del señor y las tierras de sus vasallos. En las primeras trabajaban los siervos, que eran casi esclavos, y constaban de tierras de cultivo, bosques y pastizales. En ellas se encontraba el castillo del señor, centro económico y militar del feudo, construido en lugar estratégico alrededor de la torre del homenaje. Los villanos-vasallos eran, en teoría, hombres libres, dueños de sus propias tierras de cultivo, que se llamaban mansos. Cada manso tenía unas viviendas y unas tierras de cultivo, que alimentaban al villano y su familia".¹¹ A partir d'aquestes línies els alumnes no han pogut copsar aquesta diferència ni concebre les unitats d'explotació camperoles com a entitats espacialment independents. Les condicions específiques de serfs, vilans i vassalls tampoc no han estat enteses com

⁹ A. FERNÁNDEZ, M. LLORENS, R. ORTEGA, J. ROIG: *Historia de las civilizaciones y del arte Occidente*. Barcelona, Vicens Vives, 1988. Les pp. 116 a 191 cobreixen l'etapa medieval amb cinc capítols titulats "El Occidente germánico", "El Islam", "La Europa feudal", "La ciudad medieval" i "La crisis de los siglos XIV i XV y el tránsito hacia el mundo moderno".

¹⁰ A. FERNÁNDEZ, M. LLORENS, R. ORTEGA, J. ROIG: *Historia de las civilizaciones...*, *Op. cit.*, pp. 140-160. La definició de feudalisme a la p. 140.

¹¹ A. FERNÁNDEZ, M. LLORENS, R. ORTEGA, J. ROIG: *Historia de las civilizaciones...*, *Op. cit.*, p. 143.

cal. Tot i que el text deixa entreveure que les situacions de serfs i vilans son dispers, multiplicar els conceptes (feu, possessions, propietat, vassalls, serfs, esclaus, vilans, homes lliures, masos) en un espai tan reduït no sembla que siga la millor manera de combatre el desco-neixement de les realitats socials subjacents.

Unes altres generalitzacions, dictades per la necessitat d'abreujar i resoldre el tractament del capítol en poc espai, no són vàlides per qüestionar la concepció esquemàtica de les relacions de poder o les representacions maniquees sobre l'actuació dels agents socials: "Se trataba de una sociedad fuertemente jerarquizada, donde la minoría privilegiada de la cumbre de la pirámide social (guerreros y clérigos) imponía su autoridad por la violencia de las armas o el temor religioso (miedo a la condena al infierno) a una gran masa de campesinos que les mantenían".¹²

Tot això posa ben a les clares, al nostre parer, que els continguts oferts pels materials vigents i el tipus de classes que propicien no són els més adequats per fomentar una visió menys tòpica de les societats del passat i un pensament autònom en l'adolescent.

3. Incorporació de nous continguts i estratègies didàctiques

La crisi dels criteris que guien la selecció de continguts en el model examinat ha estat accelerada per la necessitat d'estendre l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys. Una selecció realitzada des d'una perspectiva predominantment disciplinar, concebuda més aviat com a preparació per a l'accés a la Universitat, hauria estat difícil de mantenir en el moment en què sectors socials econòmicament desfavorits s'incorporaren als nous trams d'ensenyament obligatori.¹³

En les noves propostes curriculars, algunes de les quals encara són encara en fase de disseny, sobreïxen la important presència de continguts procedimentals i actitudinals, i la reducció dels conceptes o nocions històriques a tractar durant l'etapa d'educació secundària obli-

¹² A. FERNÁNDEZ, M. LLORENS, R. ORTEGA, J. ROIG: *Historia de la civilizaciones...*, Op. cit., p. 145.

¹³ J. FERNÁNDEZ ENGUITA: *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Barcelona, Laia, 1987, p. 45 i ss. L'autor reflexiona sobre les causes per les quals els alumnes rebutgen la història i la geografia com a matèria acadèmica.

gatòria. En aquest respecte, una qüestió crucial que encara no s'ha abordat amb profunditat, ja que no s'ha procedit a l'elaboració d'unitats didàctiques específiques, és la de la integració adequada de conceptes, procediments i actituds. Les postures sobre el lloc dels distints tipus de continguts en el currículum disten de ser unànimes¹⁴ i determinades propostes, com a alternativa als models centrats en l'aprenentatge dels conceptes i en l'estructura de la disciplina, eleven a la categoria de meta educativa prioritària l'aprenentatge actiu del mètode històric.

En aquesta línia, el Grup 13-16 ha organitzat un conjunt de continguts per a alumnes d'edats compreses entre els 13 i els 16 anys.¹⁵ La finalitat del sistema de treball és el desenvolupament del mètode d'investigació social mitjançant el tractament de diversos temes, el plantejament d'hipòtesis, la seua comprovació i l'elaboració d'interpretacions. Les passes a seguir per l'alumne-investigador en cada un dels temes presentats serien: coneixement de l'estat actual de la qüestió i de les interpretacions dominants; plantejament de les qüestions suscidades; formulació d'hipòtesis; anàlisi, crítica i selecció de fonts disponibles; establiment d'una metodologia de treball i exposició dels resultats. Les fonts primàries predominen entre els materials presentats a l'alumne i els autors s'oposen a les denominades metodologies actives dels anys 70 per tal com creen una confusió entre fonts i teories interpretatives.¹⁶

Les crítiques suscidades per aquest tipus de models didàctics centrats en el desenvolupament dels procediments posen de relleu les diverses dificultats que afecten l'aprenentatge del mètode en abstracte,

¹⁴ J. DOMÍNGUEZ, V. ABALO, B. OLAVARRIETA, J.M. SALGUERO: "El Diseño Curricular Base", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 178, 1990, pp. 8-15, sintetitzen les línies bàsiques de disseny M.E.C. de l'Àrea de Geografia, Història i Ciències Socials. La crítica de J. DELVAL a aquest disseny assenyala la desarticulació d'objectius i continguts, com també el retard en la confecció d'unitats didàctiques que puguin substituir els llibres de text, cfr. J. DELVAL: "La reforma de las palabras", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 182, 1990, pp. 75-80. Els diferents criteris que poden presidir la selecció de continguts són comentats per P. BENEJAM ARGUIMBEAU: "Los contenidos de Ciencias Sociales", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, 1989, pp. 44-48.

¹⁵ GRUP 13-16: *Hacer Historia*. Barcelona, Cymys, 1985. Sobre la fonamentació i els objectius del projecte, cfr. G. ZARAGOZA: "La investigación i la formación del pensamiento histórico del adolescente", en M. CARRETERO, J.I. POZO, M. ASENSIO (Comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1989, pp. 165-177.

¹⁶ G. ZARAGOZA: "La investigación y la formación...", *Op. cit.*, p. 166.

ometent la presentació de conceptes i de teories que permeten la formulació d'explicacions. Subratllen també l'excessiva atenció prestada al treball amb fonts, que no garanteix l'elaboració d'interpretacions, i la descurança d'uns altres aspectes fonamentals per evitar la simple reproducció del coneixement vulgar. Tot això ens du, en definitiva, a una temàtica controvertida, com és ara la de la selecció de continguts que puguen fer veure a l'alumne que les teories i els valors que presideixen la investigació social són plurals, i que no hi ha un model consensuat de coneixement definitiu.¹⁷ Aquest caràcter no neutral dels continguts és extensible a les metes educatives i a l'organització de l'aula. Si es pretén afavorir la cooperació entre els estudiants i determinar tipus de relacions socials, fomentar l'espirit crític i la reflexió sobre problemes socials significatius, la selecció d'activitats no pot ser arbitrària, ni el projecte didàctic pot presentar-se com una cosa ja acabada, ni el que són problemes socials rellevants pot estar determinat només pel professor. Fóra desitjable que uns criteris explícits i coordinats presidiren la determinació dels distints components del pla d'instrucció i la seua connexió.¹⁸

La introducció d'una òptica global en la concepció del projecte educatiu suposa també una transformació del paper de l'ensenyant, que ha de concebre la formulació més adequada de la programació en funció de les idees i els valors dels alumnes, investigant i revisant la marxa del projecte en atenció a les metes previstes i al funcionament de l'aula.¹⁹ Partint d'aquestes observacions, J.E. García i F.F. García

¹⁷ Sobre els problemes relacionats amb la reproducció del mètode científic a l'aula i la forma de proporcionar als estudiants teories científiques, cfr. J.I. POZO: "El adolescente como científico", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 151, 1987, pp. 74-77. T.S. POPKEWITZ denuncia els valors amagats en un conjunt de projectes educatius nord-americans de la dècada dels seixanta que van aïllar principis de lògica interna de les disciplines socials, cfr. T.S. POPKEWITZ: "Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas", en GIMENO SACRISTÁN i A. PÉREZ GÓMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1985, pp. 301-306.

¹⁸ W. KLAFFI: "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva", en *Revista de Educación*, núm. 280, 1986, pp. 65-80, opina que els temes no són intercanviables i en concep la tria com una tasca de mediació entre alumnes i adults, formulant alguns principis per a la connexió d'objectius educatius i continguts.

¹⁹ R. PORLAN: "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", en *Investigación en la Escuela*, núm. 1, 1987, pp. 63-69; J.E. GARCÍA i R. PORLAN: "Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela", en *Investigación en la Escuela*, núm. 11, 1990, pp. 25-37.

presenten una proposta metodològica per al desenvolupament d'unitats concebudes com a conjunts en contínua revisió.²⁰ Per superar la dicotomia plantejada entre coneixements i capacitats, o si es prefereix, entre exigències de la disciplina, desigs de l'alumne i requisits del seu aprenentatge, suggereixen d'introduir la investigació com a principi didàctic. Una investigació concebuda com a reflexió sobre els processos educatius que pugui afavorir el coneixement i la manifestació dels interessos dels membres del grup.

El mètode es concreta en un diàleg entre professor i estudiants que ha de conduir, mitjançant la negociació, a establir problemes d'interès general que seran objecte d'estudi a classe. Les qüestions a investigar se situen en un marc geogràfic i cronològic precís a partir del qual es planifiquen les tasques, tenint en compte les fonts d'informació disponibles, els temps i els espais de treball i les formes de recollida de dades. Les passes finals són el desenvolupament del procés de treball basant-se en els materials disponibles i la presentació dels resultats mitjançant informes, exposicions orals i debats.

Les dificultats que presenta aquesta mena d'organització de les tasques²¹ provenen de marcs de referència poderosos. La primera té a veure amb el paper del professor, responsable de connectar els interessos de l'estudiant amb les exigències d'un treball rigorós i útil, que supose un avanç real en la comprensió dels fenòmens històrics. Aquesta funció de mediació és complexa, perquè reconduir la motivació dels alumnes devers temàtiques disciplinars adequades exigeix una sòlida formació i l'adopció d'uns nous hàbits que, en desplaçar comportaments professionals arrelats i relacions codificades, poden fer minvar el control de la classe i generar incompetència.²² Un segon tipus de dificultats remet al marc institucional i a la forma dominant en què en l'actualitat estan organitzades les escoles. Les agrupacions rígides d'horaris impedeixen d'emprendre amb coherència l'estudi del medi prò-

²⁰ J.E. GARCÍA i F.F. GARCÍA: *Aprender investigando*. Sevilla, Díada, 1989. La fonamentació teòrica a les pp. 8-16; la descripció de la metodologia d'investigació a les pp. 17-48. Un cas pràctic sobre l'estudi de medi urbà a les pp. 62-74.

²¹ Algunes de les quals són comentades per F.J. MERCHÁN IGLESIAS i F.F. GARCÍA PÉREZ: "Reflexiones sobre el uso de una metodología de investigación en la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescencia", en *Investigación en la Escuela*, núm. 2, 1987, pp. 34-47.

²² Sobretot si les innovacions es produeixen de manera aïllada i sense el suport d'equips docents, cfr. L. STENHOUSE: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1987, pp. 222-239.

xim, i les ocasionals eixides al llarg de l'any escolar no poden inscriure's en un mètode de treball regular. La majoria dels centres no estan dotats de biblioteques d'aula, i els conjunts de recursos disponibles per a la instrucció a la classe solen ser limitats.

Les dificultats, en resum, ens menen a les condicions concretes en què es desenvolupa l'ensenyament i a problemes de política educativa, com ara la difusió d'estratègies d'ensenyament renovades o el disseny de noves unitats didàctiques inserides en un projecte curricular específic, que és impossible superar de manera aïllada. Amb tot, l'elaboració de propostes didàctiques, concebudes com a hipòtesis de treball a experimentar, pot ser útil per promoure i centrar el debat al voltant de temes directament relacionats amb la pràctica docent i per superar la feina individualista i descoordinada del professor. Els materials curriculars experimentals poden ajudar també a diversificar la pràctica pedagògica, ampliant el bagatge de recursos disponibles, i a trencar la dependència dels productes dissenyats lluny de la realitat de l'ensenyament.²³

En aquest sentit, de les produccions examinades es poden derivar algunes propostes relatives a la possible organització dels continguts en una unitat que es proposara l'estudi d'una petita comunitat camperola de l'Edat Mitjana amb alumnes d'edats compreses entre els 14 i els 16 anys.

El grup ha recorregut a determinats conceptes del llibre de text per traçar els trets de la vida comunitària. Aquestes nocions, extretes principalment del capítol titulat "La Europa feudal", han estat conjugades amb fantasies i idees diverses procedents dels mitjans de comunicació o de l'entorn familiar, que han pres forma amb distinta fortuna en gestos quotidians.

Quan ja no hi ha l'obligació d'ensenyar una història com a resum de la humanitat occidental, no sembla justificat continuar oferint a l'alumne un model de feudalisme centroeuropeu clàssic en una unitat rica en terminologia complexa que remet constantment a espais geogràfics distants, cosa que en dificulta l'exemplificació i el recurs a l'entorn pròxim. Una unitat d'aquest tipus no pot fer sinó afavorir la percepció de l'existència, suposadament reconeguda pels historiadors, d'un feudalisme pur o modèlic i de variants més o menys acusades,

²³ Les tàctiques d'innovació curricular i la dependència dels materials oficials són analitzades per J. GIMENO SACRISTÁN: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988, pp. 177-195.

quan la veritat és que el concepte mateix de feudalisme és sotmès al debat historiogràfic i que s'està proposant prestar major atenció als diversos models regionals.²⁴ Tampoc no resulta adequat, des del punt de vista didàctic, continuar limitant l'estudi de les comunitats agràries medievals a l'anàlisi de les relacions de dependència en el marc d'un feu tradicional dividit en reserva senyorial i masos, amb una desatenció palesa a uns altres punts de referència –com ara les unitats d'explotació, l'estructura familiar, els paisatges agraris, l'organització de la comunitat o les relacions amb la ciutat– que poden facilitar el tractament interdisciplinari i una consideració més global dels distints factors que influeixen en la caracterització d'una societat.

La necessitat de conèixer les idees prèvies dels alumnes sobre el tema i de connectar amb els seus interessos imposa també certs requisits a la planificació de la instrucció. Per donar lloc a la manifestació de representacions generals i interrogants vitals no sembla útil continuar marginant de l'estudi històric una sèrie de parcel·les de la vida social que reflecteixen l'actuació de mecanismes de reproducció del poder o de domini. Tradicionalment s'ha evitat tocar els temes relacionats amb l'habitatge, l'alimentació, el vestit, les formes de diversió, la infantesa, les minories marginades o el paper de la dona en la família i en el treball, amb la qual cosa s'ha reforçat una aproximació abstracta a alguns protagonistes de la història que els ha convertit en subjectes anònims, indiferenciats en les seues condicions de vida material, les seues actituds davant el poder i les seues aspiracions. Cal corregir aquest desequilibri i, com diu Maria Serena Mazzi, personificar la història, establint nexes amb les realitats concretes que ajuden a entendre millor les situacions.²⁵

La vigència i la capacitat explicativa de la qüestió medieval dependrà, en gran part, de la selecció de continguts i de la presentació que se'n faça mitjançant un llenguatge assequible, per tal de fer veure que

²⁴ Sobre l'eixamplament del sentit del terme i el paper de les institucions feudovasallàtiques en la definició, cfr. P. IRADIEL: "Feudalisme mediterrani: un estat de la qüestió", en *Debats*, núm. 5, 1983, p. 15 i ss. Una introducció al debat ens la proporciona l'"Estudio preliminar" de R. PASTOR en P. BONNASIE, T.N. BISSON, R. PASTOR, P. GUICHARD i altres: *Estudios feudales y feudalismo en el mundo mediterráneo*. Barcelona, Crítica, 1984, pp. 7-20.

²⁵ L'autora ens recorda que la història de les masses és, generalment, una història de multituds anònimes. Cfr. M.S. MAZZI: "Les capes subalternes: resultats i perspectives de recerca", en *L'espai viscut. Col·loqui internacional d'història local*. València, Diputació de València, 1989, pp. 172 i ss.

“fenòmens i fets de fa mil anys –i molt més– hi ha que continuen més vius que altres de fa deu o vint –inclús entre els que ocuparen prime-
ríssimes planes dels diaris–, que feren molt de soroll sense deixar fi-
nalment gaire més marca que una tempesta de vent no en deixa a la
superfície de l’oceà...”²⁶ Una empresa que, en el moment actual de
reforma dels estudis, és molt convenient plantejar-se.

²⁶ N. SALES: “Història local, ¿quin passat, quin present, quin futur?”, en *L’espai viscut...*, Op. cit., p. 39.