

GRUP DE RECERCA [CONTRA TÆDIUM] UNIVERSITAT DE
BARCELONA*

*BAIXEM DE LES TARIMES I CONNECTEM: RECERCA
EN HISTÒRIA MEDIEVAL I INNOVACIÓ DOCENT*

ABSTRACT:

We would like to introduce our group of research, [CONTRA TAEDIUM], created by professionals from different fields, that have contributed in this article. Our purpose is to expose our reflections based on our own experiences, not only in research, but also in teaching. We propose new forms of writing history in order to understand the dairy life of the women and men of the past, from birth to death. We would like to point out that interacting all types of sources is essential to understand our history. But, what really makes sense is to bring our students in the historical methodology and involve them in their education. Moreover, it is necessary to design new teaching materials using the new technologies, although it requires team-work and a great, but satisfying, effort.

HOMENATGE

Aquest primer treball, realitzat dins el projecte “ Propuestas innovadoras para la docencia de la historia en la universidad: nuevos temas, nuevos enfoques y aplicaciones T.I.C.”¹, l’hem volgut dedicar a la memòria de la professora Sefa Arnall. Creiem que hi va com anell al dit, ja que el dediquem a una pro-

* Han col·laborat en aquest article: Ivan Armenteros, Ignasi J. Baiges, Mònica Baró, Dolors Bramon, Elena Cantarell, Mireia Comas, Júlia Cabaleiro, Bruno De Nicola, Daniel Piñol, Anna Rubió, Marta Sancho, Glòria Torres i Teresa Vinyoles.

1. Projecte subvencionat pel Ministeri de Ciència i Tecnologia (número de concessió: BS02002-00884).

fessora que investigava i ensenyava fonts de la història. Sabem que hi ha una mena d'argot estudiantil en el que es dona un mot a cada un i cada una de nosaltres, vull dir a cada membre del professorat, sabem que els alumnes de la Sefa li deien “la Mare”, pensem que no hi ha un mot més cordial, mes intens, per qualificar una mestra. Aprofitem doncs per posar en ordre, i en equip, les nostres reflexions sobre la història, les seves fonts i la transmissió dels coneixements sobre el passat i sobre les tècniques historiogràfiques; les expressem en veu alta i per escrit.

1. EL GRUP DE RECERCA EN HISTÒRIA MEDIEVAL I INNOVACIÓ DOCENT [CONTRA] TÆDIUM

És un grup de recerca en Història Medieval i Innovació Docent Universitària, format per especialistes en diverses matèries relacionades amb les fonts i la recerca històrica (Arxivística, Paleografia, Filologia, Arqueologia, Història...). Participen en el grup becari i estudiants de segon i tercer cicle que ens aporten, entre altres coses, les inquietuds del col·lectiu d'alumnes en la qüestió docent.

Els nostres objectius se centren en foragitar el tedi de les aules i per aconseguir-ho considerem imprescindible traslladar el centre del procés d'aprenentatge del professorat a l'alumnat. Ens plantejem –des de la nostra experiència docent i investigadora– què i com volem que aprengui aquest alumnat, amb la finalitat de formar-los com a futurs professionals de la Història, la docència i la gestió cultural.

Creiem, doncs, que no ens hem de limitar només a la simple transmissió de coneixements, sinó que també cal incidir en la formació d'historiadores i historiadors, amb criteri, capacitat analítica i habilitats en el tractament de les fonts.

Per tot això, ens proposem dissenyar, realitzar i produir materials didàctics de qualitat, ja sigui en formats TIC o en formats més tradicionals, aplicables a diferents entorns del procés d'aprenentatge, a l'aula, a nivell personal, com a material de formació continuada...

La recerca en temes diversos d'Història Medieval, ens donarà les bases sobre les que dissenyarem els nostres materials, pensats per a submergir l'alumnat en l'apassionant pràctica de la recerca històrica i d'aquesta manera lluitar [CONTRA] TÆDIUM.

Paraules clau: recerca; història medieval; docència; universitat; innovació tecnologia.

2. VISIONS I REFLEXIONS

2.1 *Història: com i per què*

Marta Sancho i Planas

L'INICI

Una aula amb alumnes de primer curs de carrera. Una colla de caps que pensen i el doble d'ulls que t'observen i esperen que els hi ofereixis una sèrie de coneixements històrics. Per a la gran majoria d'ells la Història són fets i és el que esperen sentir de tu.

Els mires als ulls i penses com els hi faràs arribar el missatge, com aconseguiràs que alguns d'ells entenguin que la Història s'ha de construir dia a dia, que cal desenvolupar l'esperit crític, que cal analitzar les fonts una i altra vegada, que la Història és massa complexa com per pretendre saber-ho tot, que només podem arribar a entendre algunes parcel·les d'allò que va passar.

UN REPTE

Any rera any aquests pensaments em vénen al cap en començar un nou curs, any rera any els explico que aquí no han vingut només a aprendre Història, sinó a formar-se com a futurs historiadors. Saps que la teva feina va més enllà de donar uns continguts, que també has de propiciar una determinada actitud investigadora. Ho saben ells?

Els programes són densos, no hi ha temps per a res i fàcilment et quedes a mig camí. No pots badar si vols evitar portar l'etiqueta d'aquella que mai no acaba el programa.

La temptació és molt forta, les classes magistrals permeten evitar aquests problemes: cada dia una lliçó, si no s'acaba l'hauran de completar ells amb la bibliografia que els ofereixes; evitar discussions i preguntes que et facin perdre el fil de l'explicació; l'avaluació, un examen tradicional i una ressenya d'un llibre a escollir entre una curta bibliografia.

Qualsevol altre plantejament suposa un esforç més gran per part del professor i desorienta els alumnes que, sovint no entenen allò que vols que facin.

Els experts en didàctica et diuen que cal desplaçar el centre del procés d'aprenentatge del professor a l'alumne, que cal implicar l'estudiant en la seva pròpia formació, que cal estimular-lo per tal que desenvolupi el seu esperit crític, la seva capacitat analítica i la seva habilitat per a extreure conclusions.

A la pràctica aquests aspectes s'obliden i es fa necessari un esforç continuat per evitar caure en la temptació. Val a dir que un plantejament tradicional basat en classes magistrals, pot acabar amb la vocació i capacitat docent del professor. La monotonia de cada any, la repetició dels mateixos continguts acaba esgrogueint els papers i enfosquant la moral fins que apareix la gran pregunta: què estic fent? quin sentit té?

No tots els professors se'n surten bé d'aquesta situació. És millor posar-hi remei abans d'arribar a aquests nivells d'abandó.

COM?

De primer cal tenir molt clar quin tipus d'alumnat tens al davant. No és el mateix un alumne de primer curs que un que ja porta un parell d'anys a la carrera. Els nivells d'exigència i les qüestions que els plantejes han de ser diferents. Per altra banda cal animar als estudiants per tal que assumeixin la importància de la Història dins les seves vides, dins la col·lectivitat i dins del món sencer. La Història pot tenir molta força en el nostre present, potser per això fa por en determinats cercles de poder. Pensar històricament va més enllà d'una pràctica intel·lectual, és una forma de viure i entendre el món, desperta la consciència i ajuda a actuar amb coherència. Tan se val quin període històric estiguis analitzant, allò que és important és com l'analitzes, com l'entens i com l'assumeixes.

Si parteixes de la idea que la història no està escrita, acabes deduint que cal tornar sempre a les fonts i, des d'elles, formular de nou els plantejaments històrics. Què millor, doncs, que oferir als alumnes la possibilitat de treballar amb les fonts i, ajudats per la bibliografia, crear el seu propi coneixement històric. És així com aconsegueixes despertar el seu esperit crític, la seva capacitat analítica i la seva habilitat per a extreure conclusions.

A nivell pràctic cal dissenyar les estratègies d'aprenentatge tenint en compte les característiques de l'alumnat, el temps disponible tant pels alumnes com pel professor, i els diferents entorns d'aprenentatge: l'aula, la biblioteca, l'estudi personal. Per altra banda, cal conèixer bé els materials de què es disposa: bibliografia, imatges iconogràfiques, fonts escrites, restes arqueològiques, dades etnològiques. Així mateix serà important el suport sobre el que es poden trobar aquests materials: suports tradicionals, suports electrònics... i valorar la seva accessibilitat per part de l'alumnat.

A partir d'aquí es poden dissenyar exercicis de recerca històrica basats en la utilització de les fonts i la bibliografia, convenientment tutoritzats, que permetin als alumnes introduir-se i formar-se en les tècniques d'investigació. Caldrà que escollint les fonts, que les ordenin i analitzin, que en treguin les seves conclusions, que les comparin i coordinin amb allò que ja s'ha escrit sobre aquell tema i que les presentin de forma coherent en un treball propi, ben estructurat i ben redactat.

EL PROBLEMA

Els alumnes de primer han d'adaptar-se a una nova realitat que és la Universitat. Els costa molt saber trobar la informació i es fa necessari mostrar-los el camí de forma clara. La majoria no disposen de coneixements teòrics ni metodològics, excepte aquells que ja tenen una certa edat i comencen la carrera d'adults –tot i que en aquests casos solen dir que han perdut el costum d'estudiar -. El quadri-

mestre es fa curt i no és fins al final que comencen a entendre allò que han de fer, sobretot si allò que els proposes és un tipus de treball que va més enllà de l'estudi per a un examen i la lectura i ressenya d'algun text específic.

Sovint no disposem de materials preparats per a oferir als alumnes d'una forma fàcil i directament utilitzables. Aquest buit el cobrim amb dossiers de materials que en algunes ocasions s'han editat en forma de Text-guia. També resulten molt útils els reculls de textos comentats amb la traducció dels documents al castellà o català, tot i que no sempre disposes de documents específics per a la matèria que estàs impartint.

Pel què fa a fons arqueològiques i iconogràfiques el buit és total. La iconografia s'ha de buscar en obres d'història de l'art en les que no acostumen a haver-hi comentaris d'interpretació històrica de les imatges. L'arqueologia no disposa de materials pensats per a la docència i cal consultar directament les memòries d'excavacions o els articles publicats en revistes especialitzades i trobades científiques.

Tot plegat ben poca cosa per a oferir a uns alumnes amb dificultats d'adaptació als quals s'exigeix que assimilïn una matèria nova en menys de quatre mesos.

QUÈ PODEM FER?

Podem plantejar-nos alguna cosa més que la classe magistral, la ressenya i l'examen tradicional? Tindrem temps de transmetre alguna cosa més que els continguts específics del nostre temari? Podem estimular a l'alumne per tal que assumeixi part de la responsabilitat en el seu procés d'aprenentatge?

Actualment disposem d'una bona eina per a intentar-ho: els formats electrònics i les comunicacions per la xarxa. La seva utilització requereix uns mínims coneixements per part dels alumnes i una mica més amplis per part dels professors. Els dossiers electrònics que ens ofereix el servei de biblioteques de la Universitat de Barcelona, permeten oferir material en forma de text i gràfics a un baix cost i permanentment modificables. Un material dinàmic amb el que poder treballar des de la biblioteca i des de casa, en el qual es poden incloure exercicis i propostes de treballs, així com pautes de lectura i anàlisi de les fonts documentals, arqueològiques i iconogràfiques.

La confecció d'aquests dossiers obliga al professor a seleccionar i preparar el material que pot ser útil per a la seva assignatura - bàsicament bibliografia i fonts - i a dissenyar exercicis i propostes de treballs. La tutorització es pot realitzar via correu electrònic, en visites al despatx i a la mateixa aula, quan es tracti de temes d'interès general.

Aquests sistema permet acotar molt bé el tipus de treball a realitzar pels alumnes -molt més dirigit per als de primer i més lliure per als de segon i tercer cicle -, i fa possible iniciar als alumnes en el treball d'investigació des dels primers cursos de la llicenciatura.

CLOENDA

L'experiència en la utilització d'aquests recursos ens diu que, si bé és cert que al principi costa de posar en marxa aquest tipus d'exercicis, la majoria d'alumnes acaben el quadrimestre amb èxit i satisfets de la feina feta.

Les sessions a l'aula guanyen en interès per als alumnes ja que busquen, en les paraules del professor, les pistes que els han de facilitar la realització dels seus exercicis i treballs. La informació de què disposen els facilita arguments per a participar més activament a l'aula i tot el curs té un aire més dinàmic.

Si bé és cert que no tot l'alumnat segueix el desenvolupament de l'assignatura amb el mateix interès i que alguns d'ells opten per a l'examen final, la majoria s'acullen a les propostes d'avaluació continuada i aconsegueixen uns resultats notables.

En general les aportacions dels alumnes enriqueixen el procés d'aprenentatge i la dinàmica de l'aula i permeten veure com alguns d'ells i d'elles destaquen per les seves capacitats, ja des de primer, aspecte que caldrà confirmar en els cursos superiors.

L'esforç val la pena, el curs resulta més amè i la satisfacció per part de professor i alumnes és més gran.

2.2. *Aprendre a viure, ensenyar a viure* Teresa Vinyoles i Vidal

[Reflexions sobre l'experiència de trenta anys de recerca en història de la vida quotidiana i vint anys de docència universitària en aquest tema]

La història pot abordar-se des d'òptiques diverses. Penso que la opció d'historiar la vida quotidiana no es supèrflua ni fàcil: va ser escollida després de reflexionar sobre quin ús volia fer de la memòria col·lectiva, és a dir de la història, perquè entrés en relació amb la vida. De manera que es dóna valor a tot el relacionat amb el món domèstic, no sé si he de dir que m'interessa més la reproducció que la producció: i no em refereixo a la maternitat estrictament sinó a la transmissió de valors i de sabers.

La vida pot semblar feta de petits actes repetitius, que semblen monòtons, però que no ho són tant: la filadora no fila mai el mateix fil. La vida està feta també d'esperances, pensaments, sentiments: amors i desamors, grans i petits drames i alguna alegria. No és que vulguem oblidar l'economia, però començarem per l'economia domèstica: el preu del pa, l'import d'un dot, el salari d'un paleta. Ens interessa la història de la cultura, la literatura i l'art ens serviran com a fonts de la història; sobretot entrarem en la cultura material i en la cultura popular: les cases, els objectes quotidians, l'art de cuinar, les festes, els ritus...

Per entendre l'evolució històrica, per comprendre la vida: per aprendre a viure, per ensenyar a viure- ¿no seria aquest l'objectiu final de la història?-, hauríem de treballar amb la història de la vida i no amb l'estudi dels "grans esdeveniments", ni de les guerres – desitgem no viure'n cap -, sinó per mitjà de l'esdevenir quotidià. No sembla que haguem de fer-ho només a través de les vides dels reis o dels savis, sinó per mitjà de pinzellades de vida de persones d'ambdós sexes i de diverses classes socials.

Es tracta d'entrar en el més profund de la història, segurament Unamuno està molt passat de moda, però voldria citar-lo: *La historia toda del "presente momento histórico" no es sino la superficie del mar... sobre la inmensa humanidad silenciosa se levantan los que meten bulla en la historia... en el fondo del mar, la vida intrahistórica, silenciosa y continua, la sustancia del progreso, los millones de hombres sin historia*².

En la nostra història hem multiplicat els subjectes, els temes i les fonts. La familiaritat dels temes que estudiem ens ofereix la possibilitat d'establir un diàleg fluït amb les dones i els homes del passat; ens ajuda a sentir-nos membres d'una sola humanitat. No ens limitarem a analitzar institucions o fets polítics, no ens quedarem en allò que és superflu, això ho deixem per a la "Gran Història", ens mourem en la "petita història", que ens permet entrar en les entranyes de la societat. La gran lliçó de la història de la vida quotidiana podria ser l'aproximació a la humanitat de tots els temps i de tots els llocs.

El mètode històric, el diàleg amb el passat, es fa més fluït quan preguntem als textos, a les restes arqueològiques, a la iconografia, coses com ara: què menjaven, com vestien, com eren les seves cases, els seus carrers, els seus pobles. I què tal la família? Com treballaven, com es divertien; en definitiva, com vivien i com morien.

Investiguem sobre la història de la vida quotidiana en els diversos temps medievals, i evidentment ens trobem amb moltes vides quotidianes. En temps de Gal·la Plàcida no es vivia com en temps de Joana d'Arc. Els nobles en els seus castells no vivien com els pagesos als masos; els mariners no vivien com els menestrals, ni els rics burgesos com el poble menut. La vida de cada dia no era, ni és, igual per als infants que per als vells, no és la mateixa la quotidianitat de les dones que la dels homes.

Penso que convé començar per l'escenari, és a dir pel conjunt dels espais i els detalls que conformen l'ambient, que donen forma, calor i color a la existència de cada dia: el paisatge, la casa, els objectes quotidians... Podem passar de l'estudi de l'ús de l'espai a parlar del ritme del temps: el pas dels dies i de les hores, com es guanyava la gent la vida, com passaven els moments de lleure, què podem saber de les edats de la vida: dels infants, de la joventut i la vellesa medievals. Fins i tot podem apropar-nos a la història dels sentiments. Podem preguntar-nos tantes

coses: Des de com eren els llits i les olles, fins a què podem saber sobre les violències i les tendreses. Passem del carrer a la casa, de la casa a la cambra, per entrar de puntetes a la història de la privacitat. Certament sobre aquests temes no podem oferir conclusions, ni dades quantitatives. Moltes de les qüestions que ens plantegem potser no tinguin resposta, o tinguin respostes diverses.

He d'insistir en la importància del treball en equip per abordar aquests temes. Ha estat molt fructífera l'experiència de la investigació conjunta amb fonts documentals i arqueològiques, acompanyades de la lectura de la literatura de l'època i la visió de les representacions pictòriques o escultòriques. Així mateix valoro molt positivament l'intercanvi de coneixements, d'il·lusions i també de decepcions, amb les companyes i companys de camí i penso que ha estat un gran encert incorporar estudiants a la recerca. Ha estat molt enriquidor el treball conjunt de documentalistes, especialistes en arqueologia o en llengües, professorat universitari i de secundària, la participació de l'alumnat, que voluntàriament i amb entusiasme s'ha volgut incorporar al nostre equip de treball, o han volgut col·laborar amb mi al llarg dels anys en diversos treballs de recerca.

La història de la vida quotidiana, i encara més de la vida privada, gaudeix de la particularitat de l'individu, però no hem d'oblidar mai que la història és sempre social, la vida de cada persona també reflecteix l'esperit d'una època i d'una col·lectivitat determinada. Els exemples que ens aporten els documents ens apropen a cada un dels protagonistes, però ens permeten també fer una història social.

Crec que la història de la vida quotidiana pot estimular la recerca de nous temes, que ens permetin veure la humanitat des d'una òptica més propera, més "humana". És una altra manera de fer història, però a més, a través d'allò quotidià, podem arribar al marc històric en el qual s'esdevé el dia a dia. És a dir, ens pot ajudar a comprendre l'evolució històrica, la vida de la humanitat. Potser també, no sé si és una utopia, podem aprendre a viure, ensenyar a viure.

2.3. *La civilització quotidiana* *Júlia Cabaleiro Manzanedo*

Investigadores italianes³, conscients de "l'absència en el panorama històric del que dóna substància a les vides comunes de les dones i els homes, una absència que fa de la matèria històrica un planeta desertitzat", van cercar la tasca de construcció social femenina, per a la qual cosa es van submergir en un període que elles qualificaren d'"ardent activitat civil". I, en lloc de l'eterna imatge d'opressió i passivitat, van reconèixer en diverses comunitats femenines, els monestirs, "llocs inventats per

3. Marirí Martinengo, Claudia Poggi, Marina Santini, Luciana Tavernini i Laura Minguzzi.

dones desitjoses de viure juntes l'experiència de recerca de la Veritat"⁴. Així, les dones que creen la vida d'aquestes comunitats apareixen "dotades d'autoritat i llibertat": interpretaven i predicaven les Sagrades Escripures, proveïen a llur sustentació amb la seva feina, assistien els indigents, elaboraven formes lingüístiques pròpies ... Amb aquesta investigació les autores intentaven obrir en la recerca històrica un camp inexplorat, el de "l'activitat civil i fecunda de qui conrea l'existir, l'obrar, el pensar i que en lloc de donar la mort prefereix nodrir la vida ... una civilitat quotidiana que forma part d'un fons no ressaltat que es dona per descomptat"⁵.

Crec que aquesta construcció d'un sentit de la història com empresa de civilitat pot realitzar-se en un sentit ampli, de manera que inclogui el que forma part de la quotidianitat tant com el que està codificat com alta cultura. Pot, en definitiva, estar referit "a l'antiga obra femenina de la civilització quotidiana"⁶.

Aquesta mirada a la història ens porta a privilegiar un subjecte històric, les dones, i un objecte d'estudi, el món de la vida quotidiana. Pel que fa al subjecte històric, suposa adoptar com a punt de vista la centralitat femenina, tal i com proposava la historiadora Gerda Lerner, i portar aquesta centralitat fins les màximes conseqüències, per tal de fer emergir el paper real que les dones han desenvolupat en la construcció de la vida social.

En relació a l'objecte d'estudi, la vida quotidiana, una vida quotidiana entesa com construcció de civilització, ens remet a l'àmbit de la llar, un àmbit material i simbòlic de creació i de relació. Com ha recordat M^a Ángeles Duran, la "oikos-nomia" va ser en el seu origen "la ciència de la bona administració de la llar", un concepte que progressivament es va anar oblidant, fins el punt que avui pocs "oikos-nomistes" recorden el seu ofici inicial i no es preocupen pel paper econòmic de la família⁷. Cal tenir present que la interrelació entre activitats reproductives i activitats productives en l'àmbit domèstic fa difícil traçar una línia de separació clara, quan s'examina el conjunt de les activitats que les dones realitzen. De fet, la distinció resulta totalment artificial si es considera, tal i com ho fa Lourdes Benería, la producció com a part d'un procés global de reproducció. L'activitat domèstica, ara a l'igual que a l'Edat Mitjana, requereix moltes hores de treball i feines tan diverses com la preparació del menjar, la transformació dels aliments, el vestit, la higiene o la cura de la salut. A més, a les economies de subsistència el treball domèstic conté un important caràcter de producció, una producció que està orientada directament al consum familiar.

4. Martinengo i al., *Libere di esistere. Costruzione femminile di civiltà nel Medioevo europeo*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1996, pp. 1-3.

5. Martinengo i al., p. 3.

6. Libreria delle Donne de Milan, *El final del patriarcado*, Barcelona, Llibreria Pròleg, 1996, p. 24.

7. M^a Ángeles Duran, "De la Oikos-nomia. Un estudio sobre el papel económico de la familia en España", *Cuadernos Aragoneses de Economía*, 29 (1985), p. 141.

Tot tenint presents aquestes consideracions, crec que el concepte d'activitat permet connotar una "pràctica del fer" -una pràctica que conjumina un ampli ventall de sabers, treballs, quefers i dedicacions- i és susceptible de ser utilitzat com a clau de lectura històrica. Es tracta d'un concepte que ens pot permetre recuperar - en un pla no jerarquitzat, ni de subalternitat- totes aquelles coses que les dones saben, que les dones fan, i considerar-les, sense gradacions, com a construcció i manteniment de la societat. Es tracta d'anar més enllà de la jerarquització conceptual que fa que unes tasques tinguin una consideració de la que no gaudeixen altres.

En aquesta mirada a la història a la recerca de la civilització quotidiana les fonts materials emergeixen amb un valor fonamental i poden constituir un punt de partença de la recerca: es tracta de fer parlar els objectes, per tal que ens permetin entreveure la vida que els ha creat i que han contribuït a crear. Però, alhora, hem de fer interactuar aquestes fonts amb d'altres, iconogràfiques i documentals, amb la intenció que la interacció entre elles ens permeti copsar, amb la major complexitat i profunditat possible, la vida en el seu esdevenir quotidià.

2.4. *La història local i el mètode del cas únic: eines per a la docència*

Elena Cantarell

Tant els estudis d'història local com els de cas únic són mètodes docents i eines didàctiques que ajuden l'estudiant a iniciar-se en el mètode històric. Les corrents actuals de la didàctica de la història⁸ destaquen la importància de treballar la Història des dels nivells educatius de Secundària i Batxillerat incorporant tota la seva coherència interna i oferint les claus per apropar-se a la seva estructura com a coneixement científic. És a dir, que els alumnes puguin comprendre com podem aconseguir saber el que va passar i com ho expliquem, en lloc de memoritzar una explicació "acabada" d'un fet o un període del passat. Cal, doncs, plantejar-se la necessitat d'ensenyar història utilitzant els instruments i els mètodes de l'historiador. L'estudiant hauria d'aprendre a qüestionar-se sobre els fets, perquè van succeir i de quina altra manera podien haver-se desenvolupat uns determinats esdeveniments⁹.

En la meva opinió una de les tasques de la Universitat és recolzar els llicenciats i llicenciades que es dediquen a la docència a nivell de Batxillerat i Secundària. Des dels departaments de Didàctica de les diverses disciplines es realitza una recerca

8. J. Prats; J. Santacana, « Principios para la enseñanza de la Historia » a: J. Prats *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, 2001, pp. 13-34

9. Josep Fontana ; *La Vanguardia* dilluns, 15 de juliol 2002..

dirigida a determinar les eines i metodologies docents més adequades a cada nivell educatiu i a cada un dels objectius docents que aquests comporten. Penso, però, que és des de les diferents àrees de coneixement que s'han d'elaborar els materials que omplin de contingut aquestes metodologies.

LA HISTÒRIA LOCAL

Els estudis d'història local o en general els estudis de l'entorn, permeten situar l'estudiant en una posició d'investigació i per tant en la línia d'aprenentatge per al descobriment. L'estudi d'una localitat o comarca no és l'objectiu en sí mateix, sinó un recurs per l'adquisició del mètode, així com per aprendre a matisar un camp d'observació. Així mateix, l'ús de fonts històriques de l'entorn pot ser un bon instrument per a l'aprenentatge de conceptes com la causalitat, el canvi o la continuïtat històrica. Es pretén ajudar l'alumne a adquirir destresa en el mètode històric per tal que sigui capaç de comprendre com s'assoleixen conceptes així com les lleis sobre el passat. Però sobretot es pot, d'aquesta manera, iniciar l'estudiant, des de la secundària, en el diàleg amb les fonts del passat, aprendre a interrogar les fonts històriques des de la teoria, per tal que dades mudes i aparentment sense sentit per a ells, cobrin significació per a la construcció del coneixement¹⁰.

Cal per això que els professors, de secundària o de batxillerat, puguin disposar de monografies i fonts que els permetin enriquir les explicacions d'història general, sense caure en el perill d'elaborar un discurs que pugui semblar una "sopa d'anècdotes". Tot i que els estudis d'història local han canviat força, des de l'època en què els seus autors eren erudits locals que relataven un conjunt "d'històries" mancades de fonament teòric, és encara difícil disposar per a la majoria de localitats, d'una història elaborada que permeti crear unitats didàctiques amb un cert rigor conceptual. És necessari doncs, que aquestes monografies siguin tan ambiciosos en el seu substrat teòric i en la seva metodologia com la història general, en la línia, difosa per la historiografia italiana, de la microhistòria¹¹.

EL MÈTODE DEL CAS ÚNIC

L'estudi de cas és una metodologia que permet treballar temes històrics concrets i reals i, partint d'ells, poder construir visions generals, conceptes socials tot dotant l'estudiant d'instruments metodològics per apropar-se amb rigor a altres casos.

10. J. Prats « El estudio de historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la historia? » a: J. Prats; *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Conserjería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, 2001, pp.71-88

11. G. Levi. "Sobre microhistoria". En P. Urke, *Formas de hacer Historia*; Madrid: Alianza, 1993, pp. 119 - 143

Es poden senyalar alguns trets característics d'aquests estudis, en didàctica, per tal de completar la definició anterior. L'estudi de cas únic és de caràcter empíric, es construeix entorn a un problema històric o social. Permet il·lustrar al mateix temps que estimula el coneixement teòric en el qual s'emmarca el problema triat, constituint una de les millors formes d'apropar-se a l'estudi de la complexitat del sistema social, tant del present com en el passat.

Els elements que el componen són tres: narratius, interrogatius i relacionals. Els narratius es refereixen a les dades que constitueixen la descripció dels fets o dels fenòmens; els interrogatius són aquells que serveixen per configurar el problema que es planteja, i els relacionals són elements que aportem per tal de situar en el context històric, social o conceptual, la resta d'elements que apareixen¹².

Destaquem alguns dels avantatges que presenta aquest mètode: estableix un pont entre la teoria i allò que és concret; afavoreix l'ensenyament actiu ja que permet treballar aspectes tècnics i metodològics; permet la comprensió de diferents posicions o punts de vista davant un conflicte; familiaritza l'estudiant amb les fonts, directes o indirectes, així com amb les representacions simbòliques i iconogràfiques. Però no tot són avantatges, aquest sistema té evidents limitacions, la principal d'entre elles és la dificultat que un microcosmos doni tot sol un marc general o una explicació estructural; i també cal tenir en compte que aborda aspectes parcials de la realitat social que cal completar amb altres unitats.

Com ja s'ha dit anteriorment, els especialistes poden representar una gran ajuda als docents que, immersos en l'absorbent dia a dia de la seva tasca, no disposen de temps, ni tal vegada de coneixements suficients, per elaborar uns materials que els permetin una renovació metodològica de la seva feina docent.

3. APROPAR-SE A LES FONTS

3.1. *Aprendre a treballar amb els documents: un requisit indispensable per a la formació dels historiadors*

Ignasi J. Baiges, Mònica Baró, Daniel Piñol i Anna Rubió

La recerca històrica passa, en la majoria dels casos, per la consulta de documents escrits. Aquesta competència, que es concreta en conèixer i saber utilitzar les fonts documentals escrites hauria de ser, doncs, un requisit imprescindible per a tots aquells que es volen dedicar tant a la investigació com a la docència en l'àmbit de la història

12. Per aquest tema vegi's : J. Prats, "Étude de cas unique comme méthode pour l'apprentissage des concepts historiques et sociaux" A : Mahy. (Coord.) *Se comprendre en Europe. Un « modèle » de formation continue européenne*. Lieja, 2000 i també E. López Barajas, M. Montoya. *El estudio de caso: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED, 1998.

i, per tant, el coneixement dels documents i l'adquisició de les habilitats necessàries per a utilitzar-los correctament com a font de la història haurien de ser aspectes contemplats en els plans docents de la formació universitària. Sovint, aquesta familiarització amb el document i amb els centres que el custodien esdevé més una activitat esporàdica que una pràctica habitual d'aprenentatge, entre altres motius, s'argumenta, per la dificultat de traslladar el context de la recerca a l'aula. Tradicionalment, aquesta dificultat s'ha pal·liat amb el recurs a la reproducció gràfica dels documents "objecte" d'estudi (facsimils fotogràfics i fotocòpies) que sovint presenten deficiències pel que fa a la qualitat de la reproducció (només subsanables a base d'utilitzar reproduccions d'alt cost), o dificultats de distribució del material entre els alumnes (que també comporten un alt cost associat per a cada unitat). Aquestes dificultats de tipus pràctic han fet que, sovint, s'optés per un model de docència més basat en la transmissió de coneixements que no pas en el treball de l'alumne.

Actualment, les tecnologies informàtiques ens ajuden a solucionar alguns d'aquests problemes de caràcter operatiu. És innegable que, en el cas que ens ocupa, els recursos tecnològics ens permeten explotar amb més èxit els documents: ara les reproduccions poden tenir més qualitat, però, sobretot, ens aporten un valor afegit a l'acció docent ja que ens permeten manipular les imatges segons les necessitats de l'usuari (ampliacions, focalitzacions, utilització d'elements de reclam...) i ampliar-ne el valor informatiu amb la incorporació de dades associades a un fragment (transcripció, traducció, comentaris) o espai concret. A més, i especialment per mitjà de la xarxa, podem establir connexions amb fonts d'informació externes (altres documents, altres recursos, enllaços a adreces internet...), que ens permetran contextualitzar el document i extreure'n tot el seu potencial informatiu.

Però l'ús indiscriminat d'aquests recursos no resol el que, en el fons, és un problema de metodologia docent. Si del que es tracta és que l'alumne faci "aprenentatges significatius" —és a dir, que sigui capaç d'aplicar els coneixements i les habilitats adquirides en un context diferent— cal que aquests aprenentatges derivin de la seva pròpia activitat. Per això, les tecnologies només seran un bon instrument en la mesura que permetin desenvolupar determinades capacitats i habilitats. Tot i que l'ús de la tecnologia facilita la "visualització" dels documents, des del nostre punt de vista, un dels principals inconvenients per a treballar amb les fonts documentals d'època medieval deriva de les dificultats d'aprehensió del seu contingut. D'entrada, aquestes dificultats es manifesten ja en el procés de "lectura" i de comprensió del sistema gràfic del document, tasca per a la qual és del tot necessari conèixer els postulats i les eines que planteja la Paleografia. Això és important per a qualsevol font documental, però fonamentalment per als documents medievals, ja que la seva escriptura, la llengua amb que estan escrits i el seu contingut requereixen un coneixement aprofundit dels mecanismes de "desxiframent" de l'escriptura i, nogensmenys, un coneixement del llatí o de les formes medievals de les diverses llengües.

Ens volem detenir, però, en l'escriptura. Cal llegir bé els textos, interpretar i desxifrar les abreviatures, entendre la morfologia de les lletres... És aquest primer nivell de la Paleografia el que ens facilita un primer contacte amb els documents que pretenem analitzar. Però, tot i que és imprescindible, poder llegir gràficament un document no ho és tot. Cal saber interpretar també el vocabulari, entendre les clàusules jurídiques de qualsevol contracte, saber distingir la tipologia documental, copsar l'estructura formal del document i veure'n els factors que hi concorren...

Dins d'aquest procés de recerca sobre els documents cal parar atenció a les persones que han escrit el document, i cal que els nostres alumnes, que en definitiva seran els beneficiaris dels resultats d'aquest projecte, entenguin que al darrera dels documents hi ha algú, hi ha unes raons que mouen unes persones a utilitzar l'escriptura, apropant-los, així, als corrents actuals que analitzen el fenomen de la producció escrita en tota la seva complexitat. De fet, els paleògrafs ens preguntem qui ha escrit el document i per què.

Aquests plantejaments ens porten encara a un altre punt de reflexió que es centra en l'ús i la funció de l'escriptura, que aquí ubiquem en la societat medieval, i en com aquests usos repercuteixen en la producció documental. Això ens obliga a tenir en compte el context en el que es genera el document: el monestir, el convent o la catedral, l'escrivania pública o la cancelleria reial... Però també vol dir tenir en compte si es tracta d'un ambient rural o urbà, si és el port, el mercat, les botigues dels mercaders o els gabinets privats. Fins i tot significa tenir en compte el gènere que hi ha al darrera dels documents: homes i dones no escriuen igual perquè el context és diferent entre uns i altres.

Tenint en compte els diferents àmbits de producció documental a què hem fet referència, s'entén que no només parlem de les grans sèries generades pels poders públics, sinó també de la producció escrita a nivell privat. En aquest sentit, cal veure l'actitud dels productors de documents davant de l'escriptura, que en moltes ocasions s'erigeix en un instrument per a perpetuar la memòria individual i col·lectiva, a més de ser un element fonamental per a la gestió dels negocis integrats en l'economia medieval. L'actitud dels productors l'hem d'entendre, també, des de l'àmbit de la lectura, tot veient la difusió de productes escrits entre les diferents capes socials. Per conèixer aquesta difusió, tant de l'escriptura com de la lectura, és necessari analitzar els processos pels quals els diferents grups socials que ubiquem en el període medieval accedeixen a la cultura escrita.

En el cas dels historiadors, el treball amb els documents és un procés que no comença i s'acaba en la seva "lectura" per tal d'extreure'n les informacions precises. En la seva pràctica investigadora, l'historiador ha de poder determinar on pot trobar la documentació que necessita i ha de conèixer els mecanismes per a la seva consulta. Paral·lelament ha de saber generar tots els instruments que li permetin explorar millor aquestes informacions. Dels fitxers manuscrits personals que elaboraven els investigadors hem passat a les bases de dades onomàstiques, cronològiques,

topogràfiques i d'anàlisi de contingut que ara poden compartir-se i consultar-se en línia i que poden construir-se col·lectivament, a mesura que s'avança en el procés de recerca. L'aprenentatge d'aquestes habilitats, que es circumscriu a un grup-classe, ara es pot fer globalment, tot reforçant la idea que compartir informació és imprescindible per avançar en la ciència.

En general, cal superar visions estretes i excessivament "instrumentals" de l'estudi de l'escrit i cal promoure la ubicació del document en un àmbit cronològic i espacial que desperti en l'alumnat l'interès per l'estudi dels diferents nivells d'ús de l'escriptura i de l'evolució d'aquesta al llarg dels segles medievals. L'evolució gràfica comporta tipus diferents d'escriptura, amb interpretacions diverses en funció dels àmbits de producció documental. Aquestes tipologies gràfiques comporten una gran dificultat per a aquells que s'enfronten amb la documentació d'aquesta època, però es fa difícil analitzar-les i estudiar-les amb profunditat en el sí d'uns plans d'estudis generalistes i fer-les atractives a uns alumnes amb interessos molt diversos, que, generalment, van més enllà de l'època medieval.

Dins d'aquesta innovació plantejem la creació d'un conjunt d'eines informàtiques que facilitin als alumnes el treball pràctic sobre la documentació, i que també permetin al professor plantejar l'assignatura amb una base teòrica més acord amb les actuals línies de recerca en el camp de la Història de la Cultura Escrita, deixant al nivell que li correspon a l'anomenada Paleografia de lectura. Sense treure la importància que aquesta té, l'alumne practicara amb les eines i materials proposats, podent-se endinsar en la lectura i transcripció de textos amb diferents tipus gràfics, tipologies documentals diverses i procedents d'àmbits de producció documental diversos.

Les tecnologies, doncs, poden facilitar el canvi pedagògic per tal que l'alumne deixi de ser un mer receptor i passi a ser un agent actiu que construeix el seu aprenentatge. No obstant, cal que aquestes tecnologies s'apliquin a uns objectius que especifiquin ben clarament què volem que els estudiants sàpiguen i sàpiguen fer en relació als documents com a font per a la història: en primera instància caldrà incidir en l'estudi del document en si mateix per, posteriorment, plantejar les qüestions relacionades amb el seu ús, posant l'èmfasi en les competències (coneixements, habilitats i actituds) que han d'adquirir els futurs historiadors.

PROPOSTA D'OBJECTIUS PER A L'ESTUDI DEL DOCUMENT I EL SEU ÚS COM A FONT DE LA HISTÒRIA

L'estudi del document

- Conèixer les circumstàncies que envolten la producció dels documents: Context de la creació/producció del document: temps i lloc, motivació de qui va establir-ne el contingut, agents que han contribuït a la seva materialització (insti-

tucions productores, “autor”, copista, reproductor...), unitat de producció (característiques de l’espai de materialització, tria del material i de la forma, instruments i tintes, procés de producció) i circumstàncies especials que envolten la creació.

- Identificar els factors que condicionen la vida del document: espais de conservació inicial i al llarg dels temps, canvis en la funció del document en el temps (valors primaris i secundaris), factors que han contribuït a la seva conservació (suport, valor jurídic o econòmic, consideració social, valor sentimental, atzar...), modificacions sofertes (afegits, supressions, correccions, falsificacions ...).

- Analitzar la tipologia dels documents en relació a les diverses entitats productores i les seves activitats: conèixer l’estructura diplomàtica de cada un dels tipus (inventaris, testaments, privilegis, llibres de comptes, cartes...) i identificar-ne els elements (autor, destinatari, disposició, data cronològica i data tòpica, signes de validació...) per tal d’obtenir-ne la informació.

Ús dels documents com a font per a la història

- Saber trobar i localitzar el documents: conèixer on es conserven els documents (saber consultar guies d’arxius, directoris, quadres de fons), saber interpretar els quadres de classificació i els instruments de descripció (inventaris, catàlegs) i esdevenir usuari expert dels arxius.

- Saber consultar els documents: saber llegir les escriptures i altres elements que ens proporcionen informació: conèixer llengües (grec i llatí, llatí/català/castellà medievals), paleografia, sigil·lografia, heràldica, genealogia...; saber usar les obres de referència específiques (diccionaris etimològics, toponímics, històrics, d’abreviatures...), manipular correctament els documents.

- Saber elaborar instruments per l’explotació i difusió dels documents: fer un registre, transcriure els documents i anotar-los, citar-ne la referència, elaborar bases de dades documentals...

3.2. De la por al llatí al gust de descobrir la llatinitat medieval

Glòria Torres

És un fet indiscutible que el coneixement del llatí representa pels estudiants d’Història la possibilitat d’acostar-se als textos i fer investigació de primera mà, indispensable donada la quantitat de documentació medieval en llengua llatina que conservem i que encara no està estudiada, editada i, molt menys, traduïda.

Tanmateix, els alumnes de la llicenciatura d’Història, tot i reconeixent aquest fet, no trien de manera suficient les assignatures de la matèria Llatí que s’ofereixen a la seva Facultat i és convenient que ens preguntem per què.

Potser això és en part conseqüència d'una determinada dinàmica des de l'ensenyament secundari, que menysté les llengües clàssiques. Això fa que els alumnes arribin a l'ensenyament universitari amb un nivell de coneixements molt heterogeni i, en molts casos insuficient. Potser és aquesta mateixa heterogeneïtat i deficiència de nivell, de la qual l'alumne és conscient, la que fa que els alumnes se sentin insegurs davant les assignatures de llatí i en tinguin una mena de prevenció.

Evidentment, des de les aules de la universitat hi ha aspectes que cauen fora de la nostra esfera als quals no podem incidir, però sí ho podem fer a d'altres: podem actuar contra aquesta mena de reticència davant el llatí reconsiderant el mètode docent i els materials que utilitzem.

Els professors actuals, en general, hem estat formats en un mètode tradicional, basat en la classe magistral i això ha funcionat fins ara, en què el sistema d'aprenentatge tenia un caràcter més passiu. Actualment, però, des de ben aviat, els nens manegen eines de caràcter més interactiu que es basen a les noves tecnologies (informàtica, diversos mètodes audiovisuals) i per aquesta raó l'hàbit de l'interactivitat és per a ells més arrelat.

Una vegada dit això, que té un caràcter molt general, cal precisar que l'ensenyament de les llengües clàssiques, com l'ensenyament de tota llengua, és per naturalesa de caire més interactiu que d'altres ja que l'alumne ha de realitzar constantment gran quantitat d'exercicis pràctics i ha de respondre de manera continuada als continguts que el professor va impartint. En el cas concret del llatí i del grec, a més, una vegada superat el nivell inicial, el treball es fa sobre textos que s'estudien i debaten conjuntament a classe, la qual cosa comporta un gran nivell de participació de l'alumne. Fins i tot en aquest cas, però, la nostra experiència d'aquests darrers anys és que aquest sistema va resultant insuficient.

Per tot això, creiem que l'ensenyament de les llengües clàssiques i, concretament, del llatí (especialment el llatí medieval), s'hauria de revisar per tal d'incorporar les noves tecnologies amb la finalitat d'augmentar el nivell d'interactivitat a les aules. Això s'està fent ja a l'ensenyament d'idiomes moderns i, tot i que el mètode no pugui ser exactament el mateix en el cas de les llengües clàssiques, certament es pot intentar fer servir les noves tecnologies d'una manera adient a les nostres necessitats.

Aquestes innovacions metodològiques han de permetre que l'alumne participi més activament al procés d'aprenentatge i que descobreixi d'una manera més pràctica encara les característiques i el funcionament de la llengua llatina, sempre convenientment dirigit pel professor, que farà servir les explicacions teòriques per tal de donar a l'alumne els elements que li facin de guia a la seva pròpia recerca. Certament això requereix al professor un control absolut del programa, de com l'alumne ha de passar d'un tema a l'altre i de les eines que ha de fer servir.

Això no exclou de cap manera el que és la fi de l'ensenyament d'una llengua no viva com és el llatí: capacitar l'alumne per enfrontar-se amb els textos que conservem (antics i medievals) en el suport real en que els conservem, i que constitueixen un *cor-*

pus ja donat i limitat; aquest contacte es donarà a mesura que l'alumne vagi adquirint els coneixements necessaris. Creiem, però, que en el procés d'aprenentatge sí pot ser molt útil el treball sobre material docent creat amb les noves tecnologies.

En aquest marc, des del punt de vista de l'ensenyament del llatí, la gran utilitat d'aquest projecte és que ens capacitarà per actuar precisament on més es necessita, la creació de material docent, especialment pels alumnes d'Història que volen estudiar la llengua llatina. En efecte, tradicionalment les eines docents han estat les gramàtiques i les edicions dels textos. Ja des de fa alguns anys, els llatinistes varen començar a aplicar alguns mètodes utilitzats a l'ensenyament de les llengües modernes en la creació de mètodes de llatí de caràcter més interactiu, sia en suport paper, sia en suport informàtic. Aquests materials ja han estat adquirits pel nostre departament i s'apliquen al primer cicle de l'ensenyament universitari (com a l'ensenyament secundari). Aquests materials, però, només tenen utilitat en el procés d'iniciació al llatí, és a dir, pels estudiants del primer cicle de la llicenciatura d'Història, i, a més, tenen la característica de que estan pensats per alumnes que cursaran Filologia Clàssica, amb la qual cosa els textos sobre els que es basen estan escrits exclusivament en llatí clàssic.

Això fa que els alumnes que volen especialitzar-se en el món medieval, no tinguin al seu abast més que edicions de textos medievals i manuals de llatí vulgar i medieval que tenen, per a ells, l'inconvenient de que, a més d'estar redactats majoritàriament en llengües estrangeres, són manuals completament teòrics, escrits per filòlegs i destinats a filòlegs i, per tant, exigeixen uns coneixements lingüístics que l'alumne d'Història no posseeix. La incorporació de les noves tecnologies en el camp del llatí medieval ha consistit en la creació de *corpus* de textos i col·leccions editats en CDRom, però no cal dir que això té utilitat per a l'investigador i no pas per a l'alumne que s'està introduint a la matèria. I aquest mateix és també el problema dels lèxics i diccionaris especialitzats en llatí tardà i medieval.

Per això és necessària la creació de materials docents per als alumnes d'Història, especialment pels interessats a l'aprenentatge del llatí d'època medieval. Materials que facin servir les TIC per tal que l'alumne s'hi senti atret, per tal que experimenti, practiqui i realitzi de gust el procés de descobrir el món de la llatinitat medieval. Creiem que val la pena fer aquest esforç si amb això aconseguim que l'alumne descobreixi que aprendre llatí medieval pot ser tan estimulants com aprendre qualsevol altra matèria.

3.3. *La història medieval a través de les fonts àrabs*

Dolors Bramon

A la Facultat de Filologia imparteixo una assignatura de segon cicle en la que estudiem les cròniques àrabs que donen notícies sobre la història medieval dels territoris que avui constitueixen Catalunya. Les que tenim al nostre abast passen de

la setantena, però les informacions que aporten són de valor molt desigual. Algunes no fan altra cosa que repetir fragments de fonts anteriors i altres contenen breus dades geogràfiques no sempre encertades o referències socioeconòmiques més o menys generals. Les notícies que ens resulten més profitoses són les que ens informen del nostre passat islàmic, és a dir, de quan les terres ara catalanes formaven part de l'estat andalussí, i les que parlen de les complexes relacions hagudes entre una banda i altra de les diverses i successives fronteres establertes entre l'islam i la cristiandat.

En la historiografia àrab referida a Alandalús destaquen, sens dubte, figures tan senyeres com la família dels al-Rāzī (segles IX i X), d'origen oriental, els andalusins Ibn Ḥayyān (987-1076), al-ʿUḍrī (m. 1085) i Ibn Bassām (m. 1147), els magribins Ibn al-Kardabūs (s. XII), Ibn ʿIdārī (s. XIV), al-Ḥimyarī (s. XIV), Ibn Ḥaldūn (1332-1406), al-Maqqarī (1591-1631) i altres que no es mogueren d'Orient, com al-Masʿūdī (m. 956) i al-Nuwayrī (m. 1332), Ibn al-Aṭīr (1160-1233) o al-Qazwīnī (m. 1283), sovint qualificat de redactor de “meravelles” però que ens ha conservat fragments perduts i valuosos d'al-ʿUḍrī.

L'accés a aquestes obres ha estat també molt divers perquè no sempre s'ha diposat de bones edicions i menys encara de traduccions correctes. El desconeixement de la toponímia per part d'alguns autors àrabs (així com també dels seus copistes i editors) ha dificultat enormement la identificació dels noms de lloc catalans als que es referien i això ha ocasionat confusions de pes. Valguin com a exemple els dos casos que exposo tot seguit: al-Ḥimyarī i al-Maqqarī (aquest darrer tot remetent a al-Masʿūdī) assenyalen que l'any 942 fou presa una ciutat andalussina de nom *Arbūnah* i que, en conseqüència, la frontera entre els andalusins i els francs quedà establerta a Tortosa, Fraga i Lleida. Aquesta dada és coneguda de fa temps i els arabistes que l'havien estudiat interpretaven *Arbūnah* com Narbona, donaven per errònia aquesta informació i així era considerat per la historiografia corresponent¹³. Gayangos ja s'havia adonat que el topònim al·ludia a Tarragona (i llegí *Tarkūnah* en lloc de *Arbūnah* / *Narbūnah*) però anotà¹⁴ que Tarragona havia estat conquerida pels francs feia molt de temps i que potser calia entendre Tarassona. Cap d'aquestes interpretacions ajudà a un millor coneixement dels fets fins que, a partir de la traducció de Gayangos, A. Benet establí que es referia al pas de Tarragona a mans cristianes, tot corregint la data 936-937 que havia estat acceptada per tothom des d'Abadal¹⁵. El segon cas pot ser el de la lectura i localització correctes d'un topònim

13. Vegeu É. Levi-Provençal *La Péninsule Ibérique au Moyen Age d'après le Kitāb al-Rawḍ al-Miṣṭār fī ḥabār al-aqtār d'Ibn ʿAbd al-Muʿmin al-Ḥimyarī*. El Caire, 1937 i Leiden, 1938, p. 11-12.

14. P. de Gayangos. *The history of Mohammedan dynasties of Spain*. 2 Vols. London, 1840, p. 261 i Vol. 2, p. 507, n. 4.

15. A. Benet i Clarà, *El procés d'independència de Catalunya*. Institut d'Arqueologia, Història i Ciències Naturals, Sallent 1988, p. 47-55 i 66-67.

que apareix com *Ağīrah* en un llistat de fortaleses fortificades per Muḥammad b. Lubb b. Qasī l'any 922, segons al-^cUḍrī. Les propostes d'identificació han estat Ayera (Osca), Ayerbe (Osca) i Àger (Noguera), aquesta darrera amb un gran nombre de seguidors. Però no es tracta de cap d'aquestes tres poblacions sinó de la molt més meridional d'Algèria¹⁶, el nom de la qual figura en la documentació més antiga escrit Agerre, és a dir, sense la // secundària que li afegí la influència dels arabismes toponímics que abunden al seu entorn, tal com assenyalà Coromines¹⁷.

Altres vegades, no és només la inèrcia dels investigadors en repetir propostes tradicionalment acceptades la causa de què es perpetuïn alguns errors, sinó que els entrebancs són d'una altra mena. Així, per exemple, Ibn Ḥayyān indica que ha consultat “una història [escrita per] un nadiu de la Frontera [Superior]” que potser correspon a unes *Cròniques –o Annals– de la Frontera* que esmenten i segueixen en ocasions Aḥmad i ʿIsà al-Rāzī i al-^cUḍrī. No dubto que aquesta o aquestes obres serien cabdals per al coneixement de la història dels territoris que ara ens ocupen. També hem de lamentar el fet de no conèixer la producció d'algun autor en la seva totalitat, cas d'al-^cUḍrī, o la pèrdua –encara que sigui temporal– d'alguna crònica important, com és el cas d'un volum del valuós *al-Muqtabis* d'Ibn Ḥayyān que ha estat gairebé cinquanta anys fora del nostre abast. En ell es dona compte de l'algarada que castigà el territori avui català l'estiu de l'any 841. S'hi esmenten els atacs a *Awsānah* i *T.ṛṭānah*, grafies que corresponen a Ausona (és a dir, l'actual Vic) i a Taradell¹⁸. Lévi-Provençal havia estudiat el text abans de la seva desaparició i escriví que l'asseifa en qüestió “penetró profundamente en el interior del territorio franco, corrió las tierras de Ausona, atravesó los Pirineos orientales, asoló la Cerdaña y llegó incluso hasta las inmediaciones de Narbona”¹⁹ i en identificar erròniament el segon nom de lloc que s'hi esmenta²⁰, distorsionà la trajectòria del final de l'algarada andalussina; els estudiosos posteriors, sense disposar del text àrab original, el varen haver de seguir. Naturalment, això ha ocasionat algunes deduccions errònies en la historiografia catalana que hauran de ser revisades i corregides convenientment²¹.

16. Vegeu D. Bramon, *De quan érem o no musulmans. Textos del 713 al 1010 (Continuació de l'obra de J.M^a Millàs Vallicrosa)*, Eumo editorial-Institut d'Estudis Catalans-Institut d'Història Jaume Vicens i Vives, Vic, 2000 (2^a edició, 2002), p. 267-268 i n. 31.

17. J. Coromines. *Onomasticon Cataloniae*. Barcelona, Curial-La Caixa, 1994, II, q.v.

18. Vegeu D. Bramon. “841: Una algarada fins ara mal coneguda contra la plana de Vic”, *Ausa*, XIX.145 (2000), p. 133-135.

19. É. Lévi-Provençal. “España musulmana hasta la caída del califato de Córdoba”. Dins R. Menéndez Pidal (dir.). *Historia de España*. v. 4, p. 142. Madrid: Espasa-Calpe, 1950. [traducció e introducció por E. García Gómez].

20. La grafia del manuscrit precisa alguna correcció, fàcilment explicable en un manuscrit àrab i gens estranya en obres d'autors tan llunyans, com he dit.

21. Vegeu altres exemples de correccions a D. Bramon. *De quan érem...s.v.* Bar, Cara, Cartagena, Lilla, Maçanet, Mont Far, Òdena, Pals, Salses, Toscar, etc. És obvi que n'hi ha d'altres en la continuació fins l'any 1153 que estic ultimant, però que ara m'abstinc de detallar.

Què se'n desprèn de tot això? Que cal advertir els alumnes que no es poden donar per bones totes les propostes consagrades per la historiografia (feta, sovint, a partir d'arabistes molt allunyats de Catalunya) i que una recerca independent, tosuda i imaginativa pot donar encara els seus fruits. Amb el qüestionament de les dades que puguin semblar revisables (o no), la recerca del nostre passat a través de les fonts àrabs es pot convertir en una investigació engrescadora. Cal dir també, per acabar, que és necessària la col·laboració de tots, perquè a més a més de la bona formació de lingüistes i d'arabistes que cal donar als alumnes, resulten cada vegada més útils i indispensables els coneixements de la toponímia menor.

3.4. *Les pedres, els objectes i les imatges parlen*

Marta Sancho i Planas / Teresa Vinyoles i Vidal

Per a aquells que treballem amb fonts arqueològiques per a esbrinar els fets que succeïren en el passat, ens sobta haver de justificar la importància d'aquestes fonts i la necessitat del seu ús. Poder veure i tocar els objectes que una vegada foren emprats pels nostres avantpassats en la seva vida diària; poder definir els espais que ells mateixos van crear; poder analitzar les seves obres físicament, és un privilegi que ens permet canviar el condicional de "si les pedres parlessin" per l'afirmació "les pedres parlen".

Però no es tracta tan sols de descobrir objectes, espais o estructures. La nostra tasca va més enllà i el mètode arqueològic ens permet definir accions. Accions dels homes en el temps, cronològicament ordenades que ens donen la clau per a reconstruir actituds, necessitats i fins i tot pensaments.

L'excavació d'una necròpolis ens informa sobre com eren les tombes, quines eren les característiques dels vius –ara difunts– i quins rituals d'enterrament es practicaven. Aquestes dades difícilment es poden aconseguir a partir de fonts escrites i són d'un gran valor per a completar el nostre coneixement sobre el passat.

Com aquest exemple en podríem posar d'altres que derivarien de l'excavació de poblats, castells, esglésies o de l'anàlisi arqueològica del territori i el paisatge.

Com tota recerca històrica, l'arqueologia no està mancada de dificultats i el treball amb aquestes fonts té òbviament les seves limitacions que cal conèixer. La localitat de les descobertes fa difícil establir generalitzacions si no es compta amb un nombre elevat d'intervencions amb les que poder comparar. El cost de la pràctica arqueològica ens porta a la dilatació en el temps de les recerques i retarda considerablement l'obtenció de resultats. Per altra banda en els darrers temps a Catalunya s'ha prioritzat la realització d'intervencions de salvament en detriment d'aquelles que formen part de projectes de recerca històrica ben planificats. D'aquesta política se n'han ressentit els resultats. S'excava molt i es publica poc i quan es fa es tendeix a presentar memòries massa tècniques i poc històriques. No es té massa en

compte la necessitat d'aportar unes conclusions que puguin ser utilitzades pel col·lectiu d'historiadors.

Des del nostre punt de vista, cal reivindicar l'arqueòleg especialista en un període històric determinat, el treball en equip i una bona planificació de les intervencions d'acord amb projectes de recerca que vagin més enllà de l'excavació d'un jaciment.

Si ens centrem especialment en l'arqueologia medieval, caldria deixar clar que tota recerca arqueològica ha d'anar acompanyada d'una recerca documental sobre el tema i el jaciment objecte d'estudi. Precisament és en l'estudi de l'Edat Mitjana on millor es poden coordinar aquestes dues fonts i seria un acte d'inconsciència negar o ignorar aquest fet.

En l'àmbit docent, la formació en arqueologia precisa forçosament de la posada en pràctica dels coneixements teòrics adquirits. És en el treball de camp, en el jaciment, on es formen els arqueòlegs. A les aules –com al carrer– l'arqueologia resta excessivament idealitzada i només la duresa de la pràctica arqueològica la situa al lloc que li correspon. És llavors quan un s'apassiona per l'arqueologia o l'esborra definitivament de la seva activitat investigadora. No hi ha terme mig.

Amb el temps una se n'adona de la quantitat de tècniques que ha de dominar o, si més no, conèixer mínimament: l'habilitat amb les eines – des del pic fins al bisturí –, el dibuix, la fotografia, el mètode arqueològic amb els seu complex sistema de registre, les possibilitats de l'analítica, les tècniques de restauració o consolidació "in situ", ... la paciència. Tot això s'aprèn amb el temps i el forjador de futurs arqueòlegs ha de permetre que els seus deixebles assumeixin responsabilitats, que s'equivoquin, que dubtin.

Però amb un jaciment no s'hi pot jugar ja que, un cop excavat, ningú més podrà llegir aquell registre. Per això el docent ha d'estar atent a aquestes vacil·lacions, ha de corregir els errors dels deixebles i evitar que se'n cometin d'irreversibles. És aquesta una feina gris, sovint incompresa pels mateixos deixebles i encara menys pels col·legues no arqueòlegs, que es viu amb passió quan realment s'està disposat a fer parlar les pedres.

Per a una documentalista que s'ha apropiat només de puntetes a les tècniques arqueològiques l'experiència és fascinant. Penso que una de les experiències més interessants com a historiadora ha estat el treball en equip entre persones que llegim les fonts històriques amb suports tant diversos com els pergamins i les pedres, però amb els ulls posats vers el mateix horitzó.

Llegir les pedres, intentar visualitzar espais que amb prou feines es veuen, tocar els objectes que les dones i els homes medievals van elaborar i utilitzar en la seva vida diària, fins i tot descobrir en les tombes els seus ossos, llegir les restes d'una paret o uns forats en un mur; creieu-me és del tot imprescindible fer-ho. A mi però

el que em commou és tocar les coses amb les mans, un tros de ceràmica, un molí manual, un clau, un botó, sobretot una olla o una escudella –normalment un tros d’olla o d’escudella– i les fuseioles, que em porten a l’aliment diari, a les mans de les dones que cuinaven i filaven.

Una altra cosa que em fascina és contemplar les imatges, per exemple les mans romàniques, també les gòtiques, però sobretot les romàniques. Fixeu-vos en els murals, en els retaules, en les miniatures: les mans de Déu que jutgen, les dels fidels que juren, dels devots que ofenen, de les mares que agafen els fills, dels pagesos que agafen les eines; mans que gesticulen, que senyalen, que parlen; mans violentes que maten i mans obertes que guareixen, mans que acaricien.

Ara estem en una època on tot sembla que ha d’entrar pels ulls, nosaltres estem creant productes visuals amb noves tecnologies; estem fent ni més ni menys el que feien en els temps medievals, el poble il·letrat havia de llegir les imatges pintades, per interpretar les històries, i anar més enllà de les imatges per copsar el missatge. Nosaltres historiadors i historiadores hauríem d’aprendre a llegir-les i rellegir-les la iconografia, és una bona font de la història, tant per la història de la cultura material i de la vida quotidiana, com per a la història de les mentalitats i dels sentiments.

Bé, hem descobert que hi ha moltes tecles per tocar i que cal fer-ho en equip.

4. Començant el camí

Bruno De Nicola / Ivan Armenteros

METODOLOGIA

Com a part de l’estudi realitzat pel nostre equip de recerca considerem d’una importància capdal tenir en compte les impressions dels alumnes. Partint d’aquesta premissa hem elaborat una enquesta destinada a recollir diverses dades acadèmiques sobre l’alumnat del primer curs del darrer cicle lectiu.

Les enquestes van dur-se a terme durant el mes de maig de 2003 sobre un total de 158 estudiants. La indagació es va realitzar de manera escrita i anònima. Les úniques dades identificatives van ser el sexe i l’edat, propiciant així una major sinceritat de l’alumnat en el moment de respondre les preguntes formulades.

A partir d’aquí, el qüestionari es divideix en cinc apartats temàtics. El primer, *Àmbit Acadèmic*, fa referència a l’especialitat que l’alumne pensa desenvolupar durant l’ensenyament, l’opció d’ingrés, les motivacions que el van fer escollir Història, i una valoració general sobre la seva relació amb la resta de l’alumnat, els professors i l’experiència personal en aquest primer any d’ensenyament.

El segon apartat, *Àmbit Cultural*, indaga sobre diversos aspectes de cultura general de l’estudiant. En aquest sentit es va inquirir sobre els seus coneixements respecte els idiomes; camps humanístics i tecnològics relacionats directament o

indirecta amb la Història²²; la quantitat de llibres que llegeix durant l'any i quin tipus de lectura fa; els mitjans de comunicació que fa servir i el tipus d'informació que en aquests cerca.

En tercer lloc, es va dissenyar un quadre de doble entrada per tal que l'alumne valorés els seus professors en diferents aspectes de l'ensenyança rebuda: *Coherència, Continguts, Transmissió dels continguts i Metodologia*.

A continuació es va proposar a l'alumnat una reflexió personal sobre el sentit de la Història a la vida quotidiana, tractant d'examinar, des del seu punt de vista, quina és la importància que ocupa la Història, o hauria d'ocupar, dins la nostra societat. Finalment, al darrer apartat es va realitzar una taula de valoració numèrica sobre les infraestructures que disposa la facultat de Geografia i Història de la Universitat de Barcelona.

Exposem tot seguit una petita mostra dels resultats que estan oferint l'anàlisi de les enquestes.

RESULTATS I ANÀLISI

Les dues motivacions principals que els alumnes mostraren a l'hora d'accedir a l'ensenyament d'Història són la formació cultural i l'ampliació de coneixements, i la vocació per la Història. En aquest apartat podem apreciar una petita variació respecte el sexe: mentre les dones estableixen la primera motivació en referència a la formació cultural, els homes es decanten per la vocació com a opció primera. Tant en dones com en homes els altres percentatges respecte a les motivacions d'ingrés (nota de tall i expectatives laborals) han resultat mínims. Sembla evident que l'escassa sortida laboral que avui en dia ofereixen els ensenyaments humanístics ja es troba present a l'ideari de l'alumnat de primer curs.

En referència a l'especialitat que els alumnes pensen assolir en el decurs dels seus estudis universitaris observem com la majoria, d'ambdós sexes, no sap quina és la que escollirà o es mostra indecís al respecte (només el 56,1% dels homes i el 65,33% de les dones sap la especialitat que triarà). Fent una lectura reflexiva d'aquestes dades podem esmentar que una de les possibles causes es trobaria en la manca d'orientació del sistema universitari vers els alumnes de primer curs.

D'altra banda, l'opció majoritària dels que trien especialitat varia segons els sexes: mentre les dones es posicionen per la H^a Medieval (18,67%), els homes ho fan per la H^a Contemporània (25,61%).

En quant a l'àmbit cultural exposem únicament dos dels aspectes analitzats, idiomes i coneixements humanístics i tecnològics. Del total d'alumnes enquestats, un 76,58% diuen poder llegir l'anglès; un 37,97% francès; un 19,62% italià; un

22. Llatí, grec, filosofia, art i noves tecnologies.

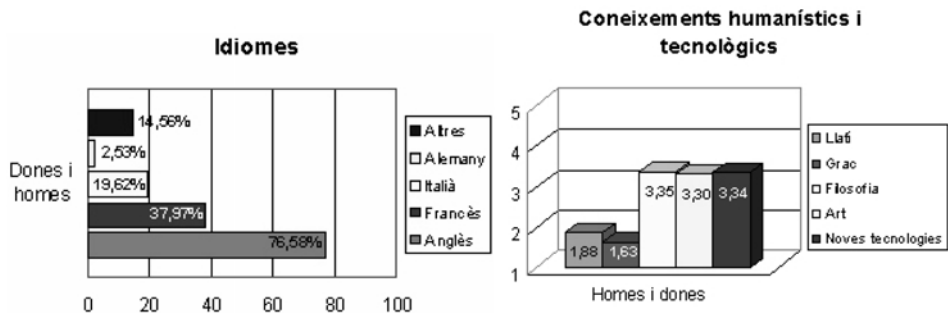
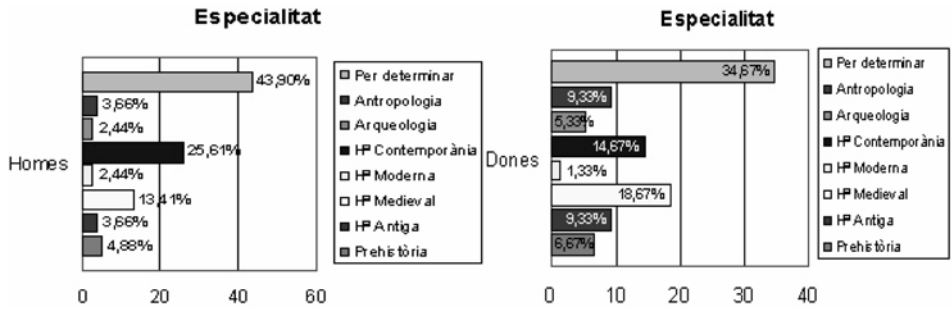
2,53% alemany, i un 14,56% altres idiomes no especificats. Pel que fa als coneixements humanístics i tecnològics val a dir que, dins d'una valoració d'1 a 5²³ que els alumnes han fet sobre els seus coneixements, la majoria no supera l'aprobat en referència a llatí i grec, i mostren uns coneixements mitjans respecte els camps filosòfic, artístic i tecnològic.

A l'hora de valorar el professorat²⁴ els resultats mostren com, per als alumnes, un percentatge significatiu dels professors no assoleix el nivell desitjat. D'altra banda, un elevat percentatge (més del 50%, englobant els grups de bé i molt bé) són valorats positivament.

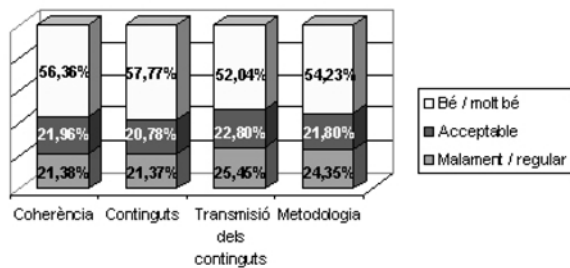
Volem fer menció que els resultats exposats en el present article només són una part de totes les variables analitzades a partir de l'elaboració de les enquestes. Un treball més exhaustiu es durà a terme durant aquest any dins del grup de recerca, amb un aprofundiment sobre les dades obtingudes del present mostreig i la realització d'una taula rodona amb alumnes de segon cycle. Amb tot això, esperem i desitgem arribar a una acurada anàlisi de l'alumnat de l'ensenyament d'Història de la Universitat de Barcelona.

23. 1 - molt malament, 5 - molt bé.

24. En referència als següents aspectes: coherència, continguts, transmissió de continguts i metodologia.



Valoració del professorat



5. *Per acabar*

Mireia Comas i Via

Amb aquest article hem volgut presentar les reflexions sorgides de l'experiència aportada pels membres del nostre grup de recerca, format per especialistes en diverses matèries com ara l'Arxivística, la Paleografia, la Filologia, l'Arqueologia, la Història, tant en el camp de la recerca com en el camp de la docència.

Proposem noves formes de fer història que ens permetin comprendre el dia a dia dels homes i les dones del passat, des del seu naixement fins a la seva mort. Entrar en la quotidianitat dels subjectes de la història ens ha de permetre poder definir les accions del seu esdevenir, amb el propòsit de construir el marc de la civilització medieval, sense establir jerarquitzacions entre els diferents conceptes històrics.

En aquest sentit, creiem que, per tal de poder comprendre l'evolució històrica, cal interactuar amb tot tipus de fonts: els textos –en el sentit més ampli–, les restes arqueològiques, la iconografia, la toponímia, etc.

Però tot això té sentit si aconseguim traslladar aquestes formes de fer història a l'alumnat, és a dir, iniciar-los en el mètode històric. D'aquesta manera aprendran a interrogar les fonts històriques per tal d'establir un diàleg amb el passat i poder, en definitiva, ser crítics i aprendre a construir coneixement històric. Així, doncs, creiem que es fa del tot indispensable implicar l'alumnat en la seva formació i crear nous materials docents d'acord amb aquesta voluntat de desplaçar el centre del procés d'aprenentatge del docent al discent. Nosaltres pensem que la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació poden afavorir aquest canvi, sempre que la seva aplicació correspongui als objectius que determinin els coneixements, tant conceptuals com metodològics que volem que l'alumnat adquireixi. Per això cal acabar amb les reticències davant d'assignatures com ara la paleografia o bé el llatí, matèries del tot imprescindibles en la formació dels futurs historiadors i historiadores. Som conscients de les dificultats i l'esforç que comporta l'aplicació a l'aula, però ho creiem imprescindible per tal d'atraure i motivar l'alumnat.

Tot això, però, només és possible gràcies al treball en equip i a la voluntat de compartir la informació amb l'únic objectiu de fer avançar el coneixement científic.