

DE L'ARXIU A LES AULES:
RECERCA I ENSENYAMENT DE LA
HISTÒRIA MEDIEVAL*

per

Antoni Furió

(UNIVERSITAT DE VALÈNCIA)

No hi ha dubte que existeix un clar divorci, o almenys una profunda distància, entre la història que es fa i la història que s'ensenyava. Tampoc no hauria d'haver-ne sobre els efectes nocius que pot comportar una tal separació. I, tanmateix, sembla detectar-se una certa conformitat general, a mig camí entre la inconsciència i la resignació, que no fa sinó reflectir els termes d'una perniciososa «divisió tècnica del treball» entre investigadors i ensenyants, que els confina separadament dins els límits de la pròpia especialitat. No és estrany, doncs, que les incursions en «camp contrari» siguen bastant rares i, quan s'aventuren – generalment per a denunciar, per part dels uns, el baix nivell de formació dels estudiants o, per part dels altres, l'escassa predisposició cap als fonaments didàctics o psico-pedagògics–, s'esgoten en lamentacions retòriques o en mútues incomprendiments. El resultat és una major i creixent divergència entre dos mons, el de la recerca i el de l'ensenyament, que han experimentat una notable mutació en els últims anys, ja que els canvis produïts en el domini historiogràfic, amb la crisi dels vells paradigmes hegemònics i la dilatació contínua de l'objecte d'estudi, han estat paral·lels als avanços assolits en el camp de la didàctica, on la reflexió teòrica sobre l'ensenyament i l'aprenentatge dels adolescents s'ha alliberat igualment de l'estricta submissió als postulats piagetians. Per això, l'estat actual d'incomunicació entre el que són les dues vessants d'una mateixa disciplina no sols afecta negativament la renovació i actualització dels coneixements, sinó que contribueix també a la persistència d'estereotips i motius

* Text reelaborat de la intervenció de l'autor en les *II Jornades de Didàctica de la Història* que, amb el títol *L'Edat Mitjana i el seu plantejament didàctic*, es van celebrar a València els dies 24 i 25 de setembre de 1992, organitzades pel Centre d'Estudis d'Història Local, el CEP de Torrent i el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.



ja desfasats, però sòlidament incrustats encara en la nostra cultura històrica. Estereotips que, d'altra banda, són també els responsables, en última instància, de les pors i les reserves davant els canvis en el model educatiu.

1. *La imatge pública de l'Edat Mitjana*

El diagnòstic és especialment vàlid per a la història medieval, una de les matèries on més vius i arrelats continuen els estereotips tradicionals, gràcies en bona mesura a la pressió combinada dels mitjans de comunicació i dels manuals escolars, principals elements conformadors de la «imatge pública» del passat, i també a la militància estrictament contemporaneïsta de molts educadors. Efectivament, entusiastes de les possibilitats explicatives del passat més recent –d'allò que ja ha adquirit carta de naturalesa acadèmica amb el nom d'«Història del món actual»– per a comprendre el present més immediat, no són pocs els ensenyants que consideren l'Edat Mitjana com a pura prehistòria i la releguen a un llimb atemporal i incert que a penes justifica la seua inclusió en els programes docents. Estranya a la societat moderna, l'Edat Mitjana –com apuntava ja a mitjan dels anys setanta Cosimo Damiano Fonseca– ha quedat fora de l'horitzó històric de la cultura contemporània.¹ Una marginalitat a la qual ha contribuït també l'escassa incidència de la medievalística local, que ja no ocupa una posició central en l'elaboració del discurs historiogràfic ni gaudeix de gran influència en la producció de cultura.

I, tanmateix, la reculada escolar, i *cultural*, de l'Edat Mitjana coincideix amb el seu triomf en els mitjans de comunicació: el motiu medieval està avui àmpliament present en tots els suports de la cultura de masses, del cinema a la televisió i, fins i tot, als programes de videojocs. No ens fem il·lusions, però: aquesta Edat Mitjana triomfant no és l'acadèmica, la construïda pels historiadors, sinó una altra, irreal i contradictòria, que barreja els ingredients negatius –d'obscurantisme i barbàrie, de desigualtat i opressió feudal– del clíxé encunyat pel Renaixement i la Il·lustració amb la visió exòtica i fabulosa fabricada pels escriptors del Romanticisme i perpetuada per la indústria cinematogràfica, els àlbums de *comics* i la narrativa històrica. M'he referit ja, en

¹ C. D. FONSECA, "Il Medioevo come domanda e offerta", comunicació al col·loqui sobre *Interdisciplinarià i didàctica della ricerca medievale nel Mezzogiorno italiano* (Arcavacata, 1976), ressenyada per P. CORSI, *Itinerari di ricerca. Esperienze e problemi di storia del Medioevo*, Bari, Levante editori, 1988, p. 14.

un altre article, a aquesta múltiple percepció de l'Edat Mitjana i a la seua instrumentalització com a expressió privilegiada d'uns valors pretesament eterns, indispensables, de la societat: la fe, el valor, la jerarquia...² I hi he pogut constatar també que, fins i tot per als estudiants universitaris, és encara un escenari poblat només d'herois, de protagonistes dels grans fets de la història medieval: en la guerra, en la política, en l'Església, en la literatura o en les arts.³

Són els mateixos tòpics que trobem, reduïts ja a caricatura, en una altra visió més popular, i més fàcilment manipulable, alimentada de mites i de mistificacions interessades del passat medieval. Per exemple, l'Espanya dels Reis Catòlics, recreada durant el franquisme –que fins i tot adoptà alguns dels seus símbols, com el jou i les fletxes– i revisitada recentment amb motiu del *V Centenario*. O, ja a nivell local, la virulenta campanya de fa uns anys sobre la respectiva participació de catalans i aragonesos en la conquesta i repoblació del País Valencià, estèril des del punt de vista científic, però ben rendible políticament. I, més recentment, l'apropiació per part de la dreta regionalista de la figura històrica de Francesc de Vinatea, el jurat de la ciutat de València que s'enfrontà a Alfons el Benigne en defensa de la integritat del patrimoni reial, presentat com un paladí de la causa valencianista davant els abusos d'un rei català.⁴

Però, llevat d'aquestes ràtzies relativament exitoses en l'armari medieval, que més aviat revelen els dèficits culturals de la societat valenciana, la imatge dominant de l'Edat Mitjana continua tenint avui les mateixes connotacions negatives que li van imprimir els qui van encunyar el terme fa cinc-cents anys. Hi contribueixen en gran mesura els excessos lingüístics dels mitjans de comunicació, que no dubten, per exemple, a qualificar de «medievals» o «feudals» societats considerades retrògrades des de paràmetres occidentals, com

² A. FURIÓ, "¿Quina Edat Mitjana? La percepció de l'escenari medieval entre els estudiants d'Història. Resultats d'una enquesta", *Revista d'Història Medieval*, 1 (1990), pp. 251-275. Sobre el triomf de l'Edat Mitjana, vegeu també F. MAIELLO, *Jacques Le Goff. Entrevista sobre la Historia*. València, Institutió Alfons el Magnànim-IVEI, 1988, especialment el capítol 4, "La Edad Media hoy", pp. 99-108.

³ *Ibidem*.

⁴ Certament l'Edat Mitjana ha assumit una significació mítica per a la societat valenciana, que l'ha llegida en clau regeneracionista –venerada com a època fundacional del país i període del seu major esplendor– o l'ha aprofitada com a arsenal d'armes emocionals per al combat polític més primari. Sobre la "centralitat" del motiu medieval en el discurs historiogràfic i en la cultura política valenciana, cfr. A. FURIÓ, "La història medieval valenciana", *L'Avenç*, 110 (desembre de 1987), i "De la autarquia al intercanvi: la història medieval valenciana entre 1939 y 1989", *Hispania*, L/2, 175 (1990), pp. 903-920.

els emirats àrabs del Golf Pèrsic o, en general, tots els països islàmics, que, titllats d'endarrerits i anacrònics, són adscrits així a un estadi ja superat del procés històric. I també hi contribueix, des d'una altra frontera, una certa cultura historiogràfica, llastada per la idea de progrés, que encara veu l'Edat Mitjana com un llarg període d'estancament i retrocés.⁵ Una visió que s'ha instal·lat en l'ortodòxia historiogràfica dels manuals, insensible als progressos de la recerca.

Insensible sobretot a la recerca autòctona, relegada a una posició discreta, si no marginal, en el nostre propi mercat editorial, àmpliament dependent, per contra, de la producció forània. I si, per una banda, aquesta «colonització» historiogràfica pot ser benèfica, en la mesura que ens immunitza contra temptacions autàrquiques, per altra, pot tenir efectes perversos, en descurar totalment les particularitats locals o reduir-les a la categoria d'anècdota, de divergència regional respecte al model central (Un model que, en el cas de la història medieval, es construeix bàsicament a partir de l'escenari nuclear de l'Europa occidental –Anglaterra, França i Alemanya–, sense dedicar-hi massa atenció a les àrees perifèriques). S'arriba així a la paradoxa que, fins i tot en aquestes àrees perifèriques, com ara la nostra, es consumeix aquell model «central» –interioritzat com a tal–, mentre que les «divergències» locals –percebudes igualment així, com a discrepàncies peculiars– rarament són recollides als llibres de text. És, doncs, per posar un exemple, el feudalisme que es desenvolupa entre el Loira i el Sena –entronitzat com a «clàssic»–, i no el peninsular –considerat «atípic»–, el que apareix als nostres manuals escolars.⁶

⁵ Una visió òbviament no compartida pels medievalistes, però sí pels seus col·legues d'especialitats cronològiques més recents. No fa massa anys, durant la lectura en la Facultat de Geografia i Història de la Universitat de València d'una tesi de llicenciatura d'història medieval, un dels membres del tribunal, d'especialització contemporaneïsta, qüestionà una de les principals aportacions de la recerca –la mobilitat geogràfica de la població camperola–, recolzada àmpliament per la documentació, amb l'argument que, a l'Edat Mitjana, els camperols eren serfs i aquests estaven adscrits a la terra, i que el dinamisme verificat per l'autor era més propi de la societat capitalista que no de la feudal. La realitat empírica, o la seua percepció per l'historiador, s'obstinava a no subjectar-se al dogma teòric.

⁶ És cert que a aquesta distinció ha contribuït també la historiografia autòctona, particularment les elucubracions de Sánchez Albornoz sobre l'especificitat del feudalisme hispànic, elaborades als anys quaranta, però vigents fins a ben entrats els setanta. Només a partir d'aquesta dècada, les obres d'A. Barbero i M. Vigil, R. Pastor, J. A. García de Cortázar i J. Valdeón, entre d'altres, han resituat l'estudi del feudalisme peninsular en la problemàtica comuna europea. Cfr. els balanços historiogràfics de J. VALDEÓN, "El feudalismo ibérico. Interpretaciones y métodos", en *Estudios de Historia de España (Homenaje a Tuñón de Lara)*, Madrid, 1981, I, pp. 79-96, i M. BARCELÓ, "Feudalismo e historia medieval", en *Arqueología medieval. En las afueras del "medievalismo"*. Barcelona, Crítica, 1988, pp. 21-52. Per altra banda, la "centralitat" del model "clàssic" ha estat qüestionada també des d'altres "escenaris" feudals: cfr., per exemple, el col·loqui *Structures féodales*

2. Una història en construcció: vells i nous paradigmes

Els manuals, d'altra banda, tampoc no incorporen sinó amb molta lentesa els canvis que s'operen constantment en el taller de l'historiador, tant en els mètodes com en la concepció mateixa de la disciplina. És un retard que es pot estendre també a la majoria dels actuals projectes de reforma educativa, més preocupats per les innovacions didàctiques i metodològiques que per les característiques del propi objecte de coneixement, és a dir, pel concepte mateix d'història. Per això no és estrany que, a pesar dels atacs que ha rebut, la vella concepció positivista conserve encara tot el seu vigor i que la tan reclamada actualització de coneixements es limite sovint a l'acumulació de noves dades i nous temes sobre el fons indeleble del model tradicional. Per obvi que sembla, l'ensenyament de la història depèn de la concepció que es tinga de la història, i no es pot postular la renovació dels seus mètodes didàctics i pedagògics sense revisar paral·lelament els fonaments epistemològics de la disciplina.

Una disciplina sempre en construcció, que ha experimentat nombroses i profundes transformacions en el seu estatut. Canvis que han afectat tant la concepció, la manera d'entendre la història, com la metodologia, la manera de fer-la. I així, l'esgotament del paradigma positivista, triomfant a començaments de la centúria, i la seua substitució pels nous models historiogràfics defensats per l'escola d'*Annales* i pel materialisme històric comportaren no sols el relleu de la vella història dinàstica i militar en favor, primer, d'una història econòmica i social i, després, d'una progressiva ampliació del territori de l'historiador, de l'horitzó historiogràfic, que es pretenia «total», sinó també el desplaçament de la narració en favor de l'anàlisi i de la informació en favor de l'explicació. La desacralització del fet històric, que ja no era pur ni absolut com el concebia el positivisme, sinó una construcció de l'historiador, era igualment una altra conseqüència de l'abandonament del mètode tradicional —reduït a mera crítica textual, a la depuració erudita de la dada documental— per la plena inserció en l'estratègia comuna de la investigació científica. Paral·lelament, la «nova història» inaugurava també el diàleg amb les restants ciències socials: primer amb la geografia i l'economia i, més tard, amb la sociologia i l'antropologia i, fins i tot, la psicologia.

et féodalisme dans l'Occident méditerranéen (X-XIII siècles), Roma, École Française de Rome, 1980 (hi ha traducció castellana: *Estructuras feudales y feudalismo en el mundo mediterráneo*, Barcelona, Crítica, 1984). Aquestes aportacions, però, difícilment penetren en l'univers tancat del manual, subsidiari en bona mesura de la visió hegemònica tradicional.

El marxisme, els *Annales* i, en menor mesura, la història quantitativa, especialment la cliometria nordamericana, han dominat àmpliament l'escena historiogràfica durant la segona meitat del segle xx, almenys fins a ben entrats els anys setanta. Però els últims anys han estat testimoni novament d'una altra mutació, d'una crisi dels vells paradigmes hegemònics, particularment dels sustentats per les grans interpretacions historiogràfiques. El naufragi del marxisme apegaminat, ortodox, ha arrossegat també l'enfonsament general del materialisme històric, incloses les seues tradicions més dinàmiques i fecundes, mentre que la «nova història» ha sobreviscut només a força de renúncies i de readaptacions, de discontinuïtats, d'esmicolar el seu discurs global, unitari, en una «història en miquetes». L'antiga pretensió totalitzadora es dilueix en una atomització de la realitat, en una parcel·lació del saber històric, alhora que s'abandonen les grans construccions arquitectòniques en favor de respostes més concretes i particulars, provisionals, i es consagra el triomf de la narració, del relat, sobre l'explicació.⁷

Però aquesta desconfiança, o cautela, ha tingut també els seus aspectes positius, en haver permès corregir la perspectiva rígida i dogmàtica, esquemàtica, per una lectura més rica i complexa. Una lectura «indiciària», microhistòrica, que privilegia el microscopi enfront del telescopi i que concep l'espai local o l'individual no sols com a laboratori idoni per a l'anàlisi, sinó també com a marc més escaient per a la síntesi.⁸ Per altra banda, juntament amb l'exploració de nous temes, de nous camps d'estudi —de la sociabilitat i els comportaments col·lectius al territori insegur de les mentalitats, del clima a l'alimentació, de la cultura material a la vida privada—, es prodiguen els retorns: el de la història política, el de la història urbana, el de la història biogràfica o el

⁷ Vegeu el discurs programàtic de la «nova història» en J. Le Goff, P. Nora (eds.): *Hacer la historia*. Barcelona, Laia, 3 vols., 1978; el diccionari temàtic dirigit també por J. LE GOFF, *La Nueva Historia*. Bilbao, Mensajero, 1988; i una revisió crítica de l'escola, en F. DOSSE, *La historia en migajas. De «Annales» a la «nueva historia»*. València, Edicions Alfons el Magnànim-IVEI, 1988. Sobre el marxisme, P. ANDERSON, *Consideraciones sobre el marxismo occidental*. Madrid, Siglo XXI, 1985; H. J. KAYE, *Los historiadores marxistas británicos*. Saragossa, Universidad de Zaragoza, 1989; i G. BOIS, «Marxismo», en *La Nueva Historia... cit.* I, sobre el retorn de la narració, L. STONE, *El pasado y el presente*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 1986, i la rèplica d'E. J. Hobsbawm, traduïda al castellà, juntament amb l'article de Stone, en «La historia narrativa», *Debats*, 4 (1983), pp. 106-110.

⁸ Cfr. C. GINZBURG, «Spie. Radici di un paradigma indiziario», en *Crisi della ragione*. Torí, Einaudi, 1979, pp. 57-106. Sobre la història local, F. de GIORGI, *La storiografia di tendenza marxista e la storia locale in Italia nel dopoguerra*. Milà, Università Cattolica, 1989; i els col·loquis *La storia locale. Temi, fonti e metodi della ricerca*. Bolonya, Il Mulino, 1982, i *L'espai viscut. Col·loqui Internacional d'Història Local*, València, Diputació, 1989.

de la història intel·lectual, rehabilitades i recuperades de l'ostracisme a què les havia condemnades la primacia de la història econòmica i social, una matèria avui negligida.

Tots aquests canvis, en l'orientació i la sensibilitat historiogràfica, en l'organització conceptual i en les propostes metodològiques, resulten en última instància d'una «crisi de la raó històrica», que no es pot deslligar tampoc dels canvis polítics i culturals dels últims anys, dels canvis en la imatge i la concepció mateixa del present. La crisi afecta sobretot el sentit teleològic de la història, la seua ingènua contemplació com una marxa triomfal per la via del progrés;⁹ però no suposa la seua derrota com a disciplina científica, la seua renúncia a fer intel·ligible el passat, el procés històric, i la seua subjecció a la mera descripció o narració. En tot cas, la crisi ha servit per a alleugerir el llast ideològic, per a alliberar la recerca historiogràfica de presons teòriques i recuperar la importància de la investigació empírica.¹⁰

Al capdavant, la història està sempre en construcció, en renovació constant del seu utilatge per tal de fer-lo més apte per a enfrontar-nos amb la complexitat del món real. Una complexitat que ja no accepta esquematismes rígids, reduccionistes i empobridors, sinó que exigeix una major atenció als matissos, a les diferències, a les peculiaritats. És per això que avui, a més d'artigar nous terrenys i d'assajar noves perspectives, tornem a insistir sobre els mateixos temes d'abans, i els veiem d'una altra manera.¹¹ Sempre, però, més complexa. De fet, cada generació ha de refer el seu prisma de lectura, ha de qüestionar les lectures anteriors i enfrontar-se novament amb els temes ja tractats.¹² Això no ens durà a un coneixement més segur, acumulatiu, sinó més

⁹ Encara que no falten els qui afirmen, amb manifesta voluntat legitimadora, que hem arribat al final de la història. I, des d'ací, des del triomf del sistema capitalista, es pot reescriure de nou la història en clau linial i finalista, com fan E. L. JONES, *El milagro europeo*. Madrid, Alianza, 1990, i M. MANN, *Las fuentes del poder social*. Madrid, Alianza Universidad, 1991. La crisi de la raó històrica no afecta els paladins de l'economia de mercat.

¹⁰ Cfr. la polèmica entre E. P. Thompson (*Miseria de la teoría*. Barcelona, Crítica, 1981) i P. Anderson (*Teoría, política e historia. Un debate con E. P. Thompson*. Madrid, Siglo XXI, 1985). El tema ja havia enfrontat abans P. Vilar amb L. Althusser.

¹¹ No hem d'oblidar que la història és essencialment construcció –l'objecte d'estudi que construeix l'historiador– i que és des del present, des del «seu» present, que l'historiador «construeix» el passat. Aquesta relació entre present i passat que impregna el discurs històric, formulada ja per Marc Bloch, és abordada més extensament per G. DUBY en *Diálogo sobre la Historia. Conservaciones con Guy Lardreau*. Madrid, Alianza, 1988.

¹² En aquest sentit, el passat no és sols una construcció i una reinterpretació constant, sinó que també té un futur: nous documents i noves lectures permetran una nova visió, una nova vida, del passat. Cfr. J. LE GOFF, *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós, 1991.

incert, més problemàtic. A mesura que més avancem i més aprofundim, més ens adonem de la magnitud del que desconeixem, de la gran complexitat del món real i de les nombroses i intrincades relacions que el determinen. La *boutade* de Jacques Revel —«¿Per què fer les coses senzilles, quan es poden fer complicades?»—, més que una aguda facècia, és tot un programa per a l'historiador.

Lluny dels temps en què vegetava com a disciplina «antiquària» o com a aliment espiritual de la història nacional, la història medieval ha estat justament capdavantera en aquest programa de renovació i ha esdevingut terreny fèrtil per a l'experimentació i la il·lustració de les noves orientacions historiogràfiques. És ací on s'han obert nous camps i s'han assajat nous mètodes, on s'ha revelat particularment fecund el diàleg amb les restants ciències socials. I també amb les altres «històries» cronològiques: la vella divisió horitzontal, estratigràfica, que sobreviu encara als programes acadèmics, resistent a tota reforma dels plans d'estudi, és ja cada vegada menys una frontera per a l'investigador, que no dubta a freqüentar disciplines veïnes i a compartir-hi problemes i mètodes. Així cal entendre, per exemple, l'ús pels medievalistes de categories que, com ara l'Estat o el mercat, havien estat patrimonialitzades per la història contemporània, limitant el nostre arsenal d'instruments d'anàlisi. Poc a poc, i gràcies a aquesta nova mirada, emergeix una altra imatge de la societat medieval, més plural i complexa, i allunyada tant de la que la confinava als espais estrictes del poder com de la que la reduïa a un escenari poblat en exclusiva per senyors i camperols.

La historiografia valenciana ha contribuït també a la construcció d'aquesta nova imatge de la societat medieval. I ho ha fet en abandonar les obsessions essencialistes, «particularistes», que han dominat els anys de la postguerra i que sobreviuen encara en alguns ambients acadèmics, i intentar una major apertura i aproximació als continguts i perspectives de la historiografia europea.¹³ És clar que encara hi ha moltes i importants mancances —especialment pel que fa a l'establiment de la conjuntura precisa: coneixem millor les estructures (productives, socials, polítiques, culturals...), que no les seues tendències evolutives i els seus ritmes a curt i a mitjà termini—, però que van sent corregides, gràcies també, en bona mesura, a la incorporació a la recerca d'un nombre cada vegada major d'investigadors. Justament per això, per l'acceleració en els últims anys de la història medieval en general, i de la valenciana en particular, es fa més urgent conciliar els continguts de la recerca amb els de l'ensenyament.

¹³ Cfr. A. FURIÓ, «De la autarquía al intercambio: la historia medieval valenciana entre 1939 y 1989», citat en nota 4.

3. L'ensenyament i l'aprenentatge de la història: models i reformes educatives

L'empresa és tant més necessària quan els mateixos experts en didàctica constaten encara una «dissociació entre els avanços de la ciència històrica en continguts i mètodes i les pràctiques d'aprenentatge en l'aula».¹⁴ I aquest desfassament es deu no sols al fet que la reflexió sobre la didàctica de la història ha estat més tardana, especialment en l'àmbit peninsular, sinó també a què, quan s'ha produït, s'ha centrat més en els aspectes psicològics i pedagògics que en els pròpiament historiogràfics. En el primer cas, la substitució de la vella història narrativa i factual, reduïda als personatges i esdeveniments assenyalats d'un relat merament dinàstic i cronològic, per una altra d'explicativa i conceptual no va anar acompanyada d'una crisi, i lògicament recanvi, del model tradicional d'ensenyament de la història, basat en l'acumulació i reproducció, en la recitació memorística d'aquells noms propis de la història tradicional –amb la llista dels reis gots com a exemple paradigmàtic i caricaturesc–, sinó que aquest es mantingué plenament vigent en l'experiència escolar fins a bastants anys després.¹⁵

En el segon cas, per bé que l'escola dels *Annales* havia preconitzat ja un mètode actiu, intuïtiu, en l'ensenyament de la història, més acord amb la nova concepció de la disciplina –«*l'histoire ne s'apprend pas, l'histoire se comprend*» (L. Febvre)–,¹⁶ la crisi del model tradicional no es produirà fins als anys seixanta, quan es veurà desplaçat, almenys als països anglosaxons, per noves

¹⁴ Dissociació que es perpetua a pesar d'haver passat d'una història externa i «evenemencial» a una història estructural d'orientació econòmica i social. Cfr. P. MAESTRO, «La situación de la enseñanza de la Historia y su incidencia en el curriculum. Confusiones y prejuicios», en *Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16*. València, Generalitat Valenciana, 1987.

¹⁵ Per a una evolució dels models educatius, vegeu J. I. POZO, M. ASENSIO i M. CARRETERO, «Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia», en *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (a cura dels tres autors citats), Madrid, Visor, 1989, pp. 211-239. Per altra banda, la introducció de la història en l'ensenyament escolar, justament com a via de legitimació i d'interiorització del nou estat-nació, data solament, en Espanya i en els restants estats europeus, d'entre mitjan i finals del segle passat, i és paral·lela a la seua redefinició com a disciplina científica i «positiva». A pesar de les crítiques rebudes, ja des de començaments del segle xx, tant pel positivisme com per l'ensenyament tradicional, ambdós es mantindran ben arrelats en les instàncies acadèmiques i escolars, almenys fins a la segona meitat de la centúria.

¹⁶ Cfr. P. GIOLITTO, *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. París, Armand Colin-Bourrelier, p. 44.

alternatives didàctiques que, influïdes per les tesis de Piaget sobre la capacitat cognitiva dels adolescents, prestaran més atenció a la complexitat de la psicologia infantil i a la virtualitat dels mètodes pedagògics que als continguts pròpiament disciplinars o científics de l'ensenyament. Aquest nou model educatiu, conegut com a «ensenyament per descobriment», que proclamava la primacia de la utilitat formativa sobre la informativa, de les habilitats intel·lectuals i cognitives sobre la transmissió de coneixements, i insistia en el protagonisme de l'estudiant en la «construcció» del seu propi aprenentatge, veia en l'ensenyament de la història no tant un fi per ell mateix, com un «pretext» per a fomentar els aprenentatges espontanis de l'alumne.¹⁷ Es tractava fonamentalment de familiaritzar aquest amb els útils conceptuals i lògics que li permetessen assimilar veritablement els coneixements i construir ell mateix el seu propi saber. Més que «ensenyar història», era l'alumne qui havia d'aprendre a «fer història».

La nova proposta educativa tingué uns resultats molt desiguals en els països on s'aplicà, ja que mentre en Gran Bretanya es desenvolupà amb un cert èxit el projecte *History 13-16*, adoptat més tard com a model per alguns grups peninsulars, en França l'experiència contemporània de l'*éveil* acabà en un complet fracàs. Aquesta última, fruit de la reforma educativa posterior al maig de 1968, pretenia combinar els plantejaments pedagògics inspirats per Piaget amb els continguts disciplinars d'una història estructuralista on conflueixen la reflexió marxista, la teoria sociològica i l'antropològica i el model eclèctic i elàstic de la *nouvelle histoire*. La radicalitat d'aquesta proposta, que, fugint de la història cronològica, prescindia de la mateixa cronologia, i, com reconeix el mateix Le Goff, la introducció poc acurada dels mètodes de la nova història en els programes de secundària i fins i tot de primària, tingueren efectes veritablement calamitosos. La reacció contra l'*éveil*, ja als anys vuitanta, ha reconciliat la dreta i l'esquerra en una *union sacrée* per la història, que sanciona el retorn als mètodes tradicionals i la recuperació de la història nacional com a eix central de l'ensenyament.¹⁸ Amb la recusació global de l'experiència, però,

¹⁷ J. I. Pozo *et alii*: «Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia», *cit.*, p. 221. És, com afirmen aquests autors, l'estructura disciplinar de la història la que se sotmet a la psicologia de l'alumne, i no a la inversa. Vegeu també P. MAESTRO: «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas», *Studia Paedagogica*, 23 (1991), pp. 55-81, on es qüestionen les teories de Piaget sobre la capacitat cognitiva de l'alumne en funció de l'edat, sense tenir en compte l'especificitat de la matèria d'estudi ni el tipus de tasques proposades, i s'advoca per una concepció «constructivista» de l'aprenentatge.

¹⁸ Sobre l'*éveil*, P. GIOLITTO: *L'enseignement de l'histoire...*, *cit.*, pp. 45-56, i el prefaci de J. Le Goff a aquest mateix llibre. També, J. LE GOFF: *Ricerca e insegnamento della storia*. Florència,

s'han recusat també els seus aspectes positius i s'han reintroduït xacres que havien estat eradicades.

La mateixa polèmica entre «innovadors» i «conservadors» s'ha reproduït també, amb una mica de retard, ja als anys vuitanta, en el marc espanyol. Tanmateix, els primers intents de renovació de l'ensenyament de la història són bastant anteriors i daten dels començaments dels seixanta, vinculats estretament a la figura destacada de Jaume Vicens Vives: no sols a través de la seua valuosa aportació historiogràfica, que posava fi a l'autarquia tradicional de la historiografia espanyola i introduïa en la península els mètodes i les preocupacions imperants en l'àmbit europeu, sinó també, i de manera decisiva, a través de l'editorial que va fundar, especialitzada en llibres de text i material didàctic.¹⁹ La influència dels nous corrents historiogràfics es faria sentir en la preocupació per l'home comú, anònim, negligit fins ara en benefici dels grans protagonistes, i també en l'atenció als aspectes econòmics i socials, que havien estat sospitosos de subversió durant els llargs anys de la postguerra. La renovació, científica i didàctica, coincidia en el temps amb l'esforç dels sectors tecnòcrates del tardofranquisme per adaptar l'aparell educatiu al desenvolupisme de finals dels seixanta; esforç que culminaria amb la promulgació de la Llei General d'Educació del 1970.²⁰

De pocs anys després daten les primeres experiències didàctiques impulsades, en un context d'efervescència antifranquista, per grups de professors inquiets i preocupats per la docència de la història –com ara el valencià *Germania 75*, nascut en el curs 1974-75– partidaris d'una història militant, arma

Luziano Manzuoli editore, 1988. Sobre el projecte *History 13-16*, SCHOOLS COUNCIL: *History 13-16 Project*. Edimburg, Holmes Mc Dougall, 1976, i D. SHEMLIT, *History 13-16. Evaluation Study*. Edimburg, Holmes Mc Dougall, 1980. Vegeu també la valoració que en fa P. MAESTRO, «Implicaciones didácticas del diseño curricular base en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia», *Educación abierta*, 100 (ICE-Universitat de Saragossa, 1992), pp. 9-70. Pel que fa a Itàlia, la crisi del model tradicional i l'assaig de noves alternatives educatives daten també de finals dels seixanta; cfr. G. RICUPERATI, «L'insegnamento della storia nella scuola secondaria», *Studi Storici*, 28, 3 (1987), pp. 599-621.

¹⁹ L'editorial publicaria també, ja el 1960, una *Didáctica de la historia*, de Montserrat Llorens, que havia estat encarregada i inspirada pel mateix Vicens Vives i que coneixeria successives reedicions. El llibre mostra ja una preocupació per la vida quotidiana i pel sentit (de progrés) i els valors morals de la història, i d'altra banda, presta també atenció al concurs dels mitjans de comunicació: ràdio, cinema i televisió. I en apèndix inclou, com a exemple pràctic d'una lliçó model, un guió sobre el segle XIII peninsular.

²⁰ En aquest nou marc legal, la Història i la Geografia conservaven encara la seua identitat en el batxillerat, però es dissolien, en l'ensenyança general bàsica, en una nova matèria magmàtica anomenada Ciències Socials.

ideològica en la lluita contra el sistema, i d'un ensenyament actiu, a través de treballs pràctics i documentació directa, que pretenia motivar l'alumne i despertar la seua consciència política. Tot i la seua important contribució a la renovació de la història en les aules, l'experiència, fruit més del voluntarisme que d'una veritable reflexió pedagògica, prestava més atenció als continguts que a la capacitat dels alumnes per assimilar-los i, d'altra banda, reduïa l'aprenentatge actiu a la lectura i comentari de texts.²¹

Enfront de l'empirisme intuïtiu d'aquestes primeres temptatives, els projectes posteriors, desenvolupats ja als anys vuitanta, han estat més atents als avanços en la investigació psico-pedagògica, especialment la de tradició anglosaxona, i fins i tot han importat, com en el cas d'*Història 13-16*, no solament el model i els mètodes, sinó també el nom. I els vicis: els continguts queden supeditats a les habilitats, a les necessitats i els valors formatius, i algunes de les propostes –simulació, dramatització, jocs– no ajuden precisament, a pesar de les protestes, a dissipar els dubtes sobre una certa «infantilització» de l'ensenyament de la història.²²

En qualsevol cas, i al marge dels seus encerts i les seues insuficiències, tots aquests projectes i experiències han tingut el mèrit de propiciar una major i més complexa reflexió teòrica sobre els continguts i les formes de la docència,²³ que ha contribuït també a fer més urgent la reforma educativa. No solament del marc general –l'ordenament franquista del 1970 ha sobreviscut fins el 1990, quan ha estat finalment substituït per la LOGSE–, sinó també dels seus

²¹ Cfr. J. PRATS- X. PANIAGUA, «Didáctica de la Historia en 1º de BUP: la experiencia del Grupo Germania-75», *Cuadernos de Pedagogía*, 34 (1977), pp. 16-18, i Grupo Germania-75: «Un proyecto experimental de didáctica de la Historia para primero de Bachillerato», *Revista de Bachillerato*, 3 (1978), pp. 41-47. Excessivament crítics, fins i tot si són autocrítics, són els balanços que en fan avui J. PRATS, «Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germania-75» e «Historia 13-16», en *La enseñanza de las ciencias sociales* (a cura de M. Carretero *et alii*), *cit.*, pp. 201-210, i G. ZARAGOZÁ, «La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente», *ibidem*, pp. 165-177.

²² Parle només de l'experiència catalana, exposada amb entusiasme militant en J. PRATS: «Las experiencias didácticas...», *cit.* L'autor, reciclat del grup *Germania 75* en el d'*Història 13-16*, extrema els clar-obscurs i les bondats, respectivament, d'ambdós projectes. Però, si el primer estava llastat pel voluntarisme i la càrrega ideològica, el segon no deixa d'estar-ho per les prioritats psico-pedagògiques i la concepció fortament instrumental de la disciplina: «el método, partiendo de las capacidades reales conocidas, se plantea usar la Historia como un elemento que ayude a desarrollar hábitos intelectuales que consoliden, dentro de lo posible, las capacidades cognitivas» (*ibidem*, p. 206).

²³ Cal citar també, a més dels anteriors, el «proyecto Guadalquivir» (F. J. MERCHÁN, F. F. GARCÍA, *Para comprender la historia. Libro del profesor*. Sevilla, Oromana Ediciones, 1990) i els grups «Cronos» i «Asklepios», de Salamanca i Santander, respectivament.

desenvolupaments concrets, sectorials. L'empresa ha estat escomesa en els últims anys pel Ministeri d'Educació, que ha elaborat directament el canemàs de la reforma, les seues línies mestres, deixant un discret marge d'autonomia a la intervenció subsidiària de les comunitats autònomes, fins i tot de les que compten amb competències pròpies en matèria educativa. I en el nou disseny escolar, que regula la ubicació i la identitat disciplinar de la història en els tres nivells o cicles en què s'organitza l'ensenyament –Ensenyança Secundària Obligatòria, Batxillerat i Formació Professional–, els experts ministerials s'han esforçat per conjugar harmoniosament les aportacions de la més moderna investigació psico-pedagògica amb l'imperatiu polític d'atorgar un lloc central i vertebrador a la història nacional, amb una clara preferència, a més, per la història contemporània.

I així, en el nou batxillerat –una de les finalitats declarades del qual és «analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él»–,²⁴ la història, que continua sent una matèria comuna, bé que relegada al segon curs, i també una matèria de la modalitat d'Humanitats i Ciències Socials, queda reduïda en el primer cas a una «Historia de España orientada principalmente por los hechos y los procesos de la España contemporánea», i en el segon, a una *Historia del Mundo Contemporáneo*.²⁵ La *Historia de España* es justifica per la seua capacitat «altamente socializante», especialment en la conformació de la consciència nacional, unitària però alhora respectuosa amb la diversitat regional,²⁶ mentre que l'exclusivitat contemporaneïsta –el contingut de la matèria es circumscriu a l'«análisis de la España de los siglos XIX y XX»– recolza sobre virtuts didàctiques i metodològiques.²⁷ Dos propòsits difícilment conciliables, ja que

²⁴ *Bachillerato. Estructura y contenidos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid, 1991, p. 23. Pel que fa a la situació de la Història en la secundària, cfr. *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989.

²⁵ *Ibidem*, «VI. Las materias comunes», pp. 35-37 (cita, p. 37), i «Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales», pp. 57-59.

²⁶ «España se configura hoy en día como una nación integrada por nacionalidades y regiones con culturas, tradición, lenguas e instituciones propias: El estudio de su historia deberá contribuir, por consiguiente, a dar cuenta de esa diversidad, de sus raíces y rasgos característicos, de los factores de integración y, en consecuencia, delimitar con rigor los rasgos comunes y diferenciales. Su presencia en el currículo, pues, tiene un papel fundamental en la formación de los futuros ciudadanos». *Ibidem*, p. 97.

²⁷ «La opción contemporánea responde a dos tipos de consideraciones de carácter curricular: de una parte, se trata de reducir el ámbito temporal, de forma que sea posible acometer con cierta profundidad algunos temas importantes y ejercitar los procedimientos habituales del trabajo histórico;

malament es podrà comprendre l'Espanya d'avui, i menys encara «*la pluralidad y diversidad de realidades de la España actual*», com pretén el projecte ministerial, atenent només al seu passat més immediat, contemporani, i negligint la història plurisecular anterior, inclosa la medieval. En canvi, la proposta és més oberta i flexible quant a la programació concreta de l'assignatura i el tractament dels seus continguts, en deixar en mans del professor l'elecció entre la insistència en «*los problemas y procesos más relevantes*» o el seguiment d'un «*hilo cronológico más tradicional*».²⁸

Paral·lelament a les orientacions ministerials, que afecten tant el Batxillerat com l'Ensenyança Secundària Obligatòria i que apareixen recollides en l'anomenat Disseny Curricular Base, s'han publicat també, entre 1988 i 1991, els diferents DCB de les comunitats autònomes amb competències educatives, que oscil·len entre la relativa discrepància i el total seguidisme respecte del model elaborat per l'administració central.²⁹ Entre els primers destaquen sobretot el català i el valencià, fruit d'una reflexió més autònoma i original, a pesar de la seua forçosa subjecció a les prescripcions ministerials. Tanmateix, més que en la concepció global del model, les divergències es detecten sobretot en el disseny concret de les àrees de coneixement contemplades en les distintes etapes educatives. I així, en el cas de la història, mentre la proposta estatal –en la Secundària Obligatòria– la dilueix en el magma confús de les Ciències Socials, el projecte valencià aposta decididament per la seua singularitat –i la de la geografia– i per l'articulació de l'àrea entorn d'aquestes dues disciplines, considerades «*eminente globalizadoras*».³⁰ Una opció ben raonable i jus-

de otra, se pretende que esos pocos temas objetos de estudio sean significativos a la luz de las características y principios considerados más arriba, y, sean también próximos en el tiempo». *Ibidem*, p. 98.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Vegeu nota 24 per als dos dissenys –Batxillerat i Secundària– del Ministeri. D'aquesta última, de la Secundària, podeu veure una anàlisi comparativa dels distints DCB peninsulars, bé que des d'una òptica ben pròxima a les posicions de l'administració central, en ASKLEPIOS/CRONOS: «Sociedad, Renovación Curricular y Enseñanza de las Ciencias Sociales en España (1970-1991)», en Grupo CRONOS (coord.): *Proyectos de Enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Salamanca, Amarú Ediciones, 1991, pp. 13-50.

³⁰ P. MAESTRO, X. M. SOUTO, *Diseño curricular de Geografía e Historia. Educación Secundaria Obligatoria*. València. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, 1990. La proposta ministerial, en *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989. L'elecció de la Geografia i la Història com a eix fonamental de l'àrea es justificaria, segons els experts valencians, per la coherència dels seus continguts científics enfront de la dispersió que caracteritza els intents d'integració de les Ciències Socials, que o no passen d'una suma de coneixements juxtaposats o es queden en la mera superficialitat. P. MAESTRO: «El currículum de Geografía e Historia en la reforma educativa. Etapa 12-16. Comunidad Valenciana», en *Es-*

tificada, que dota d'una sòlida columna vertebral l'estudi de l'àrea difusa de les ciències socials, però que no ha pogut escapar de les crítiques d'experts més «innovadors», que acusen d'ofici qualsevol vulneració de l'enfocament interdisciplinar.³¹

De fet, el disseny valencià és el més «historiogràfic», el més decididament disciplinar, ja que, tot i incorporar, com els altres, quatre fonts curriculars –la sociològica, la psicològica, la pedagògica i l'epistemològica–, es decanta clarament per aquesta última, pels continguts científics de la disciplina (és a dir, de la història), en el fals debat que l'oposa als seus valors formatius, instrumentals. Més discutible pot resultar, en canvi, l'estructura i el contingut dels blocs temàtics de l'àrea, ja que substitueix la tradicional seqüència cronològica per una organització tripartita que combina l'aproximació sincrònica –l'estudi detallat dels elements fonamentals d'una societat, a partir d'un cas concret: com ara, l'anàlisi d'un senyoriu per a la comprensió de la societat feudal– amb la diacrònica –l'estudi d'un element o variable comú a l'anàlisi de diverses estructures socials que se succeeixen en el temps: per exemple, l'agricultura a través del temps– i l'atenció als moments de canvi i transició. Tots tres blocs precedits d'un primer sobre el treball de l'historiador i l'aprenentatge històric, i tancats per un últim dedicat a les societats actuals.³² Un plantejament que permet sens dubte una major comprensió dels processos històrics, de l'estructura i el funcionament d'una societat, però que descarta el fil conductor de la cronologia.³³

pacio y Sociedad en el ámbito autonómico. Actas de las I Jornadas sobre los currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas (Universidad de Valladolid, 1989), Valladolid, Junta de Castilla y León, 1991, pp. 569-576 (pp. 574-575).

³¹ És el que fan els grups Asklepios i Cronos en la seua valoració dels diferents dissenys peninsulars: «no es casual que diseños calificados de *interdisciplinares*, acaben concretándose en unos temarios de geografía e historia. Malabarismo que, en algún caso, da lugar a planteamientos verdaderamente discutibles. Así, por ejemplo, los diseñadores valencianos justifican la primacía de aquellas materias con el curioso argumento de que las mismas serían «ciencias sintéticas» o «globalizadoras», dado que su mismo proceder las llevaría a integrar las teorías, conceptos y métodos, de las demás ciencias sociales. Conclusión que no deja de sorprender, por cuanto, frente a su concepción de tales materias como ciencias que ya estarían *de vuelta*, no faltan autores para los cuales no habrían hecho, ni tan siquiera, el viaje *de ida*, es decir, la aproximación a los conocimientos de la economía, la sociología, la antropología, etc.» (ASKLEPIOS-CRONOS: «Sociedad, renovación curricular...», *cit.*, pp. 29-30. Davant aquest atac en tota regla, reconforta la confiança en la història, i en la seua capacitat de síntesi, que mostren els programadors valencians.

³² P. MAESTRO, X. M. SOUTO, *Diseño curricular de Geografía e Historia... cit.*, pp. 136-143.

³³ Cal reconèixer, però, que els autors del disseny valencià s'aparten d'una aproximació merament estructuralista i insisteixen, per contra, en la necessitat de considerar tres problemes fonamentals: l'explicació multicausal, la relació dialèctica entre esdeveniments i estructures, i el

Per altra banda, la proposta valenciana milita dins una concepció constructivista de l'aprenentatge, que rebutja l'assumpció merament passiva dels continguts i reivindica, per contra, el protagonisme de l'alumne en la construcció dels seus propis coneixements. Una concepció de l'ensenyament que exigeix la participació activa dels estudiants, l'estímul de la seua capacitat interrogativa i de plantejament de problemes, a partir de l'atenció –i, per tant, la millor correcció– de les seues idees prèvies, de les seues imatges mentals i estereotips, adquirits fora de l'aula i presents en l'entorn cultural. Es tracta, doncs, d'un model intermedi entre la ingenuïtat dels mètodes de «descobriments» i el retorn a la mera transmissió de l'aprenentatge per «recepció significativa», que presenta la història –i el coneixement en general– com una recerca permanent, com un coneixement en construcció, més que no com un saber cert i inamovible, resumit als manuals escolars.³⁴ Un model, en tot cas, que combina les preocupacions pedagògiques i didàctiques amb les exigències disciplinars, científiques, de la matèria d'ensenyament: la història.

4. *Els continguts i les formes de la història ensenyada*

Desafortunadament, aquest difícil punt d'equilibri entre els diversos components de l'ensenyament no sembla estar suficientment present en la reflexió actual sobre la didàctica de la història, reduït com a molt a mera aspiració utòpica, protocolària.³⁵ Més aviat, s'ha accentuat sempre un o altre

desenvolupament diacrònic que les afecta, modificant-les constantment. *Ibidem*, p. 137. També cal reconèixer les modificacions introduïdes posteriorment en la redacció final del decret que estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria al País Valencià, que atorguen un caràcter més dinàmic a l'anàlisi històrica (*D.O.G.V.*, 1.759, del 6 d'abril de 1992).

³⁴ Vegeu-ne la defensa i l'argumentació detallada en P. MAESTRO, «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia...», *cit.*, i, també, «El currículum de Geografía e Historia en la reforma educativa...», *cit.* I la crítica, centrada sobretot en l'«inductivisme ingenu» del model *History 13-16* anglo-saxó (i més difícilment aplicable al projecte valencià, d'inclinació marcadament disciplinar), en J. I. POZO, M. ASENSIO, M. CARRETERO, «Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia», *cit.* Personalment, considere innecessària i excessivament formal l'oposició entre «construcció» i «recepció»: al capdavall, l'alumne és alhora «productor» i «consumidor», construeix el seu saber històric, però tutelat pel professor, que el guia en el coneixement de la producció historiogràfica.

³⁵ Així, per exemple, Carretero, Pozo i Asensio, tres grans especialistes en la investigació psicopedagògica, no s'estan d'afirmar que en l'ensenyament de les ciències socials, com en el de qualsevol altra disciplina, cal tenir en compte els tres tipus de qüestions –les disciplinars, les psicològiques i les didàctiques– («Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva», en *La enseñanza de las ciencias sociales*, *cit.*, pp. 13-29 (p. 15)), però són els primers en fer recaure tot l'èmfasi en aquests dos darrers aspectes.

aspecte particular. La renovació de l'ensenyament de la història, intentada des de mitjan dels anys seixanta, vingué primer dels canvis operats en la mateixa concepció de la disciplina arran de l'obertura de la universitat als nous corrents historiogràfics, que feren sentir igualment la urgència d'actualitzar els mètodes didàctics tradicionals. Intents, com hem vist, basats més en el voluntarisme de professors inquiets que no en una veritable reflexió metodològica. Per contra, els més recents plantejaments didàctics, estrenats a començaments dels vuitanta i hegemonics durant la planificació de la reforma educativa, apareixen excessivament impregnats de preocupacions psico-pedagògiques i clarament deficitaris en l'atenció als aspectes disciplinars. I és justament aquest conflicte, o almenys divorci, entre els interessos científics i els psicològics, que es concreta especialment en la selecció i ordenació dels continguts dels programes, el que ha incitat alguns prestigiosos historiadors a participar activament en la polèmica, a batre's «en defensa de la història», mostrant-se molt crítics amb les propostes didàctiques de reforma que menyspreen els continguts de la disciplina en benefici del seu paper instrumental.³⁶ Certament, la primacia dels criteris educatius comporta el risc real de desvirtuar, de deixar desfigurada, la mateixa disciplina històrica, ja que s'insisteix més en l'adquisició d'habilitats metodiques i de pensament, que en els coneixements propis de la matèria.³⁷ Un risc perillosament invocat quan es reclama ensenyar la història «desde una nueva perspectiva, no academicista, sino educativa»,³⁸ o quan es denuncia la «prepon-

³⁶ Potser ha estat Julio Valdeón qui ha denunciat amb major vehemència els excessos —«que ryan en lo grotesco»— de la reforma: «la guerra declarada a los 'contenidos' y la defensa a ultranza de la prioridad del adiestramiento de la mente» («Reflexiones sobre la enseñanza media», *En defensa de la historia*. (Valladolid, Ámbito, 1988, pp. 53-69, p. 68). Per contra, Valdeón reclama «que los métodos de enseñanza no adulteren lo que se pretende transmitir en la clase de historia» («La historia y el magisterio», *Ibidem*, pp. 79-89, p. 89). Vegeu també el volum col·lectiu *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, Laia, 1989.

³⁷ El tema és recurrent, bé que amb una valoració distinta, en els treballs de J. Valdeón, *En defensa de la historia*, *cit.*, p. 10; J. DOMÍNGUEZ, «El lugar de la Historia...», *cit.*, p. 44 (on tracta de conciliar el respecte als trets definitoris del coneixement històric amb els imperatius pedagògics); i J. I. POZO, M. ASENSIO, M. CARRETERO, «Modelos de aprendizaje-enseñanza...», *cit.*, p. 221 (on constaten que la «pérdida de la identidad de la Historia como disciplina... queda también patente en los nuevos proyectos curriculares de Historia y Ciencias Sociales». De fet, «La Historia no es ya un fin en sí mismo, sino una vía, un «pretexto», para fomentar los aprendizajes espontáneos del alumno. La propia estructura disciplinar de la Historia debe someterse a la psicología del alumno, y no al revés»).

³⁸ F. J. MERCHÁN, F. F. GARCÍA, *Para comprender la Historia*, *cit.*, p. 10.

derancia del saber académico o disciplinar», que converteix l'escola en una «*Universidad para niños*».³⁹

No és estrany, doncs, que, l'actual debat se centre, més que en *quina* història ensenyar, en *què* ensenyar de la història i *com*. És a dir, en la selecció i organització dels continguts disciplinars i en els mètodes didàctics.⁴⁰ En el primer cas, la crítica als programes exhaustius, acusats alhora d'enciclopèdics i superficials, que tracten de condensar en un sol curs tota l'evolució històrica, des dels orígens fins al final, però que difícilment es poden acomplir en la pràctica, ha portat com a reacció a privilegiar l'estudi detingut de casos particulars, que permeten aprofundir en la comprensió dels complexos processos del canvi social.⁴¹ Es tracta, per exemple, de substituir el relat històric –narratiu i memorístic– de la successió de fets que conformen l'Edat Mitjana per l'examen detallat d'un senyoriu feudal, que ajude a comprendre les claus explicatives del feudalisme. Una opció de gran valor pedagògic, que anteposa la comprensió del procés històric a l'adquisició d'un fràgil vernís cultural, però que descarta en excés la vessant informativa, el proveïment d'un coneixement cronològic i factual i, sobretot, la reconstrucció de la imatge global de la societat.⁴² En el segon cas, la cronologia –l'organització cronològica dels continguts, des de la prehistòria fins al món contemporani–, que ha estat tradicionalment la columna vertebral dels programes docents, ja que permet establir una visió global i dinàmica de tota l'evolució històrica, també ha estat qüestionada en els últims anys i substituïda, en els nous dissenys curriculars, per una organització temàtica

³⁹ J. I. POZO, M. ASENSIO, M. CARRETERO, «Modelos de aprendizaje-enseñanza...», *cit.*, p. 217. Per a aquests autors, «*el acento sigue estando puesto fuera del alumno... Las decisiones didácticas se reducen a problemas disciplinares, nunca psicológicos*». Tot i estar d'acord amb algunes de les seues aportacions, em sembla excessiva, però, la importància atribuïda a la psicologia, en detriment no sols de la «densitat» científica o disciplinar, sinó també d'altres aspectes cardinals, com ara els sociològics.

⁴⁰ Els imperatius pedagògics desplacen la reflexió sobre la pròpia disciplina, sobre la diversitat d'interpretacions historiogràfiques, sobre els canvis en els paradigmes dominants i sobre les noves aportacions de la recerca. I això es deu, en bona mesura, al fet que la investigació psico-pedagògica, notable en molts aspectes, continua treballant sobre un concepte tradicional de la història: una història de continguts acumulats i no de problemes cada vegada més complexos.

⁴¹ J. DOMÍNGUEZ, «El lugar de la Historia...», *cit.*, p. 40. F. J. MERCHAN, F. F. GARCÍA, *Para comprender la Historia*, *cit.*, pp. 5-6. P. MAESTRO, «Implicaciones didácticas», *cit.*, pp. 59-60.

⁴² És cert que la història no aspira a reconstruir o recomposar tot el passat, sinó a fer-lo intel·ligible, però això no és possible sense anclatges cronològics i espacials, tant més necessaris encara en l'ensenyament de la disciplina. Tampoc no es pot negligir la història factual, prescindir dels esdeveniments, ja que com encertadament apunta Valdeón «*los acontecimientos no son la historia, pero no hay historia sin acontecimientos*» (*En defensa de la Historia*, *cit.*, p. 100).

i discontinua, amb un major èmfasi en els talls sincrònics que en la seqüència diacrònica. Estratègies divergents que tracten, en tot cas, d'adequar els continguts a les capacitats dels alumnes.⁴³

Ambdues opcions, la substitució d'una història enciclopèdica i cronològica per una altra selectiva i sincrònica, s'inspiren d'alguna manera en la reflexió estructuralista, que dominà el pensament historiogràfic als anys setanta. Enfront del saber acumulatiu, de dates i dades, l'estructuralisme insistia en un coneixement més actiu: en la comprensió, per part de l'historiador –i ara, per part dels alumnes–, de l'estructura i el funcionament dels diversos sistemes socials. Però ho feia a costa del que és el nucli essencial de la història: el temps. I si obviem el temps, la cronologia, desnaturalitzem el coneixement històric, que es basa justament en la temporalitat. Certament, pot resultar útil, a efectes didàctics, accentuar els aspectes estructurals, reconstruïbles amb models i diagrames, amb representacions esquemàtiques del seu funcionament, però la història no és una disciplina determinista que pugui «sacrificar a la lògica i la coherència l'escandalosa llibertat que el joc dels esdeveniments i de les estructures construeix en el temps i en l'espai». La percepció cronològica com a duració, simultaneïtat, successió, causa i efecte, és indispensable per a una ubicació precisa dels esdeveniments. Sense la categoria de temps –i la d'espai–, qualsevol fet històric quedaria privat de punts de referència, d'anclatge, i quedaria vague, imprecís.⁴⁴

⁴³ L'oposició a l'ordenació cronològica es justifica essencialment amb arguments psicopedagògics: «Pero aunque este esquema respete y exalte la lógica de la Historia académica obvida por completo la realidad psicológica del alumno y su limitada comprensión del tiempo» (J. I. POZO, M. ASENSIO, M. CARRETERO, «Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia», *cit.*, p. 217. Vegeu també, dels mateixos autors, «La comprensión del tiempo histórico», *Ibidem*, pp. 103-137). Per a l'historiador, en canvi, l'eix bàsic del coneixement històric és la cronologia, i la dificultat per a comprendre la noció de temps històric no pot conduir a la destrucció de la idea de seqüència cronològica (J. VALDEÓN, *En defensa de la Historia*, *cit.*, pp. 99-100. Tanmateix, tots els nous dissenys curriculars, inclòs el valencià, s'inclinen, com ja hem vist, per una estructura discontinua que combina la perspectiva sincrònica –l'estudi en profunditat dels trets fonamentals d'una societat– amb el seguiment diacrònic d'un element o variable nuclear. Per contra, manuals i guies didàctiques continuen optant per seguir un fil cronològic ordinador, «articulat al voltant de la successió de fets i conceptes»; és el criteri, per exemple, de X. HERNÁNDEZ CARDONA, *Ensenyar Història de Catalunya*. Barcelona, Ed. Graó, 1990 (justificació, p. 15). També els programes francesos s'inclinen pel retorn a l'exposició cronològica, cfr. P. GIOLITTO, *L'enseignement de l'histoire...*, *cit.*, p. 77.

⁴⁴ Cfr. G. RICUPERATI, «L'insegnamento della storia nella scuola secondaria», *Studi Storici*, 28, 3 (1987), pp. 599-621 (p. 605), i S. GIANCASPERO, «Il concetto di tempo in una prima elementare», *Quaderni Medievali*, 11 (juny 1981), pp. 113-122.

L'aproximació estructuralista, per contra, descarta el temps en favor de la invariància. L'Edat Mitjana hi és reduïda a escenari atemporal del feudalisme, de la senyoria, de les relacions senyors-camperols, ingredients que són estudiats només en els seus contorns arquetípics, i no genètics o evolutius, amb total indiferència per la cronologia, en un període que dura justament més de mil anys. I, en negligir el temps, negligeix també l'esdeveniment, al qual considera propi només de la història política i el confina, en conseqüència, al mateix exili que pateix aquesta, sense tenir en compte el caràcter revelador, il·luminador, de les estructures, que té l'esdeveniment.⁴⁵

Finalment, el tercer punt de discussió, com apuntava abans, han estat els mètodes didàctics. Els nous models d'aprenentatge han substituït l'exposició magistral i l'estudi del manual per una participació més activa de l'alumne en l'adquisició i «construcció» dels seus propis coneixements. Especialment a través de la iniciació en la investigació històrica i en la familiaritat amb les fonts i documents, amb l'objectiu clarament pedagògic d'aprofundir en la naturalesa i en el procés d'elaboració del coneixement històric, i no, com de vegades es caricaturitza, el d'intentar «reproduir» en l'aula les troballes de l'historiador. Aprendre la complexitat de la història i de la seua construcció –objectiu distint d'aprendre història–, aprenent a fer història; una estratègia didàctica que no ha deixat de rebre severes crítiques per part dels mateixos historiadors,⁴⁶ que denuncien la subordinació dels continguts a l'adquisició d'habilitats.⁴⁷ Però si puc comprendre i compartir aquestes crítiques, especialment davant la puerilitat d'algunes propostes, no veig per què s'ha de plantejar una oposició, una relació necessàriament conflictiva, amb els continguts disciplinars. Més aviat al contrari: no sols s'han de conèixer els continguts, sinó també les dificultats dels historiadors per establir-los. Es tracta de suscitar en els alumnes un esperit crític.

⁴⁵ Una bona demostració d'aquesta capacitat reveladora de l'esdeveniment, en aquest cas una batalla, la trobem en l'excel·lent obra de G. DUBY, *El domingo de Bouvines*. Madrid, Alianza Editorial, 1988.

⁴⁶ «A veces se tiene la sensación de que más que enseñar historia lo que se pretende es enseñar a historiar a los alumnos, es decir, convertirlos en aprendices de historiador. ¡Como si no fuera suficiente tarea enseñar historia!» (J. VALDEÓN, *En defensa de la Historia*, cit., p. 11). Vegeu la posició contrària, favorable a iniciar l'alumne en la recerca, en G. ZARAGOZÁ, «La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente», cit., J. DOMÍNGUEZ, «El lugar de la Historia en el curriculum 11-16», cit.; i J. I. POZO, M. ASENSIO, M. CARRETERO, «Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia», cit., publicats tots tres en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, cit.

⁴⁷ «Nuestra postura –continua Valdeón– es, a este respecto, clara. Enseñar historia debe tener primacía sobre enseñar a historiar; los contenidos tienen un fundamento en sí, independientemente de que puedan también servir para adquirir habilidades y destrezas» (*Ibidem*).

De fer comprendre que els fets històrics no són donats, sinó construïts, que el treball de l'historiador no consisteix a exhumar la història, a recomposar la història, sinó a fer la història.⁴⁸ I la millor manera de comprendre-ho és enfrontant-se amb la recerca, amb el treball de fer història.

És també la millor manera de prendre consciència, per part dels alumnes i per part també dels docents, que l'ensenyament de la història no està fet de receptes i teoremes, sinó de problemes oberts, d'hipòtesis i de propostes d'explicació;⁴⁹ d'assumir, en definitiva, la primacia de la història-problema dels *Annales* sobre la història-relat del positivisme. Es podrà argumentar que una història organitzada per problemes pot portar a una didàctica problemàtica, però també ens podem preguntar si una didàctica de la certesa no convertirà una historiografia crítica en un saber massa sistemàtic, insensible als dubtes de la recerca.⁵⁰ Per això, la introducció de la mateixa recerca, dels mètodes de l'historiador, en l'experiència escolar, pot ajudar a comprendre aquests dubtes i assimilar millor la idea de complexitat. També ajuda a comprendre i dominar els dos eixos fonamentals de la història, l'espai i el temps, tan negligits en l'orientació estructuralista d'alguns programes docents. Cal que els alumnes assumeixen que la història no es produeix en un llimb llunyà, en una geografia abstracta, sinó que té un escenari real, un espai concret, que és també l'espai que ells habiten, l'*espai viscut*. I que la història no és una instantània fixa, sinó una seqüència de fotogrames en moviment: una pel·lícula; és a dir, temps, canvi, moviment. No es pot ignorar la cronologia: pretendre que el feudalisme és el mateix al segle XI que al segle XVIII, o que les relacions senyors-camperols a penes han canviat al llarg d'una llarguíssima Edat Mitjana. La recerca també ajuda, finalment, a conèixer la base material de la «fabricació» de la història: els documents. Que no solament són els texts escrits, sinó també les restes materials, les fonts iconogràfiques, els testimonis orals. En definitiva, tot allò susceptible de contestar a les preguntes que li sàpiga formular l'historiador.

Potser la història local siga la via més idònia d'iniciació en la recerca: insereix l'alumne en el seu entorn immediat, estimulant una major implicació personal; ofereix una gran diversitat i riquesa de recursos, des dels arxius municipals i parroquials al mateix paisatge agrari i urbà; i facilita la relació

⁴⁸ J. LE GOFF, *Ricerca e insegnamento della storia*, cit., p. 42.

⁴⁹ M. GARENA, «Signoria e feudalesimo. Un'esperienza di aggiornamento didattico», *Quaderni Medievali*, 25 (juny 1988), pp. 122-132.

⁵⁰ Cfr. les reflexions de Dario Ragazzini en l'apèndix «Orientamenti bibliografici» al llibre de J. LE GOFF, *Ricerca e insegnamento della storia*, cit., p. 69.

dialèctica amb la història general, en la mesura que una exemplifica i l'altra contextualitza.⁵¹ Per altra banda, no hi ha dubte de l'important paper que pot jugar la història local en la pedagogia cívica dels alumnes, en l'arrelament d'una consciència comunitària i en el coneixement i valoració del patrimoni històric i cultural. Hem d'evitar, però, el perill de considerar-la l'única estratègia vàlida: les seues virtuts didàctiques dependran del seu ús complementari, instrumental, i no del seu abús.

Finalment, la història local, com a recerca o com a contingut, és percebuda per molts autors només com l'avantsala, el pas previ, de la història nacional, veritable protagonista dels programes docents. De fet, la història continua acomplint, avui com ahir, un paper fonamental en la formació i reproducció de la consciència nacional, en la legitimació i cohesió de l'Estat-nació. D'ací, doncs, que la història nacional continue erigint-se —o millor, sent erigida— en la columna vertebral de l'ensenyament de la història.⁵² Un plantejament poc concorde amb els propòsits renovadors que inspiren la reforma, però en plena sintonia amb el debat polític actual.⁵³

⁵¹ Sobre la història local en l'aula, cfr. X. HERNÁNDEZ CARDONA, *Ensenyar Història de Catalunya*, cit., pp. 43-45, i P. GIOLITTO, *L'enseignement de l'histoire...*, cit., pp. 74-75.

⁵² Per als programadors francesos, «l'histoire nationale doit en effet être enseignée de manière prioritaire» (P. GIOLITTO, *L'enseignement de l'histoire*, cit., p. 73). En el nou batxillerat espanyol, l'única assignatura d'història és una *Historia de España*, en la qual, però, i com a concessió a l'Estat de les autonomies, «el estudio de los nacionalismos periféricos y su evolución en las distintas etapas debe tener un espacio suficiente» (*Bachillerato. Estructura y contenidos*, cit., p. 99). Per la seua part, en el disseny curricular català, tot i estar subordinat a l'espanyol, s'assenyala que la comprensió del món i de la seua història s'ha de fer des d'una *òptica catalana* (X. HERNÁNDEZ, C. A. TREPAT, *Marc referencials de programació. Experimentació cicle 12-16. Ciències Socials*. Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1988). També entre els mateixos historiadors trobem aquesta defensa de la història nacional, aliment indispensable de la idea de nació; per a Julio Valdeón, per exemple, «la 'nación española', 'patria común e indivisible de todos los españoles', como dice nuestra Constitución, necesita el suministro de ese alimento espiritual que es la enseñanza de su historia. Esa reflexión vale, sin duda, trasladada a otro nivel, para potenciar el estudio de la historia específica de cada nacionalidad o región de las que integran España» (*En defensa de la Historia*, cit., p. 77).

⁵³ I, per això mateix, un plantejament no exempt de riscos: la utilització de la història nacional com a arma ideològica, l'alimentació i perpetuació de mites i tòpics nacionals, la definició mateixa del fet nacional..., tant més presents en un estat plurinacional com l'espanyol. Per altra banda, no hi ha dubte que la història i el seu ensenyament contribueixen poderosament a preservar la identitat nacional, a garantir la diversitat enfront de la uniformitat i l'homologació cultural, però no per això l'ensenyament de la història s'ha de fer sobre el canemàs de la història nacional. Una història excessivament procliu als tòpics: recurrents, recreats o inventats de nou, i servicial amb les exigències de l'actualitat política. Per contra, crec que la història, inclosa la nacional, ha de ser sempre subversiva, crítica, antídote eficaç contra qualsevol instrumentalització del passat.

5. *L'Edat Mitjana en l'aula: les noves propostes didàctiques*

La història ensenyada és, doncs, una història nacional i, pel que fa al nou batxillerat, essencialment contemporània, centrada en l'Espanya dels segles XIX i XX. De temporalitat més imprecisa és la nova Secundària Obligatoria, on el fil cronològic tradicional és substituït per una estructura tripartita que combina l'anàlisi sincrònica, la diacrònica i l'èmfasi en els moments de transició de les diferents «societats històriques», més un darrer bloc sobre les «societats actuals», consagrat a l'anàlisi del segle XX, i únic que es beneficia d'una cronologia explícita.⁵⁴ Per tant, i igual que les restants històries d'adjectivació cronològica, la història medieval com a tal, com a conjunt de coneixements d'un període històric, desapareix de l'aula i només hi sobreviu l'Edat Mitjana, o millor, la societat medieval, com a objecte d'anàlisi i d'interpretació. Objectiu, d'altra banda, que s'intenta a partir de l'estudi –de la informació i la documentació– d'un cas concret, com ara un domini senyorial. Es tracta, doncs, d'una Edat Mitjana no sols «opcional», dependent de la tria de «societats històriques» analitzables que faça el professor, sinó «construïda», a partir de les derivacions generals que pot proporcionar un exemple particular.

Aquesta proposta didàctica, inspirada en una concepció constructivista de l'aprenentatge, posa, com hem vist abans, un èmfasi especial en la detecció i consideració de les idees prèvies dels alumnes. Idees, imatges, representacions, adquirides i construïdes no sols en l'aula –en cursos anteriors o en altres matèries–, sinó fora d'ella: en els missatges subministrats pels mitjans de comunicació i d'evasió –especialment la televisió, però també la ràdio, el cinema i el *comic*–, que reproduïxen els estereotips del pensament social dominant. Uns estereotips que, com apunta P. Maestro, tenen el seu origen en visions historiogràfiques ja caducades i superades per la producció recent, però que subsisteixen en el nostre bagatge cultural –com ara la percepció de l'Edat Mitjana com un període d'estancament–, o en lectures interessades del passat –com ara l'exaltació de la unitat d'Espanya en l'època dels Reis Catòlics–. Per això, una metodologia educativa que no tinga en compte aquestes idees prèvies no aconseguirà desactivar-les, subvertir-les, i, fermament arrelades, reapareixeran en edats superiors.⁵⁵

⁵⁴ Vegeu més amunt, pp. 221, 225 i notes 32, 33 i 43.

⁵⁵ P. MAESTRO, «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia...», *cit.*, pp. 72-77. Sobre la pervivència i «reaparició» dels estereotips tradicionals en els estudiants universitaris, vegeu l'enquesta publicada en A. FURIÓ, «¿Quina Edat Mitjana? La percepció de l'escenari medieval entre els estudiants d'Història», *cit.*

Per contra, el model constructivista defensat pels programadors valencians proposa reconsiderar l'assignatura, la matèria d'ensenyament, en funció d'aquestes idees prèvies, punt de partida de l'experiència didàctica. Que consisteix bàsicament en una recerca, a través de texts i documents, guiada i orientada pel professor. Aquest disposa, com a material d'ajuda, de les unitats didàctiques elaborades per professors experts, centrades, per a la Secundària Obligatòria, en dos exemples il·lustratius de les «societats medievals»: els dominis senyorials del monestir de Poblet i del marquesat de Villena;⁵⁶ i, per al batxillerat, en un tema nuclear: la formació de les monarquies hispàniques.⁵⁷ Les unitats es concreten, en ambdós casos, en dos llibres —el del professor i el de l'alumne—, amb el material documental i les orientacions i propostes didàctiques.

Pel que fa a la Secundària, la primera part de la unitat indaga el pensament previ de l'alumne, les seues idees sobre alguns «motius» medievals, com ara l'església, la noblesa i els reis, el temps i la periodització, i les nocions de canvi i estancament; i les contrasta, les posa en conflicte, amb documents i texts historiogràfics, recurrent també a exercicis d'identificació, d'aproximació «empàtica» a l'època medieval.⁵⁸ Del contrast, i del debat entre els mateixos estudiants, han de sorgir els temes, els problemes i els interrogants amb què confeccionar un guió de treball, de recerca de la «societat medieval». Els autors hi dediquen, en tot cas, dues unitats de treball, una basada en un domini eclesial (Poblet) i altra en un de laic (Villena). Dos exemples particulars a través dels quals s'estudia l'economia medieval, les relacions socials, el context polític, les institucions jurídiques i les relacions feudo-vassallàtiques, la cultura, l'art, l'alimentació, la vida quotidiana, el paper de la dona i altres aspectes de la societat medieval, combinant l'observació concreta amb l'explicació general. Quant al batxillerat, l'única unitat de treball disponible, de naturalesa conceptual més complexa, es proposa analitzar el funcionament de la societat feudal peninsular a partir d'un dels seus elements definitoris: el poder monàrquic. Una digna

⁵⁶ *Societats medievals. Els dominis medievals: Poblet*. València, 1991, i *Societats medievals. El senyoriu de Villena*. València, 1992. Ambdues unitats, elaborades pel grup d'experts coordinat per P. Maestro i integrat per R. Izquierdo, R. Galdrán, M. A. Cano i B. R. Torregrosa, han estat publicades per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa de la Conselleria d'Educació, Cultura i Ciència.

⁵⁷ E. PEDRO LLOPIS, J. I. MADALENA CALVO, *Rey y señor. La formación de las monarquías hispánicas*. València, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, 1992.

⁵⁸ Un procediment semblant ha estat utilitzat ja per J. A. del Pozo per a explorar les idees escolars sobre l'Edat Mitjana, cfr. J. A. DEL POZO CHACÓN, «D'excursió pel feu. Idees d'un grup d'alumnes de 1r. de B.U.P. sobre la vida en una comunitat agrària medieval», *Revista d'Història Medieval*, 2 (1991), pp. 199-216.

iniciativa de recuperar la història política –depurada ja de l'estricta connotació dinàstica i militar, i imbricada amb la història social– com a síntesi explicativa de les societats històriques.

Sens dubte, aquestes noves propostes didàctiques constitueixen una sàvia combinació de preocupació pedagògica i respecte als continguts disciplinars. Tot i partir, com a estratègia educativa, de casos concrets, que permeten una comprensió més directa per part de l'alumne, l'ús de fonts documentals i la confrontació d'interpretacions divergents, s'arriba a un panorama bastant complet, i complex, de la societat medieval. Però s'hi arriba, sobretot, com a visió eminentment estructural –a pesar de l'espai reservat a l'anàlisi diacrònica–, de difícil pluralitat temporal, en privilegiar l'organització temàtica sobre la cronològica i prescindir del coneixement factual, de les dates i dades, com a elements d'anclatge de la matèria històrica. Aquesta manca de periodització interna porta també a descurar tant els ritmes propis de la societat medieval –períodes d'expansió i períodes de crisi, d'autarquia i d'intercanvi, de fluctuació– com els segles i les societats no feudals, i molt especialment, la societat islàmica andalusí. Caldria, per contra, prestar major atenció a la cronologia, sobretot als moments de canvi, de ruptura brusca o de lenta transició, com ara la revolució que entorn a l'any mil instaura el sistema feudal a tot l'Occident europeu, o, en l'escenari peninsular, els dos processos de conquesta, l'islàmic i el cristià, que comportaren una veritable desestructuració de les societats anteriors.⁵⁹ Finalment, el fet que els dos exemples triats no siguin pròpiament valencians i que la bibliografia utilitzada siga majoritàriament de procedència castellana –sobretot en la unitat dedicada a la formació de les monarquies hispàniques– constitueix una mostra palesa tant de les dificultats de difusió i comunicació dels avanços de la producció historiogràfica local com de les insuficiències i llacunes que aquesta encara presenta en alguns camps de la recerca.

⁵⁹ Tant en Gran Bretanya com en França, on l'assignatura d'història està organitzada cronològicament, la programació interna del període medieval segueix també un fil cronològic –«*Medieval Realms: Britain 1066-1500*»– o cronològic-temàtic –«*La société médiévale*»– (*Statutory Order for National Curriculum History, 1991*, i P. GIOLITTO, *L'enseignement de l'histoire...*, cit., p. 112). En el cas anglès, l'ensenyament de l'Edat Mitjana comença amb una ruptura: la conquesta normanda. També una altra conquesta, la cristiana del segle XIII, obri, en l'Edat Mitjana valenciana, un vast camp de possibilitats per a estudiar tant la desestructuració de la societat anterior, islàmica, com l'emergència de la nova, feudal.

6. Nota final: l'actualització dels coneixements i el protagonisme de professors i manuals

Contràriament als anteriors projectes de reforma, de concepció i definició estrictament governamental, i que, per això mateix, fomentaven la inhibició i fins i tot l'escepticisme dels docents, l'actual atorga un major protagonisme al professor, que és al capdavant qui l'ha d'aplicar. Un protagonisme que no s'hauria de limitar, però, a decidir només les estratègies educatives més escaients, sinó que caldria estendre també a la vessant científica i disciplinar, a la renovació i actualització dels coneixements que imparteix. Actualització que exigeix un contacte directe i periòdic de l'ensenyant amb la recerca historiogràfica, amb la capacitat d'aquesta de renovar contínuament el nostre coneixement del passat, amb l'evolució de les teories i els mètodes historiogràfics. És clar que sempre hi ha una òsmosi mínima, bé que eventual i passiva, a través dels mateixos programes escolars, els instruments didàctics o fins i tot els mitjans de comunicació; però no hi ha dubte de la necessitat d'una implicació molt més activa, entre el reciclatge o la formació permanent i la vinculació del mateix ensenyant a la recerca.

Aquesta última, orientada sobretot a l'elaboració de la tesi doctoral i que permet mantenir un contacte regular amb els departaments universitaris, ha estat, a pesar de les seues dificultats, especialment pel que suposa d'autoexplotació per part del mateix ensenyant, una opció practicada entre nosaltres per un nombre no petit de professors d'institut, que han contribuït així a la vitalitat de la historiografia valenciana dels últims anys.⁶⁰ Però una opció forçosament minoritària, ja que no sembla possible dedicar suficient temps a la recerca amb un horari lectiu com l'actual. Per això, per tal de facilitar el seu contacte amb els progressos de la recerca i l'evolució de la disciplina, cal afavorir el seu «reciclatge», o fins i tot una mena de «formació permanent», a través de l'assistència i participació en cursos i seminaris especialitzats,⁶¹ del seguiment de

⁶⁰ Especialment, en el camp de la història local, on han contribuït de manera notable a la proliferació, al llarg de tot el país, de revistes i publicacions d'investigació local i de trobades i assemblees comarcals d'estudiosos.

⁶¹ En la presentació del nou model de batxillerat, el Ministeri d'Educació i Ciència preveu tres vies d'actualització científica i didàctica del professorat: l'oferta de cursos d'actualització per part dels departaments universitaris, en el marc d'un conveni de col·laboració entre les Universitats i el Ministeri; l'oferta de formació permanent per part dels Centres de Professors (CEP); i la possibilitat de contractació de professors de secundària com a professors associats a temps parcial en els diversos departaments universitaris. Cfr. *Bachillerato. Estructura y contenidos...*, cit., p. 72. Pel que fa al

les publicacions universitàries⁶² i de l'elaboració d'un nova generació de manuals i de guies didàctiques molt més atenta a la renovació historiogràfica.⁶³ De fet, el manual continua sent encara, pertot arreu, l'instrument i el punt de referència principal per a la majoria dels ensenyants,⁶⁴ i, de no estimular la implicació activa d'aquests, es corre el perill que, al final, siguin els manuals, és a dir, les editorials, els veritables programadors de la reforma.

Perill tant més real quan, com hem vist, els actuals projectes de reforma insisteixen més en la dimensió psicològica de l'ensenyament que en els seus continguts pròpiament científics i disciplinars. Els quals, per altra banda, es veuen sotmesos a la competència dels missatges extra-escolars, detectats en enquestes i sondeigs. Hi ha, com evidencien aquests, una Edat Mitjana escolar i una Edat Mitjana dels mitjans de comunicació, però ambdues cada vegada més allunyades de l'Edat Mitjana dels historiadors. Caldria, per contra, no augmentar les distàncies entre les tres imatges, no separar tres activitats que haurien d'anar íntimament unides: la recerca, l'ensenyament i la difusió dels coneixements. En definitiva, fer més fluïda i permanent la comunicació entre l'arxiu i les aules.

País Valencià, existeix també una col·laboració entre la Universitat i la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, que s'ha concretat ja en la celebració de dos mestratges de Didàctica de la Història, la Geografia i l'Art, a més dels cursos i tallers oferits pel Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, el Servei de Formació del Professorat de la Conselleria, el Programa d'Innovació i Reformes Experimentals de la Conselleria i els diversos CEPs comarcals, i de les jornades específiques sobre didàctica de la història organitzades, en col·laboració amb els anteriors, pel Centre d'Estudis d'Història Local de la Diputació de València.

⁶² I, molt especialment, de les revistes departamentals, algunes de les quals, com la italiana *Quaderni Medievali*, la francesa *Médiévales* o la valenciana *Revista d'Història Medieval*, presten singular atenció als temes de didàctica o hi tenen una secció dedicada expressament. Un altre caràcter, més clarament orientat a la didàctica de la història i les ciències socials, té la revista *Cronos. Butlletí de l'Àrea de Ciències Socials*, editada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

⁶³ Fins i tot la proposta *constructivista* de recerca en l'aula, presentada com alternativa al clàssic manual, ha conduït paradoxalment a l'elaboració d'un altre «manual», d'una guia d'estudi i d'invitació a la recerca, sovint molt més actualitzada i pròxima als progressos de la disciplina que les successives reedicions, sense cap modificació, dels llibres de text tradicionals.

⁶⁴ P. DENICOLAI, «Le illusioni del Medioevo non manualistico», *Quaderni Medievali*, 31-32 (1991), pp. 164-181.