

## La didàctica difícil. Els problemes dels límits de l'ensenyament històric<sup>1</sup>

Antonio Brusa, Elena Musci\*

Sempre és difícil ensenyar història. Això es deu a una sèrie de motius ben coneguts per qualsevol professor i estudiats i treballats per la didàctica i la seva investigació des de la seva creació: la complexitat de la disciplina, el coneixement històric des d'un punt de vista indirecte, el seu caràcter polèmic, la càrrega cognitiva i epistemològica que comporta, el desinterès dels joves pel passat... i molts altres factors que aquí no esmentarem.

La pràctica docent, des de temps remots, té professors capacitats i habituats a conèixer amb aquest tipus de problemes. Tot això fa que el docent hagi de tenir una sèrie de recursos que defineixen els problemes didàctics i els en doni respostes (models d'explicació, la narració històrica, l'argumentació). Aquests recursos constitueixen l'equipament bàsic que els mestres i professors han de dominar per afrontar la seva tasca i aconseguir que els seus alumnes aprenguin.

En aquest context professional, complex i problemàtic, existeixen algunes situacions que mereixen ser problemes específics de la didàctica. Tot sovint es recorre a les propostes del mètode tradicional per a resoldre aquests problemes, però sembla que aquest no pot aportar respostes satisfactòries a moltes d'aquestes preguntes. Nosaltres anomenem aquestes situacions o problemes «la didàctica difícil»<sup>2</sup>. Aquests problemes sorgeixen aquí i allà, en la pràctica, en la reflexió de la pràctica i, sobretot, en el periodisme, que ha creat una cultura de la immediatesa basada en la publicitat. Un escàndol.

No ens sorprèn que això succeeixi. Per arribar aquí, hem d'identificar si aquestes «didàctiques difícils» són esporàdiques i excepcionals, o si ens diuen alguna cosa del difícil univers de la didàctica. Si és així, reflexionar sobre la «didàctica difícil» seria també útil en la pràctica docent.

En aquestes «didàctiques difícils» hi podem incloure:

- A. Problemes epistemològics relacionats amb la disciplina (temps, espai, fonts, veracitat, certificació històrica)
- B. Qüestions socialment vives de la història antiga i medieval: la relació entre la història, la identitat i la pertinença
- C. Qüestions socialment vives de la història moderna i contemporània: la memòria, la reconciliació, la comprensió, la història del dret
- D. Història immediata o recent: el laboratori del present

1 Traducció d'Edda Sant Obiols

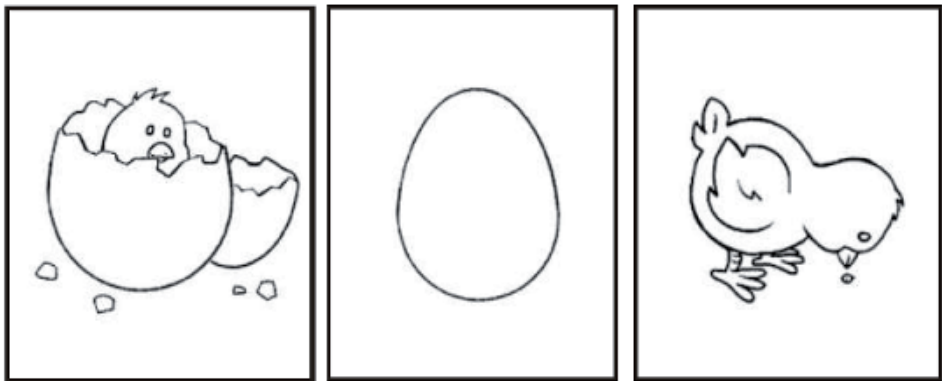
2 Per aprofundir en el tema, veure Antonio Brusa, *Le didattiche difficili*, in Antonio Brusa, Alessandra Ferraresi, Pierangelo Lombardi (a cura di) *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia fra scuola e università*. Edizioni Unicopli, Pavia 2008. Pp. 109-128.

## A. Problemes epistemològics relacionats amb la disciplina

Aquest és probablement el camp en el que les solucions –inicialment innovadores i eficaces– estan més implantades en l'actualitat degut a que són els problemes més antics.

Un bon exemple és el concepte de «temps profund»<sup>3</sup>, que indica el llarg procés des de la creació de l'univers fins a la actualitat. Aquest terme, molt poc tractat en la disciplina científica, implica una gran contradicció en l'ensenyament de la història. De fet, tradicionalment s'ha ensenyat el «temps profund» a partir d'analogies amb la vida quotidiana, temps que té un millor domini racional. Des d'aquest punt de vista, es propugna la utilització de línies del temps, i una sèrie de metàfores com «el dia i la història», «la vida personal de l'alumnat i la història», «el rellotge i la duració del temps històric» i així successivament.

La reflexió sobre el «temps profund» ens ha de posar en alerta. Creiem que el «temps profund» i el «temps quotidià» són incomparables, tant en termes de la seva concepció com en termes de la seva narració. Les connexions (lògiques i lingüístiques) són idèntiques en ambdós en termes formals com «després de», «per què», «fet» però completament diferents des del punt de vista de l'essència del temps. En altres paraules, no és comparable una connexió entre dos objectes, separats per un milió d'anys, amb la connexió que estableix un nen entre l'ou i la gallina.



**Figura 1.** Aquestes imatges representen un procediment habitual per començar a explicar el temps històric. Se li diu al nen: «ordena aquestes vinyetes: un pollet trencant la closca, un ou i un pollet menjant». En aquest cas, el mestre pensa que aquest tipus d'exercicis constitueixen el pas imprescindible perquè l'infant comenci a comprendre el «temps profund» (de fet es suggereix, abans de començar l'ensenyament de la història).

3. Henry Gee, *Tempo profundo. Antenati, fossili, pietre*. Einaudi, Torino 2006.

De fet, l'objectiu de la didàctica hauria de ser que els alumnes aprenguessin aspectes epistemològics com que no es pot comparar el «temps quotidià» amb el temps de vida de l'univers i de la humanitat. Això és exactament el que no succeeix.

Per últim, cal destacar, que aquesta confusió del temps alimenta un malentès involuntari però desastrós des del punt de vista social: la identificació de l'evolució dels homínids amb la causalitat lineal i la posterior formació de l'estereotip inconscient de l'evolució com un procés lineal<sup>4</sup>.

Aquest primer exemple de la «didàctica difícil» ens porta a comprendre com una de les pràctiques habituals a l'escola, de fet, una de les «bones pràctiques» habituals, a vegades es converteix en un vehicle de construcció d'un mal coneixement.

En segon lloc, condueix a la comprensió de la història de la nostra societat com si fos l'argument d'una novel·la: es fa creïble i comprensible al mateix temps que s'esmicola a partícules quàntiques allò succeït (es fa infinitament petit allò infinitament gran).

La distància entre el coneixement comú i el límit d'un coneixement científic acceptable és molt alta. ¿Hem de resignar-nos a la trivialització del coneixement, una condició necessària per a la seva distribució en massa, o té sentit posar en marxa una investigació per trobar un mitjà de transposició eficaç? La investigació d'aquesta qüestió no hauria de deixar-se únicament a la bona voluntat i la fèrtil imaginació dels mestres de primària.

La «didàctica difícil» ens obliga a abordar qüestions relacionades amb un nou problema social: l'arrogància cognitiva que condueix a les societats modernes (i especialment occidentals) a considerar-se amb el dret de «conèixer sense esforç». La didàctica hauria de dissenyar un nou model de formació que hauria de contrarestar aquesta afirmació en comptes de donar-hi suport.

## **B. Les qüestions socialment vives (QSV) de la història antiga i medieval: la relació entre la història, la identitat i la pertinença**

Considerem en aquesta categoria aquells problemes relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge dels fets de la història antiga, que assumeixen la vigència de les QSV<sup>5</sup>. Les creuades o el naixement dels pobles europeus, per exemple, que són dues preguntes típiques de la historiografia acadèmica però que constitueixen també part important del debat polític i social al voltant de temes com ara la identitat europea, l'entrada de Turquia a Europa o la relació d'Europa amb la resta dels països. Tots aquests temes han esdevingut, per raons que aquí no vénen al cas, QSV.

Aquest terme, encunyat per la didàctica francesa, es refereix a totes aquelles qüestions que tenen un debat científic específic i controvertit i que involucra a grans

4. Per a una anàlisi lúcida del model de la línia evolutiva, veure Stephen J. Gould, *Bravo Brontosauro*, Milano, Feltrinelli 1992, pp. 84 ss.

5. Veure Charles Heimberg, *Le questioni socialmente vive e l'apprendimento della storia*, in «Mundus, rivista di didattica della storia» n. 1, gennaio-giugno 2008, Palumbo Editore, pp. 53-61.

sectors de la societat. Això implica que qualsevol docent que vulgui ensenyar als seus alumnes temes com el naixement de l'islam es trobi que els nens i nenes ja tenen una predisposició respecte la matèria aportant una o altra solució. Els alumnes ja vénen a classe amb arguments i posicions, especialment emocionals, que poques vegades es donen quan es parla de fets tan antics. En aquest cas, el docent ja té la seva estratègia consolidada: creuar punts de vista d'uns i altres, fer una anàlisi crítica de les fonts i de les teories historiogràfiques així com dels mitjans de comunicació.

Els estudis dels darrers trenta anys sobre aquest tipus de qüestions ens evidencien un problema que augmenta la complexitat del fenomen i posa en dubte la utilització d'aquestes estratègies tradicionals. La investigació ens demostra que sobre els temes d'identitat –la pròpia i l'altra– el temps ha corromput la veracitat de les fonts. Tot sovint les fonts de les quals disposem no són «tot el que queda d'aquestes històriques antigues» sinó «instruments produïts i a vegades, inventats». Aquesta gènesi de mites ha tingut alguns èxits que s'han convertit en la nostra *vulgata*: el llibre de text, fet que ocasiona una sorpresa didàctica. De fet, qualsevol docent sap que en el llibre de text només s'hi troben els coneixements reduïts i simplificats que necessiten els alumnes per poder tenir accés a uns problemes de nivell superior. La investigació didàctica sobre els llibres de text ha mostrat àmpliament que no són neutrals i, no obstant això, aquests llibres es continuen utilitzant com a aquell lloc «on s'hi troba i hi té lloc allò que cal conèixer».

Per exemple, el llibre de text es refereix a les «invasions bàrbares». I a continuació s'explica si foren positives, negatives, violentes, pacífiques, etc. I això que la historiografia ens diu que els bàrbars van ser simplement «inventats». Un fet històric que s'obvia totalment en la construcció del discurs.

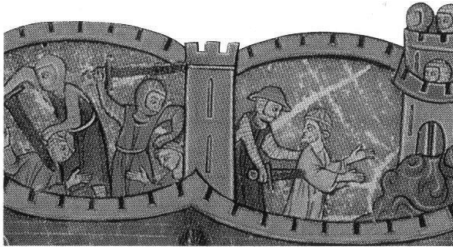
A aquest primer nivell de problemes cal afegir-n'hi un segon, ja que en general s'han creat estereotips a partir de mites històrics que no compleixen els criteris de veracitat històrica (per exemple, les «Cruades» com a «fet inventat»<sup>6</sup>) i que s'allunyen bastant del que es podria considerar un fet indiscutible.



**La figura 2.** Vinyeta satírica en la que Bush és representat com un creuat modern que lluita contra l'Islam en nom dels interessos econòmics d'Amèrica. Aquest model mostra explícitament la representació col·lectiva de les cruades.

6. Veure per exemple, Christopher Tyerman, *L'invenzione della crociata*, Torino, Einaudi 1998; Gioia Zaganelli, *Crociate. Testi storici e poetici*, Bologna, Clueb 2004.

FIG. 3



1 I crociati entran nella città di Antiochia e uccidono gli abitanti (prima crociata), miniatura in *Histoire d'outremer* di Guglielmo di Tiro, XIII secolo (Parigi, Bibliothèque Nationale).

FIG. 4



23 Leroica fermezza di san Luigi a Damietta (settima crociata), dipinto di Lethere Guillaume, XIX secolo (Versailles, Musée du Château).

**Les figures 3 i 4.** Si estudiem les representacions iconogràfiques antigues observem que la creu, element bàsic del model mental col·lectiu sobre les creuades, no hi és present. I si ens fixem en la més antiga de les representacions (Fig. 3), observem com el model de creuada al que estem acostumats desapareix totalment.

La historiografia imposa a la didàctica una nova sèrie de preguntes:

- Com poden les persones participar en un debat si són al mateix temps portadores d'errors històrics i estereotips?
- Com ha de determinar el currículum l'adquisició de determinats continguts? (Reservar el coneixement crític als nivells superiors? Reservar els mites a les masses?)
- Com mantenir-se alerta en un terreny «minat» de qüestions controvertides que fins ara semblava segur?

### *Algunes propostes per a la didàctica:*

Per a respondre a aquestes preguntes és essencial preguntar-se sobre els sistemes actuals de difusió dels coneixements i dels estereotips. L'escola, els mitjans de comunicació, les pel·lícules, els dibuixos animats i els contes formen part d'un circuit de difusió que recrea la cultura, i també l'economia, contribuint a la creació d'un imaginari històric col·lectiu de tots, grans i petits. En són exemples les pel·lícules i els còmics, com la novel·la gràfica de Frank Miller i Zack Snyder sobre la Batalla

de les Termòpiles (3007), la versió cinematogràfica de les creuades «El reino de los cielos» de Ridley Scott, o les diferents representacions artístiques de les batalles en Terra Santa<sup>8</sup>. També existeixen exemples de l'Edat Mitjana, com un «Braveheart» portador de valors o un «Conan el Bárbaro»<sup>9</sup> que va passar de personatge de còmic a prototip de tots els bàrbars al cinema.



**La figura 5.** La pel·lícula «Braveheart», de Mel Gibson, és un exemple d'una pel·lícula de ficció que captura i reitera els tòpics de la població de l'Edat Mitjana com a creadors de les nacions. Els mitjans de comunicació tenen un paper destacat en el món contemporani en el desplegament i reforç de les narratives estereotipades tradicionalment acceptades.

Una didàctica que combinés l'*educació en comunicació*<sup>10</sup> i les qüestions històriques podria aconseguir crear en els estudiants una actitud crítica, una tendència a no donar res per sabut, i una capacitat per descodificar els missatges d'aquesta manera d'explicar històries. Al mateix temps, és important que aquest enfocament crític no faci que els alumnes es perdin el plaer de llegir o escoltar tot allò que hi ha d'interessant i atractiu en aquestes històries tot i que estiguin repletes d'anacronismes i reconstruccions imprecises.

Les pel·lícules (així com els còmics) són productes històricament determinats<sup>11</sup> i, com a tals, per ser compresos i interpretats primer han de ser descodificats. És im-

7. Frank Miller, 300, Dark Horse Comics, 1998.

8. Antonio Brusa, *Un atelier sur les croisades. Ou comment enseigner un «non événement»*, in «Le cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire» GDH n. 9, 2009, Antipodes, pp. 79-91.

9. Matteo Sanfilippo, *Il Medioevo secondo Walt Disney, Come l'America ha reinventato l'età di mezzo*, Castelvevchi, Roma 1998.

10. Veure per exemple David Buckingham, Media education. *Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Centro studi Erickson, Trento 2004

11. Sobre la relació del cinema amb la història i les característiques del cinema històric, veure: Marc Ferro, *Cinema e storia, linee per una ricerca*, Feltrinelli economica, Milano 1980; Giovanni De Luna, *L'occhio e l'orecchio dello storico*. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia, La nuova Italia, Scandicci 1993; Pierre Sorlin, *L'immagine e l'evento: l'uso storico delle fonti audiovisive*, Paravia scriptorium, Torino 1999; Giovanni De Luna, *La passione e la ragione. Il mestiere dello storico contemporaneo*, Bruno Mondadori, Milano 2004.



portant que quan es descrigui un esdeveniment històric no es parli només dels fets de la ficció sinó també de la mirada que la societat que va produir aquella ficció va dipositar en aquells fets<sup>12</sup>. Els episodis relatats a través dels ulls dels cineastes i dels autors adquireixen així un significat particular: diuen alguna cosa del passat, a vegades molt remot, però també tenen coses a dir sobre els homes i dones d'avui en dia.

«300», per exemple, és una obra que explica un episodi històric molt típic del currículum escolar però que també mostra un problema social profund fruit de l'enfrontament entre civilitzacions. Els espartans representen un poble lliure i orgullós, amb una societat basada en uns valors sòlids i el respecte a les lleis, i aquests s'oposen als perses, portadors de l'arrogància dels rics sotmesos a la voluntat i al poder d'un únic home. El xoc entre aquests dos pobles és mortal i representa l'eterna lluita entre el bé i el mal, la llibertat i l'opressió<sup>13</sup>.



**La figura 6.** Aquesta imatge, que consta de dos fotogrames col·locats simbòlicament l'un sobre l'altre, mostra clarament el xoc de civilitzacions que donà força a la pel·lícula «300». El coratge, el valor i l'austeritat guerrera de Leònides són contraposats a un Xerxes, rodejat de luxes i envoltat d'or.

Treballar amb estudiants en l'estructuració i la deconstrucció de la narrativa històrica (la dels llibres de text i assajos així com la de les pel·lícules i còmics), les tècniques narratives de conflictes de valors i la descodificació del punt de vista del direc-

12. En aquest sentit, és útil a part dels textos de la nota anterior, l'obra de Matteo Sanfilippo, *Historic Park. La storia e il cinema*, Roma, Elleu 2004.

13. Roberto Saviano, Recensione al film «300», Els 300 de Leònides es converteixen en un film, mitificant així els guerrers de les Termòpiles. Veure una discussió sobre el tema a <http://www.robertosaviano.com/documenti/8961>

tor, pot ser un pas en el camí de l'alfabetització històrica i mediàtica, i aquest fet no només és significatiu per l'educació sinó també perquè és part del bagatge de la consciència nacional.

### **C. Qüestions socialment vives de la història moderna i contemporània: la memòria, la reconciliació, la comprensió, la història del dret**

A l'Edat Moderna i Contemporània les qüestions socials prenen encara més vida fins a tocar alguns punts «calents» segons el país: el tràfic d'esclaus, el colonialisme, les dictadures del segle XX, la resistència pacífica, el col·lapse del comunisme i així successivament. Tots aquests fets no només són la prova diària del passat recent sinó que també són la base de qüestions pertinents, sovint pel que fa a les relacions internacionals entre estats. Per exemple, els temes de reconciliació, les indemnitzacions i reparacions, etc. Probablement tots aquests fets es resumeixin en una qüestió mundial: quin és el significat i el sentit de la modernitat? És que aquesta va portar la colonització i el mode de vida occidental a tot el món? S'ha de considerar positiva o negativa? Si es considera negativa, qui hauria de beneficiar-se'n i qui hauria de pagar-ne els costos?

Aquest context mundial roman socialment sensible a les investigacions que en un altre moment només eren interessants pels erudits. Aquest és el cas de la publicació francesa sobre l'esclavitud de Petro-Olivier Grenouilleau<sup>14</sup> o el debat internacional sobre la *gran divergència* de Pomeranz<sup>15</sup>.

A vegades sembla que només una fina línia separa la investigació de la política. La traducció d'aquestes obres genera un debat gairebé immediat. Ràpidament es produeix una mena de reescriptura: el debat científic es reformula d'acord amb els estils i els rituals del debat dels mitjans de comunicació i dels polítics. Com si fos un tsunami, aquest debat inunda també l'escola. Es fa realment difícil imposar un ritme de discussió històrica si la gent ja s'ha format unes idees en base a la narrativa dels mitjans de comunicació, o si el que està en joc no és la recerca de la veritat sinó l'adquisició d'un reconeixement, d'una responsabilitat civil, la destrucció d'un partit o la recompensa financera o jurídica.

I aquest ritme tranquil de discussió històrica és necessari des del punt de vista didàctic. Així com la necessitat d'analitzar curiosament les activitats legislatives en aquest tema, generalment induïdes per una resposta immediata que la societat dona a aquestes teories.

14. Olivier Pétré-Grenouilleau, *Un prix pour «Les traites négrières»*, entrevista a cura di Christian Sauvage, in «Journal du dimanche», París 12-6-2005; Olivier Pétré-Grenouilleau, *La tratta degli schiavi. Saggio di storia globale*, Il Mulino, Bologna 2006.

15. Kennet Pomeranz, *La grande divergenza. La Cina, l'Europa e la nascita dell'economia mondiale moderna*. Il Mulino, Bologna 2004.



## D. Història immediata o recent: el laboratori del present

Nascuda a França (*histoire au present*) però molt estesa als EUA (*teachable moments*), la necessitat d'abordar temes d'actualitat és cada vegada més urgent. La guerra, els desastres, els canvis de govern o les eleccions entren a l'aula de la mà de l'interès dels estudiants. No sempre el professor pot deixar la discussió pel final de la classe (a la velocitat dels nostres temps, el temps s'haurà exhaurit ràpidament) ni es pot interrompre la programació prèvia.

No obstant, aquestes situacions generen resultats desagradables. Com que ningú ajuda als estudiants a organitzar els seus coneixements sobre el món actual, aquests estan totalment subordinats als mitjans de comunicació<sup>16</sup>. L'escola ha d'entendre que l'objectiu de proporcionar eines per entendre el món és del tot fonamental. La història és, com tot professor de socials sap, una eina fonamental per entendre la realitat i per tant no es pot privar als alumnes d'ella. Però és cert que la possessió d'aquesta eina d'anàlisi només és fructífera si es té un cert domini i comprensió del passat.

Podríem dir que és una contradicció perenne en l'ensenyament de la història. Una contradicció que esdevé desesperant avui en dia quan tots tenim la sensació de viure en el centre d'un canvi ràpid i transcendental. Un procés que tots hauríem d'entendre.

Una resposta didàctica podria ser la del «laboratori del temps present»<sup>17</sup>. Una estructura que s'activa en el primer any d'educació, durant el qual s'ensenya als alumnes a tractar els esdeveniments contemporanis a partir de certes eines i capacitats (no només en el camp històric). Una forma que no pretén dotar de «veritat» als fets però sí ensenyar als estudiants a tenir una perspectiva crítica a partir de comparar fonts, punts de vista, arguments, etc. Aquelles coses que sí que ens permeten planificar allò que els alumnes poden fer.

### *Un exemple*

Durant dos cursos acadèmics, del 2008 al 2010, el laboratori de Didàctica de la Història de la Univesità degli Studi de Bari ha establert un conveni amb una escola primària de la ciutat per a dur a terme aquests laboratoris d'actualitat. Els estudiants universitaris han treballat amb els mestres en el disseny d'activitats que es durien a terme al final de l'any escolar. El tema a tractar era els nens soldats. Es tracta d'un tema molt sensible perquè es pot caure en la trampa d'oferir una lectura repleta de bons sentiments que pot arribar a ser simplement retòrica. El nostre objectiu no era que els nens sentissin compassió dels nens menys desfavorits que ells. I tot i les

16. Laurence de Cock & Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009

17. Hélène Latger et Jean-François Wagniat, *De la recherche à l'enseignement, penser le social*. N. 1, Adapt editeur, París giugno 2004. <http://www.adapt.snes.edu/spip.php?article26>

nostres intencions, això fou el que succeí, impulsats per estudiants de mestres els nens entraren en una dimensió emocional molt forta.

Considerazioni sul laboratorio di storia  
27-05-08

Io penso che tumahu vivesse meglio quando andava a scuola tutti i giorni e viveva con la sua famiglia, anche se si svegliava alle 6,00 del mattino.

Infatti, dopo, quando il bambino viene accolto nella scuola, non ~~deve~~ può più andare a scuola e giocare, ma deve solo esercitarsi a sparare.

Questo secondo me, non è giusto, perché tutti i bambini del mondo, dovrebbero avere il diritto di giocare e di studiare a scuola, per poter crescere bene.

↳ sono  
↳ sono 3°C

**La figura 7.** Aquest text fou escrit per una nena de 8 anys (tercer any de l'escola primària) i en ell es relata l'experiència d'aquest laboratori del temps. En aquesta cas, la dimensió emocional era freqüent i la nena va finalitzar la carta reclamant el dret de tot nen a viure una vida que ella considera «normal».

Com s'ha comentat anteriorment, el laboratori de l'actualitat està pensat com un espai cognitiu de comprensió i problematització d'un fenomen. La dimensió emocional és indispensable en aquest tema però no pot ser l'única dimensió tractada en aquest tipus de problemes.

Els alumnes van desenvolupar propostes didàctiques basades en el capítol *Niente sogni* del llibre *Niente*<sup>18</sup> de l'antropòleg Alberto Salza, que explica en un format de documental ficcionat<sup>19</sup> la història de Juma i dels *West Side Boys*<sup>20</sup>, uns nois soldats

18. Alberto Salza, *Niente. Come si vive quando manca tutto. Antropologia della povertà estrema*, Sperling & Kupfer, 2009. Pp. 317-331

19. Es tracta d'una narració en primera persona, que sense sacrificar les emocions, es base en testimonies i articles d'un diari.

20. Per a més informació podeu consultar l'enllaç: <http://www.eliteukforces.info/special-air-service/sas-operations/operation-barras/>; BBC News, 11 setembre 2000, <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/africa/919437.stm>; «Who are the West Side Boys?», <http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/901209.stm>. Aquests articles i altres es poden trobar

de Sierra Leona que van participar en el segrest d'uns soldats britànics<sup>21</sup>. L'objectiu era determinar si una història personal, explicada en primera persona, acompanyada d'una documentació rigorosa (articles de premsa traduïts i reescrits en un llenguatge comprensible pels nens, mapes i fotografies dels soldats britànics, dels nens soldats i dels components de l'Operació Barras) podien conduir a un enfocament crític i argumentat. Els resultats no són especialment encoratjadors, però pensem que podrien millorar-se.

### Racconto del soldato Jumah

Sono Jumah e sono un soldato della Sierra Leone. Ho come fedele compagno un fucile alto quasi quanto me e indosso scarpe da ginnastica prese ad un uomo che io ho ammazzato. Sono il capo di una banda di ladri d'auto, analfabeti, armati e drogati: siamo i West Side Boys.

Il 25 agosto del 2000 abbiamo preso in ostaggio 11 soldati inglesi giunti nella nostra zona assieme ad altri militari, li abbiamo nascosti nella giungla per evitare che l'esercito inglese li trovasse. Al momento delle trattative, i miei amici ed io, abbiamo chiesto al colonnello inglese cibo e medicine in cambio della liberazione degli ostaggi ma dopo abbiamo deciso di chiedere al governo inglese del denaro, un lasciassare per uscire dalla Sierra Leone e una borsa di studio all'estero perché vogliamo studiare e non vogliamo morire in questo posto. Il governo inglese, invece di trattare, organizza una spedizione militare. Domenica 11 settembre scatta l'operazione Barras. L'inferno scoppia su di noi: alcuni di noi muoiono, altri riescono a fuggire nella giungla, altri ancora vengono fatti prigionieri. Ma anche noi riusciamo ad uccidere e ferire dei soldati inglesi.

FIG. 8a



FIG. 8b

**La figura 8 a i b.** Aquest és el treball final d'un nen de 9 anys, de quart de primària. A aquest alumne se li demanava que reescrivis la història de Juma. A més a més, l'alumne ha combinat la història amb el dibuix del protagonista.

21. La història explica com uns nens soldats segrestaren uns militars britànics demanant a canvi del seu allotjament, diners i oportunitats per estudiar, és a dir, volien refer la seva vida. El 9 de setembre del 2000 el Primer Ministre britànic, Tony Blair autoritzà la «Operació Barras» per alliberar els soldats que finalitzà amb un soldat britànic mort, un ferit greu i 11 lleus i amb 25 nens soldats morts, nombrosos ferits i 18 presoners.

## Algunes conclusions

- a. La solidaritat entre Història i política sembla haver-se aturat. Probablement sigui hora de reconstruir un pacte formatiu, de base diversa, més cognitiu i menys identitari que en el passat. Aquest nou pacte és urgent en molts estats on sembla que la pèrdua de poder polític de l'ensenyament de la Història està reduint la presència de la història a les aules.
- b. La vulgata, és a dir, les històries amb les quals es va construir aquesta solidaritat entre història i política, ha de ser revisada a partir del nou context mundial i de l'aportació de noves dades d'investigació. Aquesta tasca no pot quedar només en les mans dels autors dels llibres de text, dels editors o de la bona voluntat dels docents.
- c. Des de l'òptica de les QSV, l'ensenyament s'hauria de basar en la investigació historiogràfica d'avantguarda, ensenyant només aquells continguts verídics i consolidats per la investigació.
- d. Com que molts dels temes no condueixen a conclusions inequívokes i consensuades, sinó que són de naturalesa controvertida, seria interessant que el requisit essencial de la formació fos «aprendre a debatre». Així, el debat científic podria arribar a l'aula a través de les competències bàsiques.
- e. Des del moment en que les QSV existeixen gràcies als mitjans de comunicació, està clar que l'educació mediàtica hauria d'integrar-se en la formació històrica efectiva.
- f. Les QSV contempnen molts aspectes de la vida social, molts problemes ètics, de les relacions amb els altres (per exemple, la qüestió intercultural) i la seva integració en l'ensenyament de la història evitaria la proliferació de les «educacions per a» (educació per a la pau, educació per al desenvolupament sostenible, etc.). El motiu d'aquesta absència rau probablement en la pèrdua de sentit i de capacitat d'incisió de l'ensenyament de la Història.