

CIUTADANIA COMPROMESA I EDUCACIÓ

Propostes per al foment de la memòria democràtica

Josep M. Pons-Altés (coord.)



[publicacions]
urv

CIUTADANIA COMPROMESA I EDUCACIÓ

Propostes per al foment
de la memòria democràtica

Josep M. Pons-Altés (coord.)



Tarragona, 2021

PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Av. Catalunya, 35 · 43002 Tarragona

Tel. 977 558 474 · publicacions@urv.cat

www.publicacions.urv.cat



1a edició: desembre de 2021

ISBN (paper): 978-84-8424-961-0

ISBN (PDF): 978-84-8424-962-7

DOI: 10.17345/9788484249610

Dipòsi legal: T 1214-2021

Aquest llibre s'inscriu en els projectes «Historia de la Catalunya subalterna contemporànea: alternatives solidàries y cooperatives» (PID2019-109560GB-100) finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació, i «La pràctica de l'aprenentatge cooperatiu com a valor formatiu» (07GI1908) finançat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili.

Publicació finançada Memorial Democràtic, Generalitat de Catalunya

**memorial
de democràtic**



Cita el llibre.



Consulta el llibre a la nostra web.



Llibre sota una llicència Creative Commons BY-NC-SA.

Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili és membre de la Unió de Editoriales Universitarias Españolas i de la Xarxa Vives, fet que garanteix la difusió i comercialització de les seves publicacions a nivell nacional i internacional.

Taula de contingut

Presentació	7
<i>Josep M. Pons-Altés</i>	
1. El treball cooperatiu en l'educació: peça clau per a la construcció d'un futur més democràtic i de participació responsable	11
<i>Albert Irigoyen</i>	
2. Literacitat crítica per formar una ciutadania democràtica i compromesa	27
<i>Jordi Castellví Mata</i>	
3. El temps sociohistòric: una resposta per abordar l'ensenyança de la història escolar en favor de la construcció d'una ciutadania compromesa	41
<i>Victor Grau Ferrer</i>	
4. L'economia és el mètode, l'objectiu final és canviar el cor i l'ànima	55
<i>Mireia Claverol i Ferran Polo</i>	
5. Educació, cooperació i democràcia: gosem estudiar allò visible?	71
<i>Josep M. Pons-Altés</i>	
6. Educació patrimonial per a una ciutadania crítica	85
<i>Neus González-Monfort</i>	
7. La ciutat, la vila o el poble com a eina de participació i memòria democràtica	95
<i>Ramon Arnabat-Mata</i>	
8. El potencial didàctic de la Guerra Civil Espanyola per desenvolupar una ciutadania crítica i compromesa	113
<i>Francesc Xavier Hernández Cardona, Maria Feliu-Torruella, Lorena Jiménez Torregrosa</i>	
9. Cabells blancs i tonades de llibertat. Les associacions memorialistes i la pugna pel passat després de Franco	125
<i>Ricard Conesa Sánchez</i>	

Presentació

Josep M. Pons-Altés

Universitat Rovira i Virgili – Grup ISOCAC

El motiu d'aquest llibre és potenciar espais de trobada entre línies de treball que, amb objectius similars (la defensa de valors democràtics i de justícia social, la reivindicació d'una ciutadania compromesa), no sempre tenen prou interrelació: estudis sobre formació ciutadana, aprenentatge cooperatiu, economia social i solidària, models didàctics crítics o memòria democràtica. Sota el paraigua de quatre conceptes principals (educació, ciutadania, cooperació i democràcia), hem volgut ajudar al diàleg entre àmbits que comparteixen el convenciment que la recerca científica ha de ser útil per a la societat. A partir de l'interès en valors com la solidaritat, la llibertat i la cooperació, constatem que aquests valors ajuden a tenir una comprensió més profunda de les societats passades i presents, i a bastir una memòria democràtica que vagi més enllà de la retòrica buida de contingut.

L'obra ha comptat amb la participació de professors de diverses universitats i centres de recerca. Molts tenen experiència tant en innovació docent com en investigació educativa i preparació de materials didàctics, i també estan involucrats en iniciatives de recuperació de la memòria històrica i de defensa dels valors democràtics.

En el primer capítol, Albert Irigoyen caracteritza amb profunditat els principis constitutius del treball cooperatiu en l'educació, i argumenta que hauria de ser un recurs fonamental en els centres per treballar la formació democràtica. Planteja l'aprenentatge cooperatiu com una revolució educativa, molt més que una simple metodologia, que ha de promoure la participació responsable i el compromís democràtic i social.

Tot seguit, Jordi Castellví presenta una altra aproximació a la formació del pensament crític, en aquest cas des de la literacitat crítica. D'aquesta manera, les ideologies, les emocions, els valors, la participació democràtica i la transformació social

constitueixen elements innegables de la formació i el desenvolupament del pensament crític. Conclou que cal projectar-se sempre cap a l'acció i la construcció d'un futur més just.

Víctor Grau aborda una sistematització del temps sociohistòric, amb un esforç de reflexió teòrica remarcable. Estableix que l'educació històrica no pot ser ni repetició ni acumulació d'un nombre concret d'informacions més o menys estructurades, sinó que hauria de basar-se en l'adquisició d'estratègies, coneixements, habilitats i valors. Acaba fent una proposta que justifica la importància de treballar problemàtiques com la dels exiliats i els refugiats.

L'estudi de Mireia Claverol i Ferran Polo fa una aportació específica des de la perspectiva de l'economia crítica amb un doble objectiu: d'una banda, vol mostrar les limitacions que el paradigma neoclàssic presenta per entendre el món en què vivim i, de l'altra, explica que el disseny hegemònic de l'ensenyament de l'economia (i de l'educació en general) pretén configurar un subjectivitat que contribueixi a consolidar la racionalitat neoliberal entre la ciutadania.

Josep M. Pons-Altés, a partir d'una reflexió sobre els conceptes de ciutadania, valors i cooperació, planteja una proposta per estudiar la «visibilitat» del poder i decodificar-la, en el sentit de fer intel·ligibles fets que tots nosaltres percebem i que permeten explicar les relacions de poder existents a la societat. Fer-ho des de la cooperació es vincula directament a uns valors que ens porten a pensar en societats futures més lliures i justes, en una democràcia de major qualitat.

Neus González-Monfort proposa connectar l'educació patrimonial amb l'educació per a la ciutadania, ja que ambdues comparteixen finalitats molt relacionades amb la construcció de criteris, la selecció de continguts, la participació democràtica, la construcció de relats i la imaginació de futurs. L'educació patrimonial permet analitzar l'evolució de les idees i dels objectes, de les cultures i les persones, el rol que han jugat els homes i les dones, o la presència de les minories o les jerarquies de poder.

A continuació, Ramon Arnabat exposa la importància de les ciutats i els pobles com a eines de coneixement històric, de foment de la memòria democràtica i de la participació ciutadana, sempre que s'investiguin de manera interdisciplinària. Acaba presentant una proposta pràctica d'aquestes potencialitats formatives en una ciutat: Vilafranca del Penedès. Esbossa un projecte per convertir-la en un museu obert, en un espai educatiu i de coneixement.

Francesc Xavier Hernández, Maria Feliu i Lorena Jiménez desenvolupen la potencialitat didàctica de la història de la Guerra Civil Espanyola, en la mesura que té com a objectiu divulgar (amb criteris científics i de manera comprensible) els coneixements que existeixen sobre el conflicte i que s'ha mostrat eficaç per treballar la dimensió de formació ciutadana.

L'últim treball d'aquest volum és de Ricard Conesa, que fa una aproximació suggerent a la contribució d'associacions memorialistes que van sorgir amb la mort de Franco. Aquestes entitats guardaven un record de la guerra vinculat a l'antifranquisme i la seva pervivència, moltes vegades en la marginalitat, esdevindria bàsica perquè al segle XXI el debat sobre el passat reviscolés, saltés a les institucions i es desenvolupés una nova política pública de memòria.

En conclusió, aquest conjunt de textos pretén ser una aportació significativa en la mesura que reuneix aproximacions des de perspectives diverses a la formació, tant en el sistema educatiu com en contextos no formals d'ensenyament i aprenentatge, d'una ciutadania democràtica i compromesa.

1. El treball cooperatiu en l'educació: peça clau per a la construcció d'un futur més democràtic i de participació responsable

*Albert Irigoyen*¹

Universitat Rovira i Virgili-Grup ISOCAC

1.1 Introducció

L'articulació de polítiques de memòria democràtica és una necessitat per contribuir a l'acompliment dels principis de veritat, justícia i reparació, que són essencials en la construcció dels fonaments de convivència en una societat democràtica consistent i que garanteixi el «mai més». Duch (2017, p. 48) sosté que el nexa entre la conformació d'una esfera pública democràtica i les memòries individuals que li donen vida és fonamental en l'afirmació de la ciutadania en les societats avançades. Per tant, Duch considera que un dels reptes d'avui és evitar la banalització de la memòria del passat que conduiria a una comunitat d'individus fallits sense memòria ni identitat.

Present i futur són productes del passat i, amb els conceptes introduïts per l'historiador Reinhart Koselleck referits a *espai d'experiència* i *horitzó d'expectativa*, caldria revisar la desmemòria generada durant la Transició i lluitar per la reparació, i així contribuir a la construcció d'un marc social més just i democràtic. En aquest sentit, la *pedagogia de la memòria* també ha de tenir una base ferma en l'àmbit educatiu i ha de procurar, com afirma Maceira Ochoa (2018, p. 389), promoure la pau, afavorir la cohesió social, construir valors democràtics i generar una cultura de drets humans. En els centres educatius això hauria de suposar anar més enllà de recuperar la memòria

¹ Albert Irigoyen és investigador predoctoral en formació (convocatòria de la Secretaria d'Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya).

democràtica a través de l'àmbit de les ciències socials, és a dir, que urgeix implantar uns mètodes d'aprenentatge que arrelin com una manera de fer i de ser i que ofereixin espais de participació responsable i de drets i deures, per tal que la democràcia esdevingui base educativa de l'escola. Així doncs, la introducció de la cooperació en els centres educatius és una necessitat de primer ordre per instaurar una manera de conèixer, fer, ser i conviure (Pujolàs, 2008, p. 60-66).

No obstant això, l'actual sistema d'hegemonia neoliberal, en què predominen l'individualisme, la competitivitat i la desigualtat, no ho posa fàcil. El capitalisme avança amb l'aspiració d'expropiar els beneficis de la majoria —nivell de vida, drets i llibertats— a favor d'uns pocs, mentre justifica l'austeritat, la injustícia i la precarietat com a mal menor d'un progrés infinit (Fontana, 2019). La situació social, política i econòmica mostra el fracàs del sistema capitalista (Hobsbawm, 2015), com també la necessitat d'un sistema social que articuli cooperació, espais comuns, responsabilitat i integració (Innerarity, 2006). Vivim en una «societat del cansament» saturada del *multitasking*, exposada i presonera de les xarxes socials i excessivament preocupada pel rendiment i l'activitat constant que desemboca en l'autoexplotació de l'individu (Han, 2017).

L'*Homo sapiens*, tanmateix, ha subsistit gràcies a la cooperació (Carbonell, 2015 i Tomasello, 2010), i aquesta continua sent una necessitat per avançar cap a una educació més inclusiva i que és essencial per a l'aprenentatge entre iguals. Rué (2020) afirma que l'organització dels aprenentatges dins del sistema educatiu ignora les lleis bàsiques de l'aprenentatge humà, i valida normes i criteris didàctics propis de la cultura industrial: fragmentació d'aprenentatges, individualització i avaluació. És més, l'educació tradicional entén la interacció entre l'alumnat com una distracció a l'aula, però des dels estudis de Vigotski² sabem que la interacció cooperativa és la base de l'aprenentatge humà (Ovejero, 2018, p. 180-181).

És necessari, doncs, un canvi de model escolar per a una educació que treballi per la convivència, la responsabilitat en la participació i la vida democràtica. Cal introduir un aprenentatge cooperatiu útil, que vagi més enllà d'una mera metodologia pedagògica estàtica sense profunditat sociocultural ni perspectiva humanitzadora. L'estudiant s'ha de formar en una manera de fer cooperativa, que permeti articular un marc social i polític més participatiu, integrador, solidari i crític. El treball cooperatiu a les aules, per tant, és una eina per construir noves bases de convivència democràtica i promoure la responsabilitat participativa com a marc, també, per a la resolució de futurs conflictes socials.

² Des d'una perspectiva psicossocial, les fonts teòriques en què es basa l'aprenentatge cooperatiu provenen principalment de Piaget i de Vigotski.

1.2 El treball cooperatiu, més enllà d'una metodologia

L'aprenentatge cooperatiu és una revolució educativa. Així és com ho denomina Slavin (1999, p. 15) quan explica que tracta d'una sèrie de mètodes d'ensenyament³ en què l'alumnat treballa en grups petits per ajudar-se a aprendre entre ells. Això ocasiona un canvi de paradigma en la tasca del docent i en el treball de l'alumne. En aquests «grups petits» de Slavin es pretén que l'alumnat discuteixi, s'avalui⁴ i s'ajudi per superar els problemes de comprensió i assegurar-se que tothom domina allò que aprèn.

Cal recordar que l'aprenentatge cooperatiu no és un nouvingut a l'educació; ha estat objecte d'estudi d'investigacions que en demostren l'efectivitat en relació amb el rendiment acadèmic i amb el desenvolupament afectiu, cognitiu i social de l'individu. Els docents saben que integra maneres de fer útils per afrontar l'heterogeneïtat de grup, millorar l'assoliment de competències i continguts, despertar el pensament actiu i estimular el pensament crític. Però es pot assegurar que el mètode aplicat sigui realment cooperatiu? L'alumne desplega accions deliberades i conscients amb l'objectiu d'ajudar l'altre? Són sinònims *cooperació* i *col·laboració*? És el mateix treballar en grup que treballar en grup cooperatiu?

Per avançar, s'ha de distingir l'aprenentatge cooperatiu d'altres modalitats d'aprenentatge grupal similars però molt diferenciades entre si, com també cal precisió i rigor en les condicions d'aplicació. Una diferència fonamental és la manera com s'estructuren i s'organitzen el disseny i el desenvolupament del procés d'aprenentatge. Rué (2020, p. 32) adverteix que el concepte de *treball cooperatiu* no és sinònim de *treball en grup*,⁵ sinó que és una accepció avançada d'aquest últim. Cañabate i Colomer (2020, p. 13) afirmen que en els grups de l'aula (generalment heterogenis) els estudiants treballen conjuntament de forma cooperativa per aconseguir un objectiu comú. Però què significa treballar conjuntament de forma cooperativa? Com és la interacció cooperativa?

Buchs (2020, p. 53-54) fixa que la interdependència positiva i la responsabilitat individual són el punt clau de la cooperació, i matisa que els estudiants s'enfronten a una doble responsabilitat: esforçar-se per aconseguir la meta de l'equip i ajudar els companys de classe a obtenir-la també. Per tant, afirmem que existeix cooperació en el treball en equip quan els estudiants treballen junts per millorar l'aprenentatge individual, alhora que desenvolupen una responsabilitat envers l'aprenentatge de la resta.

3 Les principals tipologies d'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) són: Learning Together, de David W. Johnson i Roger T. Johnson; Student Team Learning, de Robert E. Slavin; Group Investigation de Shlomo Sharan i Yael Sharan; Structural Approach, de Miguel Kagan i Spencer Kagan; Complex Instruction, d'Elizabeth G. Cohen, i Col·laborative Approach, de Helen Cowie.

4 Entenem l'avaluació com un procés d'aprenentatge i no pas com una qualificació. Són fonamentals els postulats de Sanmartí (2010, 2020), perquè l'avaluació millori els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències, i de Johnson i Johnson (2014) i Naranjo i Jiménez (2020) perquè sigui determinant en les situacions d'aprenentatge ideades pel docent.

5 Es poden consultar les diferències entre treball en grup i treball cooperatiu en la taula de Pujolàs (2001, p. 82).

S'ha de ser precís a l'hora de dir que en aquests «grups petits» el treball cooperatiu no consisteix només a portar a terme una feina individual en equip, sinó a aprendre alguna cosa en tant que equip.

Sharan i Sharan (2004, p. 31) segueixen les teories del pedagog John Dewey per identificar els quatre components essencials que s'han de combinar simultàniament en l'aprenentatge escolar i la investigació en grup: investigació, interacció, interpretació i motivació intrínseca. Això significa que els estudiants han d'unir forces i compartir idees i recursos per aprendre i esperar la resta. Amb tot això, cal tenir ben present que Johnson, Johnson i Holubec (1999, p. 21-23) formulen cinc principis per estructurar l'aprenentatge cooperatiu:

1. Interdependència positiva
2. Compromís i responsabilitat individual
3. Interaccions cara a cara estimuladores
4. Ensenyament d'habilitats socials
5. Autoavaluació grupal

En aquesta línia, Rué (2020, p. 35-38) aporta tres idees més que s'esdevenen en l'acció cooperativa: la noció «intencionalitat compartida» (Tomasello, 2014); la noció neopiagetiana del «conflicte sociocognitiu», originat per la interacció social (Mugny i Doise, 1983), i el paper del diàleg com a vehicle generador dels altres dos fenòmens esmentats (Jonassen, 2009). El mateix Rué (1991) ja indica que el treball cooperatiu tendeix a fomentar un aprenentatge més sòlid que les experiències d'aprenentatge individualitzat en grup clàssic, en tant que, com explica Pujolàs (2008), permet que els alumnes mantinguin un major contacte interpersonal amb els companys i ofereix a la vegada un marc idoni per aprendre a dialogar, conviure i ser solidari. També Negro, Torrego i Zariquiey (2012, p. 52-66) assenyalen que la interacció amb iguals dona peu a una confrontació de punts de vista que produeix tant un conflicte social —que pot millorar la comunicació i el reconeixement dels punts de vista de l'altre— com un conflicte cognitiu que facilita al subjecte reexaminar les pròpies idees.

El fet d'introduir estratègies cooperatives no indica que l'aprenentatge es desvinculi de l'aparició de dificultats. El mètode per si sol no resol de forma automàtica els problemes del món educatiu, la seva eficàcia depèn de moltes variables. Així, perquè sorgeixi el treball cooperatiu —més enllà d'utilitzar estratègies cooperatives— és fonamental la imaginació i la destresa del docent, que ha d'idear situacions de treball i ha d'estructurar el grup-aula perquè mantingui una interacció de qualitat. En aquest sentit, en l'aprenentatge cooperatiu els rols i funcions en els grups i en el conjunt d'aula i les normes de classe i dels mateixos grups facilitaran i mantindran la interacció cooperativa activa. Per Corcelles i Pujadas (2012), la clau de l'aprenentatge cooperatiu rau a

aconseguir que el docent dissenyi interaccions d'aprenentatge entre iguals,⁶ per tal que siguin efectives en la producció de saber. A tal fi, és fonamental que, per crear aquesta qualitat de les interaccions, els grups hagin de reunir dues condicions: estar conformats per pocs estudiants (de 2 a 5 membres)⁷ i que la composició grupal sigui heterogènia⁸ —acadèmicament i socialment— i mixta. Per tant, si el docent assigna una feina ben estructurada, està proporcionant als estudiants el mitjà per aprendre en cooperació.

D'altra banda, és interessant abordar el concepte *pedagogies cooperatives* (Connac, 2017, 2020 i 2021), ja que no són un mètode com a tal. Aquesta concepció de cooperació a l'aula parteix de la pedagogia de Célestin i d'Élise Freinet i de les tesis de Barthélemy Profit, Roger Cousinet i Philippe Meirieu,⁹ basades a tenir en compte la diversitat dels estudiants, la dimensió social de l'aprenentatge i la necessitat de pertànyer a col·lectius i d'assolir valors educatius com la solidaritat i la generositat. Ovejero (2018) afirma que Freinet va arribar més lluny del que després ho han fet els mètodes cooperatius. La nostra concepció d'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) pren només un aspecte de la pedagogia de Freinet, l'aprenentatge en grup cooperatiu, per desenvolupar-lo al màxim.

Les pedagogies cooperatives estudiades per Connac (2020) es basen en tres grans principis comuns:

- El treball en petits grups, en equips o en parelles d'ajuda o d'ajuda mútua.
- Els diferents nivells de responsabilitat: individual (envers un mateix respecte als compromisos adquirits), humà (envers els altres per contribuir al seu benestar) i ecològic (per preservar els entorns).
- La interdependència positiva: les intervencions cooperatives augmenten l'obtenció de beneficis individuals dels membres del grup.

A més, Connac defensa en una entrevista a la revista *Comunicació Educativa* (Iri-goyen, 2021) que la cooperació engloba totes les situacions d'ensenyament en què l'alumnat és conduït a aprendre o produir en grup. Així, pot cooperar en una relació de paritat: relació simètrica (ajuda mútua, consell cooperatiu, discussió democràtica, treball en grup, treball en equip, treball en taller, joc cooperatiu); i quan un estudiant expert intercanvia amb un altre estudiant en demanda: relació asimètrica (ajuda, tutoria, mercat de coneixements). De les seves tesis, cal destacar també que defineix formes de cooperació formals, amb construcció del docent, i d'altres d'informals, que s'originen per iniciativa de l'alumnat.

6 Es basen en les tesis de Vigotski i de Coll: el punt de vista d'un company s'acosta més a la zona de desenvolupament pròxim (ZDP), i això fa que allò que es tracta sigui sovint més fàcilment comprensible i assimilable.

7 Una bona manera d'activar la participació pot ser que l'alumnat s'iniciï treballant per parelles. Així, aprendrà a tractar la divergència d'idees cara a cara, argumentant i contraargumentant.

8 També es poden fer agrupaments homogenis si la situació d'aprenentatge ho requereix. Vegeu Pujolàs (2001, p. 60), Pujolàs (2008, p. 66-68), Buchs (2020, p. 53) i Johnson, Johnson i Holubec (1999, p. 41).

9 Impulsors de l'Escola Nova francesa i l'escola activa amb les aportacions de cooperació escolar (É. i C. Freinet), escola mutual (Barthélemy), treball lliure en grup (Cousinet) i pedagogia diferenciada (Meirieu).

Segons la meua opinió, i a banda dels punts on convergeixen, pot resultar de gran utilitat fer confluïr les diferents maneres d'entendre la cooperació a l'aula, tant les tesis del que englobem com a aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) com les *pédagogies coopératives*, ja que aquestes darreres van més enllà de l'ús o no de les estratègies cooperatives i de la formació de grups com a sistema base de treball, entenen l'aula com un ambient d'aprenentatge *par et pour la coopération*.

Pel que fa a l'ús del terme *col·laborar* com a sinònim de *cooperar*, són molts els teòrics que s'hi han referit.¹⁰ Duran i Monereo (2012, p. 15-17) defensen que no hi ha una posició única i consideren l'*aprenentatge cooperatiu* com un terme que aixopluga la tutoria, la cooperació i la col·laboració. Pujolàs (2008, p. 339-349) s'inclina per la mateixa idea, perquè prefereix partir de l'origen etimològic dels mots i considerar que la col·laboració suposa que els diferents membres d'un equip treballin en comú i que la cooperació introdueix a aquest treball un matís de solidaritat i ajuda mútua que afegeix un plus qualitatiu a l'equip. I Connac (2017) afirma que cooperar no és col·laborar, i alerta de l'ús de la col·laboració en l'aprenentatge, ja que es corre el risc d'especialitzar els estudiants en tasques, en diferents nivells de compromisos i en diferents nivells d'assoliment (Meirieu, 1996). Segons el meu parer, cal ser precisos i afirmar que cooperar i col·laborar són dues accions diferents, tot i que en algunes situacions de treball cooperatiu poden interactuar. Tots dos conceptes comparteixen algunes característiques,¹¹ com ara la interdependència, malgrat que si l'estructura d'interaccions creada pel docent té l'objectiu que s'apregui contingut mitjançant la cooperació, la col·laboració respon a altres realitats d'intercanvis, més orientades a l'organització d'una producció i al repartiment de tasques, que ens allunyaria del nostre propòsit inicial.

Per acabar, cal fer menció als marcs curriculars educatius dominants, que fragmenten l'aprenentatge i l'individualitzen. Per desplegar la cooperació a l'aula es requereix un marc d'activitats curriculars basades en l'acció social de l'aprenentatge perquè les propostes de cooperació no siguin aportacions efímeres. Anguera *et alii* (2015, p. 26-27) consideren que, per poder interpretar un món complex que interconnecta pensaments i fenòmens, successos i processos, cal partir de contextos interdisciplinaris: l'educació ha d'anar més enllà de la transmissió de coneixements parcel·lats en compartiments. D'aquesta manera, la cooperació a l'aula esdevé el nexa que permet l'assoliment dels valors democràtics des de qualsevol àrea.

Per tant, la cooperació representa més que una acció col·lectiva: és una bona eina de lluita contra l'individualisme sistemàtic (egoisme) i un bon antídota per a l'actual context mundial d'hegemonia neoliberal. Però per introduir la cooperació a l'aula, cal que abans el docent n'hagi copsat l'essència.

¹⁰ Duran (2003), per exemple, fa una revisió precisa sobre aquest aspecte.

¹¹ Connac (2020, p. 16-17) diferencia cooperació de col·laboració.

1.3 Cap a un treball cooperatiu amb valors cooperatius

Vivim en una societat que arrossega una crisi de valors i que a l'hora de buscar culpables recorre a figures habituals d'aquesta època, com poden ser la influència dels mitjans i la digitalització, la crisi identitària de la família o —no hi podia faltar— l'escola. El ritme frenètic que se segueix a l'aula, tots els continguts que dicta el currículum i, de vegades, la por i les crítiques, poden suposar un fre que dificulti introduir els valors que es volen transmetre als estudiants i que d'aquesta manera acaben ocupant una posició secundària en l'ensenyament.

Delors (1996) assenyala que els quatre pilars de l'educació són: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure. L'escola, llavors, no es pot limitar a transmetre només coneixements acadèmics com qui col·loca de manera successiva fileres de maons (Pujolàs, 2008), sinó que ha de preparar l'alumnat per a una vida en comunitat dintre d'una societat democràtica i heterogènia i, com afirma Ovejero (2018), cal que el formi per tal que s'impliqui en la transformació de la societat i s'incrementin així actituds de llibertat, igualtat i solidaritat.

Ser mestre suposa una responsabilitat social i, en aquest context de crisi de valors i amb una escola que no dona a l'abast, cal saber que el treball cooperatiu articula els continguts i els valors democràtics. De tota manera, com sosté Gavalrà (2016), s'ha de ser crític amb determinats valors cívics del currículum, ja que tendeixen a reproduir els valors socials dominants que transmeten una idea de societat basada en la competitivitat i el lliure mercat. Per tant, l'escola també ha de preguntar-se quins valors són els que s'han de treballar, ja que alguns d'ells s'han situat massa cops al marge de la percepció general de com ha de ser la societat i com ha d'educar l'escola (Gavalrà i Pons-Altés, 2015).

Arribats a aquest punt, fora bo definir què s'entén quan parlem del concepte *valor*. Segons el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC2), la paraula *valor* és una «qualitat o conjunt de qualitats que fan que alguna cosa o alguna persona sigui preuada, valgui». L'exemple que facilita és «escala de valors». Veiem, doncs, que el diccionari no sempre acota les definicions a la branca o al sentit que requerim en un moment determinat; malgrat que la definició ens remet al concepte de qualitat, per al nostre camp d'estudi necessitaríem una claredat més quirúrgica. Talment com quan el DIEC2 defineix la paraula *cooperar* com «prendre part amb altres en una obra feta en comú», i aporta l'exemple «cooperar a una empresa», que és paradoxal. En aquesta línia, val a dir també que la cooperació internacional ha equiparat *cooperació* com a sinònim de *col·laboració*, encara que, com sabem, la primera va més enllà de l'ajuda i de la igualtat: és un valor social i democràtic per ell mateix, alhora que amb el seu ús ensenya a practicar la democràcia (en el cas que ens ocupa, practicar-la a l'aula).

Per tot això, el treball cooperatiu no és una metodologia estàtica de treball a l'aula, sinó que és un ambient de treball que s'ha d'estendre a una manera de fer en totes les activitats escolars. Perquè aquesta afirmació esdevingui real, el col·lectiu docent ha d'incorporar tres idees: que la cooperació a l'aula no rau només en el fet d'aplicar estratègies cooperatives; que aquestes són quelcom més que una manera per millorar l'aprenentatge de l'alumnat, i que s'ha d'anar més enllà d'entendre el treball cooperatiu com a sinònim de formar grups de treball per forçar i/o persuadir que l'alumnat cooperi, és a dir, s'ha de construir una estructura d'ensenyament-aprenentatge perquè la cooperació a l'aula ocorri de forma voluntària, perquè esdevingui dins d'un ambient d'aprenentatge cooperatiu natural que interrelacioni maneres de fer, valors i continguts.

El grup de treball Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop),¹² del qual formo part, defensa que aplicar estratègies cooperatives i introduir els valors cooperatius a l'aula han de ser dues cares de la mateixa moneda. En aquest sentit, també Pujolàs (2008) afirma que el treball cooperatiu no ha de ser només una eina per ensenyar i aprendre millor, sinó que també ha de ser un contingut més a ensenyar i a aprendre.

Perquè la cooperació a l'aula pugui vehicular-se amb l'assumpció de valors, el docent ha d'interioritzar el mètode i adaptar-lo a la realitat de l'aula, ha d'haver-hi un canvi en l'estructura organitzativa que involucri tots els aspectes de la vida a classe. Les estratègies cooperatives poden ser-ne el fil conductor, però cal que el docent en dissenyi l'estructura d'aprenentatge, això és, l'espai socioconstructiu que ha de ser l'alternativa davant d'actituds individualistes que són a la base del sistema social i econòmic actual. Per tant, la cooperació és un element facilitador de l'aprenentatge i un vehicle per a l'educació amb valors. És un mitjà i una finalitat.

Cooperar tampoc no és una acció simple: per a l'alumnat implica desplegar principis, valors i actituds de manera voluntària. El docent, doncs, ha d'encaminar una proposta en una doble via: treballar tant els valors cooperatius com les estratègies cooperatives, perquè augmenti la consciència i la identitat personal de cada membre, amb un objectiu clar: consolidar la tasca grupal com a eina d'aprenentatge (Gavaldà, 2016). També Buchs (2020, p. 52) indica que s'ha d'estructurar el treball amb principis cooperatius com una forma d'enfortir el compromís social i cognitiu dels estudiants.

En aquest moment, caldria precisar quins valors cooperatius són essencials per abordar i estructurar situacions d'ensenyament-aprenentatge cooperatiu útils, i Gavaldà (2000) en concreta nou de referència perquè l'escola els faci seus. Aquests valors són el resultat de portar als centres educatius els principis del cooperativisme (moviment

¹² Grup de treball de l'Àrea de Didàctica de les Ciències Socials (Departament d'Història i Història de l'Art, Universitat Rovira i Virgili).

que representa una via alternativa al capitalisme), sintetitzats per l'Aliança Cooperativa Internacional (ACI):

1. Valoració de les idees divergents
2. Necessitat de diàleg i consens
3. Compromís per la llibertat
4. Partícip de la igualtat
5. Responsabilitat en la participació
6. Contribució a la democràcia
7. Voluntat d'aprenentatge
8. Regulació social de l'economia
9. Constància i persistència en reflexió

A continuació sintetitzo i explico breument els postulats de Gavaldà (2000) i les consideracions de Pons-Altés i Irigoyen (2021, en premsa):

La *valoració de les idees divergents* comporta que el context social de la nostra vida influeix en les idees en construcció, entenent que divergir esdevé un fet essencial si es vol millorar i avançar, perquè implica l'obligació de buscar fonaments al més sòlids possibles per a les conviccions que tenim, i alhora poder contrarestar aquestes idees amb d'altres.

La *necessitat de diàleg i consens* persegueix l'obtenció d'acords un cop s'ha discutit i reflexionat de manera col·lectiva, entenent la dificultat de defensar veritats absolutes i acceptant el caràcter mòbil de les idees i la possibilitat de revisar idees prèvies que sempre han de poder entrar en conflicte.

El *compromís per la llibertat* implica que tothom té dret a opinar i a decidir, sense coaccions, com un dret assolit històricament a través de camins sinuosos i que, malauradament, continua havent de ser defensat en molts llocs per amenaces de recessió.

La *igualtat* no es pot confondre amb uniformitat. La igualtat en drets i deures dels éssers humans és un guany fonamental en una societat democràtica, malgrat que és difícil d'aconseguir en plenitud, en tant que igualtat legal i igualtat real no són equivalents. Per evitar-ne una interpretació rígida, caldrà l'adaptació a cada cas: equitat.

La *responsabilitat en la participació* implica l'assumpció de responsabilitats com a símptoma de maduresa democràtica i ciutadana. L'escola ha de fomentar aquesta responsabilitat enfront de les temptacions nihilistes o de passivitat.

La *democràcia* és present des de les bases del cooperativisme i dels moviments socials solidaris a través d'uns valors que impliquen la negociació i la capacitat d'assumir possibles renúncies en allò que hom creu i defensa.

La *voluntat d'aprenentatge* implica la necessitat ineludible d'inculcar a l'alumnat l'exigència de voler saber, el foment de la curiositat intel·lectual per progressar individualment i socialment.

La *regulació social de l'economia* és imprescindible per evitar l'increment de la desigualtat social i la posició abusiva per part de determinades elits i empreses que privilegien el seu estatus quan es troben en mercats teòricament lliures.

La *constància i la persistència en la reflexió* són necessàries per accedir al coneixement i per edificar projectes sòlids, en qualsevol àmbit de la vida. En els estudiants és fonamental incidir en l'esforç personal com a camí per assolir els objectius marcats.

Amb tot, s'ha d'aprofundir més i millor sobre fins a quin punt l'alumnat posseeix un domini d'aquests valors i ha desenvolupat una moralitat autònoma basada en la pròpia capacitat de reflexió (Gavaldà i Pons-Altés, 2015). A més, representa un error vincular l'aprenentatge de valors a una assignatura, ja que són presents en tot el que es fa i es diu, perquè, com afirma Benejam (2015, p. 99), la finalitat de l'educació moral no és el coneixement de la virtut, sinó la pràctica de la virtut.

1.4 Educar per a una ciutadania participativa arrelada en el compromís democràtic i social

Quan en el si del treball cooperatiu parlem d'unes maneres de fer i de ser vehiculades a través dels valors cooperatius, al meu entendre, un d'ells condiciona el grau d'assoliment dels altres, i és el valor de la *responsabilitat en la participació* —cinquè valor del llistat de Gavaldà (2000)—, que esdevé una mena d'àncora democràtica en què el seu ensenyament-aprenentatge condicionarà la vida a l'aula, al conjunt de l'escola i, en un futur, a la societat.

En el tractament i anàlisi dels valors cooperatius és indispensable accedir a estudis que abordin el tema des de la pràctica i, en aquest cas, des dels propis valors en una realitat pròxima. El grup EACoop ha analitzat el valor de la *responsabilitat en la participació* en escoles. La tasca de Gavaldà (2000) s'ha vist complementada per diversos treballs teoricopràctics,¹³ que han permès establir un estat de la qüestió i han aprofundit en el plantejament cooperatiu a l'aula a partir de la introducció de diferents exercicis.

Definir el valor *responsabilitat en la participació* podria semblar especificar dos mots diferents. Ans al contrari: tots dos conceptes han d'estar vinculats. La responsabilitat ha de ser una actitud individual malgrat donar-se en comunitat. A més, s'ha de diferenciar una responsabilitat individual d'una responsabilitat col·lectiva. A títol individual, comporta conèixer i acceptar les conseqüències de les accions realitzades

¹³ Gavaldà i Pons-Altés (2015); Giné i Grau (2014).

(lliures i conscients), i, col·lectivament, de manera paral·lela, implica assumir la capacitat d'influir en les preses de decisions dels diversos grups socials dels quals l'individu forma part (Giné i Grau, 2014). A més, la responsabilitat va més enllà de la participació directa, ja que la representativa també implicaria una responsabilitat conscient. Per tant, la maduresa ciutadana i democràtica es fa palesa exercint la responsabilitat, amb la qual cosa, a l'escola, ensenyar a viure és ensenyar a ser responsable i a sentir-se corresponsable d'allò que és públic (Camps, 2000).

El filòsof basc Daniel Innerarity (2006, p. 196) afirma que el concepte de *responsabilitat* constitueix un principi per articular una època inarticulada. És per això que a l'escola s'ha d'impulsar l'altra part del valor —la necessitat de la participació activa— per tal d'evitar una ciutadania passiva incapaç d'assumir decisions i prendre els inevitables riscos a l'hora d'afrontar els problemes. D'aquesta manera, l'essència del treball cooperatiu es basa en la responsabilitat compartida i en la interacció.

Tonucci (2009) diu que la participació no s'ensenya, sinó que es practica, i això demana un equilibri entre la llibertat i la responsabilitat, i suposa participació activa, comunicació i diàleg, capacitat d'acceptar limitacions i fortaleses, i respecte als altres. La participació requereix coneixement, responsabilitat i acció, i significa construir un projecte comú que fa que les persones sentin que formen part d'un col·lectiu: l'aprenentatge de viure en una democràcia participativa comença amb la pràctica diària a l'aula (Benejam, 2015, p. 30), allunyada dels mètodes tradicionals que, com sostenen Sharan i Sharan (2004), privarien els estudiants de l'oportunitat d'assumir responsabilitats d'aprenentatge.

En conseqüència, el valor de la *responsabilitat en la participació* té una gran potencialitat didàctica, en la mesura que no es presenti de manera purament retòrica, sinó que es propiciï la capacitat de reflexió autònoma i guiada de l'alumnat (Gavaldà i Pons-Altés, 2015). Cal temps perquè es creïn hàbits i noves expectatives, el docent ha de revisar la pràctica perquè, amb constància, l'alumnat progressi en el treball en conjunt. També ha d'atendre a les característiques culturals i socials, al rendiment, a la popularitat o a les habilitats específiques, i ha de crear activitats de cooperació amb l'objectiu d'estructurar i enfortir les interaccions simultànies entre l'alumnat, tot garantint la igualtat de participació (Buchs, 2020, p. 52).

No es pot cultivar el sentit de la responsabilitat per aprendre i viure en conjunt si no es proporciona aquesta responsabilitat a l'estudiant, i una manera útil de fer-ho és convidar l'alumnat a participar en la configuració del clima de l'aula. També es pot treballar la responsabilitat en la participació mitjançant càrrecs unipersonals per al funcionament de la classe i en càrrecs de gestió de representativitat col·lectiva, cadascun dels quals formaran part del bon funcionament de l'aula i de l'engranatge democràtic de l'escola, i seran essencials per al col·lectiu.

L'escola ha de formar en les competències cíviques i socials oferint espais i mecanismes de socialització. L'aula s'ha d'estructurar i organitzar com una *comunitat* en què alumne i professor comparteixin un espai de drets i deures on emergeixi una *vida social* de la qual tots els membres esdevinguin *ciutadans*. I l'alumne ha d'aprendre a participar en la *vida social* de manera responsable, i adonar-se i entendre que forma part d'un col·lectiu.

Per tot això, l'escola —en tant que ens educatiu organitzador de competències i facilitador de continguts— ha de fomentar la comunicació per estructurar les relacions entre iguals i connectar així tolerància, llibertat d'expressió, gestió de la crítica, consens i creativitat. I ha de ser l'agent capaç de construir una societat més activa i compromesa, creant un entorn de responsabilitat participativa i compromís social. Una responsabilitat que ha de ser pensada i articulada com un mitjà de dimensió de futur per combatre —col·lectivament i des de la infantesa— l'escepticisme social actual.

1.5 La necessitat del treball cooperatiu en la formació de docents

Una de les paradoxes viscudes a la Facultat de Formació de Mestres i Professors és la situació d'utilitzar el mètode expositiu i la classe magistral per formar futurs docents perquè facin un bon ús de l'aprenentatge cooperatiu. Molts cops, el grup-classe universitari no reuneix les condicions idònies per introduir situacions d'aprenentatge cooperatiu: classes massificades, molt de contingut a impartir en poques sessions, disposició d'aula estàtica, nombre d'estudiants inestable al llarg de les sessions... Malgrat això, el treball cooperatiu ha de ser una prioritat en la formació de docents i, com defensen Cañabate i Colomer (2020, p. 16), s'ha d'aconseguir que s'acosti més a la formació estratègica que no pas a aprendre'l per aplicar-lo de manera prescriptiva, és a dir, que el docent ha de copsar el mitjà i ajustar-lo a les condicions contextuais, a l'alumnat, als objectius i a les necessitats del moment educatiu.

Un bon nombre d'estudis¹⁴ confirma la necessitat del treball cooperatiu a les aules universitàries, amb l'objectiu de formar estudiants que esdevinguin ciutadans actius capaços de respondre als reptes que exigeix la societat. Des d'una altra banda, Ovejero (2018) qualifica com a necessitat el fet de formar futurs docents que han de convertir-se en un «instrument» útil en la consecució d'una escola que fomenti el pensament crític i independent entre l'alumnat, que és i serà part d'una ciutadania en el procés de construcció d'una societat més solidària i justa. Per tant, la universitat ha de posar l'accent en l'aplicació del treball cooperatiu per formar en l'hàbit de veure, pensar, entendre, decidir i actuar, i tot amb un seguit de valors integrats en el procés d'aprenentatge.

14 Recollits a Cañabate i Colomer (2020), fruit del I Simposi Internacional en Aprenentatge Cooperatiu en la Docència Universitària, celebrat a Girona.

En l'àmbit universitari que m'ocupa, l'aprenentatge cooperatiu és una de les estratègies organitzatives que hauria de tenir una major presència en la didàctica de les ciències socials (Santisteban i Pagès, 2010, p. 172). S'ha de vehicular un ensenyament-aprenentatge cooperatiu útil i basat en la pràctica dels valors, per formar futurs mestres amb una eina democràtica i humanitzant. A través de la pràctica se'ls capacita per fer-los solvents amb un mitjà que els permetrà, quan esdevindran mestres, formar futurs ciutadans amb actituds més democràtiques i amb unes eines que els ajudaran a transformar la societat, alhora que aconseguiran un domini més crític i profund dels coneixements de la matèria. D'aquesta manera, aquests futurs docents han de convertir-se en professionals que hagin assolit l'essència del treball cooperatiu, per saber ajustar així les situacions d'aprenentatge a l'aula. Perquè, tal com assenyala Bauman (2013), s'ha d'ensenyar per a l'adaptació i la versatilitat en un món que modifica a ritme apressat el mode de relacionar-se i de viure. Només així sabran reaccionar quan sorgirà l'imprevist.

En definitiva, el docent té una responsabilitat pública, no ha de formar només estudiants per fer-se valer en la societat, sinó també per millorar-la (Camps, 2000). El treball cooperatiu és la situació d'aprenentatge perquè els centres eduquin els infants i joves en la convivència, en el pensament crític i independent, i es col·labori en la construcció d'una societat més solidària, igualitària, responsable i participativa, a la recerca de la transformació social. Cal educar la voluntat per crear camins de presa de decisió responsable i cal educar amb valors per al «mai més», i adoptar així unes actituds que, després de dècades de democràcia, caldria exigir que ja fossin presents.

Bibliografia

- ANGUERA, C.; BENEJAM, P.; BOSCH, D.; CANALS, R.; GARCIA, C. i GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2016). *Què ens fa humans? Un programa alternatiu de ciències socials*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- BAUMAN, Z. (2013). *Vida líquida*. Austral.
- BENEJAM, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Octaedro.
- BUCHS, C. (2020). «Preparar a los estudiantes para cooperar y organizar interacciones para apoyar el aprendizaje en la universidad». A D. CAÑABATE i J. COLOMER (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 51-59). Graó.
- CAMPS, V. (2000). *Los valores de la educación*. Anaya.
- CAÑABATE, D. i COLOMER, J. (2020). «Reflexiones y perspectivas de futuro del aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI». A D. CAÑABATE i J. COLOMER (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 11-24). Graó.
- CARBONELL, E. (2015). *Ens farem humans?* Prisma.
- CONNAC, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé.
- CONNAC, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend. Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. ESF Sciences humaines.
- CONNAC, S. (2021). *La cooperación entre el alumnado*. Marge Books-Montaber.
- CORCELLES, M. i PUJADAS, A. (2012). *La construcció del pensament a l'aula: filosofia, escriptura i treball cooperatiu al Batxillerat*. Barcanova.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- DUCH, M. (2017). «Historia, memoria y política en torno de la transición democrática en España». A R. ARNABAT i M. DUCH (ed.), *Polítics memorials, fronteres i turisme de memòria* (p. 47-60). URV i PUP. <<https://doi.org/10.17345/9788484246077>>
- DURAN, D. i MONEREO, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. ICE Universitat de Barcelona i Horsori Editorial.
- FONTANA, J. (2019). *Capitalismo y democracia. 1756-1848. Cómo empezó este engaño*. Crítica.
- GAVALDÀ, A. (2000). «Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament?». *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- GAVALDÀ, A. i PONS-ALTÉS, J. M. (2015). «Valores sociales invisibles: una investigación sobre la responsabilidad en la participación. Primeros resultados». A A. M. HERNÁNDEZ, C. R. GARCÍA i J. L. DE LA MONTAÑA (ed.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (p. 741-748).

- GAVALDÀ, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. URV i UVic.
- GINÉ, S. i GRAU, V. (2014). «L'ensenyament actual necessita cooperació: la responsabilitat en la participació». *Cooperació Catalana*, 373, 16-18.
- HAN, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- HOBBSAWM, E. (2011). *Historia del siglo xx*. Crítica.
- INNERARITY, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Espasa.
- IRIGOYEN, A. (2021). «Entrevista a Sylvain Connac». *Comunicació Educativa*, 34, 9-53.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. i HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- JOHNSON, D. W. i JOHNSON, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.
- MACEIRA OCHOA, L. (2018). «Pedagogía de la memoria». A R. VINYES (ed.), *Diccionario de la memoria colectiva* (p. 388-389). Gedisa.
- MEIRIEU, P. (2010). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1. Chronique sociale*.
- NEGRO, A.; TORREGO, J. C. i ZARIQUIEY, F. (2012). «Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto». A J. C. TORREGO i A. NEGRO (ed.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (p. 47-73). Alianza Editorial.
- OVEJERO, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- PONS-ALTÉS, J. M. i IRIGOYEN, A. (2021, en premsa). «¿Aprendizaje cooperativo sin valores cooperativos? Análisis de manuales escolares». A J. C. BEL MARTÍNEZ, J. C. COLOMER RUBIO i N. DE ALBA FERNÁNDEZ (ed.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tirant Lo Blanch.
- PUJOLÀS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.
- PUJOLÀS, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó.
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcanova.
- RUÉ, J. (2020). «Treinta años de aprendizaje cooperativo. Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender». A D. CAÑABATE i J. COLOMER (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 31-39). Graó.

- SANTISTEBAN, A. i PAGÈS, J. (coord.) (2010). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis.
- SHARAN, Y. i SHARAN, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- SLAVIN R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.
- TOMASELLO, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.
- TONUCCI, F. (2009). «¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?». *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.

2. Literacitat crítica per formar una ciutadania democràtica i compromesa

Jordi Castellví Mata

Universidad Internacional de La Rioja

2.1 Introducció

El desenvolupament del pensament crític és un dels principals reptes de l'educació en general, i de la didàctica de les ciències socials en particular. Ho és per la seva transcendència com a element vertebrador de l'educació en democràcia i per la complexitat que comporta la seva conceptualització, estudi i posada en pràctica. El pensament crític s'ha estudiat tradicionalment com un compendi d'habilitats cognitives que han resultat no tenir un impacte significatiu en la producció de ciutadans conscients de la realitat social actual, del seu passat ni del seu futur. Freire (2012) posa de manifest la contradicció que suposa l'educació basada en l'estudi memorístic d'un coneixement universal, estanc i inamovible. Per contra, l'educació s'ha de fonamentar en la pràctica dialògica amb altres éssers humans per compartir coneixements, opinions i experiències.

Al llarg de la història, diferents pedagogs, docents, psicòlegs, filòsofs i altres han reflexionat i investigat sobre el pensament crític: què és?, com es forma?, com s'avalua? A principis del segle xx, el filòsof i investigador John Dewey va plantejar el concepte del pensament reflexiu. Dewey (1989) afirma que pensar de forma reflexiva és imprescindible per evitar caure en el pensament incorrecte, en les supersticions o en les fal·làcies. S'ha de formar el pensament reflexiu a les escoles i per fer-ho s'han de cultivar una sèrie d'actituds que afavoreixin millors mètodes de recerca i de comprovació. Per Dewey, aquestes actituds es sintetitzen a tenir 1) una mentalitat oberta, 2) entusiasme i 3) responsabilitat.

La idea de la formació del pensament reflexiu —utilitzant la terminologia del pensament crític— ha estat estudiada durant les darreres dècades des de diferents enfocaments epistemològics, que s'han centrat a explicar què és pensar de manera crítica i com podem ensenyar a fer-ho a l'escola. Per l'enfocament cognitivista, pensar críticament significa dominar una sèrie d'habilitats: saber diferenciar i reconèixer els arguments erronis o esbiaixats, les generalitzacions inadequades, les afirmacions sense evidències o la informació fal·laç. Per contra, per la literacitat crítica, pensar de forma crítica té un component actitudinal inherent i suposa un compromís amb la transformació social. Aquesta posa en el punt de mira la societat i les estructures socials que imposen el seu sistema de valors. La literacitat crítica se centra en les injustícies socials i considera que pensar de forma crítica és una pràctica social i ha de ser la via per superar aquestes injustícies.

La literacitat crítica de Freire ens va llegar la idea que aprendre a llegir va més enllà d'un mer procés mecànic, i té implicacions clau en el desenvolupament del pensament que ens han de permetre formar una ciutadania crítica (Freire i Macedo, 2004). Aquests autors argumenten que la idea de llegir la paraula està necessàriament relacionada amb la idea de llegir el món, però el món de finals dels anys vuitanta del segle passat no és el mateix que el món al qual ens enfrontem ara; tampoc ho són les paraules. Els mitjans digitals han canviat les formes d'oci, la manera com treballem, ens informem i participem políticament. La construcció de coneixement, les relacions socials, l'economia i molts altres àmbits de la vida pública i privada estan influenciats d'una manera o una altra pel context digital en què vivim. Per tant, considerem que ja no podem parlar d'educar una ciutadania crítica sense tenir en compte un context global i digital.

La influència dels mitjans socials i digitals és especialment rellevant entre els joves. De fet, llocs com la Viquipèdia o les xarxes socials són la seva principal font de consulta i, per tant, influeixen en el seu coneixement cívic i en la construcció d'uns determinats valors. Malgrat aquesta situació, sabem que la major influència en aquests aspectes segueix sent la seva família (Castellví, 2019a; Schulz *et alii*, 2016, p. 66). A més, les noves generacions es caracteritzen pel desencís per sistemes de participació clàssics, és a dir, mostren poca predisposició per a una futura participació ciutadana a través dels partits polítics (Schulz *et alii*, 2016, p. 94); en canvi, prefereixen una participació més d'acord amb la idea de ciutadania àmplia o maximalista (Kennedy, 2019), que inclou formes de participació desinstitucionalitzades, entre les quals destaca la participació política en els mitjans digitals (Kahne, Hodgins i Eidman-Aadahl, 2016). De fet, un estudi realitzat per Havas (2011, p. 20) sosté que el 60% dels joves considera que els mitjans digitals són el nou poder de la joventut i el 70% arriba a considerar-los com un motor de canvi social.

Aquesta visió optimista de la tecnologia contrasta amb la idea de Debord (2015). Aquest autor va pronosticar, a finals dels anys seixanta, que ens dirigíem cap a una era on el poder de les pantalles dominaria sobre la vida pública i on l'espectacle prevaldria sobre la informació. Aquesta tesi és encertada per molts autors (p. e. Kellner, 2005; Ross, 2013; Santisteban, Díez-Bedmar i Castellví, 2020) que consideren que no vivim en la societat de la informació, sinó en la de l'espectacle. Així, les notícies falses i la postveritat són fenòmens relativament recents, que estan estretament vinculats a la proliferació dels mitjans digitals. La capacitat de les empreses, els partits polítics i altres agents socials per utilitzar aquests mitjans en benefici propi i de formes moralment qüestionables és una realitat. La influència d'aquests missatges es dona sobre tota la població, però té més influència sobre les persones més connectades, les joves.

Les conseqüències de no preparar els estudiants per avaluar el material en línia són reals i greus. La salut de la nostra democràcia depèn de l'accés a informació confiable, i cada vegada més, Internet és on anem a buscar-la: els joves obtenen el 75% de les notícies en línia (American Press Institute, 2015). Per cada qüestió social i política important, hi ha innumbrables grups que busquen guanyar influència, sovint ocultant els seus veritables patrocinadors. Si els estudiants no poden identificar qui està darrere de la informació que troben, són objectius fàcils per a aquells que busquen enganyar-los. Tenint en compte el que està en joc, hem d'actuar amb decisió per preparar els estudiants per al panorama digital actual. Necessitem ensenyar-los a llegir més enllà de les línies (Gray, 1960) o en aquest cas 'més enllà de la pantalla' i donar-los eines per determinar qui està darrere de la informació que consumeixen.

2.2 Educació per a la ciutadania en un món canviant

La recerca entorn de la ciutadania global i digital s'ha centrat en el desenvolupament d'una ciutadania que superi les fronteres i les identitats nacionals (p. e. Estellés i Fishman, 2020; González-Valencia, Ballbé i Ortega-Sánchez, 2020), però les relacions entre l'educació per a la ciutadania i els entorns digitals s'han estudiat poc i, majoritàriament, s'ha fet des del prisma de la participació, l'activisme i la ciutadania digital (Kahne *et alii*, 2016; Shirky, 2011), mentre que no s'ha abordat en profunditat la influència de les xarxes socials i els mitjans digitals en la formació de les representacions socials i els valors dels futurs ciutadans, com sí que s'ha fet recentment des de la perspectiva de la literacitat crítica digital (Castellví *et alii*, 2020; Castellví, Massip i Pagès, 2019; Santisteban *et alii*, 2020).

Una ràpida revisió bibliogràfica ens permet identificar que els articles al voltant de la literacitat crítica aborden algunes de les problemàtiques a què s'enfronta l'educació en un món digital, com són el poder dels discursos hegemònics (De los Ríos,

2018; Golden, 2017), la postveritat i les notícies falses (Sulzer, 2018), les polítiques de vigilància social (Hutchinson i Novotny, 2017), la radicalització i la producció de contrarelats (Estellés i Castellví, 2020; McNicol, 2016), la participació democràtica (Yue, Nekmat i Beta, 2019) o la transformació social (Watt, 2019). No és casualitat que aquests temes coincideixin amb els reptes als quals també s'enfronta la ciutadania en els nostres temps.

Els enfocaments que adopta l'educació per a la ciutadania en l'actualitat són variats i, sovint, es combinen en la constitució dels currículums oficials. Una de les perspectives predominants té l'objectiu de formar ciutadans responsables (Westheimer i Kahne, 2004) i està vinculada amb l'educació moral i cívica. Aquest enfocament sol anar acompanyat de la promoció de símbols i institucions nacionals i de la cultura predominant per desenvolupar sentiments i identitats patriòtiques. També predominen enfocaments que donen preeminència a l'educació financera, a la creativitat, a l'emprenedoria i al desenvolupament personal individual per formar ciutadans per viure en contextos econòmics que tendeixen a la desregularització, a l'individualisme i a la competitivitat. Altres enfocaments es plantegen des del repte de formar una ciutadania participativa, que conegui la importància de les institucions democràtiques i que estigui disposada a defensar-les (Kennedy, 2019). Finalment, els enfocaments que defensen la necessitat d'una ciutadania crítica i transformadora orientada cap a la justícia social (Westheimer i Kahne, 2004) en la pràctica són minoritaris.

L'enfocament que plantejem va en la línia d'educar per a una ciutadania crítica, participativa i transformadora, que sigui capaç de viure en un món digital, ja que al nostre entendre és l'enfocament que afronta els reptes socials que hem plantejat anteriorment buscant solucions que vagin a l'arrel del problema. Per això, entenem que la literacitat crítica ha de ser una part essencial de l'educació per a la ciutadania. Així, aquesta proposta ha de considerar la participació democràtica i la transformació social per combatre la desafecció cap a les institucions democràtiques, però no ha de descurar el desenvolupament del pensament crític per identificar la ideologia més enllà de la informació (Gray, 1960), per a la revisió dels valors propis i per desenvolupar la capacitat de fer judicis morals fonamentats.

2.3 La literacitat crítica i les literacitats crítiques

El terme *literacitat* neix de la lingüística. No obstant això, autors com Green (1988) consideren que la literacitat cal entendre-la des d'una perspectiva holística formada per tres dimensions: la dimensió operacional, la dimensió cultural i la dimensió crítica. Pel que fa a la dimensió operacional, abordem la literacitat des d'una perspectiva multimodal. Per tant, no plantejem la literacitat com la mera habilitat per llegir i escriure text, sinó també com la capacitat d'usar les TIC, escoltar, observar, descriure, explicar

i crear produccions multimèdia, i fer-ho de forma significativa i crítica. Des de la dimensió cultural, la literacitat crítica intenta donar resposta a la tradició psicolingüística de formació del pensament crític i sosté que pensar de forma crítica és una cosa que les persones fem en el món i en la societat —no només dins els nostres caps— i, per tant, s'ha d'ensenyar i estudiar com una pràctica situada. Pensar de manera crítica és un fenomen principalment sociocultural, més que un fenomen mental. Des de la perspectiva de la literacitat crítica, cal estudiar la formació del pensament crític de manera integrada en la seva gamma completa de contextos i pràctiques, no només cognitives, sinó també socials, culturals i històriques (Gee, 2015). Finalment, la dimensió crítica de la literacitat és el fonament de la literacitat crítica. Aquest concepte sorgeix de la tradició de la pedagogia crítica i dels estudis socials (Freire, 1989) i pren força durant els anys vuitanta i especialment els noranta, quan es publica el llibre de Lankshear i McLaren (1993) *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*.

L'enfocament crític de la literacitat comença amb la preocupació sobre les desigualtats socials, les estructures de poder i el paper de la ciutadania democràtica en una societat que ens envolta d'informació i publicitat, que perpetua les velles estructures, les desigualtats i fomenta la passivitat ciutadana. Així, té com a objectiu formar el pensament crític de les persones perquè l'escola no segueixi sent un mecanisme de reproducció social (Giroux, 1997), sinó de transformació social. A finals del segle xx i durant les primeres dècades del segle XXI, amb l'explosió de les noves tecnologies, la literacitat crítica com a estudi i com a enfocament educacional es torna encara més pertinent i sorgeixen diferents literacitats crítiques que ofereixen diferents formes d'abordar la formació del pensament crític. En aquest sentit, la literacitat crítica mediàtica (Alvermann i Hagood, 2000), la literacitat crítica informacional (Elmborg, 2012) o la literacitat crítica digital (Pangrazio, 2016), entre d'altres, conformen el que anomenem les *literacitats crítiques* (Castellví, 2019b; Mills, 2016).

2.4 Literacitat crítica mediàtica

Els nous mitjans de comunicació han democratitzat la producció i el consum de la informació i l'entreteniment. Els mitjans constitueixen una gran varietat de formes de comunicació, com la televisió, el cinema, la ràdio, Internet, la música, les revistes, els jocs. Per altra banda, les produccions mediàtiques inclouen programes, pel·lícules i imatges, entre d'altres. Crear significat a través dels mitjans és un procés de codificació i descodificació dels missatges i s'aprèn des de la infantesa. Des dels primers anys de la nostra vida interioritzem codis com el racisme, el sexisme o l'alteritat, i aquests codis s'acaben naturalitzant i incloent en els nostres significats quotidians. Els símbols i codis naturalitzats apareixen en les pel·lícules, en els programes de televisió, i són consumits de forma passiva per les audiències, que els converteixen en elements de la cultura

popular i construeixen valors i creences compartides. D'aquesta manera, aquests valors i aquestes creences condicionen la manera com imaginem el món i com acceptem quelcom com a normal.

Stoddard i Marcus (2010) apunten que els estudiants que gaudeixen d'aquests mitjans fora de l'àmbit escolar estan més interessats a aprendre història i a conèixer la realitat de la societat. Tanmateix, les persones no acostumen a ser conscients que han estat educades en un entorn absolutament mediatitzat, ja que sol ser una forma d'educació i de condicionament invisible i inconscient (Kellner i Share, 2005). Els mitjans de comunicació poden ajudar a posar fi a la democràcia participativa, convertint la política en espectacle (Debord, 2015) i convertint la ciutadania en simples espectadors i consumidors. Per contra, també poden ajudar a revitalitzar el debat democràtic i la participació. En els últims anys, els estudis culturals han començat a estudiar l'impacte dels mitjans en l'educació en la societat contemporània, i destaquen la importància d'anar cap a una educació multicultural, així com una literacitat crítica mediàtica que serveixi per afrontar problemes com les desigualtats socials (Kellner i Share, 2005).

2.5 Literacitat crítica informacional

La literacitat informacional posa l'accent en la recerca de la informació que és considerada objectiva i que respon als fets (Fabos, 2008). Així, la literacitat informacional seria una manera d'obtenir una sèrie d'habilitats que permetessin ser més eficient en el tractament i ús de la informació. Aquesta postura, totalment acrítica, és contestada per les aproximacions crítiques a la literacitat informacional. Elmbrog (2012) sosté que literacitat crítica informacional existeix en una relació entre les persones i la informació, i no pot entendre's la recerca d'informació com la prescripció d'uns passos a seguir ni el domini d'unes poques habilitats. Vaidhyathan (2006) parla dels estudis informacionals crítics i diu que són aquells que posen en qüestió les estructures, els hàbits, les normes o les pràctiques que guien els fluxos d'informació, i també aquelles que analitzen qui té accés a la informació i amb quin cost. La idea dels estudis informacionals crítics i de la literacitat informacional crítica «ens allunya de definir la informació com a 'cosa', i ens aproxima cap a la comprensió de la informació com a repertori de pràctiques socials de base històrica que impliquen producció, difusió i recepció» (Elmbrog, 2012, p. 86). Així, la literacitat crítica informacional fomenta la reflexió sobre l'accés a la informació i l'excés d'informació. En el primer cas, posant en qüestió els poders dominants que regulen d'una manera o d'una altra la neutralitat de la xarxa i el seu accés, els interessos que segueixen i els objectius que tenen. En el segon cas, analitzant la informació i amb la capacitat crítica de destriar el gra de la palla a la xarxa per accedir, d'aquesta manera, a fonts contrastades.

2.6 Literacitat crítica digital

En els últims anys han augmentat els articles sobre el concepte de literacitat crítica digital. Si bé el concepte és recent, aquesta línia d'investigació emergeix de la literacitat crítica i de les noves literacitats, que tenen l'origen en la pedagogia crítica, els estudis socials i la sociolingüística (Castellví, 2019b; Tosar, 2017). Encara que alguns estudis anteriors ja aborden l'impacte dels entorns digitals en l'alfabetització i el desenvolupament del pensament crític, és a partir de la consolidació del concepte quan considerem que aquests processos estan determinats pel context digital en què vivim, més enllà de l'ús de fonts o suports digitals. El fet de viure en un context digital té un abast multimodal, és a dir, té repercussió en tots els àmbits de la comunicació, la informació i l'aprenentatge, tant si és digital com analògic.

Ávila i Pandya (2013) consideren que hi ha dos objectius primordials que regeixen la literacitat crítica digital. Per un costat, investigar les relacions de poder implícites en els textos i dissenys digitals posant de manifest els interessos dels grups als quals serveixen. Per l'altre, redissenyar aquests textos i aquestes produccions digitals per servir altres interessos, i així donar veu a aquells que no participen del poder dominant. Area i Pessoa (2012) relacionen la literacitat digital amb l'educació per a la ciutadania, entenent que la literacitat digital ha d'incorporar una sèrie d'elements morals i socials equiparables. En el mateix sentit, Kellner (2001) es refereix a Dewey afirmant que l'educació, en aquest cas, la literacitat digital, ha d'estar connectada amb la democràcia. Sense una perspectiva crítica i ètica de la literacitat digital, hi ha el risc de potenciar i incrementar les desigualtats socials, culturals, de riquesa i de poder presents en la societat.

2.7 Literacitats per desenvolupar el pensament crític

S'ha escrit molt sobre la literacitat crítica des dels anys vuitanta del segle passat, i hem arribat a múltiples aproximacions al seu desenvolupament des dels estudis culturals, la lingüística, els estudis de mitjans i l'educació en noves tecnologies, entre altres. Aquestes aproximacions han tingut més o menys rellevància depenent de l'àrea d'estudi o del context sociohistòric que es donés. No obstant això, les diverses literacitats crítiques sempre han tingut l'objectiu final —no sempre explícit— de desenvolupar el pensament crític de la ciutadania. No aquell pensament basat en habilitats cognitives, sinó un pensament que permeti llegir el món, entendre les relacions de poder i les ideologies, desconstruir els discursos hegemònics i que es projecti cap a l'acció i la transformació social. Una educació que té més de 'aprendre a ser' que de 'aprendre a fer'. Aquesta és la funció final de la literacitat 'mediàtica', 'informativa', 'digital' o qualsevol adjectiu que se li vulgui afegir al costat de 'crítica'.

Podríem pensar que aquests elements que acompanyen la literacitat crítica fan referència al camp d'investigació o al suport a què es refereix aquesta alfabetització. Això pot ser veritat en origen, però actualment identifiquen més bé les característiques que es consideren necessàries per llegir el món en una època determinada. Per exemple, la literacitat crítica mediàtica sorgeix dels estudis culturals quan es considera que una de les principals influències en la configuració de les cultures i de les formes de pensar occidentals ve donada pels mitjans de comunicació, la televisió i la publicitat. Aquesta literacitat ens alerta sobre els perills de la societat de l'espectacle de les últimes dècades del segle passat. Actualment, s'ha anat acostant a la literacitat crítica digital. Totes dues han posat al centre la producció digital com un element determinant en les nostres cultures des de la comprensió que llegir el món ja no vol dir llegir la paraula, sinó llegir la pantalla, i com a tal és una pràctica que hem de fer amb cautela.

No obstant això, més enllà del text imprès, la publicitat, els mitjans de comunicació o les produccions digitals, les literacitats crítiques serveixen per llegir el món, reflexionar sobre les nostres societats i actuar com a agents de canvi. En aquest punt, algunes investigacions recents han plantejat quin hauria de ser el pes de les emocions o dels valors en aquest procés. Desenvolupar el pensament crític per a l'acció social va més enllà del pensament racional: aquest no és més que una simplificació fonamentada en concepcions del pensament pròpies de temps anteriors. Sabem que el pensament racional, les emocions i els valors són elements que configuren un tot, una forma de pensar que ens identifica a cada un de nosaltres i que es fonamenta en les nostres relacions, aprenentatges i experiències viscudes.

2.8 Els valors i les emocions en la presa de decisions de la ciutadania

Des de la posició de la ciutadania crítica i democràtica, autors com Kennedy (2019) defensen la importància de considerar els valors i la capacitat de fer judicis morals com un dels reptes de l'educació per a la ciutadania. Aquest autor afirma que «els joves hauran d'estar equipats amb la capacitat d'avaluar la informació de manera crítica, de prendre decisions morals al respecte i d'adoptar accions que busquin millorar la condició humana» (p. 26). Des dels estudis socials, especialment des de la recerca en educació per a la ciutadania democràtica, s'han establert certs valors desitjables per a un ciutadà o una ciutadana, com són la solidaritat, la igualtat, la tolerància o la justícia social, entre d'altres. No obstant això, l'encaix dels valors amb el pensament crític és un tema no resolt. Per alguns autors, el pensament crític són una sèrie d'habilitats cognitives que no depenen del context social i cultural (Boisvert, 2004). En canvi, la conceptualització del pensament crític des de la perspectiva de la literacitat crítica sempre ha defensat la impossibilitat d'adoptar postures neutrals davant l'anàlisi crítica de la realitat, encara

que sovint s'ha obviat el debat explícit al voltant dels valors, que permeti determinar quins podem associar al pensament crític.

D'altra banda, l'ascens dels populismes en els últims anys posa de manifest el comportament poc crític de la ciutadania (Estellés i Castellví, 2020), que sembla moure's més per l'exaltació de les emocions i dels sentiments que fan els líders populistes que pels arguments raonats. Entenem que l'estudi de les emocions és rellevant en el camp de la didàctica de les ciències socials, ja que les emocions juguen un paper determinant en l'aprenentatge dels continguts històrics, socials i geogràfics, i són un element fonamental en la presa de decisions de la ciutadania. Els estudis recents al voltant de l'encaix de les emocions en el desenvolupament del pensament crític són també molt necessaris per comprendre com la ciutadania entén el món que ens envolta, aprèn i pren decisions polítiques.

2.9 Del concepte teòric a la pràctica educativa

Les literacitats crítiques, a més d'aproximacions al desenvolupament del pensament crític, també són pràctiques educatives i socials que tenen com a objectiu final la formació d'una ciutadania crítica. És important saber diferenciar l'aproximació teòrica de les pràctiques educatives que se'n deriven. La primera ens permet definir i acotar què entenem per pensament crític. La segona ens ofereix les eines necessàries per desenvolupar-lo. Les dimensions de la literacitat crítica de Castellví (2019a) són una de les formes per analitzar la literacitat crítica com a constructe teòric, com una manera de pensar. Castellví assenyala que la literacitat crítica necessàriament està composta per tres elements: l'actitud d'alerta, els criteris i la pràctica social.

1. L'actitud d'alerta és l'estat de dubte i de reflexió davant de qualsevol tipus d'informació i davant dels problemes socials, així com la revisió permanent dels mateixos criteris.
2. Els criteris estan fonamentats en els coneixements socials i en els valors democràtics, i han de servir per poder elaborar argumentacions complexes.
3. La pràctica social ha de servir per actuar i transformar la societat a través d'accions quotidianes com el diàleg, la participació, l'empoderament social i el treball per la justícia global.

D'altra banda, autors com Ciardiello (2004) i Lewison, Flint i Van Sluys (2002) s'han centrat a conceptualitzar les dimensions de la literacitat crítica com a pràctica educativa. Aquests autors coincideixen en el fet que per desenvolupar un pensament crític dirigit a l'acció social cal una pràctica educativa que

1. qüestionari allò que és comú, entenent que la identitat i la ideologia estan condicionades pels discursos que ens envolten i cal trobar una veu pròpia;
2. examini i interrogui múltiples perspectives, contrasti diferents fonts d'informació i dubti;
3. tracti els problemes de la nostra societat i permeti comprendre els sistemes de dominació i opressió que la conformen, i
4. condueixi a la participació i a la transformació social.

El treball a partir de problemes socials és un dels elements fonamentals de la literacitat crítica i didàctica de les ciències socials, de l'educació per a la ciutadania i de l'ensenyament crític de la història. Partir dels centres d'interès de l'alumnat i dels seus problemes quotidians permet desenvolupar criteris democràtics que fonamentin el pensament crític. És important permetre el debat, fins i tot les veus dissonants, per construir un coneixement complex i plural. Posar l'alumnat davant de situacions en les quals es replantegi la realitat tal com la tenia concebuda ens permet despertar l'actitud d'alerta. L'ús de dissonàncies cognitives, provocacions o activitats que despertin la percepció ens permet entendre i qüestionar allò que consideràvem comú.

2.10 Conclusions: formar una ciutadania democràtica i compromesa

Com hem dit a l'inici, desenvolupar el pensament crític és una tasca complexa. És, per a qualsevol mestre o mestra, alumne o alumna, un repte majúscul. Segurament, ningú pot dir que és totalment crític, perquè mai som capaços d'assolir aquesta meta i trobar un punt on ja no es pot avançar més. El pensament crític i el seu desenvolupament són el mateix, perquè es tracta d'un procés que mai finalitza. Per arribar el més lluny possible serà imprescindible comptar, en primer lloc, amb docents ben formats, conscients de quines són les necessitats de l'alumnat, amb uns valors democràtics clars, que estiguin compromesos i en constant creixement formatiu. Per formar ciutadans crítics és imprescindible comptar amb mestres crítics.

Hem començat dient que l'enfocament de la literacitat crítica per al desenvolupament del pensament crític parla de portar sempre el pensament a l'acció social. Certament, és la part més difícil de tot el procés (Castellví, 2019a). Difícilment podrem ensenyar a participar i a actuar sobre la societat des d'una aula, en una escola. Ensenyar a participar, a prendre decisions i a comprometre's s'aprèn, justament, des de la participació, la presa de decisions i el compromís. Necessitem una educació veritablement emancipadora. Tal com estan plantejades les escoles i com ho està el sistema educatiu, aquesta tasca és molt més complicada del que sembla. Per formar una ciutadania autènticament crítica, segurament haurem de començar per repensar l'escola.

Bibliografia

- ALVERMANN, D. i HAGOOD, M. (2000). «Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in “New Times”». *The Journal of Educational Research*, 93 (3), 193-205. doi: 10.1080/00220670009598707
- AMERICAN PRESS INSTITUTE (2015). «How Millennials get news: Inside the habits of America’s first digital generation». Arlington, EUA: Recuperat de <www.americanpressinstitute.org/publications/reports/survey-research/millennials-news>.
- AREA, M. i PESSOA, M. T. (2012). «From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0». [De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0]. *Comunicar*, 38, 13-20. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- ÁVILA, J. i PANDYA, J. Z. (2013). *Critical digital literacies as social praxis*. Nova York, NY: Peter Lang.
- BOISVERT, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Mèxic DF: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLVÍ, J. (2019a). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en Educació Primària (Critical Digital Literacy in Social Studies. Case Studies in Elementary School)* [Tesi doctoral]. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- CASTELLVÍ, J. (2019b). «Las literacidades críticas de la era digital. Formar docentes críticos y transformadores». A M. J. HORTAS i A. GOMES (ed.). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (p. 464-472). Lisboa: Politécnico de Lisboa / AUPDCS.
- CASTELLVÍ, J.; MASSIP, M. i PAGÈS, J. (2019). «Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial». *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41.
- CASTELLVÍ, J.; TOSAR, B. i SANTISTEBAN, A. (en premsa). «Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*.
- CIARDIELLO, A. (2004). «Democracy’s young heroes: an instructional model of critical literacy practices». *The Reading Teacher*, 2 (58), 138-147.
- DE LOS RÍOS, C. V. (2018). «Bilingual Vine making: problematizing oppressive discourses in a secondary Chicanx/Latinx studies course». *Learning, Media and Technology*, 43 (4), 359-373.
- DEBORD, G. (2015). *La sociedad del espectáculo*. València: Pre-Textos.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Piadós.

- ELMBORG, J. (2012). CRITICAL INFORMATION LITERACY: DEFINITIONS AND CHALLENGES. A C. WETZEL i C. BRUCH (ed.). *Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community* (p. 75-95). Chicago: Association of College & Research Libraries.
- ESTELLÉS, M. i CASTELLVÍ, J. (2020). «The Educational Implications of Populism, Emotions and Digital Hate Speech: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US». *Sustainability*, 12 (15), 6034.
- ESTELLÉS, M. i FISCHMAN, G. (2020). «Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, 1-14. doi: 10.1177/0022487120920254
- FABOS, B. (2008). «The price of information: Critical literacy, education and today's Internet». A J. COIRO; M. KNOBEL; C. LANKSHEAR i D. LEU (ed.). *Handbook of Research on New Literacies* (p. 839-870). Nova York: Routledge.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. i MACEDO, D. (2004). *Literacy: Reading the Word and the World*. Londres: Routledge.
- GEE, J. P. (2015). «The new literacy studies». A J. ROSWELL i K. PAHL (ed.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Nova York: Routledge.
- GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GOLDEN, N.A. (2018). «Critical digital literacies across scales and beneath the screen». *Educational Media International*, 54 (4), 373-387.
- GONZÁLEZ-VALENCIA, G.; BALLBÉ, M. i ORTEGA-SÁNCHEZ, D. (2020). «Global Citizenship and Analysis of Social Facts: Results of a Study with Pre-Service Teachers». *Social Sciences*, 9 (5), 65.
- GRAY, W. S. (1960). «The major aspects of reading». A J. ROBINSON (ed.). *Sequential development of reading abilities* (p. 8-24). Chicago: Chicago University Press.
- GREEN, B. (1988). «Subject specific literacy and school learning». *Australian Journal of Education*, 32 (2), 156-179. doi: 10.1177/000494418803200203
- HAVAS. (2011). *Millennials: The challenger generation*. Prosumer Report (vol. 11). Euro RSCG Worldwide.
- HUTCHINSON, L. i NOVOTNY, M. (2018). «Teaching a Critical Digital Literacy of Wearables: A Feminist Surveillance as Care Pedagogy». *Computers and Composition*, 50, 105-120.
- KAHNE, J.; HODGIN, E. i EIDMAN-AADAHL, E. (2016). «Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement». *Theory & Research in Social Education*, 44 (1), 1-35. doi: 10.1080/00933104.2015.1132646

- KELLNER, D. (2001). «New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium». *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67–81. doi: 10.1023/A:1011270402858
- KELLNER, D. i SHARE, J. (2005). «Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organisation and policy». *Discourse*, 3, 369-386.
- KELLNER, D. (2005). *Media spectacle and the crisis of democracy. Terrorism, war & election battles*. Londres i Boulder: Paradigm Publishers.
- KENNEDY, K. J. (2019). *Civic and Citizenship Education in Volatile Times. Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. Singapur: Springer.
- LANKSHEAR, C. i MCLAREN, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. Nova York: State University of New York Press.
- LEWISON, M.; FLINT, A. i VAN SLUYS, K. (2002). «Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices». *Language Arts*, (79), 382-292.
- McNICOL, S. (2016). «Responding to Concerns About Online Radicalization in the U.K. Schools Through a Radicalization Critical Digital Literacy Approach». *Computers in the Schools*, 33 (4), 227-238.
- MILLS, K. A. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory*.
- PANGRAZIO, L. (2016). «Reconceptualising critical digital literacy». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174.
- ROSS, E. W. (2013). «Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education». A J. J. DÍAZ-MATARRANZ, A. SANTISTEBAN i A. CASAJERO (ed.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (p. 19-43). Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- SANTISTEBAN, A.; DÍEZ-BEDMAR, M. C. i CASTELLVÍ, J. (2020). «Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age (La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter)». *Culture and Education*, 1-28. doi: 10.1080/11356405.2020.1741875
- SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRAILLON, J.; LOSITO, B. i AGRUSTI, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). doi: 10.1007/978-3-319-39357-5
- SHIRKY, C. (2011). «The Political Power of Social Media: Technology, the Public Sphere, and Political Change». *Council on Foreign Relations*, 90 (1), 28-41.
- STODDARD, J. i MARCUS, A. (2010). «Morethan “Showing what happened”: Exploring the potential of teaching history with film». *The High School Journal*, 93 (2), 83-90.

- SULZER, M. A. (2018). «(Re)conceptualizing digital literacies before and after the election of Trump». *English Teaching: Practice & Critique*. doi: 10.1108/ETPC-06-2017-0098
- TOSAR, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària* [Tesi doctoral]. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- VAIDHYANATHAN, S. (2006) «Afterword: critical information studies». *Cultural Studies*, 20, 2-3, 292-315.
- WATT, D. (2019). «Video Production in Elementary Teacher Education as a Critical Digital Literacy Practice». *Media and Communication*, 7 (2), 82-99.
- WESTHEIMER, J. i KAHNE, J. (2004). «What kind of citizen? The politics of educating for democracy». *American Educational Research Journal*, 41, 237-269. doi: 10.3102/00028312041002237
- YUE, A.; NEKMAT, E. i BETA, A. R. (2019). «Digital Literacy Through Digital Citizenship: Online Civic Participation and Public Opinion Evaluation of Youth Minorities in Southeast Asia». *Media and Communication*, 7 (2), 100-114.

3. El temps sociohistòric: una resposta per abordar l'ensenyança de la història escolar en favor de la construcció d'una ciutadania compromesa

Victor Grau Ferrer

Universitat Rovira i Virgili

3.1 La temporalització de l'anàlisi social, cívica i democràtica a través de la història: de la memòria a la futurició

Els reptes socials que se'ns plantegen com a societat reclamen nous models d'interpretació de la realitat que ens ajudin a transformar el nostre present. En plena societat del coneixement, amb multiplicitat de fronts oberts, necessitats de respostes, cal postular una nova forma d'entendre el temps, necessàriament abastable des de l'àmbit educatiu: abandonar el predomini quantitatiu en l'anàlisi històrica, un estudi de temps de vegades buit de contingut efectiu —prevalença de la superficialitat—, i apostar per l'aprofundiment en la mateixa anàlisi que ens permeti abordar de forma fefaent els reptes actuals.

Educar a través del temps és un acte imprescindible per fomentar la sensibilització i la reflexió de l'alumnat (Moreno, 2015): revisar el passat, apel·lant a la història, per escriure el futur; una història que es fa present d'acord amb l'actualitat. Aquesta és la premissa major que perseguim aconseguir d'una proposta d'acció educativa que faci possible, a través de la història escolar, la construcció d'un futur compartit basat en el diàleg temporal. Tribó (2013, p. 2) defensa aquesta mateixa posició:

En la sociedad del conocimiento, el modelo transmisión de enseñanza ha quedado obsoleto. La ciencia es dinámica y está en constante evolución. La escolarización ha de

ayudar a ordenar y a entender el tiempo histórico, pero debemos ser conscientes de que los alumnos, en su vida adulta, tendrán que adquirir nuevos conocimientos a causa de las constantes aportaciones [...]. Pensar históricamente significa dotar a los chicos y chicas de instrumentos intelectuales, cognitivos y emocionales para que, a través de la comprensión del tiempo histórico, entiendan la tensión ética que hay entre el pasado, el presente y el futuro, y, de esta manera, aprendan a situar su tiempo personal dentro del tiempo social y este dentro del tiempo histórico compartido con toda la humanidad.

El que aquí perseguim és una idea de didàctica de la història que doti l'alumnat d'eines analítiques per tal de qüestionar el món que ens envolta; tot plegat, per fer possible el desenvolupament de la competència social i ciutadana, no com a requeriment curricular, sinó com a necessitat social. L'aula és, per tant, un espai privilegiat per a la confrontació d'informacions, l'anàlisi reflexiva i el desenvolupament d'un pensament més crític i obert (Parra, 2013, p. 18). Això, però, només és factible si no es renuncia a treballar polèmiques i controvèrsies que, d'una forma o altra, permetin anar més enllà del simple relat de fets i personatges, i introduir posicionaments necessaris per estimular el debat en l'esfera pública democràtica (Giroux a Parra, 2013, p. 19). Cal treballar entorn d'una història d'implicació ciutadana i política tot reivindicant episodis carregats de valors i continguts conflictius que evidencien amb claredat la representació social de la història; una història reflexiva des d'una perspectiva ciutadana, problematitzada i útil en nom del present; una història crítica que permeti retre comptes amb el passat, malgrat que comporti ressaltar discontinuïtats.

El temps és una variable il·limitada i en el marc educatiu ha conduït a determinar límits d'aprenentatge com a forma d'articulació per a la seva ensenyança, majoritàriament sota un ordre tècnic i oficial —alguns cops amb formats rígids i excessius. Som del parer, però, que avui requereix una nova mirada: posar en valor un temps que tingui en compte la dimensió reflexiva, d'intercanvi, de formació i de profunditat. El temps ha de ser abordat com a component social, en el marc de la construcció d'un projecte col·lectiu.

La història, eina vehicular a l'aula en la comprensió i concepció del temps, ha de deixar d'estar supeditada a exigències decidides i estructurades a partir de regles de perfil quantitatiu més que qualitatiu. La història a l'aula ha de deixar de ser un exercici intel·lectual i passar a ser una activitat desenvolupada, madurada, digna d'ésser interioritzada: ha de permetre donar sentit al coneixement històric per tal d'aprendre a prendre decisions fonamentades des de l'anàlisi. Tot plegat, obliga a treballar entorn d'una història en què la informació pugui transformar-se en un coneixement aplicable des de la comprensió mateixa. Deixar d'emprar metodologies d'ensenyança basades en models verticals de transferència de continguts predefinitos en un marc espaciotemporal i afavorir l'assumpció de coneixements necessaris a dia d'avui: conèixer, crear i

connectar continguts tot sabent discriminar la informació rellevant d'acord amb els propis interessos i necessitats d'aprenentatge. Deixar de banda, per tant, plantejaments pobres pel que fa a la selecció de continguts —sotmesa a debats molts cops de tipus ideològic i polític— i pensar en una prioritització d'aprenentatges rellevants que permeti formar alumnes per ser ciutadans d'una societat democràtica, tot fomentant l'activisme social i intencional.

El coneixement històric, sense cap mena de dubte, educa la pertinença a diverses identitats socials, en el temps i en l'espai, i també forma en competències socials i cíviques derivades de conviure i habitar el món. Deixar constància dels fets més rellevants i construir espais de temps històrics útils i necessaris pot convertir-se en una eina funcional per abordar aquest mateix coneixement històric, ja no des de la sapiència exclusivament, sinó també com a utilitat pràctica. Això, però, ens obliga a cercar una lògica que permeti explicar de forma coherent els lligams entre passat, present i futur apartada de qualsevol instrumentalització política o emocional, sempre sobre la base d'un rigor històric i científic. Així doncs, la creació d'aquests espais de temps ha de servir com a exemple per tal de fomentar la reflexió historicotemporal i construir nous camins de futur sota la base cívica i democràtica. És per això que defensem el rescat del temps: mereix un lloc privilegiat dins l'educació dels ciutadans i ciutadanes del futur. Som del parer que el coneixement d'aspectes fonamentals i bàsics de la història dona peu a l'educació en els valors democràtics i la pau.

Que consti que això no vol dir trivialitzar el coneixement fruit de la distribució en massa de la informació en el món actual; això vol dir posar en marxa transposicions didàctiques eficaces. La condició prèvia, doncs, és definir les seves finalitats. L'educació històrica que aquí es defensa no consisteix pas a explicar història exclusivament, sinó a integrar el temps com a projecte col·lectiu des de la prioritització. Proporcionar aprenentatges amplis, profunds, perdurables i, sobretot, amb sentit i aplicabilitat. Aconseguir que l'alumnat reclami la història, que exigeixi i recuperi aquell temps que necessita per desenvolupar formes de pensament democràtic. Ensenyar història per promoure i estimular l'observació històrica i el debat dels fets més rellevants. Treballar entorn d'espais de temps amb els quals els alumnes puguin conèixer i aprendre per associar i construir els seus propis aprenentatges. El que es reclama és un temps de reflexió, revisió i predicció; de pensament i acció. Orientació global i interdisciplinària que posi en valor el seu caràcter funcional, instrumental i significatiu. Una nova mirada educativa que ens porti a treballar processos sociohistòrics en construcció o consolidació. El coneixement històric, doncs, hauria de deixar de ser percebut menys com un producte i més com una acció; sentit atorgat en un punt particular en l'espaitemps. Fontana (a Arteaga i Camargo, 2014, p. 121) apunta alguna idea en aquesta direcció:

Nuestra función [...] no debe ser la de inculcarles a nuestros alumnos una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con conocimientos históricos concretos para que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, el paisaje social que les rodea, sin admitir que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable, y que debe, por tanto, aceptarse sin discusión, crítica ni resistencia.

Això ens obliga a temporalitzar de forma distinta: és la realitat social la que ens exigeix donar compte del caràcter temporal, històric i historitzant de tota realitat esdevinguda. Això significa reconceptualitzar el temps històric i reconstruir un model d'ensenyança de la història que tingui en compte el temps des d'una vessant social, cívica, ètica i humana. Un model que miri d'ajudar a interpretar la realitat i que a la vegada compti amb la raó, l'emoció, la ment i els coneixements. D'aquí que pensem en una categoria general de temps construïda progressivament de forma substantivada; un marc temporal genèric que assumeixi significació entre l'alumnat a mesura que es vagin introduint realitats historicotemporals. Tal com afirma Oakeshott (a Santos, 2016, p. 27):

La historia es la experiencia como un todo, como un sistema de acontecimientos, un mundo donde sus partes se interrelacionan, se critican entre sí y se vuelven inteligibles.

Un únic constructe, una única abstracció, una única categoria conceptual de temps en la qual es puguin ordenar les variadíssimes experiències del temps mitjançant l'atorgament de sentit. Un camp de representació temporal que possibiliti una unitat estructural de temps entre el temps físic, el temps humà i el temps històric. Una única categoria que permeti crear consciència temporal a partir de la pròpia vivència temporal i la integració de sabers acumulats de base històrica; en definitiva, atorgar valor al temps i, per tant, a la història per mitjà de l'assignació de significat. Un constructe teoricopràctic, que permeti pensar el temps de forma social; un temps que permeti historiar de forma continuada, un camp obert al passat, present i futur, com a camp de possibilitats, que permeti desvelar formes de temps: anomenar-les, distingir-les i conceptualitzar-les. Una eina creada no pas, exclusivament, per explicar el món, sinó per enfrontar-se a una realitat incerta de fronteres imprecises que permeti explorar entre la complexitat i entre els possibles, que permeti als alumnes adonar-se que habiten un món que és, però que alhora ha esdevingut i que continuarà essent. Posar en valor una de les propietats que diferencia la humanitat de la resta d'éssers vius, la seva capacitat temporal: conèixer, viure i determinar el pas del temps. Som conscients que tot plegat exigeix posar en valor capacitats pròpies de la intel·lecció humana: és l'alumnat, per mediació del docent, qui intervé directament en la construcció historicotemporal. Des d'aquesta perspectiva, considerem l'alumnat subjecte cognoscent amb capacitat intencional, això vol dir amb facultats per distendre el seu propi temps cap al passat (com a

retenció) i cap al futur (com a projecció) des del seu propi present. Suposa la presència d'un subjecte com a condició i com a límit de tota experiència del món; generar coneixement a partir d'actius, singularitats que permetin definir la idea de temps.

L'educació històrica no pot ser ni repetició ni acumulació d'un nombre concret d'informacions més o menys estructurades, sinó que hauria de basar-se en l'adquisició d'estratègies, coneixements, habilitats i, també, valors. Estratègies que permetin fer dels alumnes ciutadans actius en una societat complexa, però alhora necessàriament més humana. L'ensenyança del temps sociohistòric representa, doncs, una opció en favor de l'anàlisi social, cívica, ètica i democràtica; fomentar formes d'activisme social que no només reconeixin el present, sinó que requereixin el passat i el futur amb un objectiu clar: resoldre, en profunditat, problemes plantejats en l'actualitat. Un aprenentatge, doncs, cognitiu, social i emocional. La inserció de la història com a camp d'acció en la vida quotidiana; apropar-nos a d'altres temporalitats històriques amb voluntat d'aprenentatge, crítica o qüestionament, històric o present.

3.2 L'anàlisi social

La història és sense cap mena de dubte un dels millors laboratoris d'anàlisi social com a exercici d'anàlisi de problemes de les societats en d'altres temps. Ens ajuda a comprendre la complexitat de qualsevol esdeveniment, de qualsevol fenomen i de qualsevol procés històric analitzant-ne les causes i conseqüències. Aquí radiquen les seves millors possibilitats formatives (Prats, 2007, p. 21). Existeixen episodis històrics que no han estat definitivament resolts i, enfront de determinades circumstàncies, tornen a reprendre's, tal vegada de forma pareguda, tal vegada en altres formats. I és que el temps canvia i les coses es van adaptant a la nova època.

L'alumnat ha de ser coneixedor, conscient, dels episodis històrics que li permetin prendre part en forma d'acció: establir relació entre allò que fa, en la seva pròpia definició i en relació amb la resta. Implica un temps, una realitat, una imatge o una representació de la realitat que permet configurar una estructura. La història ha d'importar per la seva significació i per la seva rellevància —un temps real on s'entrecreuen passat, present i futur— i pel seu particular valor significant en l'articulació d'una consciència pròpia.

La configuració o construcció d'aquesta estructura històrica no pot ser només un relat, una descripció de fets. Ha de permetre historiar, resignificar, representar i subjectivar amb tendència a objectivar a través de les interpretacions històriques; fer amb els esdeveniments històrics un autèntic document històric. Els esdeveniments van succeint en el temps, i són el que atorga transcendència o intrascendència a la humanitat. L'anàlisi social ha de cercar reparar esdeveniments, trobar una articulació d'un fet amb un altre i teixir una interpretació, fer balanç, avaluar per descobrir un nou temps.

3.3 L'anàlisi cívica i ètica

La societat actual reclama a l'ensenyança de les ciències socials i la història la responsabilitat d'assumir solucions a profundes problemàtiques socials i històriques, per la qual cosa és necessària una base ètica i cívica en favor de la consecució de la pau i la justícia.

La dimensió ètica i cívica de l'ensenyança no depèn d'una àrea de coneixement en particular, ja que des d'altres àmbits es pot contribuir a configurar alumnes que en el seu present apostin per resoldre conflictes amb arguments, qüestionar certes i desitjar models alternatius de societat. Amb tot, considerem que la història pot contribuir a perfilar comportaments a partir de l'accés a sabers històrics. L'alumnat, a través de la història, pot construir representacions concretes sobre el món que l'envolta a partir de plantejaments ètics i cívics en un marc temporal (Arias, 2015, p. 35). I és que la mirada sobre els fets històrics ha d'anar més enllà del rigor científic en el seu tractament a l'aula, també implica l'explicitació de posicions eticocíviques. La reflexió històrica invita l'alumnat a accentuar o modificar actituds ètiques que s'articulen a partir d'opcions personals en favor de la transformació o la perpetuació de l'estructura social.

La concepció d'ètica o civisme que aquí es planteja no es limita només al coneixement i a l'acceptació de normes concretes, sinó que afegeix el reconeixement d'una sèrie de característiques del món en el seu temps. En altres paraules, la imatge de l'ordre cívic i ètic no només suposa una definició d'allò que és just o no, sinó també del context en què atorga sentit de realització (Taylor, 2004, p. 21). D'aquí la importància de la història i el seu temps. L'ètica ofereix un marc referencial que atorga sentit a la pròpia existència i, a més a més, ubica i valora el sentit de la vida dels altres en termes d'adequació a un marc temporal concret (Taylor, 1989, p. 35). Per apropar-se i conèixer l'altre, l'alumne ha de reconèixer-se com a subjecte històric, com a actor social d'un procés que està en permanent construcció, com a resultat de l'esdevenir constant de la història. La història, doncs, pot i ha de despertar en l'alumnat compromisos històrics i interès per comprendre altres visions del món.

El problema ètic i cívic en educació no es resol pas mitjançant una ensenyança declarativa de determinats valors, sinó proposant alternatives didàctiques que construïxin per elles mateixes i vivencialment determinats valors. La lògica de les propostes permet transitar per determinats valors dels quals es desprenen paradigmes ètics i cívics des de la cognició: despertar sentits, sensibilitzar, despertar la capacitat de pensar i involucrar-se activament (España i Gentiletti, 2007, p. 58); ser capaços de generar judicis crítics, pensar sobre allò que commou o desconcerta tot cercant conceptes que expliquin, concretin o connectin determinades realitats socials i humanes. L'ensenyança de la història ha d'apuntar a potenciar valors com ara la convivència o la tolerància cultural, l'acceptació de l'altre com a igual des de la diferència, sense perdre la pròpia identitat (Zemelman, 1999, p. 174).

3.4 L'anàlisi democràtica

Avui existeix un ferm consens mundial sobre la necessitat i la importància d'educar massivament per als drets humans i la vida en democràcia. Existeix una clara voluntat de promoure entre l'alumnat una consciència i comprensió de cultura de convivència, la internalització de valors que sustenten la democràcia i els drets humans, així com la formació competent d'actituds democràtiques.

La història, en aquest marc, pot permetre ensenyar tots aquells desenvolupaments filosòfics o jurídics de la humanitat en el seu context històric i geopolític. De cada context se'n desprèn un origen o gènesi, una sèrie de característiques o estructura i un sentit concret o funcionalitat. Desvelar i analitzar conflictes que són o han estat la base que explica grans transformacions de la història de la humanitat, ja siguin d'índole econòmica, política, social o cultural; conflictes d'interessos de tipus diferent: de classe, militars, religiosos, ideològics, etc. Demostrar també la necessitat de conèixer la història de les societats per entendre les seves institucions actuals i per concebre noves possibilitats de desenvolupament futur. Cultivar la memòria històrica per aprendre del passat, fet ineludible especialment enfront de períodes històrics i situacions de ruptura de la democràcia i la violació massiva de drets humans. Emfatitzar processos conscients a l'hora d'abordar continguts específics: analitzar, demostrar, argumentar, matisar, etc. Despertar l'oportunitat de posar en valor principis i valors que sustenten els drets humans i la democràcia mitjançant l'autoreflexió constant d'actituds i conductes personals i socials. Ensenyar la presa de perspectives diferents enfront de conceptes i fets evitant dicotomies simplificadores. Promoure la participació activa estimulant l'involucrament emocional i intel·lectual en el procés d'aprenentatge històric. Així mateix, problematitzar el coneixement tot mostrant tensions i conflictes presents en el desenvolupament dels esdeveniments històrics, sense eludir ni ignorar conflictes que es plantegen en tots els àmbits de la vida social. Els conflictes han d'assumir-se com a possibilitat de creixement, aprenentatge, tot fonamentant la resolució constructivament des del diàleg, sense imposicions o força. En resum, vetllar per (Rodino, 2002, p. 7):

- *La integritat*: respecte per la integritat de les persones, així com rebuig de qualsevol tipus d'agressió física o psíquica (esclavitud, tortura, servitud, etc.).
- *La identitat*: consciència d'ésser un subjecte de dret.
- *La llibertat*: respecte per pensar i decidir amb autonomia moral i intel·lectual, així com l'assumpció de responsabilitat enfront d'aquestes mateixes decisions.

- *La igualtat*: reconeixement de necessitats i drets en d'altres persones, especialment quan existeixen diferències, enteses com una fortalesa i no com una debilitat social o humana. Rebuig, doncs, de qualsevol desigualtat injusta entre persones o discriminació i aposta ferma per l'equitat.
- *La solidaritat*: empatia i fraternitat amb la resta tot fomentant la cooperació entre persones per tal de satisfer necessitats o drets. Capacitat, doncs, per resoldre racionalment conflictes d'interessos entre persones o grups.
- *La justícia*: tractament igualitari sota el principi d'equitat. Exigència, doncs, de justícia per a un mateix i per a la resta.
- *La participació*: voluntat d'intervenir en accions o decisions d'interès social tot mobilitzant causes d'interès col·lectiu.
- *El desenvolupament humà*: reconeixement de necessitats i drets de les generacions futures, així com respecte sobre els recursos que ens ofereix la naturalesa.

3.5 Concreció pràctica de l'anàlisi social, cívica, ètica i democràtica. De la teoria a l'aula. Una primera aproximació

La història i el conjunt de les ciències socials permeten a l'alumne posar-se en contacte amb el passat i d'una forma o altra contribueixen a formar en l'alumnat valors necessaris en la configuració social. La selecció i orientació dels continguts hauria d'estar determinada en el marc d'un context de diàleg civil, no pas d'una selecció pragmàtica. Tot plegat, ens porta a fer una immersió en la selecció conceptual mitjançant l'exposició d'un esquema per afavorir la selecció temàtica:

3.5.1 Qüestions històricament problematitzables

La determinació de qüestions històricament problematitzables és potser un dels passos més difícils, ja que pot arribar a condicionar els resultats del seu estudi i anàlisi i, per tant, exigeix, per part del professorat, un procés de reflexió teoricopràctica fonamental. Per tal d'atorgar caràcter i criteris objectius, crítica que entenem que pot despertar aquesta selecció apriorística, s'aconsella determinar amb concreció una definició social, ètica, cívica i democràtica.

Ens ha d'invitar a redefinir una situació històrica com a problema compartit, ocasionat per acció o inacció de grups socials, determinada pels fets següents:

- *Que afecti un nombre significativament considerable de persones*: ha de portar-nos a identificar els actors que pateixen la situació, qui en fa denúncia i si existeixen interessos per tal que aquesta condició no canviï.

- *Que sigui entesa comunitàriament com a vertadera incidència o problemàtica:* ha de portar-nos a identificar formes de preocupació social i accionar diverses formes de pressió sobre estructures *decisionals*.
- *Ha de ser necessàriament revisable o corregible:* ha de portar-nos a identificar una significativa discrepància i també l'existència d'una relació entre situació real i històrica observada i de desig de canvi.
- *S'ha de dur a terme mitjançant l'acció social col·lectiva i el desplegament de valors:* ha de permetre formular un conjunt de propostes alternatives a partir de visions, creences i interessos dels diversos actors.

3.5.1.1 Tipologia de qüestions històricament problematitzables

Som conscients que sota aquesta denominació poden ubicar-se un nombre infinit de situacions diverses. La llista classificatòria que s'ofereix a continuació no és res més que un esquema classificatori que permet discriminar tipologies concretes de situacions:

- *Mancança:* situacions d'insuficiència per fer front a necessitats que posen en perill la supervivència de la humanitat o que provoquen una condició de deteriorament que afecta les possibilitats de desenvolupament: necessitats d'alimentació, habitatge, vestimenta, etc.
- *Vulnerabilitat:* situacions de risc potencial a les quals queden sotmesos diversos rols socials: nens, ancians, dones, immigrants, etc. També situacions provocades per canvis en la naturalesa, com ara catàstrofes naturals: inundacions, terratrèmols, etc.
- *Participació social:* problemàtica referida a les formes de relació social i a les estructures pròpies de sociabilitat (grups socials, ètnics, religiosos; rols sexuals, etc.): discriminacions, exclusió social, marginació, etc.
- *Identitàries:* problemàtica referida al desarrelament de grups socials i polítics, l'impacte de grans escomeses sobre grups de població o problemes d'aculturació forçosa exercida per majories sobre minories: exilis, migracions, etc.
- *Desviació social:* formes de transgressió dels codis normatius efectivament vigents en les societats de referència: delinqüència, corrupció, etc.

3.5.1.2 *La temporalització de l'anàlisi social, cívica i democràtica a través de la història. Perspectiva pràctica a partir d'un exemple*

Gavaldà (2010, p. 28-29) insisteix a destacar que la base d'una seqüència històrica pertinent passa per saber triar quins exemples s'agafen per treballar, partint de la idea que l'aprenentatge de la història en format total és inabastable. Tal com indica aquest autor, saber triar el problema d'història per treballar-lo no és una feina que s'hagi de deixar a càrrec del voluntarisme i de la improvisació. És una tasca que s'ha d'el·lèstir per tal que l'alumnat sàpiga encarrilar i vehicular conceptes clau: lligar la inquietud de l'alumne per l'estudi d'una qüestió amb allò que per a les ciències socials són eixos de reflexió constants i permanents en favor d'una formació plenament ètica i democràtica.

Els moviments de població han esdevingut una constant històrica, ja sigui per motius de seguretat (ideològica o ètnica) o necessitat (demogràfica o econòmica). El món ha estat testimoni històricament de nombrosos moviments de població: emigrants, sol·licitants d'asil i refugiats. En relació amb els fenòmens d'exili i migració, els segles xx i xxi han estat testimonis de la seva massificació i s'han convertit en un autèntic problema de caràcter internacional (Alted, 2005, p. 22), a més, ben present. Amb tot, malgrat que el debat entorn dels refugiats ha pres embranzida des que esclatà el conflicte siríà l'any 2011, no es tracta d'un fenomen únicament actual, exclusiu, sinó amb un llarg rerefons històric. Si retrocedim en el temps, són força les manifestacions existents: exili i migració són fenòmens habituals en els avatars de la història, malgrat que molts cops — en l'actualitat també — no hagin esdevingut un problema públic ni mediàtic (Páez-Camino, 2009, p. 7-9). En el cas de l'exili, tal com indica Morales (2009, p. 170), la llista de conflictes serà sempre incompleta per la seva gran dimensionalitat històrica: dues guerres mundials, la Revolució Russa, l'imperialisme japonès, les colonitzacions i descolonitzacions a l'Àfrica i l'Àsia, la separació del Pakistan de l'Índia, la Revolució Xinesa, l'expatriació del poble kurd, els conflictes armats a diferents territoris africans i asiàtics, la darrera guerra al continent europeu a l'ex Iugoslàvia, la repressió a l'Amèrica Llatina, etc. Ser refugiat, però, no s'escull, sinó que és conseqüència dels conflictes violents o d'una amenaça per a un mateix (Benítez *et alii*, 2008, p. 83). Es tracta d'un problema històric que ha provocat l'existència d'àmplies marees humanes intentant creuar fronteres per consciència política o per por (Grosso, 1999, p. 168). Les ciències socials no poden esquivar aquesta temàtica a l'escola, malgrat que, a simple vista, sembli una temàtica difícilment extrapolable didàcticament: els exiliats o refugiats continuen interpel·lant l'ordre nacional i internacional (Bartolomé Ruiz, 2014, p. 2) i les circumstàncies exigeixen aturar-se per proposar algun tipus de tractament didàctic.

Si bé és cert que la realitat entorn dels exiliats/refugiats pot ser analitzada, en el marc de l'estudi històric, des d'una perspectiva sociològica (estadística i anàlisi empírica) i jurídicopolítica (entramat legal) — dos aspectes que no formularem per la complexitat

amb les edats compreses—, no podem obviar la reflexió social, cívica, ètica i política en termes democràtics, una oportunitat per generar una nova perspectiva de justícia. No es tracta d'un viatge de vacances, il·lusionant i ple d'alegries, sinó d'un periple propi d'un malson; no pas d'un viatge voluntari, sinó pseudovoluntari, fruit del lloc i de les circumstàncies que els ha tocat viure (Reig, 2007, p. 4). La història, com a eina didàctica, pot forjar així un criteri a partir de l'assumpció de coneixements específics de base històrica. Indagar des de la perspectiva, per exemple, emocional —identificació vers les víctimes o solidaritat— no és fàcil. Cal fer-ho amb dosis de racionalitat —a través dels coneixements degudament seleccionats a aprendre— per tal d'evitar efectes d'emotivitat malsana o fer projeccions errònies. Si bé de la història d'exili se'n desprèn una alta dosi d'emotivitat, això no ha d'impedir la comprensió dels fets ocorreguts.

En un dels apartats anteriors formulàvem un llistat classificatori a tenir en compte a l'hora d'escollir la temàtica. Una sèrie d'eixos clau que, a parer nostre, permeten comprovar i validar temàtiques a treballar. Una autèntica oportunitat per exemplificar a bastament el tractament didàctic de la temàtica —de base històrica— escollida. Així doncs, per què l'hem triada? Vegem-ho amb concreció:

<i>Manca</i>	L'exili comporta l'existència de mares de gent afamada, atordida, empesa a marxar per la por física i psicològica, molts d'ells sense responsabilitat política, arrossegant les escasses pertinences. Llargs camins fins a la frontera sota la pluja, el fred, la neu, el vent i, en alguns casos, sota les bombes. Poques provisions, fam, mala salubritat, una constant de l'exili.
<i>Participació social</i>	L'acollida i l'asil, en processos d'exili, no és fàcil. Molts cops, l'arribada d'exiliats esdevé un problema, tant des del punt de vista econòmic com polític; d'aquí que es fomentin processos de repatriació o reemigració. Existeixen pressions reivindicatives des dels països receptors, sovint empesos per idearis feixistes o xenòfobs, que carreguen l'arribada d'exiliats de vexacions, estereotips i stigmes que els vincula amb la violència, la delinqüència, les malalties, el terrorisme, etc.
<i>Vulnerabilitat</i>	En qualsevol exili hi ha sectors de població amb un alt risc potencial: nens, dones, ancians i incapacitats. Són els primers de fugir per tal de salvar la vida de la guerra o la por. Es tracta de col·lectius vulnerables en qualsevol conflicte d'aquestes dimensions, ja que poden patir abusos, violacions, sotmetiment a treballs forçosos, prostitució, etc.

<i>Identitaris</i>	<p>L'exili és, més enllà d'un desplaçament físic, tota una experiència interior. Implica una ruptura de l'individu amb la seva llengua, amb les seves vinculacions afectives, amb la seva terra: desarrelament, ruptura, arrelar, integrar-se són expressions habituals del llenguatge emprat pels exiliats i refugiats a l'hora de narrar la seva pròpia vida. L'exiliat, en qualsevol episodi històric, resta marcat per l'abandó i el desemparament. Tal com apunta Zambrano (2004, p. 38-39), perdre la casa, per exemple, significa perdre la familiaritat de la vida quotidiana; perdre la feina equival a perdre la confiança en el saber fer d'aquest món, i perdre la llengua significa perdre la familiaritat dels gestos, l'espontaneïtat d'expressar els propis pensaments.</p>
<i>Desviació social</i>	<p>En els processos d'exili, malgrat que existeixen acords d'asil comunitaris entre països, moltes vegades els governs compromesos es mostren poc receptius a l'acollida: implementació de polítiques selectives —limitació d'acollida, per exemple—, tracte vexatori —registres permanents—, aquarterament en camps de refugiats, etc. Amb tot, però, hi ha una actitud positiva per part de la població civil que sovint permet reconduir les polítiques implementades. Així mateix, existeix un entramat corrupte que intenta enganyar aquells qui intenten marxar: documentació falsa, lloc en una pastera, etc.</p>

Tal com es reflecteix en el desplegament d'ítems, l'exili no és només una temàtica abordable exclusivament des de la història. Gairebé obligatòriament requereix la participació d'altres enfocaments i perspectives des d'àrees de coneixement diverses. És una temàtica rellevant que manté implicacions evidents, especialment amb d'altres ciències socials com ara l'antropologia, la filosofia, la sociologia, la psicologia social, la geografia, així com la geopolítica. Tal com indica Àvila-Toscano (2017), l'exili esdevé un fenomen que exigeix prendre una mirada interdisciplinària per tal de donar compte de l'impacte i de la seva extensió com a esdeveniment social i històric. L'exili representa un escenari d'anàlisi del qual es desprenen múltiples temàtiques, que implica considerar la construcció interdisciplinària del mateix fenomen.

Bibliografia

- ALTED VIGIL, A. (2003). *El exilio republicano español en Toulouse, 1939-1999*. Madrid: UNED.
- ALTED VIGIL, A. (2005). *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*. Madrid: Aguilar.
- ARIAS, D. H. (2015). «La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible». *Folios, Segunda época*, 42, 29-41.
- ARTEAGA, B. i CAMARGO, S. (2014). «Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica». *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 6, 13, 110-139.
- ÁVILA-TOSCANO, J. H. (2017). «El exilio como campo de estudios en ciencias sociales: análisis bibliométrico». *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8, 172-188.
- BARTOLOMÉ RUIZ, C. M. M. (2014). «Los refugiados, umbral ético de un nuevo derecho y una nueva política». *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, 6, 1-21.
- BENÍTEZ, F.; FONT, T.; ORTEGA, P. i POZO, A. (2008). *Deconstruir la guerra*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Departament d'Educació.
- ESPAÑA, A. E. i GENTILETTI, M. G. (2007). «Enseñar historia en la escuela media desde un paradigma ético y estético». *Clío y Asociados*, 11, 55-66.
- GAVALDÀ, A. (2010). «Estudis locals i educació». A VAQUER, A. (2010). *Estudis locals i educació* (p. 19-32). VI Espai Despuig, Sitges: Institut Ramon Muntaner.
- GROPPA, B. (1999). «La notion de refuge au xx siècle, Exils et migrations ibériques». *A Les politiques publiques face au problème migratoire*, París.
- MORALES, M. (2009). «L'exili a Catalunya al segle xx». *Butlletí de la Societat Catalana d'Estudis Històrics*, 20, 169-202.
- MORENO, E. (2015). «Educar per la pau: experiències i recursos de memòria històrica». *El diari de l'educació*. Fundació Periodisme Plural. Consultat a: <<http://diarieducacio.cat/blogs/eduxarxa/2015/11/17/educar-per-la-pau-experiencies-i-recursos-de-memoria-historica/>>
- PÁEZ-CAMINO, F. (2009). «Historia y geografía de migraciones y exilios. Pautas para un acercamiento docente». *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 62, 7-20.
- PARRA, D. (2013). «La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 3-22.
- PRATS, J. (2007). «La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio». *Revista Escuela*, núm. 3.753 (914).

- REIG, D. (coord.) (2007). *Quan viatjar no és un plaer. Immigrants, desplaçats i refugiats*. Barcelona: Unescocat.
- RODINO, A. M. (2002). *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- RUBIO, J. (1977). *La emigración de la guerra civil de 1936-1939*. Madrid: San Martín Editorial.
- SANTOS, R. (2016). «El concepto de *pasado reciente* en la enseñanza de la historia». *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 83, 26-31.
- TAYLOR, Ch. (2004). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- TAYLOR, Ch. (1989). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- TRIBÓ, G. (2013). «Didáctica de la historia y educación para la paz en tiempos de crisis. ¿Cómo construir un futuro compartido basado en el dialogo y la paz?» *Policy Paper*. Institut Català Internacional per la Pau, 9, 1-6.
- ZAMBRANO, M. (2004). *Los bienaventurados*. Madrid: Siruela.
- ZEMELMAN, M. (1999). «La ética y la enseñanza de la historia». *Revista Chilena de Humanidades*, 18/19, 173-180.

4. L'economia és el mètode, l'objectiu final és canviar el cor i l'ànima¹

Mireia Claverol i Ferran Polo

Membres del Seminari d'Economia Crítica TAIFA

L'infern dels vius no és alguna cosa per venir; n'hi ha un, el que ja existeix aquí, l'infern que habitem cada dia, que formem estant junts. Hi ha dues maneres de no patir-lo. La primera és fàcil per a molts: acceptar l'infern i tornar-se part d'ell fins al punt de deixar de veure'l. La segona és arriscada i exigeix atenció i aprenentatge continuus: buscar i saber reconèixer qui i què, enmig de l'infern, no és infern, i fer que duri, i deixar-li espai.

Paràgraf que tanca el llibre *Ciutats invisibles* d'Italo Calvino

4.1 El naixement de l'economia: els clàssics

L'aparició del capitalisme com a sistema econòmic és el que provocà el naixement de la disciplina que l'havia d'estudiar: l'economia. L'obra d'Adam Smith, considerat el primer economista (malgrat els mercantilistes i fisiòcrates anteriors), explica i justifica precisament l'emergència del capitalisme. I no hem d'oblidar que una de les idees base que ajudarà a legitimar la bondat del nou sistema és la idea que la recerca de l'interès individual porta al benestar col·lectiu. Però aquesta visió, que el liberalisme clàssic materialitzà en la teoria de la «mà invisible», es va contraposar amb la realitat a mesura que el capitalisme es va anar consolidant i es van començar a manifestar les conseqüències negatives que comportava: polarització de classes socials, distribució injusta de la ri-

¹ Sentència que Margaret Thatcher va respondre en el transcurs d'una entrevista el maig de 1981 al *The Sunday Times* per contestar a la pregunta de quines serien les seves prioritats en els dos anys de mandat que li quedaven; recull sense cap mena d'engany l'objectiu que perseguien i persegueixen encara les polítiques econòmiques neoliberals.

quesa generada, misèria de les capes populars... L'optimisme inicial d'alguns economistes clàssics es posà en entredit, sobretot arran de l'aparició del moviment obrer associat a d'altres idees contràries al paradigma liberal.

4.2 L'ortodòxia: els marginalistes, futura escola neoclàssica

Per això un cop assentada l'economia com a disciplina autònoma amb els economistes clàssics, que podem considerar els fundadors de la disciplina com a coneixement autònom, es va anar desenvolupant durant l'últim terç del segle XIX un pensament econòmic diferent del de l'economia clàssica. Durant aquest període es desenvolupen els conceptes que conformaran el *marginalisme*, que encara avui dia constitueix la base de la teoria econòmica convencional i que a mesura que es vagi ampliant i completant passarà a anomenar-se *escola neoclàssica*.

Les premisses fonamentals de l'economia neoclàssica parteixen d'una percepció de la humanitat composta d'éssers humans com a individus lliures i independents (individualisme metodològic), racionals, amos del seu destí, ocupats a maximitzar la seva felicitat, que equiparen al màxim benefici que es pot obtenir en un entorn de lliure competència a través dels mercats. I semblen respondre afirmativament a la pregunta, que ja es feia Adam Smith, de si un conjunt d'individus que actuen aïlladament i sense coordinació poden produir resultats beneficiosos per a tot el grup. Al segle XIX Léon Walras va recollir la pregunta i va intentar respondre-la. No va poder oferir una resposta, però amb el seu model d'equilibri general va establir un poderós format per seguir buscant-la.

Els marginalistes abandonen la teoria del valor-treball dels clàssics per substituir-la per una anàlisi segons la qual el valor d'una mercaderia depèn de la seva utilitat. Recullen els arguments ja esmentats de la «mà invisible» i del «deixar fer, deixar passar» d'Adam Smith, alhora que plantegen que en un règim de competència perfecta, amb béns homogenis, un coneixement complet i en què es pugui entrar i sortir del mercat sense traves, s'arriba a establir un *equilibri general* que proporciona el màxim d'utilitat possible a tots els partícips socials.

El 1932 l'economista Lionel Robbins (més tard, Lord Robbins) va centrar l'essència del problema econòmic en l'escassetat: «L'economia és la ciència que estudia el comportament humà com una relació entre finalitats i mitjans escassos, susceptibles d'usos alternatius». Aquesta definició, paradigmàtica per als economistes ortodoxos, s'ha convertit en la definició central en l'economia convencional, ha tingut un notable ressò entre els economistes i s'ha mantingut fins a dia d'avui; d'aquí que l'economia s'hagi convertit en la ciència de l'escassetat. I és també, entesa així, la ciència general del comportament humà conforme a aquests principis econòmics. És una disciplina que pot abastar tots els dominis de l'acció de la persona individualment considerada, sem-

pre que el problema que s'hagi de resoldre pugui ser plantejat com una optimització en un entorn condicionat per la limitació d'algun recurs.

Això permet fer una teoria econòmica universal i atemporal, per tant, ahistòrica, vàlida per a tot temps i lloc, amb explicacions unitàries i arguments indiscutibles. És una idea molt atractiva per a molts que es consideren científics, ja que en l'esquema neoclàssic es troben amb uns plantejaments que, partint de la consideració individualitzada dels éssers humans, els permet remuntar-se al que succeeix al conjunt de la societat. Els neoclàssics, per tant, estudien principalment els agents econòmics individuals, el que es coneix com a microeconomia.

En el siglo xx, los trabajos de Hicks, Samuelson, Arrow y Debreu desarrollaron el plan de ataque trazado por Walras recurriendo a instrumentos matemáticos cada vez más sofisticados.

En los trabajos publicados los años 1959, 1960 y 1974 vinieron las malas noticias. Después de tanto esfuerzo, la conclusión es que en el caso general no se puede, repito, no se puede afirmar que las acciones de una colección de individuos aislados desemboquen en resultados beneficiosos para todos [...]. Si a los estudiantes se les enseñase bien, a fondo, la teoría del equilibrio general podrían percibir que los únicos resultados que esta ofrece son de índole negativa. Verían que en el tema de la estabilidad nunca se ha podido demostrar cómo las fuerzas de mercado conducen a vectores de precios de equilibrio general. Si se les enseñase el tema de la existencia del equilibrio, verían que la demostración de existencia es un ejercicio matemático desprovisto de sentido económico. En lugar de estos temas delicados, los cursos de microeconomía neoclásica se concentraban en la maximización individual y, poco a poco, le fueron dejando más espacio a la teoría de juegos [...].

Es necesario aclarar que el tema de la maximización individual es un tema preliminar en el análisis de la teoría del equilibrio general. No constituye el objeto central del análisis de la teoría del equilibrio general. Si se analiza este tema es porque es un paso preparatorio en la construcción del modelo: es una de las piedras con las que se construye la catedral. Gastar tiempo enseñando hasta hartarse cómo se tallan estas piedras individuales evita la vergüenza de tener que mostrar que la catedral no se puede mantener derecha (Nadal, 2012).

La teoria neoliberal, doncs, està basada en la mateixa fe en les virtuts eternes del lliure mercat. Els seus models es basen en el supòsit que el mercat, d'alguna manera, condueix a posicions d'equilibri. Més endavant, intentaràn buscar els «microfonaments de la macro» per construir una teoria macroeconòmica amb la figura de «l'agent representatiu», una entitat fictícia que elabora un pla de maximització intertemporal per assignar recursos entre estalvi i consum. Aquests supòsits no han fet cap cas del fet fonamental que l'agregació del comportament especificat pels agents individuals no

permet conservar les propietats de les funcions d'oferta i demanda (aquest resultat està clarament demostrat pel teorema Sonnenschein-Mantel-Debreu, de 1974) i, per tant, l'agent representatiu és una construcció absurda o un supòsit abusiu. Certament, no hauria de ser utilitzat per definir directrius de política macroeconòmica.

Un altre element a tenir en compte en l'economia convencional, i especialment en l'escola neoclàssica, és que per donar un caràcter de solemnitat, seriositat i cientisme es recorre a la matematització de totes les idees:²

La belleza, la coherencia lógica y la nitidez de los esquemas matemáticos absorbieron hasta tal punto a estos autores que acabaron ignorando las diferencias existentes entre sus modelos y el mundo real que pretendían explicar (Etxezarreta, 2015:31).

Actualment, les matemàtiques i l'estadística fins i tot dirigeixen el procés d'anàlisi, en el sentit que no és que serveixin de suport a un procés de reflexió analítica, sinó que es parteix d'alguna premissa específica sense preocupar-se gaire de la seva validesa per reflectir la realitat i, aplicant sobre aquesta un raonament matemàtic bastant complicat, s'arriba a uns resultats que es consideren vàlids i legítims.³

Tot i reconeixent els avantatges de l'ús d'aquests instruments, augmentats amb el suport informàtic, sobretot pel que fa a la concisió i la precisió i al fet que les definicions i el tractament de les variables utilitzades hagin de ser expressats de forma molt concreta, no es poden obviar els problemes que plantegen. Per exemple, fer inaccessible al debat polític i social moltes mesures econòmiques per la complexitat de la tècnica utilitzada (ús d'algoritmes que regulen les operacions financeres, tan complexos que no els entenen ni els seus mateixos creadors).⁴ O bé desvirtuar la mateixa utilitat de les anàlisis per conèixer i explicar la realitat pel fet d'haver de —les matemàtiques obliguen— constrènyer tant les definicions i simplificar tant els supòsits sobre les variables fonamentals.⁵

Mal utilitzades, i desgraciadament en moltes ocasions ho són, les matemàtiques també poden convertir-se en un aparell formal que pretén ser rigorós, però que en realitat és buit de substància econòmica, i que es converteix en una cortina de fum per no abordar problemes complexos i de difícil enfocament o per evitar els que tenen im-

2 Keynes és un bon exemple d'un economista eminent que no utilitza les matemàtiques per expressar problemes rellevants. Tot i que era llicenciat en matemàtiques, va plantejar les seves obres sense recórrer-hi.

3 Per exemple, es parteix de la premissa de l'individualisme metodològic, de la maximització de la utilitat, de l'existència d'un sistema complet de mercats competitius (mercats competitius per a tots els aspectes de la vida i per a tots els béns presents i futurs), i amb el recurs a un sofisticat aparell matemàtic s'arriba a la conclusió que es generen preus d'equilibri per a tots els productes.

4 El *hedge fund* més gran del món, Renaissance Technologies, té 275 empleats i ni un sol economista. El seu fundador és un dels matemàtics més importants dels EUA.

5 El premi Nobel d'Economia George Stigler va arribar a afirmar: «No és la ciència econòmica la que és falsa, és la realitat.»

plicacions ideològiques i polítiques més conflictives. Un exemple el tenim en la fórmula per calcular la revalorització anual de les pensions. En lloc d'utilitzar l'IPC, s'inventen (uns experts) una fórmula (incomprensible per a la majoria de l'opinió pública) per tal de justificar-ne la baixada.

Hi ha molts altres exemples de la utilització manipulada de les matemàtiques, alguns amb greus conseqüències de política econòmica. Recentment, s'ha comentat molt el cas de dos famosos economistes de Harvard, Carmen Reinhart i Kenneth Rogoff.

Ambdós autors ja eren economistes famosos quan el 2010 van publicar un article, «Growth in a time of debt» [Creixement en una època d'endeutament], en què demostraven que un cop el deute públic supera el 90% del producte interior brut, el creixement econòmic cau en picat. L'article es va publicar just després que Grècia entrés en crisi, apel·lava directament al desig de molts dirigents d'estimular l'austeritat i es va fer famós immediatament. Segurament era, i és, l'anàlisi econòmica més influent dels últims anys. El *The Washington Post* de principis d'aquest any advertia contra una possible «baixada de la guàrdia» davant del dèficit perquè «estem perillósament a prop de la marca del 90% que els economistes consideren una amenaça per al creixement econòmic sostenible». Fixem-nos en l'expressió: «els economistes», no «uns quants economistes», i no diguem ja «uns quants economistes, als quals els contradueixen enèrgicament d'altres amb unes credencials igual de bones», que és la realitat. Els entusiastes de l'austeritat van anunciar a so de bombo i platerets que aquest suposat punt d'inflexió del 90% era un fet provat i un motiu per retallar dràsticament la despesa pública fins i tot en un context d'atur elevadíssim.

El text de Reinhart i Rogoff es va enfrontar a crítiques considerables des del principi, i la controvèrsia va augmentar amb el temps.

Finalmente, Reinhart y Rogoff permitieron que unos investigadores de la Universidad de Massachusetts analizaran la hoja de cálculo original y el misterio de los resultados irreproducibles se resolvió. En primer lugar, habían omitido algunos datos; en segundo lugar, utilizaron unos procedimientos estadísticos poco habituales y muy cuestionables y, finalmente, cometieron un error de codificación en Excel. Si se corrigen tales errores y rarezas, se obtiene lo que otros investigadores han descubierto: una cierta correlación entre una deuda elevada y un crecimiento lento, sin nada que indique cuál de ellos es la causa y sin ningún rastro de aquel límite del 90 (Krugman, 2013).

En resum, en l'esquema neoclàssic són els individus lliures, iguals i independents, els qui anant a la recerca del seu màxim benestar individual aconseguixen el benestar col·lectiu. No hi ha diferències de poder entre els agents econòmics. La vida econòmica està constituïda per mecanismes impersonals: oferta, demanda, utilitat individual, recursos limitats, desitjos il·limitats, mercats... No hi ha responsabilitats per-

sonals. Les coses «passen», els mercats «actuen» i provoquen uns resultats, ningú n'és responsable. El tema del poder, per tant, resulta totalment eludit.

Ningú que tingui els ulls oberts i contempli la realitat pot prendre per bons els resultats que sorgeixen d'aquestes premisses i acceptar que reflecteixen la situació real. El poder existeix i és altament rellevant pel que fa a l'anàlisi econòmica. Sembla més realista considerar que si el pensament neoclàssic i les polítiques neoliberals es mantenen és perquè són les que més convenen a les forces econòmiques preponderants en el món d'avui, als qui mantenen el poder econòmic i als qui ocupen el poder que s'en deriva, el poder polític.

Com és possible que als grans fòrums econòmics no es posi significativament en dubte un model de política econòmica que està agreujant els problemes de les economies del sud d'Europa i de molts altres països del món? El deute públic dels països d'aquesta zona s'ha multiplicat per dos o per tres des que es van imposar les polítiques neoliberals d'austeritat. L'atur, la desigualtat i la pobresa s'incrementen contínuament mentre el nombre de multimilionaris i la seva riquesa augmenten. Només visualitzant l'economia com una poderosa xarxa de relacions de poder s'hi podrà donar una explicació. El poder dels interessos econòmics dominants en el capitalisme que estem vivint és de tal magnitud que impedeix la consideració de plantejaments diferents. És el «no hi ha altra alternativa» de Margaret Thatcher.

No obstant, l'actual pandèmia ens ha mostrat, entre d'altres consideracions, que els que ostenten el poder (defensors del neoliberalisme) i el mateix sistema capitalista s'emmotllen al que sigui necessari, sense cap problema. Si abans la pràctica de la política econòmica era l'austeritat, el control del dèficit i com menys Estat millor, sustentats per una teoria econòmica hegemònica, ara s'ha transformat en polítiques econòmiques de despesa pública, dèficit i més Estat, però sense variar la teoria malgrat que es contradiguin.

De fet, és la cínica manifestació de l'inversor/especulador Warren Buffett:⁶ «Efectivament, la lluita de classes existeix, però és la meua classe, la classe dels rics, la que l'està fent. I estem guanyant». Aquest poder té múltiples ramificacions, com va declarar T. Friedman (periodista i polític, que no s'ha de confondre amb l'economista) en una entrevista publicada al *New York Magazine* el 1999:⁷ «La mà invisible del mercat no funcionaria mai sense un puny invisible. McDonald's no pot expandir-se pel món sense McDonner Douglas, que va concebre els F15. I el puny invisible que dona garanties a l'obertura del món a les tecnologies de Silicon Valley es diu exèrcit, força aèria, força naval i cos de marines dels Estats Units».

6 <<https://www.nytimes.com/2006/11/26/business/yourmoney/26every.html>> (consulta: 24 de novembre de 2020).

7 <<https://www.nytimes.com/1999/03/28/magazine/a-manifesto-for-the-fast-world.html>> (consulta: 24 de novembre de 2020) (de pagament).

Tot i aquesta visió monolítica imperant respecte a com s'ha d'entendre avui l'economia, hem de recordar que dins la mateixa ortodòxia podem trobar discrepàncies, com és el cas dels keynesians. Aquests, amb posterioritat al crack de 1929 —de 1936 a 1974—, van constituir el corrent econòmic dominant en l'Acadèmia i en la política econòmica al món occidental, sobre la base de la idea que el mercat ha d'estar mediat per la intervenció pública per produir resultats satisfactoris i evitar una crisi social que posi en perill el sistema capitalista. Ens preguntem com és possible que les noves crisis dels segles xx i xxi (la dels anys setanta, la de 2008...) no hagin posat en qüestió el paradigma neoclàssic tan allunyat del món real.

[...] Hoy, ante una crisis que no pudieron predecir, se podría pensar que los seguidores de los principios neoclásicos habrían adquirido, por fin, una brizna de humildad. En medio de un agravamiento de la crisis precipitada por las recetas y los dogmas neoclásicos, se podría esperar al menos una ligera apertura intelectual. Pero no es así. Tanto en la Academia como en los espacios de política económica el dogma se ha endurecido. Desde el vértice de la pirámide neoclásica, hoy se exige que el mundo se transforme para adecuarse a los axiomas de la teoría neoclásica (Nadal, 2012).

4.3 L'heterodòxia o economia crítica

Enfront del monolitisme de l'economia convencional, han aparegut i continuen apareixent nombroses doctrines econòmiques de pensament crític que ens poden permetre acostar-nos al coneixement de la realitat que ens envolta. Sorgida al segle XIX amb Karl Marx, l'economia crítica és plural i variada, i engloba moltes escoles no marxistes aparegudes als segles XIX i XX (regulacionistes, estructuralistes, vells institucionalistes, radicals, raffians, postkeynesians...). D'altres van sorgir bastants anys després, amb gran arrelament en les darreres dècades, com l'ecologisme, el feminisme... En conjunt mostren que l'economia, lluny de constituir un bloc **únic** d'arguments complets i tancats, està formada per múltiples explicacions alternatives sobre el mateix tema, sense que cap ofereixi plantejaments concloents.

Malgrat les seves diferències, comparteixen la idea que les decisions individuals estan emmarcades en la dinàmica social. Per elles, el sistema econòmic té les seves lleis, variables en el temps i en l'espai. De fet, tracten d'analitzar l'evolució econòmica en el marc del conjunt per poder entendre quins són els canvis que es produeixen en el món real i poder explicar-los.

En el següent apartat intentarem explicar per què aquesta varietat i riquesa de teories econòmiques no aconsegueix obrir-se pas i provocar un canvi de paradigma tant a nivell teòric com de polítiques econòmiques.

4.4 L'ensenyament de l'economia, una lluita ideològica del neoliberalisme, amb arrels històriques ben establertes pel control del relat i les mentalitats

Al primer terç del segle xx, les velles idees liberals ja no eren útils per combatre els nous aires d'igualtat, cooperació, democràcia, llibertat, justícia, laïcitat, tolerància, solidaritat, bé comú... que s'expandien arreu fruit de la lluita de classes i de l'existència de països amb un sistema econòmic diferent que llavors es creia que tenia èxit. És llavors quan sorgeix entre els nous liberals una de les seves preocupacions fonamentals, que serà la «d'educar les masses». Ludwing von Mises l'any 1932 en el seu llibre *Socialismo* ens diu:

Es un hecho cierto que las masas no piensan; pero esa es la razón precisamente por la cual siguen a quienes sí piensan. La guía espiritual de la humanidad pertenece al pequeño número de hombres que piensan por sí mismos, quienes primero ejercen su acción sobre el círculo capaz de recibir y comprender el pensamiento elaborado por otros; por este camino las ideas se extienden a las masas, donde se condensan poco a poco para formar la opinión pública de la época (Von Mises, 1968: 527).

[...] Von Mises y Hayek [...] al igual que George Stigler y Milton Friedman, como se sabe, no sólo fueron economistas muy reconocidos, sino también temibles «emprendedores ideológicos», que no ocultaban su militancia constante y abierta en pro del capitalismo de la libre empresa [...]. Estos autores desarrollaron incluso la teoría de la lucha ideológica: si las masas no piensan, como von Mises gustaba de decir, les corresponde a estrechos círculos de intelectuales sostener el combate contra todas las formas de progresismo y de reforma social, gérmenes de totalitarismo. De ahí la extrema atención que prestan los neoliberales norteamericanos a la difusión de sus ideas en los medios y a la enseñanza de la economía en las escuelas y los institutos norteamericanos [...]. La cultura de empresa y el espíritu de empresa pueden aprenderse desde la escuela, al igual que las ventajas del capitalismo sobre toda otra organización económica. El combate ideológico es parte integrante del buen funcionamiento de la máquina (Laval i Dardot, 2013:151).

L'actual president de la Foundation for Economic Education (FEE), primer *think tank* creat el 1946 als Estats Units, en la introducció de l'informe anual de 2019, diu: «Crec fermament que la millor manera de contrarestar la influència d'aquells que intenten popularitzar un govern més gran, un estat del benestar ampliat i un socialisme directe és tallar-los des de l'arrel... I això comença per involucrar eficaçment la nova generació amb els principis que conformen la 'filosofia de la llibertat': llibertat individual, economia de lliure mercat, creació de valor empresarial, propietat privada, govern limi-

tat i alt caràcter moral».⁸ Aquestes afirmacions recullen la «missió» de la fundació, tal com escriuen a la seva web, on s'explicita, a més a més, què pretenen: «Fer que les idees de llibertat siguin familiars, creïbles i convincents per a les noves generacions».

La FEE, *think tank* que també va ser un dels impulsors de la Mont-Pèlerin Society, no només es dedica a fer materials educatius i formar el professorat, sinó que també actua com a lobby polític i incideix en l'elaboració de programes i currículums escolars nacionals, alhora que atura aquells que considera massa descriptius i poc proclius a l'economia capitalista. La seva feina era i és assentar les bases de les seves idees per recollir els fruits més endavant, tal com deia Friedman, ja que es produeix un retard de molts anys entre l'opinió pública i la legislació. D'aquesta manera, ha anat introduint la seva ideologia pas a pas dins la universitat.

Aquest treball de sapa dels neoliberals⁹ que perseguien establir la seva ideologia com a pensament hegemònic tant dins l'Acadèmia com en el si dels diferents governs nacionals i organismes internacionals ha anat obtenint fruits. No obstant, l'hegemonia dels dogmes neoliberals no s'ha aconseguit per una lluita d'idees, proposicions, conceptes..., sinó més aviat per estar a prop del poder, per ser més favorables a aquest i per la guerra bruta contra la dissidència. Un exemple de com es va acabar amb la diversitat i l'heterodòxia en el si de les facultats d'economia el tenim amb el que va succeir als Estats Units.

[...] El 1968, un grup de joves economistes radicals, producte dels disturbis polítics als campus universitaris en els anys 60 i del moviment contra la guerra, van arribar a la disciplina. Organitzats en la Union for Radical Political Economics, van clamar per la politització de l'economia acusant els seus col·legues economistes d'ignorar les qüestions importants i de ser «instrumentals per a l'assoliment dels injustos fins de les elits». Van rebutjar «l'enfocament marginalista», l'actual mantra de l'Economia, perquè acceptava les institucions bàsiques del capitalisme, i es preocupava només per administrar-les, per millorar-les... marginalment (Kallis, 2014).

El grup punter d'aquests joves economistes era a la Universitat de Harvard, on impartien un curs titulat *El Sistema Capitalista: Conflict i Poder*. El gruix del professorat veterà, més en la línia de les idees de la «filosofia de la llibertat», estava en contra que es fes aquest curs, i titllava els joves professors de tenir poca qualitat investigadora, de ser poc científics i de fer «política». D'altres, de la categoria de Galbraith, Leontief o Arrow, els van defensar quan la universitat els va denegar de forma sistemàtica la renovació dels contractes, com és el cas del brillant economista Samuel Bowles. Finalment, tots van acabar abandonant Harvard, inclosos els professors que els havien

⁸ <<https://fee.org/about/annual-reports>> (consulta: 12 d'octubre de 2020).

⁹ Moviment fundat en el Col·loqui Walter Lippmann el 1938.

defensat. El triomf dels conservadors sobre els moderats va representar l'hegemonia de l'ortodòxia.

Pero a medida que los niveles más altos de la jerarquía de la disciplina y sus prestigiosas revistas fueron limpiados de radicales, las preguntas y proposiciones incómodas se quedaron sin contestar, y pocos radicales quedaban alrededor para verificar los miles de estudios con los que las propuestas neoliberales martillaban, estudios revestidos de complejas matemáticas imposibles de ser penetradas por los no iniciados. Mientras la Economía llegó a estar dominada por las ideas neoliberales (lo más a la izquierda que se encuentra hoy en las principales revistas de la disciplina está a la derecha del Partido Demócrata), los disidentes terminaron fundando escuelas heterodoxas de menor influencia, o se mudaron a otras disciplinas, tales como la Geografía (Kallis, 2014:164).

Així doncs, la síntesi neoclàssica, l'economia ortodoxa que constitueix l'actual paradigma (amb els seus cinturons protectors), és l'única visió que l'Acadèmia accepta, des de la universitat (només cal veure els manuals introductoris, el Samuelson, el Blanchard o el Mankiw)¹⁰ fins a l'escola (vegeu els manuals d'economia de l'ESO). Totes les altres visions o interpretacions de la societat i, per tant, de l'economia, són silenciades (economia feminista, ecologista, marxista, institucionalista, postkeynesiana...) perquè el neoliberalisme no és només un conjunt de pràctiques i polítiques econòmiques, sinó que, com els seus precursors (Col·loqui Lippmann) ja van establir, és una racionalitat, una subjectivitat. Es tracta de passar del domini i disciplinament biopolític al psicopolític (Byung-Chul, 2014). El nostre «sentit comú» ja ha canviat i ja estem preparats per considerar-nos empresaris de nosaltres mateixos, arribant al sùmmum de l'individualisme metodològic que és l'emprenedoria.

Per buidar la universitat de professorat crític amb els dogmes neoclàssics, amb el *mainstream*, i amb els postulats neoliberals ja no cal recórrer a actuacions tan dràstiques com la que s'ha explicat de Harvard, que també.¹¹ Amb l'autocensura, la «prudència» si es vol tenir accés a finançament, a ser publicat, o a mantenir el contracte, ja n'hi ha prou. Per exemple, l'abril de 2019 en unes jornades econòmiques organitzades per l'Associació d'Ensenyants d'Economia i Empresa a l'educació secundària, un catedràtic d'economia, exdegà de la Facultat d'Econòmiques i exrector de la Universitat de Barcelona, va fer una ponència on no només va refutar alguns dels dogmes de l'economia convencional, de l'ortodòxia neoclàssica, neoliberal, sinó que va reconèixer que aquests dogmes són monolítics, malgrat la seva falsedat, en gairebé totes les facultats

10 <<https://ecosfron.org/investigacion-diagnostico-sobre-la-situacion-de-la-ensenanza-de-la-economia-en-el-sistema-universitario-publico-espanol/>>

11 L'antropòleg David Graeber, que va morir fa poc, va ser «expulsat» el 2007 de la Universitat de Yale per les seves idees llibertàries.

d'economia d'arreu. Això sí, va confessar públicament que ho deia ara perquè ja no li preocupaven les conseqüències de fer-ho, ja que era al final de la seva carrera.

Esta falta de pluralidad y de reflexión crítica en la enseñanza de la economía ha sido puesta sobre la palestra en multitud de ocasiones. Son muchas las voces críticas que han denunciado esta situación y reivindicado la imperiosa necesidad de acometer reformas importantes en la enseñanza de la Economía. En el año 2000, se alzó en Francia un movimiento de estudiantes de Economía protestando ante los postulados centrales respaldados por las enseñanzas superiores de la disciplina económica. De esta queja surgió El Movimiento por una Economía Pos-autista. En junio del año 2001, un grupo de estudiantes de doctorado de Economía de la Universidad de Cambridge (Inglaterra) expresaron su apoyo al movimiento de los estudiantes franceses. Once años después, estudiantes de la prestigiosa Universidad de Harvard (EE.UU.) abandonaron la cátedra de Introducción a la Economía del afamado profesor Gregory Mankiw protestando contra el contenido y el enfoque desde el cual se imparte esta materia (García i Ruíz, -:5).

Una altra contestació a la manca de pluralitat i de reflexió en el si de l'Acadèmia el tenim en el moviment Post-Crash,¹² nascut a Manchester el curs 2012-2013, que s'ha estès arreu del món, fins i tot també a casa nostra, com també ho està fent el moviment internacional d'estudiants per un pluralisme en economia.¹³ També han aparegut d'altres grups, com el Seminari d'Economia Crítica TAIFA, el qual, a part de publicar informes monogràfics sobre temes econòmics, en el llibre de 2004 *Crítica a la economia ortodoxa* recull una sèrie de valuosos articles crítics de l'economia convencional; o el col·lectiu d'Economistas Frente a la Crisis.¹⁴

Hem de fer esment, a més a més, de l'Associació d'Economia Crítica (AEC), a l'Estat espanyol, que va ser creada el 2003 fruit de les Jornades d'Economia Crítica que es realitzen bianualment des de 1987. Podem llegir a la seva web¹⁵ que:

Una de las finalidades fundamentales de nuestra Asociación es el apoyo y la difusión académica de *perspectivas teóricas diversas* como la economía postkeynesiana, la economía ecológica, la economía feminista, la economía marxista, o la economía institucional, tanto en el ámbito universitario de la docencia y la investigación, como en su proyección más amplia hacia el resto de la sociedad. Las actividades de la Asociación apoyan, pues, el *desarrollo plural, teórico y metodológico*, de conocimiento económico riguroso que sea relevante para la comprensión de la realidad social.

12 <<http://www.post-crash-economics.com/>> (consulta: 20 d'octubre de 2020).

13 <<http://www.isipe.net/>> (consulta: 20 d'octubre de 2020).

14 <<https://economistasfrentealacrisis.com/>> (consulta: 20 d'octubre de 2020).

15 <<http://www.asociacioneconomiecritica.org/inicio/quienes-somos/>> (consulta: 20 d'octubre de 2020).

Davant d'aquesta situació no podem deixar de compartir la idea de Max-Neef (2014) quan afirma que:

No podem esperar ni pretendre un canvi si no canvia la Universitat. Al meu parer, en aquestes circumstàncies, la institució de major responsabilitat del món en aquest moment és la Universitat; i en la mesura que la Universitat no sigui capaç de canviar i reestructurar l'ensenyament de l'Economia, no hi ha esperança.

Més encara, si la implantació del model és pràcticament monolítica en l'àmbit universitari, la podem fer extensible al batxillerat i a l'interior de les aules de secundària. Només cal donar una ullada a l'enfocament dels llibres de text que s'hi empenen. Una revisió que estem tirant endavant d'un dels llibres de text més utilitzats als instituts de casa nostra, el llibre de text d'economia de 4t d'ESO de l'editorial McGraw-Hill,¹⁶ que no deixa de ser un petit resum del manual *Principios de economía* de Gregory Mankiw, evidencia la plasmació de tots els dogmes neoclàssics i tota la ideologia neoliberal, tant de forma explícita com en forma de currículum ocult. Per exemple, vegem la definició que fa de *necessitat*: «Una necessitat és el desig d'obtenir alguna cosa que ens falta». Així doncs, s'identifica *necessitat* amb *desig* i es pressuposa que ambdós són il·limitats.

Aquest enfocament legítima i promou en l'alumnat, de forma més o menys explícita i conscient, valors i actituds consumistes, productivistes i explotadores, de tal manera que a les escoles i instituts es rep aquesta visió del món com si fos ciència empírica, neutral i objectiva.¹⁷ En les últimes dècades, paral·lelament a la hipertròfia de l'activitat financera especulativa en relació amb les magnituds de l'economia «real» a la qual teòricament hauria de donar suport, aquesta visió interessadament esbiaixada de l'economia ha incorporat un objectiu addicional: convèncer la ciutadania de les «bonats» de les activitats financeres —crèdits, endeutament, etc.— i de la seva necessitat i justificació per al desenvolupament normal d'activitats productives o consumidores. D'altra banda, legitima i exalta l'emprenedoria —sovint, precarietat laboral disfressada de treball autònom— i l'èxit a qualsevol preu en els negocis, encara que això impliqui forçar els salaris a la baixa fins a nivells de supervivència per a la majoria de treballadors i destruir el medi ambient. En aquesta visió no hi ha a penes espai per a l'equitat —el

16 Convé saber que l'actual agència de qualificació creditícia Standard & Poor's Global, Inc. fins al 2016 es deia McGraw-Hill Financial, Inc.; fins al 2013 es deia McGraw-Hill Companies, i des de 1966 fins al 1995 es deia McGraw-Hill, Inc. Ja es pressuposa, per tant, que els continguts del llibre en qüestió seran els del *mainstream*.

17 Crida l'atenció que alguns sondejos realitzats a professors, uns amb estudis d'economia i d'altres llicenciats en d'altres ciències socials, ens porten a la conclusió que els primers estan d'acord, en general, amb els principis econòmics monolítics de l'ortodòxia neoliberal apresos a la seva facultat. En canvi, aquells que provenen d'altres ciències socials (antropologia, geografia, sociologia, història...) són més crítics amb el paradigma neoliberal i es posicionen més en postulats d'economia crítica i plural.

salari de cadascú depèn de la seva «productivitat»— ni per a la solidaritat i la cooperació, incompatibles, en general, amb la competitivitat i l'eficiència.

En la mesura que els individus interioritzem la visió de món, de la racionalitat neoliberal, deixem de qüestionar les desigualtats injustificades i la naturalesa depredadora per al medi ambient del sistema econòmic actual: no es tracta d'intentar canviar-lo, sinó d'intentar escalar-hi el més amunt possible i, en tot cas, conformar-nos amb el nivell que aconseguim assolir.

Si realment es vol una educació crítica i plural, cal introduir en els programes educatius les diferents visions crítiques que es tenen de la realitat social. S'ha de poder plantejar la crítica que fa l'economia ecològica, ja sigui com a «estat estacionari» o com a «decreixement». O la crítica a la invisibilització del treball reproductiu com fa l'economia feminista. Per no parlar de la crítica a tot el sistema explotador que fa el marxisme. O la crítica que fa l'institucionalisme per la manca de consideració de les institucions. O la crítica que els postkeynesians fan de l'autoregulació del mercat i la distribució. I l'economia del desenvolupament, amb la seva crítica de la divisió internacional del treball i la dependència.¹⁸

No podem oblidar tampoc fer referència a les petites experiències d'organització social i econòmica actuals en diversos llocs del món, on la propietat i la gestió dels mitjans productius són col·lectius si no comunals. Projectes reals que caminen en un procés cap a una societat postcapitalista,¹⁹ tot i que sovint la majoria de corrents econòmics només reconeixen la propietat com a privada o pública, i com a molt col·lectiva, però mai es fa esment de la comunal.

Aquestes experiències i projectes requereixen una participació activa dels subjectes i un funcionament veritablement democràtic en la presa de decisions. A hores d'ara, la majoria de la població està ben lluny del que no sigui el joc polític i institucional, encara que el critiquin. Sense entrar a debatre el concepte de democràcia, coincidim amb els que consideren que dipositar un vot a les urnes cada quatre anys —democràcia formal— s'ha mostrat inoperant a tot el planeta, com ho demostren a bastament l'augment de la desigualtat, de l'exclusió social i, en conseqüència, de la pobresa. Hi ha vida i lluita més enllà de les eleccions, i són els moviments socials, en la seva pluralitat i diversitat, amb autonomia i autoorganització, els que han d'orientar les transformacions socials sobre la base de processos amplis i complexos de diàleg i debat entorn de les alternatives de futur.

18 Per aprofundir-hi, tenim l'informe «Manual de corrientes económicas heterodoxas» descarregable a: <<https://ecosfron.org/portfolio/hacia-una-economia-mas-justa-manual-de-corrientes-heterodoxas/>> (consulta: 20 d'octubre de 2020).

19 Ens estem referint al zapatisme, a Rojava, a les moltes i variades experiències de pobles originaris americans, a Longo Maï i a d'altres experiències cooperatives...

No pot haver-hi democràcia sense igualtat, sense inclusió i sense participació, però no una participació planificada i controlada des de les institucions. Creiem que la idea que només els que ocupen el poder i els «experts» tenen el coneixement suficient per saber el que convé o no a la ciutadania és falsa, a més a més d'injusta.

Però, com es pot encoratjar i estimular la participació en espais d'autonomia, que permetin experimentar noves formes de viure i de fer en una societat on l'exclusió social i la pobresa són cada cop més grans? Sens dubte, és complicat perquè es tracta d'un gos que es mossega la cua. Sense les necessitats bàsiques cobertes i amb problemes per sobreviure en una societat cada cop més polaritzada, les dificultats per exercir el dret a l'autèntica participació es tornen inabastables. No obstant, estem convençudes que només la participació permetrà subvertir el control social de la *res pública* i reinventar allò que acostumem a denominar *democràcia*, però que estaria millor adjectivat amb molts d'altres termes com ara *bé comú*, o del *bon viure*.

Acabarem amb les paraules de Ricardo Molero (-:85):

[...] el principal objetivo que debe tener cualquier disciplina de estudio de las diferentes dimensiones en las que se ordena nuestra sociedad (es decir, cualquiera de las denominadas «ciencias sociales») es tratar de transformarla, detectando los problemas a los que se enfrenta la realidad que es parte de su objeto de estudio y planteando posibles soluciones frente a ellos. En este sentido, la economía tiene un papel primordial (aunque, en absoluto, único) que representar, no ya porque nos encontremos en un contexto de crisis económica que está afectando a todos los ámbitos de nuestra sociedad, sino también porque, como vimos, nuestra disciplina se ha convertido, desde su surgimiento contemporáneo al del sistema capitalista, en el principal legitimador de su funcionamiento. El objetivo más inmediato que debe perseguir la economía crítica es cuestionar dicho sistema, al mismo tiempo que desmonta los argumentos elaborados por la economía ortodoxa con el objetivo de justificar su existencia.

Para ello, en primer lugar, la economía crítica no debe renunciar al rigor, entendido este no como el intento de alcanzar una objetividad que, dada la naturaleza social de su objeto de estudio y la especial relación entre este y el sujeto investigador, es imposible de lograr (al menos en las ciencias sociales), sino más bien como la necesidad de elaborar argumentos que puedan ser discutidos abiertamente y que se sostengan tanto lógicamente como al ser contrastados con la realidad de la que se ocupa. En segundo lugar, creemos que, a pesar de esa reivindicación del rigor en el análisis, la economía heterodoxa no debe caer en el error de tratar de construir un cuerpo cerrado de análisis similar, aunque alternativo, al de la ortodoxa. Por la propia naturaleza histórica de su objetivo de estudio, no es posible encontrar leyes inmutables (a no ser que esas leyes tengan un carácter más filosófico que científico) y tratar de hacerlo solo puede llevar a la formación de una nueva escolástica. En relación con ello, y en tercer lugar, la economía crítica debe aprovechar la potencialidad de sus múltiples corrientes para

llevar a cabo análisis que permitan comprender la realidad económica en toda la complejidad en la que se nos presenta. Es por ello que, a pesar de las críticas al eclecticismo, la interrelación entre corrientes, que como vimos en el anterior apartado ya se está desarrollando, debe seguir siendo fomentada.

Bibliografía

- BYUNG-CHUL, H. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- CLAVEROL, M.; POLO, F.; ETXEZARRETA, M.; SILVA, S.; RIERA, A. i FARRÉ, J. (2019). *Economía crítica a l'aula. Propostes per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat, 81.
- ETXEZARRETA, M. (2015). *¿Para qué sirve realmente la economía?* Barcelona: Paidós.
- GARCÍA QUERO, F i RUÍZ VILLAVERDE, A. «Introducción». A *Hacia una economía más justa. Una introducción a la economía crítica*. Universitarios por una Economía más Justa. Economistas sin Fronteras.
- KALLIS, G. (2014). «La batalla de Harvard o cómo la Economía se convirtió en Economía», *Revista de Economía Crítica*, 17, 163-165.
- KRUGMAN, P. (2013). «La depresión del Excel», *El País*. Disponible a <https://elpais.com/economia/2013/04/19/actualidad/1366398440_370422.html> (consultat el 8 d'octubre de 2020).
- LAVAL, C. i DARDOT, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- MAX-NEEF, Manfred (2014). <<https://www.youtube.com/watch?v=WI9UVPBfx-fM&feature=youtu.be>> (min. 48:55). Presentació del llibre *La economía desmascarada*. Barcelona: Icaria (consultat el 22 d'octubre de 2020).
- MOLERO SIMARRO, R. «Corrientes heterodoxas de pensamiento económico. Fundamentos e interrelaciones». A *Hacia una economía más justa. Una introducción a la economía crítica*. Universitarios por una Economía más Justa. Economistas sin Fronteras.
- NADAL, A. (2012). <<https://www.sinpermiso.info/textos/teora-economica-las-preguntas-son-la-respuesta>> (consultat el 22 d'octubre de 2020).
- VON MISES, L. (1968). *Socialismo. Análisis económico y sociológico*. Buenos Aires: WBF.

5. Educació, cooperació i democràcia: gosem estudiar allò visible?

Josep M. Pons-Altés

Universitat Rovira i Virgili – Grup ISOCAC

5.1 Valors democràtics i formació ciutadana

El concepte de democràcia, tot i la inabastable bibliografia i debat que ha generat, ens continua provocant incerteses. I si recorrem a diccionaris de referència, ens trobem resultats prou interessants.

Així, per exemple, el *Gran Diccionari de la llengua catalana* de la Gran Enciclopèdia Catalana presenta una definició prou vaga: «Doctrina política que defensa la intervenció del poble en el govern i en l'elecció dels governants». El *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans no presenta la democràcia com a doctrina, sinó com un sistema: «Sistema de govern basat en el principi de la participació igualitària de tots els membres de la comunitat en la presa de decisions d'interès col·lectiu».

I, en espanyol, el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española té dues definicions que ens interessin, en la mesura que una d'elles incorpora la llibertat i la igualtat: «Sistema político en el cual la soberanía reside en el pueblo, que la ejerce directamente o por medio de representantes» i «Forma de sociedad que reconoce y respeta como valores esenciales la libertad y la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley».

En canvi, l'*Encyclopædia Britannica*, al resum de l'article que hi dedica, defineix *democràcia* d'una manera més extensa i complexa: «Form of government in which supreme power is vested in the people and exercised by them directly or indirectly through a system of representation usually involving periodic free elections. In a direct democracy, the public participates in government directly (as in some ancient Greek

city-states, some New England town meetings, and some cantons in modern Switzerland). Most democracies today are representative. The concept of representative democracy arose largely from ideas and institutions that developed during the European Middle Ages and the Enlightenment and in the American and French Revolutions. Democracy has come to imply universal suffrage, competition for office, freedom of speech and the press, and the rule of law. *See also* republic».

Malgrat tots aquests matisos, podem compartir la idea que una democràcia suposa llibertat, respecte i igualtat davant la llei, i intervenció dels membres de la comunitat en el govern. Per tant, perquè sigui viable, necessita que els ciutadans comparteixin uns valors: sense la implicació dels integrants de la comunitat i l'adhesió a unes determinades regles de convivència social, un sistema democràtic degenera. Perquè la democràcia funcioni i l'Estat ens garanteixi l'exercici real de determinats drets, cal que hi ajudin els valors i els estils de vida personals: l'exercici d'una ciutadania responsable.

Si tots els adults tenen drets i deures, i volem que els exerceixin amb fonament i responsabilitat, se suposa que el sistema educatiu hauria de donar la formació necessària per aconseguir-ho. El més lògic seria que tots aquests elements se situessin en el nucli dels continguts treballats a les ciències socials, tant a l'educació primària com a la secundària, ja que donen sentit a l'ensenyament d'unes disciplines que serveixen per comprendre el funcionament de les societats. No obstant això, cal admetre que la realitat sovint és ben diferent.

La convicció que hem de defensar i millorar la democràcia comporta alhora que necessitem ciutadans compromesos, que participin en allò que és públic, que se sentin interpel·lats pel que succeeix a la societat. Però tant els valors com la noció de ciutadania, que tanta atenció han rebut i reben, continuen sent susceptibles de reconsideració des de la perspectiva didàctica (López Facal, 2010).

Quant al concepte de ciutadania, es va revitalitzar a partir dels anys noranta del segle xx, tant en l'àmbit acadèmic com per part de determinats polítics i grups socials. Aquesta difusió va tenir les seves implicacions polítiques i ideològiques, va respondre a interessos i a un context històric determinats. I un dels factors més importants va ser la crisi i desaparició del bloc soviètic (Costa, 2005): el discurs que desacreditava les «llibertats formals» de les democràcies occidentals va perdre vigència i aleshores la noció *ciutadania* va reaparèixer amb força perquè integrava tant els drets polítics com els civils i socials.

No obstant això, és indubtable que la suposada igualtat en drets i deures no és —i segurament mai no serà— tan real com voldríem. Tal com ha argumentat Luciano Canfora (2004), una llibertat que en realitat sols beneficiï els més forts constitueix un perill per a la mateixa democràcia. Per tant, si volem mantenir la credibilitat com a docents i que als centres educatius els futurs ciutadans assumeixin comportaments

adequats per millorar les nostres llibertats, el discurs docent no es podrà allunyar excessivament de la realitat social i de les seves contradiccions.

I conceptes com *ciutadania global*, impulsat en l'àmbit educatiu per la UNESCO i l'OCDE, i usat a les aules potser de manera massa acrítica, també ens exigeixen una reflexió sobre el seu fonament en un món en què a penes hi ha institucions que garanteixin de manera global els nostres drets i deures com a ciutadans, i en què un determinat model de globalització ha comportat també perjudicis per a milions de ciutadans (Pons-Altés, 2012; Sant, 2017).

Pel que fa als valors, i tot recuperant algunes idees que vaig escriure fa uns anys (Gavaldà, 2016, p. 14-16), cal recordar que qualsevol concepció del que ha de ser una societat o el funcionament d'un determinat grup humà sempre parteix d'uns determinats valors. De la mateixa manera, qualsevol sistema educatiu té en la seva base, d'una manera més o menys explícita, uns valors que el fonamenten. Valors i ideologia acaben estant lligats, ja que els valors que es vulguin fomentar es triaran en funció d'una perspectiva ideològica.

A l'educació és molt habitual situar els valors en el centre del discurs, però freqüentment queda farcit de consideracions i fins i tot de prejudicis ocults. Una manera d'encarar aquesta complexitat podria ser distingir l'educació PER A valors i l'educació AMB valors. Quant a l'educació PER A valors, sovint s'utilitza aquesta expressió quan volem destacar la necessitat que els alumnes facin seus determinats valors com la pau i la cooperació. No obstant aquestes bones intencions, caldria recordar que els valors no s'ensenyen, sinó que es practiquen. Per ser més precisos, les educacions per aconseguir que els alumnes interioritzin valors i comportaments (educació per a la ciutadania, per a la pau, per a la cooperació, per a la salut, etc.) no es poden limitar a explicacions a l'aula, és necessari viure-les en un context coherent amb el comportament dels educadors. Tal com ha escrit Francesco Tonucci (2009):

La educación será eficaz si el alumno vive la propuesta; estará inmerso dentro, en vez de tener que escucharla, leerla, estudiarla y repetirla. Funcionará si el docente es un testigo coherente, estimulante y con autoridad y no un simple transmisor (p. 18).

Quan es planteja la necessitat d'assignatures específiques per treballar determinats valors, en realitat no deixem de corroborar un fracàs, ja que aquests valors haurien d'estar presents i ser viscuts en el conjunt de totes les àrees, i en particular dins l'àrea de medi social. En conseqüència, l'aposta seria per una educació AMB determinats valors, uns valors que siguin essencials en el conjunt de la dinàmica escolar, i en particular en l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials.

Iniciatives com el Moviment per l'Educació Transformadora i la Ciutadania Global,¹ entre molts altres exemples que podríem posar, mostren la demanda d'aquesta mena de projectes compromesos amb el bé comú, els drets humans, la igualtat de gènere, la interculturalitat i la sostenibilitat mediambiental. I, en aquest cas, també amb una forta vinculació amb organitzacions dedicades a la cooperació internacional.

Són vies que ajuden a disminuir el perill de treballar valors sense observar la realitat existent, de limitar-se a discursos reiteratius, d'evitar preguntes compromeses amb respostes que potser no ens agraden. Una retòrica sobre valors buida, un «adoctrinament» en el pitjor sentit del terme (sense desenvolupament del pensament crític), pot produir fàcilment efectes contraproductius.

Un altre perill, que observem en les estratègies judicials d'associacions d'extrema dreta i de partits com Vox, és la pressió per diverses vies sobre els docents i l'Administració per anorrear del sistema educatiu la reflexió sobre els valors democràtics. Ja l'any 2018 es va reaccionar amb el Manifest per una educació democràtica en valors,² amb un conjunt de propostes en el context d'una societat democràtica i pluralista. A la introducció, el manifest afirmava: «L'educació en valors sembla haver patit en els últims temps un cert reflux. A causa, entre altres factors, de la crisi econòmica i de la situació política, l'agenda educativa ha relegat aspectes importants relacionats amb l'educació en valors per centrar-se en altres assumptes aparentment més immediats o cridaners, amb una empremta més individualista i competitiva».

Però els principis democràtics que volem que caracteritzin l'educació pública es legitimen suposadament en la mesura que tinguin l'aprovació d'una majoria inqüestionable de la societat, que comparteix valors que faciliten la convivència i la gestió dels conflictes. Entre aquests valors, podríem mencionar-ne alguns com la racionalitat, la recerca de la felicitat, la defensa de la llibertat i de la igualtat, o la cura del medi ambient.

Una paradoxa, de caràcter gairebé ètic, apareixeria quan un percentatge significatiu de la població, o fins i tot majoritari, no acceptés aquests valors i justificqués l'atac a les bases de la convivència democràtica. Una circumstància com la plantejada ens obligaria a reorientar el nostre discurs i no fonamentarlo sobre les bases del consens social, sinó sobre una suposada superioritat moral?

No cal presentar una circumstància tan radical. Com podem justificar el treball en els centres educatius dels valors democràtics, si el volem fer en un sentit que no és majoritari a la societat? Com podem abordar qüestions com la redistribució efectiva de la riquesa, la justícia social o les alternatives cooperatives? Segurament l'única sortida és plantejar-les com les estratègies didàctiques més eficaces per desenvolupar la capaci-

1 <<https://educaciontransformadoraglobal.org/cat/inici/>>

2 Disponible a: <<http://manifiestoeducaciondemocraticaenvalores.unaux.com/wp/catala/>>

tat d'anàlisi dels estudiants, el pensament crític i l'aptitud per construir autònomament els valors personals que cadascú vulgui. I, òbviament, acceptar i valorar la diversitat d'opcions que acabin apareixent.

5.2 Cooperació versus individualisme?

Si perquè una societat democràtica sigui viable necessita llaços de solidaritat i col·laboració, aleshores hem de concloure que els valors de cooperació també esdevenen imprescindibles i han de ser presents a l'educació. Fa uns anys Antoni Gavalrà (2000) va presentar un llistat de nou valors cooperatius essencials perquè els centres educatius els fessin seus: valoració de les idees divergents, necessitat de diàleg i consens, llibertat, igualtat, responsabilitat en la participació, democràcia, aprendre/saber, economia en regulació i constància/persistència. En realitat, pretenien transmetre a l'ensenyament escolar els valors tradicionals del cooperativisme, concretats en els set principis definits per l'Aliança Cooperativa Internacional: adhesió oberta i voluntària, sense discriminació de gènere, raça, classe social, posició política o religiosa; control democràtic per part dels seus membres; participació econòmica dels socis; autonomia i independència; educació, formació i informació; cooperació entre cooperatives i, per últim, compromís per la comunitat.

Albert Irigoyen explica el sentit de tots aquests valors educatius cooperatius en un altre capítol d'aquest mateix llibre, per la qual cosa no hi incidiré. Sols recordaré que determinades tècniques de treball cooperatiu, certes maneres d'organitzar els treballs en grups que obliguen a cooperar tots els integrants i a fer-se tots responsables del resultat final, són estratègies excel·lents per viure aquests valors i comprovar-ne l'eficàcia per resoldre reptes. L'aprenentatge cooperatiu obté bons resultats també en termes de millora dels aprenentatges dels alumnes, la qual cosa és essencial en la mesura que volem ser exigents i rigorosos. I no podem oblidar la necessitat de mantenir àmbits d'autonomia i de treball individual perfectament compatibles amb l'ajuda entre iguals (Connac, 2021).

Però si anem un pas més enllà en la reflexió, apareixen problemes. Perquè si acceptem que la cooperació és una estratègia necessària per resoldre tant reptes educatius com socials, això suposa qüestionar almenys una part del sistema social i econòmic existent. I fins i tot implica plantejar-se si és compatible un sistema democràtic (que necessita una certa cohesió social) amb els efectes perniciosos d'un determinada evolució del capitalisme actual que està incrementant les desigualtats econòmiques i la segregació social. Ja fa anys que molts economistes denuncien aquesta dinàmica econòmica vinculada a polítiques desregularitzadores i a un model globalitzador: és el que Paul Krugman (2008) va denominar la «gran divergència». Josep Fontana (2013) ho va expressar amb les paraules següents:

Desde hace unos treinta y cinco años se ha iniciado una nueva etapa en la evolución de nuestras sociedades que implica cambios fundamentales: una desigualdad económica creciente basada en la reducción de las cargas que pagan las grandes empresas y las grandes fortunas, paralela al empobrecimiento de las clases medias, acompañada por la privatización de los servicios sociales, la limitación del derecho a la negociación colectiva de las condiciones de trabajo y los sueldos de los obreros (que había sido el mecanismo esencial de los progresos sociales), junto a toda una serie de restricciones a la democracia y al derecho de protesta (p. 19).

És fàcil comprovar com alguns líders que fan grans discursos suposadament a favor de les llibertats i d'una economia liberal són precisament els que s'estan aprofitant de posicions de privilegi obtingudes gràcies al control del poder polític, els que han aconseguit posicions de domini del mercat, els que estan limitant la lliure competència real en determinats àmbits i els que impulsen mesures que restringeixen la llibertat d'expressió i de manifestació.

Els fonaments del liberalisme són atacats precisament per alguns que se'n reclamen hereus. Rosenblatt (2020) ha explicat que la majoria dels autors fundacionals del liberalisme eren moralistes, creien que drets i deures eren inseparables, estaven interessats en la justícia social i en el bé comú, defensaven els valors cívics. Tot i que el liberalisme mai no ha estat una doctrina unificada i ha estat utilitzat històricament per justificar tota mena d'abusos, Rosenblatt remarca que la novetat de les últimes dècades és que ara la majoria dels que s'autodenominen liberals han renunciat a aquells valors fundacionals i sols insisteixen «en el compromiso con los derechos y las decisiones individuales; rara vez mencionan los deberes, el patriotismo, el autosacrificio o la generosidad con los demás [...]. Los liberales han dado la razón a sus adversarios» (p. 213).

Quinn Slobodian (2021) fa un pas més i remarca que el neoliberalisme actual busca la protecció completa dels drets del capital privat, per la qual cosa necessita determinades regulacions i el control d'institucions d'àmbit mundial. En aquest projecte els estats tenen un paper indispensable, ja que són utilitzats per limitar l'impacte dels canvis polítics i de les demandes democràtiques sobre un capitalisme que actua de manera autònoma. En altres paraules, la democràcia és percebuda com una amenaça —que cal limitar— per a un determinat model d'economia de mercat que està incrementant les desigualtats socials. En paraules de Josep Fontana (2013):

El problema fundamental [...] es que la fuerza esencial del capitalismo actual, y a la vez la fuente de sus «defectos», reside en el terreno de la política, y que la situación solo puede ser modificada o corregida mediante una acción política (p. 139).

Tots nosaltres hem observat com grups extremadament conservadors, i que es presenten com a liberals, promouen discursos basats en la irracionalitat i en el menys-

preu al coneixement científic. L'actitud dels sectors més reaccionaris de molts països davant els efectes de la pandèmia de la COVID-19, la seva indiferència davant les conseqüències sobre la sanitat i sobre la salut, la ignorància davant els progressos científics i fins i tot la reticència a la vacunació, són un exemple d'aquests comportaments sols des de i per a l'individu. Arguments semblants són utilitzats per ignorar els perills del canvi climàtic, en la mesura que aquest individualisme que es beneficia de situacions de privilegi és, lògicament, reticent a encarar desafiaments que puguin requerir sacrificis individuals immediats en benefici del bé comú i des d'una perspectiva temporal més àmplia.

Així que és aquesta deformació del liberalisme la que obliga a buscar estratègies que en limitin els efectes i pensin en el bé comú, unes estratègies que passen per la cooperació. I si treballem cooperativament en l'educació perquè és més eficient, després és lògic arribar a la conclusió que a la vida social també hem d'incrementar els mecanismes de cooperació. I si arribem a aquesta conclusió, potser no cal qüestionar el conjunt del sistema capitalista, però sí que hem de pensar que cal incrementar el paper econòmic dels sistemes cooperatius, sovint més estables i eficaços que les corporacions capitalistes. A més a més, s'ha corroborat la relació entre la implantació del moviment cooperatiu i els bons indicadors de nivell de benestar a les societats (Benkler, 2012; Zamagni i Zamagni, 2010).

És a través del cooperativisme que arribem al que coneixem com a economia social i solidària, de la qual és un element constitutiu juntament amb altres entitats com mútues, fundacions o associacions. Una bona definició d'economia social i solidària seria la següent:

Conjunt d'iniciatives socioeconòmiques, els membres de les quals, de forma associativa, cooperativa, col·lectiva o individual, creen, organitzen i desenvolupen democràticament [...] processos de producció, d'intercanvi, de gestió, distribució d'excedent, moneda, de consum i de finançament de béns i serveis per satisfer necessitats, que es guien per relacions de solidaritat, cooperació, donació, reciprocitat i autogestió, defensant els béns comuns naturals i culturals i la transformació igualitària de l'economia i la societat amb la finalitat del bon viure i la reproducció i la sostenibilitat de la vida del conjunt de la població (Estivill i Miró, 2021, p. 169).

Aquest enllaç entre aprenentatge cooperatiu, valors cooperatius i alternatives socials resulta coherent, ja que es basa en el principi de millorar la societat en què vivim i defensar la democràcia a través de la cooperació entre els humans. En aquest sentit, Anastasio Ovejero (2018), a banda d'introduir el terme *aprenentatge cooperatiu crític* al debat acadèmic, ha argumentat de manera molt justificada que l'aprenentatge cooperatiu ha de ser molt més que una tècnica pedagògica:

El aprendizaje cooperativo, cuando es crítico, no solo consigue que los estudiantes aprendan más y mejor, sino que los capacita también para aplicar lo que aprenden a las esferas laboral, social y política, de forma que ello les ayuda a ser más críticos, más libres y más independientes, a la vez que contribuye a que la sociedad en su conjunto sea más cooperativa y más solidaria [...] pues cuando alguien se acostumbra a vivir en libertad, en igualdad y sin relaciones jerárquicas, ya no es tan fácil que acepte otro tipo de relaciones (p. 184).

5.3 Una opció: estudiar la «visibilitat» del poder

L'evolució de les societats cap a l'individualisme té unes implicacions notables en àmbits molt diversos. Enzo Traverso (2021), sense negar l'existència d'alternatives potents a l'ordre predominant, ho ha expressat de manera aclaridora:

La raó neoliberal del món ha establert una «conducta de vida», una sèrie de principis que inclou la competició generalitzada i la remodelació de les relacions socials segons les regles del mercat, però també la transformació dels individus, induïts a concebre i a conduir les seues vides com empreses (p. 154).

Un dels fenòmens vinculats a aquesta transformació seria, en la recerca històrica, l'auge de nous corrents historiogràfics que fan aproximacions subjectivistes al passat, de caràcter apolític i presentista, que no estan relacionades amb projectes per al futur:

La política hi ocupa un lloc secundari; no és eliminada, sinó observada de lluny, sovint amb escepticisme, com una forma de compromís [...] que pertany a una època ja superada. La família és ara, i no ja la societat, el lloc privilegiat de la memòria i de la indagació històrica (p. 157).

En aquest context, no em sembla casual que l'any 2015 l'Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en Ciencias Sociales dediqués el seu congrés anual a plantejar com s'ha de treballar la invisibilitat de persones, llocs i temàtiques (Hernández, García i Montaña, 2015). Forçosament hem de compartir la seva preocupació per la justícia social, per visibilitzar tot allò que sovint queda ocult: dones, nens, ancians, conflictes, minories ètniques, religioses i sexuals, etc. No obstant això, i en el mateix sentit expressat per Enzo Traverso, hauríem de tenir precaució davant dels perills d'una evolució subjectivista de la didàctica semblant a la produïda en una part de la historiografia. En l'àmbit educatiu, i en particular de la didàctica de les ciències socials, existeix el perill de dedicar-nos sols a recuperar històries oblidades i percepcions individuals —sense negar de cap manera la seva importància—, i no explicar als nostres estudiants la lògica del funcionament de les societats passades i actuals. En altres pa-

raules, ens podríem acabar dedicant a emocionar els nostres estudiants amb històries individuals (amb la qual cosa, segurament seria més fàcil captar la seva l'atenció) i no a treballar explicacions sòlides i racionals sobre els mecanismes de poder (que també els interessin, i molt!).

L'intel·lectual xilè Pablo Aravena, a partir d'una anàlisi sobre la política patrimonial a Valparaíso, ha apuntat recentment reflexions similars:

El pasado para ser empacado debe ser amputado de sus dimensiones más interpelantes en el presente, las más «ofensivas», si se quiere, de nuestras certezas, nuestra moral y sentido común [...]. El pasado-mercancía es un pasado domesticado, es la forma quizá más pura de ideología, esa que no se nos impone verticalmente, sino que deseamos, nos fascina o «entretiene». [...] Hoy el pasado es consumido en la medida que sea entretenido (*La Antorcha Magacín*, 2021).

Si excloem de les nostres prioritats la comprensió dels conflictes socials i de les relacions de poder, renunciem a peces massa importants de la nostra tasca docent: no podem oblidar la qüestió de qui té el poder, com l'exerceix i com reacciona si se'l qüestiona. La reivindicació dels «invisibles», del marginats, no ha de comportar que no estudiem i expliquem també on està el nucli del sistema (i això també servirà per entendre les causes d'aquella invisibilitat).

Jordi Amat (2020), en una incursió biogràfica que li ha permès retratar alguns dels nuclis de poder de la Catalunya de les darreres dècades, remarca la importància de conèixer com funcionen els àmbits de poder: «Es tractava de buscar la veritat fosca que el poder amaga per perpetuar-se. Intentar trobar-la equival a experimentar el risc traumàtic i redemptor de la llibertat» (p. 261).

Per a l'ensenyament de les ciències socials és útil basar-se en una concepció crítica de la realitat social agermanada amb plantejaments com el del treball en conceptes clau (Batllori i Casas, 2000; Benejam, 1999) o en «qüestions socialment vives» / «problemes socials rellevants» (Pagès i Santisteban, 2012; Thénard-Duvivier, 2008). Els centres docents han de tenir un paper remarcable en la construcció d'una cultura realment democràtica, amb estratègies que passin per la comparació amb altres sistemes del passat i del present, el desenvolupament d'un pensament crític enfront de la informació que rebem (Pagès, 2017). També s'ha constatat que temàtiques relacionades amb la memòria històrica, i que són objecte de controvèrsia, tenen una gran potencialitat per desenvolupar el pensament crític i el compromís democràtic (Sáez-Rosenkranz i Prats, 2020). Malgrat això, en el cas espanyol s'ha verificat que en bona part dels llibres de text segueix predominant unes explicacions del franquisme que afavoreixen visions acrítiques, que minimitzen la repressió de la dictadura, i amb temes tabú com les confiscacions o el paper de l'Església (Díez, 2020).

Explicar la lògica del poder, en escoles i instituts, és difícil si abusem de les abstraccions i de les teoritzacions. I tampoc no sembla recomanable presentar sols un món ple de secrets i de trames conspiratives. Així que és una bona opció estudiar-ne també les manifestacions més «visibles» i preguntar-nos per què de vegades allò que és «visible» no és suficientment analitzat.

Això suposa desenvolupar la capacitat d'anàlisi i de crítica de les notícies que apareixen als mitjans de comunicació, poder detectar els recursos que existeixen per manipular-nos i per falsejar la realitat (Carretero i Sobrino, 2020). Són immenses les possibilitats que ofereixen els mitjans de comunicació per dissenyar estratègies didàctiques que serveixin per educar en valors.

Encara em sembla més estimulante fer un altre pas en el sentit de comprendre l'abast de notícies no falsejades ni censurades, notícies que no cal ocultar perquè expliquen fets que socialment queden «normalitzats». De vegades, n'hi ha prou amb no contextualitzar la notícia per aconseguir aquesta assumptió social. En altres ocasions, ni tan sols cal fer res d'això: n'hi ha prou amb haver promogut l'assimilació acrítica per una part significativa de la societat, de manera que les inquietuds que pugui provocar una determinada notícia queden dins àmbits personals o minoritaris.

Podríem trobar centenars d'exemples de notícies en el passat recent que, objectivament, haurien d'haver provocat un escàndol i que en el seu moment van passar amb un impacte escàs. Per exemple, quan l'any 2000 diversos empresaris (amb la col·laboració del Govern de les Illes Balears) van regalar al rei Joan Carles I el iot *Fortuna*, valorat en més de 20 milions d'euros: fer «regals» d'aquesta mena a un cap d'Estat hauria hagut de provocar un escàndol extraordinari. El mateix enrenou que hauria d'haver provocat l'enriquiment manifest de la família de Jordi Pujol, i que en aquells anys normalment no va passar d'àmbits relativament limitats.

La «doctrina Botín» també va ser un fet escandalós, ben conegut. Va consistir en un canvi radical de doctrina del Tribunal Suprem espanyol, aplicada justament al president del Banco Santander el 2007, que li va permetre no ser jutjat per unes cessions de crèdit comercialitzades. Quan el 2014 va morir Emilio Botín, hi va haver una escassa predisposició de la premsa a recordar aquest i altres afers (com comptes ocults a Suïssa).

Preguntar-nos per què en el passat hi va haver una reacció tan dèbil davant determinades decisions i fets molt visibles ens atorga l'avantatge de l'anàlisi feta amb perspectiva històrica. Però em temo que no podem pretendre donar cap lliçó davant la passivitat que manifestem ara per explicar situacions coetànies. Alguns exemples: per què entre els negocis que generen més beneficis en l'economia mundial destaquen la droga i la prostitució? Quina relació hi ha entre la necessitat de blanquejar immenses quantitats de diners i l'activitat bancària? En quina mesura això explica moltes grans inversions, des de casinos a la compra d'equips esportius?

Aproximacions des de perspectives de classe social, de diversitat cultural o de gènere són imprescindibles. Per quins motius determinats àmbits de poder econòmic i social estan en mans d'un perfil molt determinat d'homos? Quins orígens familiars i quina trajectòria acostumen a tenir?

També podem posar exemples que veiem en la nostra vida quotidiana. Per què comença a ser habitual rebre informació o propaganda al mòbil a partir d'un interès que hem manifestat de manera privada i que ens sorprèn que hagi estat captat? Com podem acceptar que grans corporacions accedeixin a informació privada sense el nostre consentiment i ens enviïn publicitat basada en dades personals? És raonable suposar que l'ús de dades personals es limiti sols a oferir-nos publicitat?

Una altra mostra seria el treball sobre la desigualtat que s'expressa en l'urbanisme de les ciutats. Hem començat a aplicar-ho en una assignatura universitària, en què els futurs mestres han de preparar una sortida pensada per a nens de primària en barris de l'extraradi de Tarragona que sovint pateixen dèficit de determinats serveis públics i a més a més arrosseguen prejudicis negatius, per la qual cosa són una bona mostra de la materialització urbana de la desigualtat social.

Cal explicar la «visibilitat» del poder des d'una perspectiva compromesa i, si cal, «perillosa». Manllevo el concepte *ciudadà perillós* de Wayne Ross, que reclama una educació que es prengui seriosament les desigualtats socials i econòmiques, que se centri en la llibertat i la democràcia, i que desenvolupi la seva capacitat antiopressiva (Ross i Vinson, 2012). I sabem que una aproximació des de la cooperació permet un treball més aprofundit i compartit, afavoreix la comprensió de continguts, l'assimilació de competències (expressat en el llenguatge curricular actual), el desenvolupament del pensament crític i la valoració de les alternatives socials existents. Cooperació, pensament crític i comprensió dels mecanismes de poder (a partir de l'estudi de les seves expressions més visibles) conflueixen de manera lògica.

En conclusió, el plantejament consisteix en partir d'allò que és evident i visible en la realitat social i en particular en les relacions de poder, d'allò que ens apareix i que per alguna raó no gosem analitzar amb profunditat i comprendre'n els efectes. Proposem descodificar directament la «visibilitat», en el sentit de fer intel·ligibles fets que tots nosaltres percebem i que permeten explicar les relacions de poder existents a la societat. I fer-ho des de la cooperació es vincula directament a uns valors que ens porten a pensar en societats futures més lliures i justes, en una democràcia de major qualitat.

Bibliografia

- AMAT, J. (2020). *El fill del xofer. Els fils secrets del poder: ascens i caiguda d'Alfons Quintà*. Edicions 62.
- ARAVENA, P. (2021). «Hoy el pasado es consumido y en la medida que sea entretenido». *La Antorcha Magacín. Pensamiento, Arte, Literatura*. Disponible a: <https://laantorchamagacin.com/2021/06/01/pablo-aravena-el-pasado-hoy-es-consumido-en-la-medida-que-sea-entretenido-la-antorcha-magacin/#_ftnref2>
- BATLLORI, R. i CASAS, M. (2000). *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Milenio.
- BENEJAM, P. (coord.) (1999). «Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.
- BENKLER, Y. (2012). *El Pingüino y el Leviatán. Por qué la cooperación es nuestra arma más valiosa para mejorar el bienestar de la sociedad*. Deusto.
- CANFORA, L. (2004). *La democracia. Historia de una ideología*. Crítica.
- CARRETERO, M. i SOBRINO, D. (coord.) (2020). «Monografía: Fake News y pensamiento crítico». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 101, 4-51.
- CONNAC, S. (2021). *La cooperación entre el alumnado*. Montaber.
- COSTA, P. (2005). «Cittadinanza e storiografia: qualche riflessione metodologica». *Historia Constitucional* (revista electrònica), 6, 78-89. Disponible a: <<http://www.historiaconstitucional.com/index.php/historiaconstitucional/issue/view/7/showToc>>
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- ESTIVILL, J. i MIRÓ, I. (2021). *L'Economia Social i Solidària a Catalunya. Fonaments teòrics i reptes estratègics*. Icaria.
- FONTANA, J. (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Pasado y Presente.
- GAVALDÀ, A. (2000). «Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament?». *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- GAVALDÀ, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu: una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Universitat Rovira i Virgili i Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- HERNÁNDEZ, A. M.; GARCÍA, C. R. i DE LA MONTAÑA, J. L. (ed.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura i AUPDCS.

- KRUGMAN, P. (2008). *Después de Bush. El fin de los “neocons” y la hora de los demócratas*. Crítica.
- LÓPEZ FACAL, R. (coord.) (2010). «Ciudadanía». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 5-66.
- OVEJERO, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.
- PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (ed.) (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PAGÈS, J. (coord.) (2017). «L'ensenyament de la política». *Perspectiva Escolar*, 395, 4-55.
- PONS-ALTÉS, J. M. (2012). «Problemas sociales, participación ciudadana y trabajo por proyectos: educación y compromiso». A N. DE ALBA.; F. GARCÍA i A. SANTISTEBAN (ed.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. II* (p. 383-390). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales i Díada Editora.
- ROSENBLATT, H. (2020). *La historia olvidada del liberalismo. Desde la antigua Roma hasta el siglo XXI*. Crítica.
- ROSS, E. W. i VINSON, K. D. (2012). «La educación para una ciudadanía peligrosa». *Enseñanza de las ciencias sociales*, 11, 73-86.
- SÁEZ-ROSENKRANZ, I. i PRATS, J. (ed.) (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Ediciones Trea.
- SANT, E. (2017). «L'educació per a la ciutadania global com a base de l'educació política: sí! Però... » *Perspectiva Escolar*, 395, 49-53.
- SLOBODIAN, Q. (2021). *Globalistas. El fin de los imperios y el nacimiento del neoliberalismo*. Capitán Swing.
- THÉNARD-DUVIVIER, F. (coord.) (2008). *L'enseignement de questions socialement vives en histoire et géographie*. ADAPT.
- TONUCCI, F. (2009). «¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?». *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.
- TRAVERSO, E. (2021). *Passats singulars. El “jo” en l'escriptura de la història*. Afers.
- ZAMAGNI, S. i ZAMAGNI, V. (2010). *Cooperative Enterprise. Facing the Challenge of Globalization*. Edward Elgar.

6. Educació patrimonial per a una ciutadania crítica

Neus González-Monfort

GREDECS - Universitat Autònoma de Barcelona

6.1 Introducció

Partim de la idea que l'educació no és un procés neutral, objectiu i imparcial. Pot ser un instrument de control social per seguir reproduint el sistema establert o pot ser una pràctica de la llibertat per aprendre a llegir i comprendre el món de manera crítica i transformar-lo (Freire, 2012; Dewey, 1995). Així doncs, l'educació patrimonial no és neutral, com tampoc ho és l'educació per a la ciutadania, ja que una ens farà reflexionar sobre la identificació, l'evolució i la conservació dels elements patrimonials i l'altra sobre les característiques, les condicions i els interessos de la participació i la democràcia. Ambdues provoquen preguntes i recerques sobre problemes socials que requereixen anàlisis i interpretacions crítiques per a l'acció social (González-Monfort, 2008; Santisteban, González-Monfort, Pagès, 2020).

6.2 Patrimoni i educació patrimonial

És sabut que el concepte *patrimoni* és una síntesi entre el concepte francès *patrimoine* i l'anglès *heritage*. És important recordar-ho perquè cadascun posa l'èmfasi en un moment i una intenció diferents. Es considera interessant fer aquesta mirada perquè es vincula directament amb una educació crítica. Així, el concepte *patrimoine* posa l'accent en allò que es rep de les generacions passades, mentre que el concepte *heritage* es centra en allò que es vol transmetre a les generacions futures. Són les dues cares de la mateixa moneda: allò que es rep i allò que es vol donar, però que no sempre tenen per què coincidir. En general, se sol relacionar directament (el que es rep i el que deixa), però no

tots els patrimonis s'han de transmetre, ni totes les herències s'han d'adoptar. Un altre aspecte són les fonts històriques. Certament, les fonts històriques s'han de conservar perquè són testimonis del passat (d'aquí la funció dels museus, arxius, magatzems...), però no totes han d'esdevenir patrimoni (d'aquí la funció de l'espai públic, centres d'interpretació, exposicions...).

Es podria afirmar que:

el patrimonio es una construcción social que se define en función de los valores que le otorgue la comunidad adoptante y/o creadora y según unos criterios más o menos consensuados. El patrimonio se construye en el presente para reconstruir y reinterpretar el pasado. Es uno de los puentes entre pasado y presente. Por lo tanto, se entiende que aquello que se convierte en patrimonio es porque las personas o los grupos lo seleccionan, lo valoran, lo deciden conservar y transmitir. [...] Esta idea se concreta en que las personas/grupos pueden patrimonializar, pero también despatrimonializar, y ello ocurre constantemente, mucho más a menudo de lo que nos imaginamos. [...] En ambos procesos, la toma de decisiones es consciente y voluntaria, se establecen y aplican unos criterios y se desarrollan unas políticas, que partiendo del pasado se ejecutan en el presente, con la finalidad que perduren en el futuro (González-Monfort, 2019, p. 126-127).

Una bona síntesi la fan Fontal, Sánchez, Macías i Cepeda (2018) quan afirmen que:

el patrimonio pertenece a las personas, que son sus creadoras, herederas, legatarias, transmisoras, etc. [...] el patrimonio es inseparable, precisamente, de esas personas, porque establece con ellas vínculos de propiedad, pertenencia, transmisión, selección, valorización [...]. Así pues, hablar de patrimonio implica concebir la relación de individuos y grupos con elementos materiales, inmateriales y espirituales. El acento se sitúa, de este modo, en una relación y no en un bien; ahí está la clave de lo patrimonial, el alma del perfume. Si sólo entendemos que el patrimonio son esos bienes (obras de arte, lugares, sitios, costumbres...), estaremos ignorando una de las verdaderas claves del patrimonio, su esencia: los seres humanos y, por lo tanto, el efecto que esos bienes producen sobre ellos (González-Monfort, 2019, p. 128).

És per aquest motiu que el patrimoni està íntimament vinculat al pensament històric, a la consciència històrica i a l'experiència històrica (Rüsen, 2001; Santisteban, 2010; Meneses Varas, González-Monfort, Santisteban Fernández, 2020), així com a l'educació per a la ciutadania crítica, ja que afavoreix l'aprenentatge de la interpretació dels passats, la comprensió dels presents i la perspectiva dels futurs, cosa que implica necessàriament un cert compromís i acció social des d'uns valors i ideologies.

Entenem l'educació patrimonial com el camp d'estudi des de la didàctica de les ciències socials que estudia i analitza la relació que es crea entre les persones i els béns culturals (materials o immaterials, tangibles o intangibles). És per això que és un àmbit interdisciplinari on es troba la història, l'art, l'antropologia, la geografia, la psicologia o la música, entre d'altres.

L'educació patrimonial se centra en la recerca i la innovació en contextos educatius formals, no formals i també informals, a partir del disseny de propostes educatives que permetin desenvolupar finalitats i aprendre continguts que afavoreixen la construcció de valors relacionats amb perspectives de gènere, d'interculturalitat, d'alteritat i identitat, de transformació social per a la formació d'una ciutadania crítica i global.

En aquest context, els elements patrimonials deixen de ser l'objecte d'estudi per ser el recurs a partir del qual construir coneixement, desenvolupar competències i generar vivències que permetin afavorir el pensament crític i l'acció social.

En el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ballesteros, Domingo, Fontal i Cirujano, 2012, p. 13) es proposen diverses relacions que es poden establir entre *educació i patrimoni*:

- Educación con el Patrimonio. Esta relación implica el uso de los bienes culturales —muebles, inmuebles e inmateriales— como recursos didácticos. Se utiliza de este modo parcialmente el potencial del Patrimonio Cultural como transmisor no solo de conocimientos sino también de dinámicas procedimentales y actitudes relacionadas con su conservación y disfrute.
- Educación del Patrimonio. El uso de la conjunción «del» en este caso supone la concepción de una enseñanza de contenidos relacionados con elementos o bienes patrimoniales integrada exclusivamente en materias escolares o en otros contenidos disciplinares.
- Educación para el Patrimonio. Este planteamiento didáctico se orienta a la consecución de una enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con el Patrimonio como objetivo propio del proceso educativo.
- Educación desde y hacia el Patrimonio. Este enfoque relacional plantea el proceso educativo conceptualizado desde la propia idea de Patrimonio y orientado hacia la educación patrimonial como principal finalidad.
- Educación y Patrimonio o educación patrimonial. Este enfoque de carácter globalizador, integrador y simbiótico coloca el acento en la dimensión relacional existente, no solo entre ambos términos, sino entre los elementos que integran o constituyen cada uno de ellos. De este modo, si los bienes culturales que forman parte del Patrimonio son considerados como tales en virtud del acto de patrimonialización realizado por el colectivo o sociedad

que es su titular, es decir en virtud de la relación existente entre estos bienes y las personas que los dotan de valores culturales, la educación patrimonial es doblemente relacional, pues la educación se ocupa de las relaciones entre personas y aprendizajes. Así, el Patrimonio es el contenido de ese aprendizaje y las formas de relación se refieren a la identidad, la propiedad, el cuidado, disfrute, transmisión, etc.

6.3 Patrimoni i educació per al futur

Una de les finalitats de l'educació per a la ciutadania segons Anguera (2013) és l'educació per al futur, ja que li permet desenvolupar una visió crítica del present mitjançant l'exploració dels diferents escenaris possibles, probables, desitjables o impossibles i analitzar les conseqüències de les decisions a prendre.

Des d'aquesta perspectiva, l'educació patrimonial permet ensenyar a analitzar i interpretar els canvis i les continuïtats, els/les protagonistes, les causes i conseqüències, els interessos i les opcions existents. El patrimoni testimonia com d'important és comprendre que el futur és una construcció del present, i que l'ara depèn de l'ahir. Per construir futur, cal imaginar-lo i prendre decisions ara. I el patrimoni ho permet amb preguntes com: volem conservar-lo?, per què?, per a què?, qui ho vol?, quins valors transmet?, el destruïm?, l'oblidem?

Anguera (2013) considera que l'educació per al futur permet:

- Treballar les expectatives i les esperances, i resignificar el present a partir de l'estudi del passat.
- Anticipar-se i fer propostes davant les possibilitats de canvi o continuïtat.
- Comprendre el present, valorar les conseqüències, imaginar alternatives i fer propostes d'un món més just i sostenible.
- Valorar i seleccionar les prioritats i valors dels futurs a partir de l'elecció d'alternatives i establiments de criteris.
- Prendre decisions basades en la racionalitat i l'emoció, valorar les implicacions i les conseqüències.
- Proposar temes controvertits i de presa de decisions que suposen la participació democràtica i l'aplicació de valors de justícia social i global.

Com es pot intuir, l'educació patrimonial permet desenvolupar cadascun d'aquests objectius. Si s'accepta que el patrimoni permet desenvolupar la consciència històrica, perquè permet configurar les relacions entre passat, present i futur, sembla evident poder afirmar que l'educació patrimonial permet reinterpretar els passats com a aprenentatge per a la construcció dels futurs, en uns presents que són els temps i els llocs on se situa l'acció. Sembla factible afirmar que és possible i desitjable.

6.4 Patrimoni i educació per a la ciutadania crítica i global

L'educació per a la ciutadania ens hauria d'ajudar a comprendre les societats en què vivim, ja que són realitats complexes on s'interrelaciona el que és natural i social, privat i públic, laic i religiós, individual i col·lectiu, nou i antic, passat-present-futur. Per aquest motiu, cal tenir una ciutadania formada que sigui capaç de pensar de manera creativa, alternativa, equitativa i crítica per arribar a solucions i alternatives als problemes socials que es plantegen constantment. La comprensió del món hauria de permetre una educació en la participació, però una participació democràtica que impliqués la recerca d'un futur més just socialment i econòmicament sostenible.

Des d'aquest punt de vista, l'educació per a una ciutadania crítica pot plantejar preguntes sobre el patrimoni, sobre el seu valor en el present i sobre com pot ser reinterpretat per les generacions actuals a partir d'una lectura que reflecteixi els problemes de la societat, ja que el patrimoni es tria, s'adopta, es recrea, es reinterpreta des de i per al present (Estepa, Ávila i Ferreras, 2008; Ávila i Mattozzi, 2009; Harrison, 2013; Lucas i Estepa, 2016; Santisteban i González-Monfort, 2019).

La incorporació d'aquesta mirada crítica en l'educació patrimonial permet que ens adonem de com fins ara només ha existit una única perspectiva que ha estat hegemònica. Si fem una llista dels principals elements patrimonials del nostre municipi —per no anar més enllà—, segurament estaran vinculats majoritàriament a artistes o promotors homes, blancs, amb poder i d'una determinada cultura. Probablement, pocs es vincularan a dones, a grups socials sense poder (pagesia, moviment obrer, esclavitud) o a cultures invisibilitzades (altres religions, cultures, ideologies). Fem la prova? Això ens permet reflexionar sobre quins han estat i són els discursos hegemònics de la societat en què vivim.

Així, suggerim incorporar —el que encara es considera un discurs contrahegemònic— aquelles idees que contradiguin el que fins ara es considerava «normal» com tot allò relacionat amb les persones i les cultures invisibilitzades, és a dir, amb les minories (que en molts llocs no són minories, però que no són les que tenen el poder), amb les dones (incorporar la perspectiva de gènere per fer paleses les aportacions que ha fet la meitat de la humanitat), amb altres cultures.

Aquesta aproximació implica incorporar un discurs alternatiu en l'educació patrimonial que inclogui a tothom i totes les mirades i vivències que han participat en la selecció i l'adopció dels elements patrimonials.

L'educació patrimonial ajuda a interpretar els orígens del present a través de l'estudi dels elements del passat que encara perduren. És per això que permet estudiar i reinterpretar els passats i els presents a la llum de les noves perspectives i mirades. Com ja se sap, tot i que el passat no canvia —perquè els fets són els que són— la his-

tòria és un relat que hauria de ser reescrit i reconstruït per cada generació, per afavorir la interpretació del present que és dinàmic i canviant.

Les restes del passat no són significatives per si mateixes, ja que necessiten una interpretació i una contextualització que els atorgui valor. La interpretació del patrimoni pot fer que el relat del passat canviï, reinterpretant-lo i modificant-lo, cosa que pot comportar que el seu significat i valor canviï per a la comunitat que l'està estudiant. Per tant, el patrimoni es transforma i es modifica perquè la percepció i la valoració de la gent que l'adopta (o no) canvia a cada generació: i és que els valors, les creences, els interessos o les prioritats evolucionen.

És per aquest motiu que l'educació patrimonial està incorporant moltes de les perspectives de la ciutadania crítica i global com ara la intercultural i l'alteritat, de gènere, la humanitzadora o de futur, entre d'altres (González Valencia, Massip Sabater, Castellví Mata, 2020; Massip *et alii*, 2020). Aquesta proposta d'educació patrimonial des d'un paradigma crític implica haver d'incorporar perspectives —noves— en l'estudi dels elements patrimonials com ara les relacions de poder, la inclusió d'altres grups no hegemònics o noves aproximacions epistemològiques (decolonial, interseccional). Ara ja no n'hi ha prou amb defensar la —conservació— del patrimoni, també cal analitzar les càrregues ideològiques i identitàries, els valors associats o els usos polítics.

És aquí on l'educació per a una ciutadania crítica pren tot el seu sentit, ja que permet aprendre a reflexionar i interpretar des de perspectives polítiques, culturals, socials, econòmiques o ideològiques diverses que faciliten desxifrar i comprendre els passats, els presents i aprendre a pensar els futurs.

Així, l'Associació d'Estudis sobre el Patrimoni Crític (ACHS, 2011) afirma que el patrimoni és, com qualsevol altra cosa, un acte polític i que cal qüestionar-se les relacions de poder que el patrimoni manté. El nacionalisme, l'imperialisme, el colonialisme, l'elitisme cultural, el triomfalisme occidental, l'exclusió social basada en la classe i l'ètnia i la fetitxització i erudició de coneixements experts encara exerceixen influències sobre com s'utilitza, defineix i gestiona el patrimoni.

A partir dels estudis de Fontal i Ibáñez-Etxebarría (2017), es proposa que alguns dels principals objectius de l'educació patrimonial per a una ciutadania crítica siguin:

- ✦ Associar el patrimoni amb les identitats individuals i col·lectives existents.
- ✦ Acceptar —o no— el llegat i la responsabilitat de conservar el patrimoni.
- ✦ Visibilitzar persones, col·lectius i identitats invisibles, oblidades o marginades.
- ✦ Desenvolupar les competències per fer preguntes, indagar, reflexionar o buscar alternatives, pròpies del pensament crític.

- Interpretar el patrimoni com a font d'informació en el seu context històric i en el present, des de la perspectiva del canvi i la continuïtat.
- Identificar i valorar els criteris ideològics darrere de qualsevol selecció o avaluació patrimonial.
- Construir contrarelats a la història hegemònica per repensar els discursos predominants.
- Establir relacions entre els passats, els presents i els futurs per tal de desenvolupar la consciència històrica i l'experiència històrica.

Per poder desenvolupar-los, és molt recomanable partir de problemes socials rellevants com ara: (a) patrimoni i activitats turístiques: massificació, identitats, banalització, turistificació, sostenibilitat, comercialització, beneficiaris, afectats; (b) destrucció patrimonial i conflictes: identitats, oblit, substitució, valors, ideologies, relacions de poder, hegemònies; (c) patrimonis i identitats: grups hegemònics, grups invisibilitzats, relats i contrarelats, jerarquies, interessos, interculturalitat i alteritat, ciutadania global...; (d) patrimoni i cultura popular: classificació, patrimoni monumental i quotidià, material i immaterial, tangible i intangible, actualització o fossilització, conservació i reinterpretació; (e) patrimoni i ciutadania: adopció i selecció, patrimonialització o despatrimonialització, usos i funcions, finalitats i valors, participació democràtica.

Aquesta proposta es considera interessant perquè el patrimoni té diversos significats, valors i finalitats en diferents llocs del món, de manera que es converteix en un concepte molt viu i dinàmic que respon a la idiosincràsia de les societats que el seleccionen, adopten i conserven o obliden. Formular preguntes, plantejar supòsits, identificar intencionalitats i interessos, descobrir silencis i invisibilitats o fer propostes de patrimonialització/despatrimonialització són competències de pensament crític afavorides per la problematització de l'educació patrimonial.

6.5 Educació patrimonial i ciutadania global

Simultàniament, cal tenir en compte la necessitat de vincular l'educació patrimonial també amb la ciutadania global (Goren i Yemini, 2017), ja que aquesta és una forma d'educació que pretén ensenyar a la ciutadania a reconèixer-se, comprendre's i estar disposada a pensar i actuar en l'àmbit mundial buscant la justícia social. Això significa incorporar propostes educatives que permetin abordar controvèrsies locals i globals, que impliquin aplicar un pensament crític socialment responsable i ètic, i una disposició coherent amb una ciutadania global.

Aquesta perspectiva va més enllà de nocions identitàries nacionals i excloents per buscar valors i ètiques basats en la justícia global. Aquesta forma d'entendre l'educació per a la ciutadania hauria d'ajudar a comprendre l'existència de persones i grups de persones amb diferents formes de pensar, ideologies i interessos, que necessiten conviure en l'àmbit local i mundial, arribar a acords i decidir maneres d'organitzar la societat i els mecanismes per resoldre conflictes i, en general, pensar i actuar tenint en compte la interrelació entre les dimensions locals i globals de la ciutadania (González Valencia, Massip Sabater, Castellví Mata, 2020). És una perspectiva que busca la construcció d'un sentiment i d'una identitat d'humanitat i de convivència democràtica. Però aquesta idea requereix una educació patrimonial que desafii plantejaments molt arrelats i consolidi elements de compromís amb un futur compartit planetàriament (sostenibilitat, justícia, equitat...).

6.6 Conclusions

L'educació patrimonial sovint aborda problemes socials rellevants relacionats amb memòries històriques, temes controvertits, funcions de l'espai públic o divulgació i reinterpretació dels passats. Es considera que no s'han d'evitar aquests tipus de qüestions socials, sinó que cal prendre'ls com una oportunitat per educar en el diàleg, el debat, l'argumentació, el reconeixement d'altres perspectives i interessos. Així, estudiar el patrimoni pot esdevenir una situació per reflexionar sobre posicionaments excloents, aïllacionistes, simplistes o localistes de les identitats (Van Boxtel, Grever i Klein, 2016).

Des d'aquesta perspectiva, l'educació patrimonial pot ser una estratègia molt interessant per afavorir el desenvolupament d'una ciutadania crítica que es basi en el compromís i l'acció social per a un món més just. Es considera que pot facilitar la comprensió del món que requereix anar més enllà del que és visible per buscar allò que és ocult o que no és perceptible a primera vista, és a dir, una comprensió més interconnectada que permeti el desenvolupament d'una ciutadania crítica, global i radicalment democràtica, d'una «ciutadania perillosa», fent servir el concepte de Ross i Vinson (2012).

Cada dia es fa més necessari, com afirma Tosar (2021), oferir i compartir oportunitats d'aprenentatge on poder trobar i identificar cultures, ideologies i valors que permetin valorar la complexitat i la riquesa de la humanitat, de la ciutadania, de l'ésser humà. És possible que el patrimoni sigui un dels recursos que afavoreixi construir una visió d'un món global amb perspectives diverses i plurals, amb el repte de reconciliar persones, societats i cultures d'arrels diferents que coexisteixen en contextos de diversitat cultural.

Bibliografia

- ACHS (2011). «Association of Critical Heritage Studies». <<http://archanth.cass.anu.edu.au/centres/chms/association-critical-heritage-studies>>
- ANGUERA, C. (2013). «Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 12, 27-35. <<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/27136>>6
- ÁVILA, R. M. i MATTOZZI, I. (2009). «La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía». A R.M. ÁVILA; B. BORCHI i I. MATTOZZI (coord.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona»* (p. 327-352). Bolonya: AUPDCS.
- BALLESTEROS, P.; DOMINGO, M.; FONTAL, O. i CIRUJANO, C. (2012). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. <<http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/planes/educacion.html>>
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata (edició original de 1916).
- ESTEPA, J.; ÁVILA R. M. i FERRERAS, M. (2008). «Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis». *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.017
- FONTAL, O. i IBÁÑEZ-ETXEARRÍA, A. (2017). «La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto». *Review of Education*, 375, p. 184-214.
- FONTAL, O.; SÁNCHEZ-MACÍAS, I. i CEPEDA, J. (2018). «Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los enlaces identitarios». *Midas. Museus e Estudos Interdisciplinares*, 9. <https://journals.openedition.org/midas/1474>
- FREIRE, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar* (ed.) (1993). Madrid: Biblioteca Nueva.
- GONZÁLEZ VALENCIA, G. A.; MASSIP SABATER, M. i CASTELLVÍ MATA, J. (2020). «Heritage Education and Global Citizenship». A E. J. DELGADO ALGARRA, J. M. CUENCA LÓPEZ (ed.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (p. 80-102). Hershey PA: IGI Global.
- GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2008). «Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 7, 23-36. Recuperat de <<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>>
- GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2019). «La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica». *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>>

- GOREN, H. i YEMINI, M. (2017). «Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education». *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183. doi: 10.1016/j.ijer.2017.02.004
- HARRISON, R. (2013). *Heritage: Critical approaches*. Nova York: Routledge.
- LUCAS, L. i ESTEPA, J. (2016). «El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa». *Investigación en la Escuela*, 89(89), 35-48. doi: 10.12795/IE.2018.i89.03
- MASSIP, M.; BARBEITO, C.; BARTOLOMÉ, S.; GONZÁLEZ-MONFORT, N. i SANTISTEBAN, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. Bellaterra: GREDICS-Escuela de Cultura de Pau. <<https://ddd.uab.cat/record/220972>>
- MENESES VARAS, B.; GONZÁLEZ-MONFORT, N. i SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2020). «La “experiencia histórica” del alumnado y la historia oral en la enseñanza». *Historia y Memoria*, 20, 309-343. doi: <<https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>>.
- ROSS, W. E. i VINSON, K. D. (2012). «La educación para una ciudadanía peligrosa». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 11, 73-86. <<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458>>.
- RÜSEN, J. (2001). «What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence». *Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frame works*. Academic Press.
- SANTISTEBAN, A. (2010). «La formación en competencias de pensamiento histórico». *La Historia Enseñada*, 14, 34-56. doi: 10.14409/cya.v1i14.1674
- SANTISTEBAN, A. i GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2019). «Education for Citizenship and Identities». A J. A. PINEDA ALFONSO, N. DE ALBA-FERNÁNDEZ, E. NAVARRO-MEDINA (ed.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (p. 551-567). Hershey PA: IGI Global. Recuperat de <https://ddd.uab.cat/record/196202>
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ-MONFORT, N. i PAGÈS BLANCH, J. (2020). «Critical Citizenship Education and Heritage Education». A E. J. DELGADO ALGARRA, J. M. CUENCA LÓPEZ (ed.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (p. 26-42). Hershey PA: IGI Global.
- TOSAR, B. (2021). *Literacidad Crítica: Enseñar a leer el mundo para transformarlo a través del encuentro*. Amazon Digital Services LLC - KDP Print US.
- VAN BOXTEL, C.; GREVER, M. i KLEIN, S. (2016). *Sensitive Past: Questioning Heritage in Education*. Oxford: Berghahn.

7. La ciutat, la vila o el poble com a eina de participació i memòria democràtica

Ramon Arnabat-Mata

Universitat Rovira i Virgili – Grup ISOCAC

Les ciutats han de planificar el seu desenvolupament d'una forma sostenible i participativa, i han de vetllar per la protecció del patrimoni cultural i natural, assegurar la integració territorial i aportar respostes integrals i resilients als riscos derivats del canvi climàtic i altres possibles desastres o crisis.

Onzè objectiu de desenvolupament sostenible de les Nacions Unides: «Ciutats i comunitats sostenibles»

La ciutat, la vila i el poble són una eina excel·lent per fomentar la participació i la memòria democràtica de la ciutadania, sempre que s'investigui i estudiï de forma interdisciplinària i es faci una tasca de transferència i divulgació del coneixement adquirit. L'estudi i la socialització de les ciutats, viles i pobles són elements clau per promoure la consciència històrica, la memòria democràtica i la participació, elements bàsics d'una ciutadania activa, democràtica, cohesionada i tolerant. De fet, el coneixement històric de la ciutat, la vila o el poble es pot considerar inclòs en l'onzè objectiu de desenvolupament sostenible de les Nacions Unides.¹

Malgrat les grans oportunitats que ofereix la ciutat com a recurs històric, cultural i educatiu, avui encara està poc treballat i menys utilitzat, més enllà d'iniciatives particulars i/o associatives de caràcter local (Coma i Santacana, 2010). En aquest text exposem la importància de les ciutats, les viles i els pobles, degudament interpretats,

¹ <<https://www.diba.cat/web/ods/que-son-els-ods>>.

com a eines de coneixement històric, de foment de la memòria democràtica i de la participació ciutadana i, alhora, presentem una proposta pràctica de les seves possibilitats educatives i formatives en una ciutat catalana: Vilafranca del Penedès.

7.1 La ciutat i les empremtes del passat

La història dels humans ha deixat empremta a totes les ciutats, pobles i viles. Unes empremtes són més evidents i unes altres més ocultes; unes són més integradores i d'altres més excloents. Però tots els nostres pobles, viles i ciutats, dels més grans als més petits, contenen en els seus carrers i places, en els edificis, en la toponímia o en l'urbanisme, les empremtes de la història, d'una història comuna i diversa alhora. D'una història que han fet els que hi han viscut i/o treballat; els que han manat i els que no; els rics i els pobres; els homes i les dones; els que hi han residit tota la vida i els que només hi han residit un temps; els infants, els joves, els adults i els vells.

Les empremtes històriques de la comunitat que ha viscut i/o ha treballat en una ciutat determinada són als carrers i a les places, als monuments, a les façanes i a l'interior de les cases, a les fàbriques, als comerços i als magatzems, als edificis civils i religiosos, als espais de sociabilitat formal i informal... (Escobar, 1992).

Les nostres ciutats, viles i pobles són un museu, un centre d'interpretació i una sala d'exposicions a l'aire lliure, de manera que passejant pels seus carrers i places podem conèixer la seva història. El patrimoni històric i cultural tangible i intangible de les ciutats és una eina imprescindible per al coneixement històric d'una comunitat i de la seva interrelació amb el medi i amb d'altres comunitats. Però perquè la ciutat compleixi aquesta funció cal, prèviament, conèixer-la a fons, estudiar-la, contextualitzar-la i explicar-la (Aguirre Arriaga, 2008; D. A., 2003; Morales, 1998; Ruiz Berrio, 2010).

Per tal de desxifrar les empremtes de la nostra història a la nostra ciutat, vila o poble cal treballar en una recerca interdisciplinària. I cal transferir el coneixement obtingut a la ciutadania també mitjançant el treball pluridisciplinari (Santacana i Hernández, 2009). En aquest sentit, i tot i que és una iniciativa privada, la proposta de reconstruir pobles, viles i ciutats a partir d'imatges familiars que proposa l'editorial Efadós en les monografies de «L'Abans» mostra l'èxit d'aquestes iniciatives col·laboratives i participatives en la recerca i la divulgació històrica.²

En la mateixa direcció participativa, cal destacar el projecte «Museu al carrer» que ha endegat el Museu Nacional de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya (MNACTEC).³ En aquest cas es pretén posar en valor els elements patrimonials quotidians

2 <<https://www.efados.cat/cat/coleccions/1943675/l-abans>>.

3 <<https://www.mnactec.cat/museualcarrer/>>.

que hi ha al carrer i que s'agrupen en cinc categories o paisatges: transports i comunicacions, publicitat i informació, comerç, lleure i ciències aplicades. La iniciativa, per una banda, vol «aplegar fotografies i informació dels elements identificatius i corporatius de la societat industrial contemporània que es troben als carrers i els paisatges del nostre país. Encara que conserven un important valor testimonial d'una època, molts d'aquests elements no estan documentats, valorats ni protegits, i alguns corren risc de desaparèixer». I, per altra banda, és un projecte «participatiu, transversal, ampli i obert, de llarg recorregut, que vol posar en valor uns elements significatius i identificadors d'una època i de la seva societat: la societat industrial» (Perarnau Llorens, 2020). El projecte «Museu al carrer» ens proposa anar pel carrer, passejar pel territori, a la descoberta de l'empremta ingent que el patrimoni material i immaterial de la societat industrial ha deixat en el nostre paisatge.

Un altre exemple és l'Estació Territorial de Recerca Penedès (ETRP), dedicada a la recerca i la transferència sobre la guerra aèria i l'aviació republicana durant la Guerra Civil Espanyola entre el 2007 i el 2010 (Arnabat i Hernández, 2011). Aquesta recerca històrica i arqueològica, juntament amb les tasques de transferència i socialització, han permès conformar el Centre d'Interpretació de l'Aviació Republicana i la Guerra Aèria (CIARGA) a Santa Margarida i els Monjos (Alt Penedès) en el marc històric de l'anomenat Vesper de la Gloriosa (els aeròdroms republicans del Penedès) i de la Xarxa d'Espais de Memòria de Catalunya,⁴ de la qual també formen part els Itineraris de Memòria Democràtica pel Penedès.⁵

7.2 Ajuntaments, centres d'estudis locals i ciutadania

L'Ajuntament de cada poble, vila o ciutat, en tant que representant de la comunitat local, hauria de ser el primer interessat a promoure la recerca i la transferència historicopatrimonial per garantir la «salut cultural i educativa» i la memòria democràtica dels seus veïns i veïnes i de les persones que visitin la població. L'Ajuntament i el centre d'estudis locals, si n'hi ha, haurien de ser els dinamitzadors d'aquesta recerca i d'aquesta transferència. Però tots sabem que no tots els Ajuntaments fan la feina i una part del patrimoni de pobles, viles i ciutats, sobretot el «petit» patrimoni quotidià, es va malmetent o, fins i tot, desapareixent (Marcos, 2010). Per això cal que els centres d'estudis locals i comarcals (o entitats similars) vetllin per la protecció, conservació, estudi i socialització del patrimoni amb la col·laboració de l'Administració local. El treball dels centres d'estudis sobre el patrimoni ha estat i és molt destacable. Iniciatives com els projectes d'estudi i difusió del patrimoni material i immaterial de diversos

⁴ <www.ciarga.cat i <http://memoria.gencat.cat/ca/que-fem/espais-de-memoria/>>.

⁵ <http://www.iepenedesencs.org/documents/itineraris_cat_esp.pdf>.

indrets de Catalunya o les comissions de patrimoni impulsades en algunes comarques catalanes estan donant molts bons resultats (Institut Ramon Muntaner, 2005, 2006, 2007 i 2014).⁶

Convertir la ciutat en un centre d'interpretació del passat i del present, a més, ofereix la possibilitat que tots els veïns i veïnes, independentment del gènere, edat, professió o estatus, puguin ser participants de la recerca històrica aportant la seva visió de la ciutat, els records, la seva documentació i imatges, els estris que serveixen, els costums, la memòria individual, familiar o associativa. D'aquesta manera la recerca sobre el passat esdevé una tasca cooperativa i participativa que implica la ciutadania i que contribueix al coneixement de la història de la seva comunitat i, alhora, a «pensar històricament», tal com ens planteja Pierre Vilar (1992, p. 122), és a dir, «voler pensar la societat, veure la natura i pretendre dissertar-hi, exigeix una contínua referència a les dimensions temporals [...]. Pensar històricament és, doncs, situar, mesurar i datar contínuament».

El projecte que plantegem és, també, un projecte d'identitat i de cohesió social, perquè sentir-nos «identificats» amb un poble, una vila o una ciutat (o un barri) ens ajuda a cohesionar-nos socialment i estimula la participació activa de la ciutadania en el seu avenir. La identitat està directament relacionada amb la memòria, entesa, com assenyala Pablo Aravena (2011, p. 121), com «el saber propi del subjecte que organitza d'una manera particular el seu passat d'acord amb els dilemes presents i els projectes futurs». És a dir, memòria com a resultat de records i oblitats, que està en construcció permanent perquè evoluciona amb la persona i amb les seves interrelacions socials. Per això, quan parlem de memòria col·lectiva hem de vetllar perquè no subalternitzi un sector determinat de la població, especialment les classes populars (Traverso, 2007). Una memòria i una història que integrin tots els grups socials i tots els fenòmens històrics, des dels més honorosos de la ciutat als més calamitosos, una memòria veritablement democràtica. Ens calen una memòria i una història que interpel·lin el passat i el present. D'aquí que la proposta que presentem vulgui integrar la recerca històrica, la memòria col·lectiva i el patrimoni. Alhora, però, hem d'evitar que l'excés de passat ens immobilitzi en el present i extingeixi la nostra capacitat de memòria, com assenyala Manuel Cruz (2005, p. 70).

Un element clau de qualsevol projecte que pretengui convertir la ciutat en un centre d'interpretació del seu passat i el de la seva gent i del seu present i el de les persones que hi viuen i/o hi treballen és la participació ciutadana. I quan parlem de la participació ho fem referint-nos tant a la fase de recerca com a la fase de socialització, perquè com més participatiu sigui el projecte, més divers i més ampli serà, i la història que explicarem serà la de tota la ciutat. La ciutadania ens ha d'ajudar a inventariar i do-

⁶ <www.irmu.cat i <http://www.ccepc.org/>>.

cumentar aquells elements del patrimoni material i cultural que tenen interès per a ella i que no es troben en cap museu, col·lecció o catàleg, però sí en el dia a dia dels carrers i places de la ciutat. La ciutadania té el dret i el deure de contribuir de forma activa i participativa en la recerca, la documentació, l'estudi i la posada en valor dels elements patrimonials de la seva ciutat. Una àmplia participació ciutadana en el projecte també garanteix que es posin en valor els elements patrimonials i culturals i que se socialitzi el patrimoni. Com més i millor coneixem el patrimoni de la nostra ciutat, més ens l'estimem, més ens hi integrem i més partícips actius ens en sentim.

7.3 La ciutat com a centre d'interpretació del nostre passat i present

L'objectiu d'aquest projecte és recuperar la història de la ciutat, vila o poble i la seva gent, mitjançant les empremtes que hi han deixat les persones que hi han viscut, treballat o passat. Empremites conscients (en la construcció i reforma d'una casa, per exemple) o inconscients (jugant, manifestant-se, estimant-se, passejant), visibles i invisibles (Marcos, 2010). Com ens recorden els urbanistes, arquitectes, antropòlegs i historiadors, el que fa que un carrer o una plaça tingui vida, és a dir, esdevingui un espai públic, un espai de sociabilitat, són els usos que en fan les persones com a lloc de trobada, de passejada, de joc, de relació... (Mateus Ventura, 2004; Arnabat i Ferré, 2015; Da Costa Gomes i Parente Ribeiro, 2019; Hernández Martí *et alii*, 2005). O sigui, el que fa que un carrer o una plaça esdevinguin espais públics no són sols les seves característiques físiques o tècniques, sinó el usos i els significats culturals que li atorga la ciutadania. L'urbanista i pedagog italià Francesco Tonucci (2008), per exemple, no s'està de repetir que la qualitat de vida de les ciutats es mesura pel que poden fer els nens i nenes autònomament: jugar, caminar, desplaçar-se o relacionar-se.

El que ens cal és estudiar i analitzar la ciutat contextualitzant-la en el temps i en l'espai i explicar-la a la ciutadania, comptant amb la seva col·laboració activa. I aquí juguen un paper clau els «espais viscuts», és a dir, aquells espais «no catalogats» però que tenen significat per a un col·lectiu determinat (Calaf, 2009; Guerra Rosado, 2008; Gómez Mendoza, 2013). Tal com assenyala John Biggs (2006), la ciutat és plena d'«espais viscuts» que són essencials per a l'«aprenentatge experiencial» escolar i/o cívica i que ens ha de permetre de recuperar, «escollar» i fer visibles les veus baixes de la història de què ens parlava Josep Fontana (2000).

El cas de la ciutat xilena de Valparaíso ha estat analitzat críticament i profundament per l'historiador Pablo Aravena (2007 i 2011), la qual cosa li ha permès discernir la realitat de la ficció, la imatge oficial de la imatge real (Aravena i Sobarzo, 2010; Faus, 2011). La patrimonialització de Valparaíso ha significat:

el ingreso de la ciudad a la lógica del capitalismo avanzado, movimiento en el que efectúa la redefinición de sí misma: de ciudad puerto a ciudad patrimonio, capital de la cultura, centro universitario, terminal turístico. Valparaíso como proveedora de servicios y escenario de transacciones de bienes culturales (Aravena, 2011, p. 119).

Valparaíso s'ha lliurat, doncs, a la producció, oferta i consum del passat, un passat de cartró pedra, edulcorat i falsificat, que tindria bàsicament tres destinataris: els turistes (consumidors), els empresaris (inversors) i els mateixos habitants (facilitadors).

El cas de Valparaíso ens permet de comprovar com l'accés patrimonial al passat com a mercaderia dissol la lectura històrica de la ciutat, i ens deixa sense claus per comprendre la fisonomia del present i, per tant, sense possibilitat real d'incidir en el present i el futur de la ciutat. La denominada «gestió patrimonial» és una nova estratègia del capitalisme que converteix en mercaderia tot allò que encara s'hi resisteix (la memòria, la història). La indústria patrimonial ha anat configurant un repertori d'objectes, llocs i èpoques que «mereixen ser recordats» i que, lentament, els mateixos veïns i veïnes han anat assumint com a memòria pròpia de la ciutat. No es tracta sols d'un procés de selecció, sinó també de «fabricació», d'«invenció de la tradició» de què parlen Eric J. Hobsbawm i Terence Ranger (1988) i de la qual acaba participant la majoria de la ciutadania. La selecció i la fabricació d'elements patrimonials materials i immaterials cerca generar un consens sobre el sentit de la història de la ciutat. La qüestió és que en la definició de la identitat patrimonial els habitants de qualsevol ciutat ens hi juguem no solament el nostre passat, sinó, sobretot, el nostre futur.

Per tot plegat, cal insistir que l'espai el conformen, plens i buits, elements presents i absents. Preguntar-se per què uns elements es mantenen al llarg del temps i uns altres desapareixen també ens ajuda a interpretar el passat de les nostres ciutats, viles i pobles. Són aquests espais plens i buits els que conformen la morfologia de les ciutats, dels seus carrers i places, i els que ens en donen una primera imatge. La ciutat que ens ha arribat i la que llegarem a les noves generacions és el resultat d'unes decisions (visibles i invisibles, individuals i col·lectives) adoptades en funció d'interessos i criteris diversos confrontats (Tilden, 2006 i Ubieto, 2007). Una confrontació entre oci i negoci, entre espai públic i privat, entre individual, col·lectiu o comunitari, entre centralització i descentralització.

7.4 Història, memòria i patrimoni de Vilafranca del Penedès

Vilafranca del Penedès, com el nom indica, neix com a vila franca d'impostos al bell mig del Penedès (terra dels castells roquers) al segle XII. Neix com a mercat en una cruïlla de camins entre el nord i el sud, entre l'interior i el litoral, per on passaven la via Augusta i la via Mercadera i on abans s'havien establert ibers i romans (Arnabat i Vidal, 2008).

Fins a mitjan segle XIV la vila experimenta un creixement econòmic i demogràfic sostingut i esdevé un gran centre comercial i menestral, fins a convertir-se en la capital històrica del Penedès. A partir de mitjan segle XIV i al llarg del segle XV pateix un cicle d'epidèmies i guerres que incideixen molt negativament en l'economia i la demografia. En canvi, durant els segles XVI i XVII, la vila es recupera econòmicament i demogràfica i aquesta recuperació esdevé creixement al segle XVIII gràcies al conreu de la vinya, els contractes de rabassa morta, la comercialització de vins i aiguardents i totes les activitats complementàries.

Al segle XIX Vilafranca del Penedès es converteix en un puntal del liberalisme, del progressisme i del republicanisme federal. En l'àmbit cultural, la vila és coneguda com «la fàbrica dels catedràtics» pel gran nombre de personatges de la cultura i de la ciència que aporta. Paral·lelament, es desenvolupa un fort moviment associatiu en els diversos grups socials i es difon el Modernisme com a senya d'identitat de les classes benestants. La segona meitat del segle XIX és l'època d'esplendor de la vitivinicultura, fins que l'arribada de la fil·loxera la fa anar-se'n en orris.

Durant el primer terç del segle XX, Vilafranca es configura com a referent del catalanisme, del republicanisme federal i de l'anarcosindicalisme. A més, la vila esdevé l'epicentre del conflicte rabassaire durant els anys vint i trenta, del moviment obrer penedesenc, del moviment comarcalista penedesenc i del moviment de reforma pedagògica al voltant del grup Batec. Les grans fites republicanes a Vilafranca són l'elaboració del primer Pla d'ordenació urbana de la vila, el Pla Barenys, i la conversió de la caserna militar en una biblioteca popular i en unes escoles graduades mixtes.

El franquisme escapça la Vilafranca republicana i l'any 1939 uns 2.000 vilafranquins i vilafranquines, dels 10.000 que hi havia el 1936, havien desaparegut de la vila: morts al front, represaliats a les presons i als camps de concentració o exiliats. A partir dels anys seixanta del segle XX, Vilafranca inicia una recuperació econòmica marcada per la recuperació de la vitivinicultura, l'activitat comercial i menestral, la industrialització i l'ampliació dels serveis públics i privats. Des dels anys setanta del segle XX experimenta un fort creixement demogràfic, com a resultat de la immigració estatal, que fa que la població arribi als 30.000 habitants a començaments del segle XXI. Al llarg

d'aquest segle la vila rep una segona onada immigratòria internacional que la porta fins als 40.000 habitants actuals.⁷

Vilafranca, com la majoria de viles, serva diversos elements patrimonials relacionats amb diferents moments de la seva història, des del mercat setmanal que va donar origen a la vila, fins als habitatges franquistes de l'Obra Sindical del Hogar dels anys setanta del segle xx, passant pels magatzems del vi que van caracteritzar el creixement econòmic i social de la segona meitat del segle xix i del primer terç del segle xx.

Però, com dèiem, la ciutat és el resultat del que hi ha i del que hi havia i ja no hi és. Això està molt clar pel que fa als principals espais de sociabilitat del darrer terç del segle xix i del primer del segle xx. Aquells anys hi havia a la vila quatre grans espais de sociabilitat: el Casino Unió Comercial (1853), on anaven els burgesos petits i mitjans i els professionals; el Centre Agrícola del Penedès (1876), l'espai de relació i negoci dels grans propietaris agraris; l'Ateneu Obrer vilafranquí (1885), l'espai de sociabilitat dels treballadors, menestrals i pagesos, i el Casal Societat La Principal (1904), l'espai interclassista en el qual participaven classes mitjanes, professionals i treballadors qualificats (Arnabat, 2015). Doncs, bé, tres d'aquestes entitats encara existeixen i els seus edificis segueixen dempeus a la tercera dècada del segle xxi, però n'hi ha una que no: l'Ateneu Obrer vilafranquí, l'edifici del qual va ser expropiat i enderrocat pels franquistes; l'únic record que en resta és el carrer de l'Ateneu. Uns recorreguts/itineraris organitzats per l'Institut d'Estudis Penedesencs sobre la Vilafranca republicana han permès recuperar la «presència» de l'Ateneu Obrer, així com la de les escoles i la de la biblioteca republicanes clausurades pels franquistes, que retornaren l'edifici a la funció de caserna. És a dir, s'ha recuperat una part de la memòria democràtica de la vila.

La memòria pública la trobem reflectida en el nomenclàtor dels carrers i les places, en els monuments a l'espai públic, en la senyalització pública, en les activitats educatives i culturals, en les festes populars i en el folklore. Ara bé, aquesta memòria pública és, en realitat, el resultat d'unes decisions que s'han pres, especialment al voltant del que es serva i del que no, i del que es vol explicar i del que es vol amagar, del que es vol recordar i del que es vol oblidar, normalment aquella memòria incòmoda que tots els pobles, viles i ciutats tenen.

Les polítiques públiques de memòria a Vilafranca del Penedès s'inicien el darrer terç del segle xix amb la galeria de fills il·lustres de la vila (que encara es serva al Saló de Sessions de l'Ajuntament). Aquestes polítiques són continuades pels Ajuntaments republicans sobretot pel que fa al nomenclàtor. Naturalment, el franquisme imposa la seva memòria amb les festes, el nomenclàtor i els monuments a la «Victoria» i a «los Caídos». El setmanari franquista de la vila, *Panadés*, encapçalà la portada del

⁷ <<https://www.vilafranca.cat/la-ciutat/dades-i-estadistiques>>.

número corresponent als «XXV años de Paz» (1964) amb aquesta demolidora frase: «Vilafranca del Panadés, un pueblo feliz que, por feliz, no tiene apenas historia».

Des de 1976 l'oposició democràtica actua sobre el nomenclàtor i, a partir de 1977, l'Institut d'Estudis Penedesencs, que s'acabava de fundar, actua en defensa del patrimoni material i immaterial de la vila i del Penedès.⁸ Des de 1979 i fins a 1991 es desenvolupa una política municipal activa de valorització, conservació i difusió del patrimoni material, però a partir de 1992 l'Ajuntament «s'oblida» de la història, la memòria i el patrimoni local, com mostra el fet que el darrer catàleg arquitectònic aprovat sigui de 1988 i contempli només 100 elements! Un nou catàleg del patrimoni vilafranquí, el Pla especial urbanístic de protecció del patrimoni i catàleg de béns arquitectònics, històrics i ambientals (2017), encara pendent d'aprovar, contempla un total de 841 béns.⁹

El mercat dels dissabtes és l'element material i immaterial de més tradició a Vilafranca del Penedès, juntament amb el mercat diari de verdures a la plaça de Sant Joan i les Fires de Maig i del Gall. Els tres principals monuments dempeus representen tres períodes clau de la vila contemporània: la segona meitat del segle XIX (Manuel Milà i Fontanals, 1912), els anys republicans i la lluita per la democràcia (Lluís Companys, 2002) i la cultura popular i tradicional (els castellers, 1967). Com a peça monumental cal considerar la premsa de biga del segle XVI col·locada a la Creu de Sant Salvador. Cal assenyalar també el monument en record dels soldats republicans que moriren a l'hospital de sang de la vila durant la Guerra Civil Espanyola i que foren enterrats al cementiri municipal (2004) i el que recorda les víctimes de la vila i la comarca als camps d'extermini nazis (2005). A més dels carrers i les places, les rotondes també han esdevingut espais monumentals, per exemple, a la carretera de Vilanova, amb una obra sobre la pedra seca i la vinya (2001).

Les joies patrimonials de Vilafranca són: l'antic convent de Sant Francesc (església del segle XIII amb el retaule de Sant Jordi de Lluís Borrassà del segle XIV i claustre del segle XVI); la capella de Sant Joan pertanyent a l'antic convent de la comanda de Sant Joan de Jerusalem (segle XIV), i l'antic Palau Reial de Pere el Gran dels segles XIII i XIV, que actualment és seu del Museu de les Cultures del Vi de Catalunya (VINSEUM).¹⁰

Hi ha, a més, tres espais patrimonials o conjunts urbanístics destacats. El primer és el que anomenem «barri gòtic», al voltant de la places de Santa Maria i de Jaume I, presidit per la basílica de Santa Maria, d'origen romànic, amb nau central gòtica i façana renaixentista que va ser refeta amb l'estil neogòtic, i que acull el Palau Reial citat,

⁸ <<http://www.iepenedesencs.org/>>.

⁹ <<https://www.diba.cat/web/sala-de-premsa/-/vilafranca-del-penedes-disposa-del-pla-de-proteccio-del-patrimoni-i-cataleg-de-bens-arquitectonics-historics-i-ambientals>>.

¹⁰ <<http://www.vinseum.cat/>>.

el Palau Baltà del segle XIV, l'antic call jueu i la casa pairal del segle XVI de la família Torras i Bages, que actualment acull la Biblioteca Torras i Bages. El segon és el carrer del Comerç, amb els cellers modernistes dels segles XIX i XX, just davant de l'estació de ferrocarril. I el tercer és el conjunt modernista conformat per un gran nombre de cases construïdes els primers decennis del segle XX i escampades per diversos indrets. Finalment, la vila també destaca pel seu ric i variat patrimoni material i immaterial relacionat amb la cultura tradicional i popular.¹¹ Com a resultat combinat de la «no» política municipal patrimonial i de les fases de creixement urbanístic, Vilafranca ha perdut innombrable patrimoni material: l'exemple més clar és l'estat de degradació en què es troben les restes de la muralla de la vila.

Una de les tasques dels Ajuntaments vilafranquins de les dues darreres dècades del segle XX ha estat la conversió i reutilització d'espais patrimonials deteriorats en espais públics: l'antic Mercat del Peix (1913) és la seu de la Casa de la Festa Major; l'antic Mercat de la Carn (1882) segueix com a mercat i a més disposa d'un restaurant; l'antic escorxador ha esdevingut un espai cultural i seu d'entitats. Des de començaments del segle XXI l'Oficina de Turisme ofereix diverses visites tematitzades de la vila: la Vilafranca medieval (ara en 3D), la Vilafranca modernista, el Cementiri de Vilafranca, l'Esperit del vi i la Posta de sol al campanar,¹² complementades amb les visites organitzades per les empreses vitivinícoles als seus cellers i caves. Darrerament, i gràcies al projecte Tots els Noms de l'Institut d'Estudis Penedesencs, s'han senyalitzat uns itineraris de la Memòria Democràtica del Penedès que permeten visitar diversos espais relacionats amb la Vilafranca republicana i la Guerra Civil Espanyola.¹³ També cal destacar la tasca de recerca i difusió sobre el patrimoni vilafranquí i penedesenc realitzada per l'empresa de serveis culturals Tríade.¹⁴

7.5 Vilafranca Museu Obert

Vilafranca del Penedès, com qualsevol altre poble, vila o ciutat, ha de ser estudiada i relatada, perquè això és el que li dona contingut, ànima. L'explicació, resultat de la recerca i la transferència, és la que permet entendre la vila i els seus elements materials i immaterials i la història de la seva gent. És a dir, entendre el que veiem i el que no veiem, perquè darrere del que veiem s'amaga el que hi havia abans i que ha desaparegut. En el cas de Vilafranca, la plaça porxada de Sant Joan, la del mercat diari, amaga l'antic convent de l'orde de Sant Joan de Jerusalem; la Rambla de Sant Francesc amaga una part de la muralla medieval, l'espai de treball dels soguers als segles XVIII i XIX

¹¹ <<https://cultura.vilafranca.cat/patrimoni>>.

¹² <<https://www.turismevilafranca.com/ca>>.

¹³ <www.totselsnoms.org>.

¹⁴ <<https://www.triadecultural.com>>.

i un refugi antiaeri de la Guerra Civil Espanyola, o la plaça de la Vila (la plaça més castellera) amaga la casa-palau del comte Moy, enderrocada durant la Guerra Civil i reconvertida en plaça.

A partir dels principis exposats en els apartats anteriors s'esbossa una proposta per convertir Vilafranca del Penedès en un «museu obert», un centre d'interpretació de la història i del present de la vila i de la seva gent i de reforç de la memòria democràtica. Aquesta proposta, resultat de la recerca interdisciplinària i de la socialització del coneixement, pot ser útil tant per explicar la vila als escolars com a la ciutadania i als visitants en general. Seria molt interessant que els mestres i professors de la ciutat tinguessin uns coneixements mínims de la vila i que poguessin utilitzar aquest recurs pedagògic per explicar història i geografia (Reyes, Lima i Blanco, 2021). De la mateixa manera que seria necessària una mínima formació per a les persones que han de fer el guiatge dels itineraris. Ambdues línies de treball haurien de complementar-se amb una senyalització adequada dels espais i la utilització de sistemes d'informació mòbil i digital perquè es poguessin realitzar visites autònomes.

Vilafranca Museu Obert (VMO) és una proposta per convertir la vila en un espai educatiu i de coneixement, mitjançant la millora de la senyalització i de la informació històrica i patrimonial. L'objectiu és que els ciutadans (escolars, veïns, visitants i turistes), al mateix temps que visiten o passen per la ciutat, coneguin la seva història i la de la seva gent, els seus espais i els seus fets. L'elaboració d'aquesta proposta ha estat fruit de les reflexions d'un conjunt de persones expertes en història, arqueologia, patrimoni i arquitectura reunides amb motiu de la capitalitat cultural de Vilafranca del Penedès l'any 2015.¹⁵

El discurs històric/patrimonial/cultural de Vilafranca no pot limitar-se a la vinya i el vi i al mercat i el comerç o a uns determinats edificis. Vilafranca, com totes les ciutats, és diversa i complexa i els elements i espais a explicar han de ser diversos i han de ser exposats de forma apropiada i interrelacionada. Es tracta d'explicar la història de Vilafranca (patrimoni, mobiliari, esdeveniments i personatges) a través d'itineraris/ rutes urbans i d'espais amb història i memòria.

Vilafranca Museu Obert es proposa en un format d'itinerari circular amb inici i fi a la plaça de la Vila i amb deu parades senyalitzades: plaça de Santa Maria, plaça de Jaume I, plaça de l'Oli, plaça de la Constitució, Cap de Creus, cementiri municipal, carrer del Comerç, Rambla de Nostra Senyora, Rambla de Sant Francesc i plaça de Sant Joan. Cada un d'aquests espais/parades ens serveix per explicar una part de la història de la vila, i així els diversos espais i relats s'emmarquen en un discurs històric coherent.

15 Comissió d'experts d'història i patrimoni Vilafranca 2015 Capital de la Cultura Catalana: Josep M. Feliu (historiador i patrimoni), Xavi Fornos (museòleg), Josep M. Masachs (arxiver), Josep Anton Pérez (Triade), Ton Salvadó (arquitecte) i Ramon Arnabat (historiador), entre d'altres. Cal dir que la proposta no va ser ni tan sols considerada per l'equip de govern de l'Ajuntament vilafraquí.

Naturalment, cada espai ha de disposar d'accés a la informació per a mitjans mòbils i cal elaborar un mapa/guia i una audioguia descarregable al mòbil en diferents llengües.

La proposta, que hem detallat a l'annex 1, ha de permetre explicar el passat i el present social, econòmic, cultural i polític de la ciutat, posant en valor diferents espais i edificis i, alhora, narrar diferents episodis històrics que han conformat la Vilafranca actual. Aquesta proposta permet fer un discurs integrat que, alhora, pot diversificar-se en funció dels diferents espais i vincular-se amb la història del Penedès.

Annex 1

Esquema de la proposta Vilafranca Museu Obert

Espais amb informació	Referències patrimonials	Història, patrimoni, cultura	Altres espais de la vila i del Penedès
Plaça de la Vila	Ajuntament Casa Macià	Empremta de fenicis, ibers i romans	Conjunt monumental d'Olerdola: bressol del Penedès
		Primer raïm de Catalunya	Jaciment de la Font de la Canya (Avinyonet del Penedès)
Plaça de Santa Maria	Entrada lateral romànica de la basílica de Santa Maria Campanar	Naixement de la vila franca	Mercat de la Granada
		Romànic	Romànic penedesenc Priorat de Sant Sebastià del Gorgs
Plaça de Jaume I	Basílica de Santa Maria Palau Reial Pere II (VINSEUM)	Vilafranca medieval	Església i convent de la Trinitat Itinerari medieval Castell de Penyafort (Santa Margarida i els Monjos)
	Barri jueu	Barri gòtic	Castells de Sant Martí Sarroca, Gelida i Subirats
	Palau Baltà	Vilafranca moderna Els il·lustrats Sant Fèlix i la Festa Major	Premsa de vi a la Creu de Sant Salvador
Plaça de l'Oli	Biblioteca Torras i Bages	Vilafranca «fàbrica de catedràtics» (segle XIX)	Cementiri
	Palau del Marquès d'Alfarràs	Expansió de la vinya, rabassa morta i conflicte rabassaire	Muntanya de Sant Pau i vinyes del Balcó de les Clotes
	Monument als castellers	Castellers	Cal Figuerot Cal Noi-Noi

Plaça de la Constitució	Mercat del Peix – Casal de la Festa Major Mercat de la Carn Plaça porxada	Festa Major Cultura popular i tradicional Teatre	Escorxador
Cap de Creus (Parellada / Constitució – Cort / Ferrers)	Eix comercial	Mercats i fires Artesans, menestrals i botiguers Expansió vitivinícola	Firal
Cementiri	Cementiri, tombes, sarcòfags, panteons i monuments	Guerra del Francès	Antiga caserna Foc a l'Arboç
		Guerres carlines	Font-rubí i Mas Pontons
	Guerra Civil Espanyola	Convent de la Mare Ràfols – Molí d'en Rovira (hospital militar) Itinerari Memòria Democràtica del Penedès CIARGA (Santa Margarida i els Monjos)	
	Barri (obrer) de l'Espirall <i>Habitatges sindicals</i>	Immigració Franquisme i catolicisme: política d'habitatge Associacions de veïns	Toponímia de l'espai públic
Carrer del Comerç	Magatzems vinícoles Estació del ferrocarril	Expansió vitivinícola i comerç internacional (segles XIX-XX) DO Penedès (1976)	Estació enològica
		Creixement demogràfic i urbanístic (segle XX)	Barri (primer eixample) del Poble Nou Barris de Sant Julià i les Clotes (1960-1990) Barris de la Girada, la Barceloneta i el Molí d'en Rovira (segle XXI) Parc del Tívoli
Rambla de Nostra Senyora	Casa Berger Balaguer Casa Miró	Modernisme Força nova burgesia: hisendats, comerciants i fabricants	Itinerari modernista
	Casal Societat La Principal Centre Agrícola	Associacionisme Crisi fil·loxèrica i recuperació	Ateneu Obrer (desaparegut)

Rambla de Sant Francesc	Convent-hospital de Sant Francesc Església i claustre de Sant Francesc: retaule de Sant Jordi Monument a Manuel Milà i Fontanals	Corts Catalanes Concòrdia de Vilafranca Beguins Sanitat	Casino Unió Comercial
	Plaça del Penedès Antiga caserna, biblioteca i escola	Ensenyament	Monument a Manuel Milà i Fontanals
		Els anys republicans	Monument a Lluís Companys
		La lluita per la democràcia	Monument a les víctimes dels camps nazis
Plaça de Sant Joan	Capella de Sant Joan	Desamortització i urbanització (segle XIX)	Sant Valentí de les Cabanyes
	El Coro	Música	
	El Mercat	El mercat setmanal: els pagesos i la comarca	Les «voltes» del carrer de la Cort i de la plaça de la Constitució
Plaça de la Vila	Al mig de la plaça i volta de 360°	Confluència de la història, el patrimoni, la cultura i la festa	
Plaça de Sant Joan	Capella de Sant Joan	Comanda de Sant Joan	Sales d'art, cinemes, teatres, auditori
	El Coro	Desamortització: places públiques Mercat/voltes	
Plaça de la Vila	Al mig de la plaça hi conflueixen: història, patrimoni, cultura i festa	FM, castells, cultura popular i tradicional, festa, mercat	

Bibliografia

- AGUIRRE ARRIAGA, I. (coord.) (2008). *El acceso al patrimonio cultural: retos y debates*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- ARAVENA, P. (2007). *Trabajo, memoria y experiencia. Fuentes para la historia de la modernización del Puerto de Valparaíso*. Valparaíso: Universidad Arcis Valparaíso – CNA – CEIP-UV.
- (2011). «La construcción imaginaria del Valparaíso cultural». *Revista HACER Región*, 3, 117-127.
- ARAVENA, P. i SOBARZO, M. (2010). *Valparaíso: patrimonio, mercado y gobierno*. Concepción: Ediciones Escaparate.
- ARNABAT, R. (2015). «Un segle d'associacionisme i sociabilitat al Penedès (1868-1970)». A M. DUCH; R. ARNABAT i X. FERRÉ (ed.), *Sociabilitats a la Catalunya contemporània. Temps i espais en conflicte* (p. 383-445). Barcelona: PAM.
- ARNABAT, R. i FERRÉ, X. (2015), «Sociabilitat: entre la teoria i la historiografia». A M. DUCH; R. ARNABAT i X. FERRÉ (ed.), *Sociabilitats a la Catalunya contemporània. Temps i espais en conflicte* (p. 19-62). Barcelona: PAM.
- ARNABAT, R. i HERNÁNDEZ, F. X. (ed.) (2011). *Estratègies de recerca i transferència del coneixement històric-arqueològic. El cas de l'aviació republicana (1938-1939)*. Calafell: Llibres de Matrícula.
- ARNABAT, R. i VIDAL, J. (2008). *Història de Vilafranca del Penedès*. Vilafranca del Penedès: Ajuntament de Vilafranca del Penedès.
- BIGGS, J. (2006). «What the Student does: teaching for enhanced learning». *Higher Education Research & Development*, 18-I, 57-75.
- CALAF MASACHS, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: TREA.
- COMA, L. i SANTACANA, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio*. Gijón: TREA.
- CRUZ, M. (2005). *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*. Barcelona: Anagrama.
- DA COSTA GOMES, P. C. i PARENTE RIBEIRO, P. (coord.) (2019). *Formas de la sociabilidad. Una geografía de los espacios públicos en Río de Janeiro*. Granada: Universidad de Granada.
- D. A. (2003). *El patrimonio intangible y otros aspectos relativos a los itinerarios culturales*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- ESCOBAR, F. J. (1992). «El esquema cognitivo del espacio urbano». A BOSQUE, J. et alii (ed.), *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana* (p. 45-100). Barcelona: Oikos-Tau.
- FAUS, P. (2011). «La eterna disidencia. Modernidad, localismo y autonomía». *Cohabitaciones, patrimonio, taxidermia y autoconstrucción en Valparaíso*. Barcelona:

- CRAC Valparaíso – Can Xalant Centre de Creació i Pensament Contemporani de Mataró.
- FERNÁNDEZ PARADAS, A. R.; FERNÁNDEZ PARADAS, M. i RAVINA RIPOLL, R. (ed.) (2021). *La glocalización patrimonial como vehículo para la construcción de las identidades*. València: Tirant lo Blanch.
- FONTANA, J. (2000). *La història dels homes*. Barcelona: Crítica.
- GÓMEZ MENDOZA, J. (2013). «Del patrimonio paisaje a los paisajes patrimonio». *Documentos d'Anàlisi Geogràfica*, 59(1), p. 5-20.
- GUERRA ROSADO, F. (coord.) (2008). *Interpretación del patrimonio: diseño de programas de ámbito municipal*. Barcelona: UOC.
- HERNÁNDEZ CARRETERO, A. M.; GARCÍA RUÍZ, C. i MONTAÑA, J. L. (coord.) (2015). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Càceres: Universidad de Extremadura i APUDCS.
- HERNÁNDEZ MARTÍ, G. M.; SANTAMARINA CAMPOS, B.; MONCUSÍ FERRÉ, A. i ALBERT RODRIGO, M. (2005). *La memoria construida: patrimonio cultural y modernidad*. València: Tirant lo Blanch.
- HOBBSAWM, E. J. i RANGER, T. (1988). *L'invent de la tradició*. Vic: Eumo.
- INSTITUT RAMON MUNTANER (2005). *L'ús i l'abús del patrimoni*. Móra la Nova: IRMU.
- (2006). *Recerca i divulgació: el paper dels Centres d'Estudis i de les universitats*. Móra la Nova: IRMU.
- (2007). *Centres d'estudis i dinamització social: problemàtiques i estratègies en la relació amb el seu entorn*. Móra la Nova: IRMU.
- (2014). *El paper de l'associacionisme cultural en el segle XXI*. Móra la Nova: IRMU.
- MARCOS, J. (2010). «El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales». *Gazeta de Antropologia*, 26(1), 1-14.
- MATEUS VENTURA, Maria da Graça A. (coord.) (2004). *Os espaços de sociabilidade na Ibero-América (sécs. XVI-XIX)*. Lisboa: Ediciones Colibri.
- MORALES, J. (1998). *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- PERARNAU LLORENS, J. (2020). «Museu al carrer. Un projecte de patrimoni global, participatiu i innovador». *Frontissa*, 40, 18-19.
- REYES, S.; LIMA, F. J. i BLANCO, R. (2021). «Análisis del nivel de formación en materia de patrimonio de los estudiantes universitarios andaluces en los ámbitos de conocimiento de ciencias y ciencias sociales-humanidades: contrastes y similitudes». A R. FERNÁNDEZ PARADAS; M. FERNÁNDEZ PARADAS i R. RAVINA RIPOLL (ed.), *La glocalización patrimonial...*, (p. 463-484).

- RUIZ BERRIO, J. (dir.) (2010). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANTACANA, J. i HERNÁNDEZ, F. X. (2009). «Museografías emergentes». *Hermes. Revista de museología*, 1, 5-78.
- TILDEN, F. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio*. Pamplona: Asociación para la Interpretación del Patrimonio.
- TONUCCI, F. (2008). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- TRAVERSO, E. (2007). *El pasado: instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.
- UBIETO ARTETA, A. (2007). *Propuesta metodológica y didáctica para el estudio del patrimonio*. Saragossa: Universidad de Zaragoza.
- VILAR, P. (1992). *Pensar històricament. Reflexions d'un historiador* (p.121-145). València: PUV.

8. El potencial didàctic de la Guerra Civil Espanyola per desenvolupar una ciutadania crítica i compromesa

Francesc Xavier Hernández Cardona

Maria Feliu-Torruella

Lorena Jiménez Torregrosa

Universitat de Barcelona

8.1 La llarga ombra de la Guerra Civil Espanyola

La didàctica de la història, disciplina científica, té com a objecte comunicar i fer comprensibles els sabers i coneixements sobre persones, fets, llocs, processos, conceptes, sistemes conceptuals i mètodes de recerca que han generat les disciplines científiques i tecnològiques que estudien el passat i, de manera principal, la història, l'arqueologia i la història de l'art. Qualsevol aproximació didàctica a la Guerra Civil Espanyola (GCE) demana tenir presents els sabers generats per les disciplines amb implicacions en el passat.

La didàctica de la història té projecció sobre tots els àmbits en els quals es planegi coneixement del passat. Així, opera sobre els sistemes formals d'ensenyament-aprenentatge i sobretot en els centres educatius de primària i secundària, tot i que també incideix en l'educació infantil i en l'ensenyament professional i universitari. Tanmateix, la didàctica de la història també assoleix protagonisme en allò que genèricament es denominen «entorns no formals d'ensenyament-aprenentatge», que impliquen usos i consums d'història en els contextos informatius, formatius i lúdics més diversos i per part d'amplis sectors de població. És a dir, accions i propostes culturals, museus, mo-

numents, turisme cultural, paisatges historitzats, jocs, videografia, literatura, oci, etc. En aquest sentit, la didàctica de la història de la GCE té com a objectiu fer comprensibles, en entorns formals i no formals, els aspectes més diversos del conflicte tenint en compte els sabers generats, principalment, per la investigació històrica i arqueològica. Aquests coneixements, al seu torn, incidiran (com qualsevol altra iniciativa que contribueixi a la formació científica des de qualsevol disciplina) en una sòlida formació crítica basada en els valors científics, tot entenent que el pensament i la praxi científica són la màxima expressió de l'Humanisme.

Tanmateix, cal tenir present que factors com la proximitat temporal (un fet del qual encara queden testimonis directes) i les casuístiques socials i polítiques del conflicte de 1936-1939, la seva repercussió mundial i la naturalesa dels mateixos fets succeïts, fan que la GCE sigui una temàtica especialment adient per plantejar tot allò relacionat amb els drets humans, amb les problemàtiques de la governança i amb la cultura democràtica. I cal tenir present que la lògica humanista del coneixement científic i la lògica humanista de la cultura democràtica parteixen de la mateixa base: l'aspiració a la racionalitat. És per això que el treball sobre la GCE a les aules, i també en els espais no formals d'ensenyament-aprenentatge, esdevé interessant, útil i imprescindible, i més quan les conseqüències del conflicte incideixen encara en el nostre present, el condicionen i el determinen. Hi ha conflictes que presenten una llarga durabilitat i les seves conseqüències s'allarguen durant generacions. En el cas de la Guerra Civil Espanyola, la seva dilatada ombra encara està del tot present en el dia a dia de les societats de l'Estat espanyol i és precisament per això que el coneixement i l'anàlisi d'un conflicte encara «viu» esdevé rellevant per tal de contribuir a desenvolupar una ciutadania crítica i compromesa.

8.2 Una aproximació científica al passat

Durant decennis, la difusió, comunicació, divulgació i didàctica de la història es va centrar en metarelats ideològics per justificar situacions polítiques o socials. Els relats no se sustentaven necessàriament a partir d'una base científica, tot i que la podien utilitzar amb més o menys distorsions. Fins a cert punt, la història, tutelada pels poders fàctics d'estats i societats, era una mena de literatura singular que es podia conèixer i memoritzar, que explicava molt però que no necessàriament demostrava res. La reacció contra aquest tipus d'història ideològica i adoctrinadora, present en l'ensenyament, va sorgir ja a la fi del segle XIX, abanderada per la Institución Libre de Enseñanza (Altmira, 1997) en el cas espanyol i, en el panorama mundial, per les diverses branques de pensament vinculades a l'Escola Nova.

L'Escola Nova i les tradicions que l'han perpetuat fins als nostres dies posaven èmfasi en la dimensió científica de la història. Cal tenir present que, en el cas dels estudis del passat, la ciència porta el mateix nom que l'objecte d'estudi, la qual cosa condueix, sovint, a equívocs. La història (ciència) és la ciència que estudia la història (coses del passat) i s'entenia que la didàctica, més enllà de la recopilació de fets i conceptes, havia de posicionar-se també en coordenades metodològiques emulant el treball de l'historiador (Sallés, 2010). Avui dia, la didàctica de la història manté la crítica contra el relat ideològic a favor de la centralitat del mètode científic de l'historiador, però aquesta didàctica renovadora «tradicional» (excursions, visites a museus, observació d'objectes, comentari de documents...) comparteix protagonisme amb nous recursos i estratègies emergents: projectes i plantejaments de simulació; consideració d'ucronies, projectes de didàctica experimental de l'arqueologia; resolució de problemes; recreació històrica; iconografia estàtica o cinètica possibilitada pels nous recursos 3D i d'iconografia digital; fotogrametria; impressió 3D d'utensilis i maquetes; cartografia digital, GPS, GIS i bases de dades; realitat augmentada i realitat virtual, jocs informàtics, etc. Al seu torn, les fronteres entre l'aprenentatge formal i el no formal s'han desdibuixat, si és que existeixen. Sovint les ofertes didàctiques més avançades sobre història i patrimoni s'estan donant en els espais no formals d'ensenyament-aprenentatge, en museus, centres d'interpretació o espais lúdics (Arnabat i Hernàndez, 2012).

Òbviament, les opcions didàctiques per afrontar el coneixement de la GCE han canviat en pocs decennis. La dictadura franquista va donar prioritat a un relat ideològic sobre el conflicte que es presentava, de manera unilateral, com una guerra iniciada per un just i necessari alçament patriòtic, un Moviment Nacional beneït per l'Església, dirigit per un cabdill que, amb el suport d'heroics combatents, derrotava les forces del mal. El discurs històric, al seu torn, legitimava també tot un seguit d'actituds, valors i normes congruents amb la ideologia feixista del règim: exaltació dels sistemes polítics autoritaris, obediència i submissió acrítica als líders, negació dels drets democràtics, negació dels drets de les persones, exaltació del nacionalisme i de la unitat de la pàtria espanyola, racisme, catalanofòbia, masclisme, xenofòbia i homofòbia en general, etc.

A la fi de segle xx aquestes dinàmiques ideològiques van entrar en crisi, però en cap cas es va aconseguir una normalitat didàctica, fonamentada en una objectivitat científica, que permetés un balanç objectiu del conflicte i que pogués ajudar a generar un univers d'actituds, valors i normes en una perspectiva de drets humans.

8.3 Ingravidesa històrica

La GCE va ser una llunyana guerra de la primera meitat del segle passat. No obstant això, el conflicte segueix sent motiu de controvèrsia i debat, ja que la GCE va ser decisiva per al futur d'Espanya i d'Europa, i en aquest sentit no és exagerat afirmar que

la guerra continua. Els debats generats pel trasllat de les despulles del dictador Francisco Franco, el manteniment del Valle de los Caídos com a icona del francofeixisme, el suport del sistema polític als responsables de les atrocitats repressives (casos Billy el Niño, Martín Villa...), les polèmiques a l'entorn dels desgavells de la monarquia implantada pel dictador, com també la dialèctica de recuperació/ocultació de restes humanes en fosses comunes, que evidencien la dimensió de la barbàrie, i les polèmiques més diverses mostren la continuïtat del conflicte. L'imaginari de la societat espanyola pel que fa al cop d'Estat de 1936 i a la guerra de 1936-1939 continua fortament mediatitzat i polititzat, ja que la victòria de Franco va donar pas a una terrible dictadura de quatre dècades al llarg de les quals milers de demòcrates van ser perseguits, marginats, aniquilats o forçats a fugir. La liquidació, per la via de la matança o de l'exili, d'intel·lectuals, artistes, mestres i professors, professionals, quadres socials i sindicals, quadres polítics, ciutadania crítica i compromesa... va suposar un procés de castració que va manllevar la societat dels seus elements més dinàmics i que va sumir l'Estat espanyol en una letargia i impotència que facilitaria durant decennis l'hegemonia del franquisme sociològic i la pervivència dels valors de la dictadura més enllà de la desaparició física del dictador.

En morir el dictador, el 1975, i en el marc de la Guerra Freda, va començar l'anomenada transició espanyola que, a diferència d'altres estats amb experiència feixista (Alemanya i Itàlia), no va implicar una demanda de responsabilitats pels abusos i atrocitats perpetrats durant la guerra i la dictadura. S'engendrava un nou Estat que comportava la pervivència pública de persones de l'antic règim i que convivia amb la continuïtat de la cultura política que havia tipificat el franquisme. La nova Espanya generada a partir de 1975 es va caracteritzar per l'adopció d'estructures democràtiques formals, però també pel dèficit quant a cultura democràtica i per la impunitat dels actors de l'antic règim, que van continuar posseint els ressorts de poder polític i econòmic. Naturalment, aquesta complexa situació va repercutir en el context de la història de la GCE, en la seva investigació i difusió i en la història que s'havia d'impartir a les aules. En general, es va donar un procés d'ingravedesa històrica que implicava passar-hi de puntetes i obviar una reflexió sobre un passat incòmode que pogués subministrar arguments per impugnar el procés de transició i les seves institucions (Hernández, 1993).

La resultant va ser que, durant decennis, i tot i que va haver-hi producció històrica científica sobre la GCE, no es van generalitzar balanços sobre el període del conflicte. Els límits eren clars: pacte d'una certa llibertat política a canvi de silenci i amnèsia respecte als crims contra la humanitat, imputables majoritàriament a personatges del franquisme, però també amb casos en el sector republicà (Preston, 2017). La imatge de la GCE generada en el context de la transició seguia, i en certa manera segueix, els principis que al seu dia van marcar els principis de la Reconciliació Nacional impul-

sada, principalment, pel Partit Comunista d'Espanya i que propugnava fer taula rasa de la GCE (Vuitè Congrés del PCE de 1972). A la pràctica, aquestes posicions es van concretar en un imaginari expiatori: la GCE va ser culpa de tots, va ser una lluita entre germans, tots van patir, tots tenien les seves raons que eren justes, tots van cometre excessos, hem de retre homenatge a tots de la mateixa manera, etc. Aquest imaginari va influir en les programacions educatives de primària i secundària, amb discursos aparentment neutrals i equidistants, però fonamentalment acrítics, que presentaven la GCE com una desavinença entre espanyols.

És a dir, el que va ser un cop feixista antidemocràtic que va propiciar una situació de barbàrie va passar a considerar-se com una desafortunada disputa entre iguals que calia superar, però no sobre la base d'una valoració crítica, sinó sobre la base de l'oblit i el perdó. A més a més, en l'ensenyament, la ubicació de l'estudi del conflicte, en les darreres parts de programacions extensives, vertebrades per una lògica cronològica de fets, conceptes i sistemes conceptuals, va provocar que, durant decennis, la GCE rarament fos tractada en el dia a dia de les aules de primària o secundària. Tot plegat, constitueix una situació d'ingravedesa, o si voleu de la praxi de l'estructur, en tant que, a la pràctica, un passat incòmode es superava per la via de l'ocultació i la ignorància.

A la fi del segle xx i a principis del segle XXI, la situació respecte a l'imaginari de la GCE va començar a canviar. Els moviments de recuperació de la memòria històrica i les campanyes arqueològiques a l'entorn de fosses (Sallès i López, 2007) van irrompre amb força reclamant conèixer, però també exigint compensacions als damnificats pel feixisme durant i després de la GCE. Les administracions van tractar de reconvertir, o canalitzar, les noves sensibilitats, però procurant que l'interès sobre la GCE no impliqués una impugnació del model polític pactat en la transició. No obstant això, i malgrat tot, el procés de recuperació de la memòria històrica no es va aturar. Les mobilitzacions a l'entorn de la recuperació de documentació, preservació del patrimoni de la GCE; la construcció de memorials i centres d'interpretació; la museïtzació de camps de batalla; l'exhumació de combatents i represaliats; la recerca arqueològica (González Ruibal, 2016) o la producció de materials didàctics (Bernal i Corbalán, 2008) no han cessat en els darrers anys.

Tals posicionaments han provocat, d'altra banda, reaccions historiogràfiques retrògrades que culpabilitzen la República de l'esclat de la guerra i que oculten que l'Alçament Nacional es va produir per destruir i no pas per mantenir o reformar el sistema democràtic. Des d'aquestes posicions es defensava (i es defensa) que el cop d'Estat va ser una resposta justa i necessària contra els suposats excessos tolerats per la democràcia republicana (promoció de l'ensenyament, vot femení, reforma agrària, estatus d'autonomia, separació d'Església i Estat, etc.). En qualsevol cas, la GCE interessa més que mai, ja que, en definitiva, és determinant per entendre i interpretar la història d'Europa i de l'Estat espanyol des de 1936 fins als nostres dies (Viñas, 2012).

8.4 Les trinxeres de l'educació

En un context d'antecedents històrics complexos, no és fàcil plantejar una didàctica de la GCE, com tampoc ho és la reflexió quant a actituds i valors que s'hi pugui relacionar tenint en compte el treball sobre els fets. Les programacions d'història a l'Estat espanyol han estat volubles i han canviat en funció de les correlacions de força dels governs i encara amb matisos segons els governs autonòmics. A Catalunya, les coses no han anat de manera gaire diferent, atès que les lleis orgàniques espanyoles condicionaven les programacions catalanes. Altrament, els successius governs de la Generalitat (d'un o altre signe) han mostrat un interès gairebé nul per la promoció de la història de la GCE. La complexa història de la Guerra Civil a Catalunya també ha estat sistemàticament ocultada o enviada als llimbs.

En aquest context, i encara avui, sembla raonable plantejar una didàctica de la GCE al marge de les escleròtiques programacions oficials, sovint polititzades, que no sempre es plantegen amb criteris científics. Per tant, els investigadors han de donar propostes concretes i solucions genèriques als mestres i professors que decideixin treballar la GCE a l'aula. En aquest sentit, s'ha de posar un èmfasi especial en el factor metodològic que, siguin quines siguin les conjuntures de programació, sempre serà útil en els contextos d'ensenyament-aprenentatge. Al seu torn, les propostes han de prescindir del factor polític i s'han de desenvolupar exclusivament a partir de criteris científics. La història és una ciència i la GCE és un objecte d'estudi com qualsevol altre, al qual cal aproximar-se a partir de la interpretació i del judici crític de fonts i evidències. En aquest sentit, s'ha de renunciar a utilitzar la història per legitimar ideologies polítiques del present i, naturalment, la GCE s'ha de situar en el seu context i amb referència als paral·lelismes europeus: la nova orientació de les democràcies i dels nacionalismes a Europa a partir de les propostes de W. Wilson; les crisis socials que van esclatar després de la I Guerra Mundial, l'ascens del feixisme i el nazisme i la consolidació de l'estalinisme a l'URSS, etc.

Qualsevol proposta didàctica s'ha de fonamentar en la qualitat científica i en la condemna del feixisme, principal responsable del conflicte i les seves seqüeles, tal com han fet les historiografies i politologies dels països democràtics europeus respecte al feixisme en països com Alemanya o Itàlia (que, al capdavall, van ser els principals impulsors del franquisme). Partim de la base que la II República va intentar modernitzar l'Estat i la societat, i que això va provocar una brutal reacció conservadora que en cap cas es pot justificar, ni per mètode, ni per objectius. La II República va separar l'Església de l'Estat; va legalitzar els drets democràtics de la dona impulsant el sufragi femení; va atorgar estatuts d'autonomia a les nacionalitats històriques; va impulsar, a ultrança, l'escolarització i la instrucció pública; va intentar la reforma agrària; va propugnar mesures de justícia social; va reorganitzar l'exèrcit limitant el

nombre d'alts comandaments; va legalitzar el divorci; va propugnar la modernització de l'economia, etc. Aquestes iniciatives democràtiques bàsiques van ser absolutament inassimilables pels sectors més reaccionaris de la societat espanyola. L'alta jerarquia religiosa, la banca especuladora, amplis sectors del funcionariat, els terratinents i els alts comandaments militars van considerar inacceptables les dinàmiques de canvi i, després de diverses temptatives, van respondre amb un terrible cop militar que, en alguns llocs, va destruir les estructures de l'Estat i va provocar un considerable caos polític i social i, fins i tot, com a reacció, temptatives de revolució social. Després d'un bany de sang de tres anys, els feixistes es van imposar i van submergir Espanya en la barbàrie.

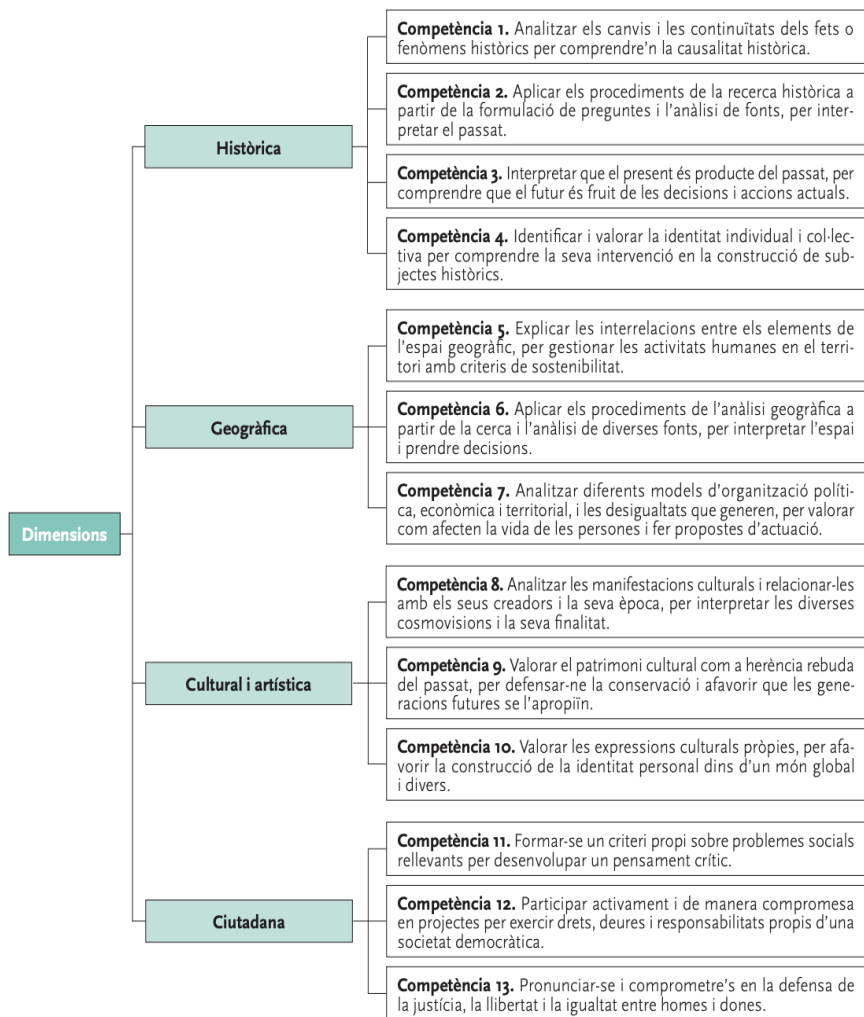
La llarga ombra d'aquest desastre es va perllongar durant decennis. En aquest sentit, entenem que s'han de rebutjar els plantejaments ideològics d'equidistància que pretenen igualar responsabilitats entre feixistes i demòcrates. En realitat, el cas espanyol no és substancialment diferent de l'alemany o l'italià. Franco i els seus col·laboradors, que van pujar amb l'ajut directe de Hitler i Mussolini, van ser els responsables del cop d'Estat, de la guerra i de la barbàrie que es van abatre sobre Espanya. Identificar la naturalesa perversa del feixisme com a motor de la GCE, reconeguda i consensuada per part de la historiografia internacional contemporània, és un procés lògic que s'ha d'assumir en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Amb tota seguretat, aquest coneixement conduirà a una condemna explícita del feixisme i a una consideració positiva dels valors democràtics, però això ha de donar-se en una dinàmica més educativa que instructiva. Al capdavall, la ciència històrica informa i explica i, com qualsevol coneixement aportat per qualsevol altra ciència, ajuda que l'individu pugui decidir de manera crítica.

En el sistema educatiu espanyol vigent el 2020, la GCE es tracta, com a contingut històric, des del punt de vista dels fets, conceptes i sistemes conceptuals, en el darrer curs de l'ensenyament secundari obligatori. En el batxillerat, la GCE pot tractar-se en el context dels continguts comuns d'història i en els continguts d'ampliació del batxillerat humanístic. En l'ensenyament primari, formalment, els continguts de la GCE no tenen rellevància. No obstant això, les decisions del centre i del professorat poden incidir en una major presència de continguts sobre la GCE en els diferents nivells educatius. Quan es treballa sobre memòria històrica, mètode arqueològic, descripció del paisatge, veracitat de fonts, protecció de patrimoni..., i sigui en el curs que sigui, res impedeix prendre com a referent aspectes de la GCE, a partir de casos generals o concrets del territori. Igualment, la GCE pot ser un bon tema per elaborar treballs interdisciplinaris, plantejar crèdits de síntesi o per enfocar debats de formació en l'àmbit dels valors i la ciutadania.

Tenint en compte la diversitat de casuístiques i les múltiples possibilitats de programació, la didàctica ha de donar propostes de suport polivalent que no estiguin necessàriament centrades en seqüències cronològiques. Bona part del professorat plantejarà l'estudi de la GCE des d'una perspectiva cronològica, però també hi haurà professorat que, tot i centrant-se en els aspectes factuais i conceptuals, optarà per un plantejament més temàtic: els problemes socials, el protagonisme de la dona, la cultura, la repressió, etc. Les estratègies cronològiques o temàtiques són perfectament vàlides, però també ho són les que se centren amb preferència en els aspectes metodològics (Feliu i Hernández, 2013). La didàctica de la història incideix, òbviament, en els sistemes reglats d'ensenyament-aprenentatge, però en definitiva el seu objecte és, com hem indicat, fer comprensible un determinat passat a partir d'evidències. En aquest sentit, la didàctica de la història també opera en els espais no formals d'ensenyament-aprenentatge. La GCE, més enllà de les aules, ha de tenir en compte un patrimoni emergent que cada dia suscita més interès: espais de conflicte, paisatges històrics, centres d'interpretació, museus, llocs de memòria, fosses... I també manté o cobra protagonisme en els sectors i espais culturals més diversos: producció literària, cinematografia, jocs de simulació, turisme cultural, activitats de recreació històrica... La didàctica pot oferir estratègies per afrontar el coneixement de la GCE en els espais formals i no formals d'ensenyament-aprenentatge i pot fer-ho a partir de blocs estratègics funcionals en qualsevol context: aules, museus, espais de relació, indústries culturals, propostes de recreació, etc.

El plantejament cronològic dels continguts en els currículums es contradiu amb el model d'ensenyament-aprenentatge per competències, ja que els períodes més recents i més propers en el temps són més problematitzables i significatius per a l'alumnat. No només això, la temàtica de la GCE també ens permet treballar transversalment les dimensions de l'àrea de ciències socials que sovint es presenten aïllades entre elles.

Figura 1. Competències bàsiques de l'àmbit social per a l'educació secundària



(Font: Currículum Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament).

Com podem observar, és evident que l'ensenyament-aprenentatge de la GCE permetria treballar les competències 1, 2, 3 i 4 des de la mateixa aproximació al passat. Però no només es desenvoluparien competències de la dimensió històrica: la dimensió geogràfica queda implícita en la gestió dels recursos i la territorialitat del conflicte, així com les posicions, les fases de la guerra i els avançaments. A més a més, el cartellisme i la propaganda durant el conflicte permeten abordar-lo des d'una perspectiva cultural

i artística. Finalment, la mateixa naturalesa del conflicte i l'ambigüitat que ha acompanyat la seva resolució fan evident que també és absolutament abordable des de la dimensió ciutadana.

De tot plegat, i com a síntesi, podem concloure que l'ensenyament i l'aprenentatge de fets i conceptes de la Guerra Civil Espanyola, a partir de criteris proposats des de la didàctica de la història, pot ser molt rellevant per acreixar el coneixement i la valoració de fets i temes clau que tenen incidència en la configuració del present i que, per tant, són útils per fer-ne interpretacions objectives. Al capdavall, les persones ben informades són les que poden valorar, opinar i decidir amb «criteri». Tanmateix, aquest coneixement que s'imparteixi a les aules (o en els espais no formals) no s'ha de plantejar, en cap cas, des d'una perspectiva teleològica. La funció directa de la didàctica de la història no és formar o educar ciutadans en uns determinats valors, sinó que es situa en un pla empíric de vertader/fals més que no pas axiològic de bo/dolent. En aquest sentit, la didàctica informa apuntant a l'objectivitat: allò que va passar. Posteriorment, és l'individu, a partir de la reflexió individual o col·lectiva, qui decideix sobre la dimensió axiològica.

La funció de la didàctica és fer comprensible el passat a partir de la consideració científica de les seves evidències i, com a disciplina científica, té la funció genèrica de la ciència: fomentar el pensament racional i lògic. Òbviament, les persones formades científicament, i entenem que la ciència és la màxima expressió de l'Humanisme, tenen més capacitat per optar amb racionalitat en l'esfera axiològica. Tanmateix, també és clar que l'especial temàtica de la Guerra Civil Espanyola, on es van desenvolupar episodis de barbàrie i de vulneració dels drets humans, esdevé un període a estudiar i treballar especialment idoni per copsar de manera objectiva els perills que suposen per a la humanitat les ideologies de tall feixista. En aquest sentit, un bon coneixement sobre la GCE implica una major capacitat per interpretar de manera crítica el passat que tenim present i, al capdavall, potencia una ciutadania crítica i de qualitat, compromesa amb la defensa de la democràcia, de la cultura científica i dels drets humans.

Bibliografia

- ALTAMIRA, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: AKAL.
- ARNABAT, R. i HERNÁNDEZ, F. X. (coord.) (2012). *Estratègies de recerca i transferència del coneixement històric-arqueològic. El cas de l'aviació republicana (1938-1939)*. Calafell: Llibres de Matrícula.
- BERNAL, M. D. i CORBALÁN, J. (2008). *Eines per a treballs de memòria oral*. Barcelona: Direcció General de la Memòria Democràtica. (Eines de memòria; 2).
- FELIU, M. i HERNÁNDEZ, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ-CARDONA, F. X. (1993). *La història contemporània de Catalunya en l'ensenyament primari i secundari, 1970-1990* [Tesi doctoral]. Universitat de Barcelona.
- GONZÁLEZ RUIBAL, A. (2016). *Volver a las trincheras*. Madrid: Alianza Editorial.
- PRESTON, P. (2017). *El holocausto español*. Madrid: Debate.
- SALLÉS, N. (2010). *L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari* [Tesi doctoral]. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Socials.
- SALLÉS, N. i LÓPEZ, J. M. (2007). *Les fosses de la memòria. Per què cal desenterrar la història?* Barcelona: Cròniques de la memòria.
- VIÑAS, Á. (2012). *En el Combate por la Historia*. Barcelona: Ed. Pasado y presente.

9. Cabells blancs i tonades de llibertat. Les associacions memorialistes i la pugna pel passat després de Franco

Ricard Conesa Sánchez

Universitat de Barcelona – Observatori Europeu de Memòries

A la premsa es parlava d'unes 2.500 persones, totes aplegades al Gran Teatre del Liceu. Era el 22 d'abril de 2002. Actrius i actors recitaven poemes de Pere Quart, José Agustín Goytisolo, Vicent Andrés Estellés, Miquel Martí i Pol... Després de la poesia venia la música. La veu de Quico Pi de la Serra engrescava el públic, cantant junts *Grândola, Vila Morena* o *La Internacional*. L'acte havia començat amb *El llarg camí per recuperar les llibertats*, un muntatge audiovisual que reproduïa escenes que anaven des de l'entrada de les tropes franquistes a Catalunya fins a les primeres eleccions al Parlament, el 1980. L'endemà, el periodista Andreu Balanzà rematava la seva crònica amb aquestes paraules: «Va ser un homenatge amb molts cabells blancs, amb imatges antigues i amb tonades de llibertat per advertir, més que recordar, que hi ha una història no prou explicada i que va passar sota de casa».¹

L'acte havia estat organitzat per l'Associació Catalana d'Expresos Polítics del Franquisme (ACEPF) i, a més d'homenatjar les persones represaliades per la dictadura, l'esdeveniment serví per fer pública la Declaració per a un Memorial Democràtic. Amb aquest manifest, l'ACEPF, acompanyada de moltes altres entitats, demanava la creació d'una institució pública «que tingui la funció d'explicar i difondre, reunir i fer conèixer el molt que ha costat que en aquest país tinguem llibertat» (Lorenzo, 2019, p. 167).

¹ Balanzà, A. «Vençuts però no desfets», *Avui*, 23/04/2002.

L'any 2002 marcava l'inici d'un nou cicle. Amb el canvi de govern de la Generalitat, el desembre de 2003, el nou executiu de coalició liderat per Pasqual Maragall es fixava com a objectiu el desenvolupament d'una política pública de memòria que donés resposta a les reivindicacions associatives. L'eix central d'aquesta política es va articular al voltant de la creació del Memorial Democràtic, el qual, en la dècada del 2000, aniria acompanyat de tot un nou ordenament legislatiu (l'article 54 de l'Estatut de 2006, la Llei del Memorial Democràtic de 2007 i la Llei per a la localització i identificació de persones desaparegudes durant la Guerra Civil i la dictadura de 2009) (Duch, 2012, p. 169-188).² Alhora, davant del moviment per la recuperació històrica —l'inici del qual s'acostuma a fixar l'any 2000, amb l'exhumació de la fossa de Priaranza del Bierzo i el naixement de l'Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH)—, el govern socialista de José Luis Rodríguez Zapatero hi va respondre amb l'aprovació al Congrés de la Llei 52/2007, «per la qual es reconeixen i s'amplien els drets i s'estableixen mesures a favor dels qui van patir persecució o violència durant la Guerra Civil i la dictadura» (Aguilar, 2008, p. 413-479; Cuesta, 2019, p. 43-61; Núñez Seixas, 2017, p. 344-353). A la primera dècada del segle XXI, la memòria s'assentava a l'agenda institucional i mediàtica del país, però el camí per arribar fins aquí havia estat llarg: què havia passat des de la mort del dictador? D'on sortien aquestes associacions que reclamaven una política pública de memòria? Quin havia estat el seu paper abans d'arribar a l'acte del Liceu?

9.1 Memòries resistents: la sortida de la clandestinitat

Tot i que algunes ja existien de feia anys, a partir de 1976, després de la mort del dictador, un seguit d'organitzacions creades per expresos polítics, antics deportats, familiars de víctimes, militars de la República, etc. van sortir públicament a la llum: l'Amical de Mauthausen, la Lliga de Catalunya de Mutilats i Vídues de la Guerra d'Espanya, l'Associació Catalana d'Expresos Polítics del Franquisme, l'Associació Pro-memòria als Immolats per la Llibertat de Catalunya, l'Associació d'Aviadors de la República, l'Associació d'Antics Militars de la República, etc. Aquestes associacions, les quals van maldar a l'inici per ser legalitzades, van tenir objectius diversos, però van compartir la voluntat de conservar, difondre i homenatjar la memòria de les persones que s'havien enfrontat al feixisme a Espanya i a Europa i n'havien patit les conseqüències. No podem abordar aquí la creació de totes, però sí que podem esbossar com va ser la formació de tres de les associacions que nasqueren aleshores i que encara perduren.

² Una altra qüestió seria si el desenvolupament d'aquestes polítiques de memòria va ser satisfactori per a les associacions que les reivindicaven i efectiu a l'hora de complir els seus propòsits. Se'n fa una valoració a Duch, 2019, p. 87-94.

9.1.1 L'Associació Catalana d'Expresos Polítics del Franquisme (ACEPF)³

L'amnistia havia estat el moll de l'os de l'ACEPF quan es va fundar. La creació oficial de l'associació té una data concreta, el 12 de febrer de 1976, però no es pot explicar sense l'acció de les Comissions de Solidaritat amb els presos polítics, el seu precedent immediat i d'on provenien també molts dels seus membres (Lorenzo, 2019; Casanellas i Lorenzo, 2020). Des de mitjan 1975 l'entitat ja funcionava i s'havia mostrat activa amb cartes al govern demanant l'amnistia i la fi de la pena de mort, enviant missives a diaris i sol·licitant el suport d'entitats com Amnistia Internacional, però no va ser fins al febrer de 1976 que l'associació naixia oficialment a la seu dels Amics de les Nacions Unides. El primer acord que constava en els estatuts que s'aprovaren es referia als seus objectius:

[...] promover toda clase de actividades y actos tanto culturales como cívicos en relación a la creación de un clima de convivencia ciudadano mediante el expreso reconocimiento del derecho a la libertad de disenter, y propugnando la amnistía, la abolición de la pena de muerte, el reconocimiento de los derechos y libertades fundamentales y la reforma del derecho penitenciario mediante la instauración del estatuto del preso político.⁴

Els estatuts designaven el doctor Joan Colomines com a president i l'advocat Agustí de Semir com a secretari, i l'acta fundacional fou signada per 19 persones en total. Acollint-se a la Llei d'associacions de 1964, es va lliurar la documentació per ser legalitzada al Govern Civil. Alhora, es presentaven davant dels mitjans, assegurant que tenien 1.800 signatures que els avalaven a la província i informant que en podien ser membres tant els que havien estat detinguts unes hores com els que havien passat més de 20 anys a la presó (el requisit fonamental era creure en la democràcia).⁵ En la declaració que van publicar afirmaven:

Els propòsits d'una Associació d'ex-presos polítics de Catalunya no poden ésser parodiar les existents associacions d'ex-cautius [sic], ni tampoc passar la factura d'importants sacrificis històrics. No volem reivindicar fets que pertanyen al passat, sinó incidir en el present i ajudar en la construcció democràtica del futur. I considerem que és un servei al present i a l'esdevenidor ajudar a que la societat prengui consciència de les arbitriarietats que foren comeses i es cometen contra conciutadans quin únic delicte és voler exercir el dret humà de l'acció política.⁶

3 Aquesta associació ha adoptat diferents noms al llarg de la seva història; en un principi, s'anomenà Associació Catalana d'Expresos Polítics i Socials; actualment, s'anomena Associació Catalana d'Expresos Polítics del Franquisme. En tot cas, per a aquest estudi farem servir la denominació actual, Associació Catalana d'Expresos Polítics del Franquisme (ACEPF).

4 ANC, Fons Joan Colomines 1-720, capsa Associació Catalana d'Expresos Polítics.

5 C. S. C. «La Asociación de Ex Presos Políticos, abierta a los de la zona republicana», *Diario de Barcelona*, 18/02/1976; «La Asociación de Ex Presos Políticos presenta su documentación», *Tele-exprés*, 17/02/1976.

6 Es poden trobar fragments de la declaració, juntament amb altres comentaris d'advocats de l'associació, a «Ex-presos políticos unidos», de Laura Palmés, *Mundo*, 21/02/1976; i el text íntegre al primer número del butlletí de l'entitat

Es desmarcaven del model associatiu franquista dels «Ex cautivos» i insistien en el fet que la seva formació no tenia res a veure amb «revenges» (o, dit d'una altra manera, amb «passar factura»), però volien que la societat prengués consciència dels crims que s'havien comès i que es cometien per fer política: ho copsaven com un element que ajudaria a construir una societat més democràtica.

El primer intent per ser legalitzats no va reeixir. Més endavant, un cop aprovada la Constitució espanyola, l'ACEPF va tornar a intentar ser legalitzada el 2 de juliol de 1979, presentant la documentació pertinent i una nova acta fundacional. La resposta va arribar el 29 de gener de 1980 i aquesta vegada va ser positiva. S'iniciava una nova etapa i, per celebrar-ho, van organitzar un gran acte d'homenatge a la resistència antifranquista el dia 11 de maig al Saló del Tinell, després de les primeres eleccions al Parlament de Catalunya des de la República, les quals havien tingut lloc el 20 de març de 1980.

9.1.2 Amical de Mauthausen

Els orígens de l'entitat es remunten a les inundacions que havia patit el Vallès Occidental el 25 de setembre de 1962, quan els antics deportats espanyols i francesos que residien a França recaptaren 3.000 pots de llet en pols per als damnificats. El secretari de l'Amical de París, Émile Valley, en va fer entrega al Govern Civil a principis de novembre d'aquell any. Aprofitant la seva visita a Barcelona, es reuniren uns 25 exdeportats per organitzar un sopar a l'Hotel Espanya i, a proposta de Valley i de Joan Pagès, que havien mantingut converses prèvies al respecte, van acordar crear l'Amical de Mauthausen (Toran, 2008). Van presentar els seus estatuts l'any següent, però se'ls va denegar el permís legal per constituir-se. Ho van intentar diverses vegades, però no va ser fins al 8 de febrer de 1978 que, tot i les traves del Govern Civil, van ser reconeguts legalment com a associació.

Entre 1962 i 1978, l'Amical de Mauthausen havia concentrat els esforços a contactar amb els supervivents dels camps nazis arreu de l'Estat i a organitzar trobades de germanor (com els dinars que preparaven per al 14 d'abril) o viatges en grup al camp austríac per participar en les cerimònies del 5 de maig, dia del seu alliberament. Mantenien un lligam estret amb els exdeportats que vivien a l'exili i amb organitzacions estrangeres, com la francesa Federació Nacional d'Internats, Resistents i Patriotes (FN-DIRP), el Comitè Internacional de Mauthausen (CIM) o la Federació Internacional de Resistents (FIR). S'encarregaven d'assessorar i de gestionar les ajudes reparatòries de la República Federal d'Alemanya, es donaven suport mutu per superar les seqüeles que els havien deixat els camps, distribuïen llibres, organitzaven sortides, jornades d'amistat de la deportació francoespanyola...

«Declaració», *Llibertat*, 1 juliol de 1976.

A mitjan anys setanta, malgrat que no era una entitat legal, els membres de l'Amical havien fet un esforç important per donar a conèixer la realitat dels republicans i republicanes als camps: projeccions de *Nuit et brouillard*, d'Alain Resnais (1955); presentacions de llibres, com *Los SS tienen la palabra* (1972), de Vincenzo i Luigi Pappalettera; presentacions de les versions en castellà de *Los años rojos* (1974) i *Yo fui ordenanza de los SS* (1976), de Mariano Constante, o la incipient aparició en mitjans de comunicació de testimonis republicans als camps de concentració malgrat la censura (com la que patí el mateix Constante al programa *Claves* o el qui seria el primer president de l'entitat, Joan Pagès, al programa *Directísimo* el 1976). Però res era comparable a la fita que suposà la publicació de la recerca de Montserrat Roig (1977). Com diu la historiadora Rosa Toran (2008, p. 54), ja no es podia al·legar desconeixement sobre la presència de republicans als camps nazis.

9.1.3 Associació Pro-memòria als Immolats per la Llibertat de Catalunya (APMILC)

El divendres 25 de novembre de 1977, un grup de familiars d'afusellats al Camp de la Bota celebraren una missa per la seva memòria a l'església de Pompeia de Barcelona. Uns quants decidiren crear un equip de treball i acordaren trobar-se al mateix lloc el divendres següent, el 2 de desembre, per constituir la Comissió Pro-memòria als Immolats per la Llibertat de Catalunya (Bernal i Corbalán, 2017). La tasca més urgent que s'havien marcat era la de localitzar més familiars de víctimes del franquisme —en aquells primers moments deien que comptaven amb un centenar de fitxes amb noms i adreces. A partir d'aquí començaren a posar-se en contacte amb diversos mitjans de ràdio i premsa (Ràdio 4, *Tele-exprés*, *Avui*, *El Correo Catalán*, *Canigó*, *Treball...*) i amb gent propera al president Tarradellas o a l'alcalde Socias Humbert per intentar reunir-se amb ells.

Durant el mes de desembre, l'equip de treball definí els objectius per a la futura associació, entre els quals, en format resumit, trobem: redactar i aprovar els estatuts en una assemblea constitutiva i ser legalitzats; crear comissions de treball i començar a desenvolupar funcions concretes; contactar amb el major nombre possible de familiars d'afusellats per motius polítics i/o socials al Camp de la Bota després de la Guerra Civil que foren enterrats al Fossar de la Pedrera i iniciar-ne un cens; sensibilitzar l'opinió pública per tal de dignificar la fossa comuna del cementiri de Montjuïc (i que deixés de funcionar com a tal), erigir-hi un monument i organitzar-hi cada 15 d'octubre un «acte d'afirmació patriòtica nacional»; actuar de forma unitària i no fer política de partit més enllà de lluitar conjuntament per la llibertat i la democràcia a Catalunya; treballar fraternalment al costat d'altres associacions similars de l'Estat espanyol; lluitar per l'abolició de la pena de mort, i procurar ajudar vídues o orfes en mala situació econòmica

degut a l'afusellament del marit o el pare. Amb el pas del temps, en la mesura que es van anar acomplint els objectius, se n'hi van afegir d'altres, com la reivindicació de nul·litat dels consells de guerra i les sentències polítiques d'altres tribunals franquistes —objectiu pel qual encara treballen.

La comissió gestora inicià tota una sèrie de contactes polítics, tant amb partits com amb institucions, per tal d'aconseguir els objectius que s'havien marcat. Tot i així, no van rebre la resposta oficial assegurant que eren una associació legal fins a l'11 de juliol de 1980. A banda de la feina relativa a la legalització o a les gestions per aturar els enterraments i dignificar la fossa comuna de Montjuïc, missió principal de l'associació, una de les tasques en què més van treballar el 1978 va ser el gran acte d'homenatge que van preparar per al 15 d'octubre. Entre 2.000 i 4.000 persones (segons les fonts) es concentraren al Fossar de la Pedrera per recordar els afusellats del franquisme allí enterrats. En els discursos es recalçà l'agraïment al seu sacrifici, la necessitat de dignificar aquell espai i de donar per acabada la guerra.

9.2 Reconciliacions

La «reconciliació nacional» feia temps que havia deixat de tenir el significat que li havia donat l'oposició antifranquista per superar les diferències entre els derrotats de la guerra i posar fi a la dictadura. Tenia poc a veure amb el «canvi tàctic» del PCE i el PSUC a partir de 1956 o del «contuberni de Munic» de 1963 (Molinero, 2007; Cuesta, 2008, p. 388-393; Erice, 2009, p. 346-352). Així mateix, les arrels morals de la «reconciliació nacional», invocada durant el debats parlamentaris per a la tramitació de la Llei d'amnistia d'octubre de 1977, tenien una llarga genealogia cultural al darrere (Julià, 2004, p. 409-462). Forjat en la transició, en un clima de violència preocupant i un seriós perill d'involució, per evitar disputes i una major tensió, el passat va quedar relegat del debat públic per part dels partits parlamentaris. Es van defugir els conflictes derivats de la memòria de la Guerra Civil per la incapacitat d'encarar-los i el silenci institucional al seu voltant es va confondre amb la seva superació.

Com diu Ricard Vinyes (2009, p. 23-66), l'oblit no va ser un pacte, va ser una decisió i un procés institucional, no social. La inacció institucional que comportava el relat de la reconciliació va tenir, a la llarga, diverses conseqüències. Léquiparació de responsabilitats de la guerra s'assentava en el discurs públic i s'exoneraven els militars i sectors de la dreta que havien estat els responsables directes del cop d'Estat del 18 de juliol. Es passava per alt que els crims comesos per les forces franquistes, durant i després del conflicte, van ser de major calibre que els comesos pels republicans. Tampoc es corregia cap de les falsedats històriques que es van socialitzar durant quaranta anys des de les institucions franquistes sobre la República. S'eclipsava la lluita antifranquista i es deixaven de banda els crims comesos durant quaranta anys de dictadura, i els vençuts

de la guerra i les persones que havien lluitat per fer caure el franquisme no obtindrien cap reconeixement institucional (Aguilar i Payne, 2018, p. 45-49; Fernández, Míguez i Vilavedra, 2020, p. 25-94). L'exponent més clar d'aquesta equiparació moral fou quan anys després, el 1986, en la commemoració del cinquantenari de la guerra, el govern de Felipe González va publicar un comunicat en el qual es recordava «con respeto a quienes, desde posiciones distintas a las de la España democrática, lucharon por una sociedad diferente, a la que también muchos sacrificaron su propia existencia».⁷ El discurs de Jordi Pujol a Catalunya no era gaire diferent (Scagliola, 2008).

D'altra banda, aquest relat era compartit per bona part de la població i, fins i tot, per associacions d'antics combatents republicans. L'exemple més gràfic era l'Agrupació de Supervivents de la Lleva del Biberó-41. Després d'unes trobades prèvies el 1982, l'entitat es constituí a Igualada sota la presidència d'Antoni Quintana Torres i en podien formar part tant soldats republicans com franquistes de la lleva de 1941, els quals tenien entre 17 i 18 anys quan van ser cridats a files el 1938 (Caralt, 2017). En les seves commemoracions hi van participar antics soldats dels dos exèrcits i els monuments que van aixecar, com el de la Cota 705 de la Serra de Pàndols, estaven dedicats a tots ells, indistintament. Era igual el motiu pel qual van lluitar uns i altres, només importava que van morir-hi. Com remarca l'historiador Andreu Caralt (2017), un dels trets diferencials d'aquesta associació era l'agrupació de veterans d'ambdós exèrcits. Un altre dels seus principis era evitar la politització de l'entitat, però el missatge «humanista» de companyonia, amistat i pau que predicaven, més que evitar la politització de l'entitat, contribuïa a la despolitització del passat.

Una altra qüestió va ser la denúncia que tot un seguit d'associacions van fer de la reconciliació, entesa com un relat moral sense mesures concretes al darrere que la subranciessin. El 27 de maig de 1982, sota el nom de Comissió de Grups Discriminats, sis associacions enviaren una carta al president de la Generalitat, Jordi Pujol, i al president del Parlament, Heribert Barrera.⁸ En la carta es denunciava el rebuig que, a la pràctica, rebien les seves reivindicacions. Aquest rebuig havia provocat que entitats de diferent tipus s'unissin sota el paraigua d'aquesta comissió per evidenciar una democràcia incompleta que no havia resolt els problemes que derivaven del passat:

Creiem que l'actitud d'indiferència respecte a uns fets i a unes persones afectades per la Guerra Civil demostra una ceguera històrica o una impotència d'arribar a fons en la consolidació de la democràcia. La democràcia d'avui és impossible que sigui verídica del tot si no se salden uns deutes amb un passat que continua sent present. Seria un greuge per tothom que els deutes humans i polítics amb aquest passat recent s'amaguessin

⁷ «Una guerra civil no es un acontecimiento conmemorable», afirma el Gobierno», *El País*, 19/07/1986.

⁸ ANC, fons AAMR 1101, codi 41, UI 16 «Relacions externes de l'entitat. Generalitat i batlles»: *Els sotasignants, membres de la Comissió de les entitats [...]*. Es tractava de l'ACEPE, l'APMILC, l'Amical de Mauthausen, l'Associació d'Aviadors de la República, l'Associació d'Antics Militars de la República i l'Associació d'Ex-Exiliats Polítics.

esperant la desaparició física dels qui resten, com si això fos l'alliberament d'una responsabilitat que mai no ha estat assolida, almenys amb la plenitud necessària.⁹

Les entitats sintetitzaven les seves reivindicacions en 9 punts:

1. Demanem l'amnistia de les condemnes dictades pels consells de guerra a persones i grups acusats de l'únic «delicte» d'haver-se mantingut lleials al govern de la República.
2. Demanem que es declari improcedent el consell de guerra i la condemna contra el president de la Generalitat, Lluís Companys i Jover.
3. Demanem que el Parlament de Catalunya assumeixi la proposició de llei presentada a les Corts Generals de l'Estat en la qual volen equiparar els drets dels militars de totes les zones en conflicte durant la Guerra Civil.
4. Demanem que es concedeixin els beneficis de la Seguretat Social (assistència sanitària i jubilació) als exiliats i als presos polítics mancats ara de la seva protecció.
5. Demanem que s'equiparin els drets dels exdeportats amb els que gaudeixen els exdeportats en altres països d'Europa.
6. Demanem que es rehabiliti la memòria dels immolats i, en general, de totes les víctimes del franquisme.
7. Demanem que els partits polítics, centrals sindicals i represaliats puguin recuperar el propi patrimoni espoliat o ser objecte d'una indemnització adient.
8. Sol·licitem una subvenció anual que ens permeti crear i fer funcionar una mínima infraestructura per portar a terme un cens de la població afectada i estudiar cas per cas.
9. Demanem que sigui creada una comissió parlamentària, amb representació de tots els partits polítics que vulguin adherir-s'hi, a fi que les nostres peticions tinguin un seguiment i puguin tenir una correspondència afectiva [sic].

En conclusió, les entitats demanaven una política pública de memòria. I encara, a la part final de la carta, escrivien: «amb totes aquestes peticions volem recordar que la reconciliació no serà real i la Guerra Civil no serà superada mentre no existeixi una igualtat de tracte entre tots els ciutadans de Catalunya». Eren demandes de caràcter material i de caràcter simbòlic. La reconciliació s'havia d'atendre a través de mesures reparatòries i de reconeixement; si no, per aquestes entitats, la reconciliació com a tal no era més que una paraula buida. El malestar continuat per la manca de desenvolupament de mesures reparatòries (pensions, Seguretat Social, etc.) va esdevenir una càrrega permanent sobre les associacions, les quals es van sentir discriminades durant anys (Vallès, 2019).

⁹ *Ibidem.*

9.3 Topografiar de la memòria

A les 12 del migdia del 10 de juny de 1977, una caravana de cotxes pujava fins al castell de Montjuïc. Es dirigien al fossat de Santa Eulàlia, on el president Lluís Companys va ser afusellat el 1940, per dipositar-hi flors i homenatjar la seva memòria. Era la primera vegada que es feia una acció commemorativa de forma pública en aquest espai. L'acte s'emmarcava dins la I Trobada Internacional d'Expresos i Deportats Polítics, organitzada per l'ACEPF i l'Amical de Mauthausen a la Fundació Miró. El fet que el primer homenatge públic al fossat de Santa Eulàlia fos durant aquesta trobada tenia tot el sentit, ja que dies abans havien fet públic el seu objectiu: «denunciar toda posible reaparición del fascismo, fortalecer los procesos de democratización y reafirmar los deseos de paz y libertad a nivel mundial en un marco de respeto por los derechos humanos».¹⁰ Hi van assistir delegacions de França, Àustria, Polònia i de la resta d'Espanya (Madrid, Múrcia, Valladolid i Santander); en total, van ser una trentena de participants.¹¹ Al llarg de la jornada, van prendre la paraula diversos exdeportats i expresos polítics: Narciso Julián, Antonia García, Encarnación Juárez, Neus Català o Joan Pagès. Per ells la lluita continuava —una lluita pacífica, com va recalcar també Xirinacs—, volien que a Espanya no hi hagués més presos polítics; que es reformés el sistema penitenciari; que es prenguessin mesures de reparació per als expresos que en aquell moment es trobaven sense dret a una pensió de jubilació; o una pensió de viduïtat per a les dones dels afusellats o morts en presidi, entre d'altres demandes. El fossat de Santa Eulàlia s'incorporà així al circuit d'espais en els quals se celebraven els actes commemoratius en homenatge al president Companys.

Amb la mort del dictador, els espais vinculats a la memòria de Companys, en particular, i dels afusellats per la dictadura, en general, van cobrar certa rellevància pública. La tarda del 15 d'octubre de 1976, una cinquantena de membres de l'Assemblea de Catalunya van fer una concentració davant del nínxol en el qual descansaven aleshores les despulles del president, on una corrua de ciutadans i ciutadanes havia estat desfilant al llarg de tot el dia per mostrar-li els seus respectes. A Barcelona, durant la transició, van començar a celebrar-se commemoracions organitzades per partits polítics i associacions a la tomba de Companys, a la de Francesc Macià, al fossat de Santa Eulàlia i al Fossar de la Pedrera, sense descartar la varietat d'actes que se celebraven de forma dispersa dins la ciutat (Conesa, 2013).

Les associacions van iniciar una important tasca de marcatge memorial del territori, aixecant nous monuments, resignificant-ne d'altres o instal·lant-hi plaques commemoratives (Jelin i Langland, 2003). El Fossar de la Pedrera, l'antiga fossa comuna

¹⁰ Quintà, A. «Encuentro en Barcelona de ex presos y deportados políticos», *El País*, 03/06/1977.

¹¹ «Reunió internacional d'ex-presos polítics», *Avui*, 11/06/1977; «Los ex presos se reúnen», *Mundo Diario*, 11/06/1977.

del cementiri de Montjuïc, on reposaven, entre d'altres, les prop de 1.717 persones executades majoritàriament al Camp de la Bota entre 1939 i 1952, va esdevenir el principal espai memorial vinculat al record de les víctimes de la dictadura franquista a Catalunya (Corbalán, 2002). La tasca perseverant de l'APMILC davant de l'Ajuntament de Barcelona i de la Generalitat per tal que s'aturessin els enterraments en aquest espai, s'arrangés, s'hi instal·lés un monument per honorar «els pro-immolats per la llibertat de Catalunya» i s'hi organitzessin homenatges anuals el diumenge més proper al 15 d'octubre, va motivar que finalment l'Administració remodelés el fossar. Gràcies a la seva persistència, el 1983 es van iniciar les obres que van transformar totalment aquest espai i, l'octubre de 1985, es va inaugurar el nou Fossar de la Pedrera, fruit del projecte elaborat per l'arquitecta Beth Galí.

Amb el pas dels anys, aquest espai va esdevenir l'escenari recurrent on diferents entitats recordarien el significat de la lluita antifeixista i els que hi van perdre la vida. Diverses associacions hi van aixecar el seu propi memorial: el dels jueus exterminats als camps nazis, el dels antics guerrillers espanyols, el dels militants del PSUC, el dels maçons, el dels militants de la CNT... I també es convertí en un espai de visita habitual per als brigadistes internacionals, ja que ells també hi van aixecar diversos monòlits. A més de l'APMILC, altres entitats hi van organitzar les seves commemoracions anuals, com l'Amical dels Antics Guerrillers Espanyols a França (legalitzada el 23 d'agost de 1984, però creada anteriorment i amb els seus orígens en la delegació catalana de l'Amical de Guerrillers de Tolosa de Llenguadoc), que l'1 d'octubre hi va celebrar el Dia del Guerriller. També hi va celebrar els homenatges anuals que, juntament amb l'ACEPE, feien cada mes de febrer en memòria dels guerrillers i militants del PSUC executats els mesos de febrer dels anys 1946 i 1949.¹²

A banda de la remodelació del Fossar de la Pedrera, aquestes associacions van iniciar un treball de marcatge territorial per diferents punts del país. L'Amical de Mauthausen, per exemple, va començar la pràctica de senyalitzar i aixecar monòlits —habitualment als cementiris— en memòria dels republicans i republicanes morts als camps nazis. Generalment, ho feien a les ciutats on celebraven reunions i assemblees generals, com Lleida (1983), Tarragona (1984), Valdepeñas de Jaén i Saragossa (1985), Figueres i Girona (1986), Osca i Barcelona (1987), etc. (Toran, 2008, p. 129-132). Així mateix, l'Amical dels Antics Guerrillers Espanyols a França s'havia proposat identificar i senyalitzar diferents espais on haguessin estat enterrats els seus companys i companyes morts en combat a les Bordes, Alós d'Isil, Besalú, Maçanet de Cabrenys, Colungo i Morillo de Monclús (Aragó), Capçanes, Castellnou de Bages, etc.

12 Eren Cisquet Serrat Pujolar, Joan Arévalo Gallardo, Manuel Donaire Moreno i Joan Hernández Lizán (executats el 25 de febrer de 1946) i Àngel Carrero, Numen Mestre, Joaquim Puig Pidemunt i Pere Valverde (executats el 17 de febrer de 1949).

Un altre tipus d'actuació de les entitats fou la resignificació d'espais, com la que tingué lloc al monument dedicat als voluntaris catalans de la Primera Guerra Mundial. El monument era obra de Josep Clarà i va ser inaugurat el 14 de juliol de 1936 al parc de la Ciutadella. A petició dels antics guerrillers, el març de 1986 va ser resignificat amb una nova placa, en la qual es podia llegir: «Als voluntaris catalans morts a França i arreu del món en defensa de la llibertat, 1914-1918, 1939-1945». Incoent-hi la lluita dels catalans a la Segona Guerra Mundial, el monument va adquirir una dimensió antifeixista i esdevingué l'escenari on, cada 8 de maig, l'Amical hi commemorava la fi de la Guerra Mundial —una commemoració que, de la mà del Parlament, ha tingut continuïtat fins a l'actualitat.

La capacitat de treball en xarxa d'aquestes associacions i els seus contactes internacionals va impulsar, alhora, l'erecció de monuments destacats, com el dedicat als brigadistes internacionals, ubicat a la Rambla del Carmel de Barcelona, l'anomenat David i Goliat (Conesa, 2018). El 1986, catorze entitats van conformar la Coordinadora Catalana per a l'Homenatge a les Brigades Internacionals, encarregada de rebre els brigadistes i d'organitzar una sèrie d'actes en honor seu durant el cinquantè aniversari de la seva arribada.¹³ L'experiència va servir perquè l'any següent les mateixes associacions creessin la Coordinadora Catalana d'Excombatents de la República. Aquesta coordinadora es va encarregar de mitjançar entre l'Ajuntament, la Spanish Civil War Historical Society (SCWHS) de Nova York i la Veterans of the Abraham Lincoln Brigade (VALB) per organitzar els actes al voltant de la inauguració del monument que l'escultor Roy Shifrin havia donat a la ciutat. El 28 d'octubre de 1988, durant el cinquantè aniversari del comiat de les brigades internacionals des de Barcelona, per a la inauguració del monument, la ciutat es va omplir de delegacions de brigadistes provinents dels Estats Units, Gran Bretanya, Irlanda, Canadà, Cuba, Mèxic, les dues Alemanyes, Iugoslàvia, França, Itàlia, etc.

Textualitzar l'espai públic a través de marcatges i monuments era també una pugna constant per dotar de significat el combat contra el feixisme i crear punts de referència comuns en la ciutadania. El relat de la reconciliació era un topall constant davant d'aquestes iniciatives, ja que la seva pràctica commemorativa promovia punts de referència col·lectius en què s'homenatgessin totes les víctimes, independentment que haguessin lluitat per defensar la República o per enderrocar-la. Aquesta pugna va quedar reflectida en monuments com el del Camp de la Bota, anomenat Fraternitat, obra de Miquel Navarro i aixecat al final de la Rambla Prim de Barcelona el 1992. Les

¹³ Es tractava de: Amical d'Antics Guerrillers Espanyols a França; Amical de Mauthausen i altres camps; Antics Guerrillers de l'Interior de Catalunya; Antics Militars de la República (Terra, Mar i Aire); Associació d'Antics Carrabiners de Catalunya; Associació Socialista d'Excombatents i Victimes de la Guerra; Associació Catalana d'Expresos Polítics; ADERFRE; Catalana-Nord-Balear d'Aviadors de la República; Fraternitat Democràtica de Militars de la República; Lliga de Catalunya de Mutilats i Vídues de la Guerra d'Espanya, i UNEX. Més endavant, s'hi van sumar l'APMILC i l'Associació d'Excombatents Catalans a La Alcarria.

associacions mai se'l van fer seu degut a la inscripció que posava dins del mateix sac els que van participar en el cop d'Estat del 19 de juliol a Barcelona i tots els represaliats del franquisme allí executats.¹⁴ Les associacions encara van viure més tensió quan, primer el president Jordi Pujol i després el president Pasqual Maragall, van fer referència al fet que al Fossar de la Pedrera també s'hi hauria d'homenatjar les persones assassinades per la violència política en la rereguarda republicana (Conesa, 2013).

9.4 2002

Amb l'acte del Gran Teatre del Liceu, la pugna pel passat, que havia quedat exemplificada a l'espai públic, saltava al pla institucional i polític, però per arribar fins aquí moltes de les associacions que van néixer després de la mort del dictador van haver de passar per la marginalitat durant anys. A finals dels anys vuitanta i principis dels anys noranta del segle xx, moltes d'aquestes entitats van desaparèixer o van quedar reduïdes a la mínima expressió. L'edat dels membres i la manca de relleu generacional, les dificultats econòmiques i l'acompliment de part de les seves demandes van dificultar-ne la pervivència. Els debats en les juntes sobre la possible dissolució de les associacions van ser una qüestió força present i no gaires van decidir continuar endavant.

A finals dels anys noranta del segle passat, la situació va començar a revertir-se degut a diferents causes, tant nacionals com internacionals (les reaccions a l'arribada del Partit Popular al govern i a la puixança d'una nova historiografia neofranquista, el desenvolupament de la justícia universal, el canvi generacional, la progressiva mercantilització del trauma cultural i les noves percepcions de la temporalitat, la fi de les utopies del segle XX...), i la memòria va esdevenir un tema recurrent del debat polític (Traverso, 2007; Huyssen, 2002; Judt, 2006, p. 1145-1193; Domènech, 2009; Juliá, 2011). Alhora, van començar a sorgir noves entitats, com per exemple Les Dones del 36, formada el 1997 per un grup de dones republicanes que van viure la guerra i la postguerra i que van començar a dur a terme una tasca pedagògica important a les escoles a través del seu testimoni, amb una perspectiva de gènere imprescindible (Associació Les Dones del 36, 2006). Un altre exemple és la Comissió de la Dignitat, formada l'any 2002, centrada en la devolució dels anomenats «Papers de Salamanca» (Comissió de la Dignitat, 2004).

D'altra banda, quan s'analitzen les polítiques de memòria a Espanya i a Catalunya, existeix certa tendència a fer-ho des de començaments de la dècada del 2000, amb l'inici del moviment per a la recuperació de la memòria històrica, cosa que invisibilitza l'enorme tasca que van dur a terme aquestes associacions amb anterioritat i es corre el risc de caure en una sort d'adamisme memorial. El seu compromís ciutadà va evitar que

¹⁴ El monument va canviar d'ubicació degut a les obres del Fòrum de les Cultures de 2004 i la seva inscripció també va canviar, i el 2010 va passar a homenatjar només els represaliats de la dictadura.

els seus companys i companyes de lluita no caiguessin en l'oblit i va generar tota una sèrie d'espais per dotar de significat la seva lluita antifeixista i antifranguista. Sense la seva persistència, hauria estat impossible que a Catalunya s'hagués desenvolupat una política pública de memòria pròpia. Al segle XXI el context era totalment diferent i a les anteriors reivindicacions se n'hi van afegir de noves, però per a aquestes associacions la lluita continuava. Com es va dir després de l'acte del Liceu, hi havia una història no prou explicada i que havia passat sota de casa.

Bibliografia

- AGUILAR, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza.
- AGUILAR, P. i PAYNE, L. (2018). *El resurgir del pasado en España. Fosas de víctimas y confesiones de verdugos*. Madrid: Taurus.
- ASSOCIACIÓ LES DONES DEL 36 (2006). *Les Dones del 36: un silenci convertit en paraula: 1997-2006*. Barcelona: Les Dones del 36.
- BERNAL, M. D. i CORBALÁN, J. (2017). *La veu dels morts silenciats: Associació Pro-memòria als Immolats per la Llibertat de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CARALT, A. (2017). *3.669 biberons. Agrupació de Supervivents de la Lleua del Biberó-41*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CASANELLAS, P. i LORENZO, C. (2020). «Lucha antirrepresiva e influjo unitario en la movilización antifranquista: las Comisiones de Solidaridad (1969-1977)». *Historia y Política*, 43, 291-326.
- COMISSIÓ DE LA DIGNITAT (2004). *Volem els papers. La lluita per la repatriació dels "Papers de Salamanca"*. Lleida: Pagès Editors.
- CONESA, R. (2013). «Del duelo clandestino al recuerdo colectivo: el Fossar de la Pedrera del cementerio de Montjuïc». A C. MIR i Ll. GELONCH (dir.), *Duelo y memoria. Espacios para el recuerdo de las víctimas de la represión franquista en perspectiva comparada* (p. 171-198). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- CONESA, R. (2018). «David contra Goliat. Memoria, reconciliación y espacio público en la Barcelona de los ochenta». *Historia, Trabajo y Sociedad*, 9, 101-123.
- CORBALÁN, J. (2002). *Justícia, no venjança. Els executats pel franquisme a Barcelona (1939-1952)*. Valls: Cossetània.
- CUESTA, J. (2008). *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo xx*. Madrid: Alianza.
- CUESTA, J. (2019). «Los debates sobre la memoria y la historia en España. La ley de memoria histórica diez años después». A J. GUIXÉ, J. ALONSO i R. CONESA (ed.), *Diez años de leyes y políticas de memoria (2007-2017)* (p. 43-61). Madrid: Los libros de la Catarata.

- DOMÈNECH, X. (2009). «El asalto al olvido. Entre el poder y la sociedad». A R. VINYES (ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (p. 425-440). Barcelona: RBA.
- DUCH, M. (2012). *Quimeres. Sociabilitats i memòries col·lectives a la Catalunya del segle XX*. Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- DUCH, M. (2019). «El Memorial Democràtic catalán: ¿un pacto suficiente?». A J. GUIXÉ, J. ALONSO i R. CONESA (ed.), *Diez años de leyes y políticas de memoria (2007-2017)* (p. 87-94). Madrid: Los libros de la Catarata.
- ERICE, F. (2009). *Guerras de la memoria y batallas del pasado. Usos y abusos de la memoria colectiva*. Oviedo: Eikasía.
- FERNÁNDEZ, L.; MÍGUEZ, A. i VILAVEDRA, D. (ed.) (2020). *1936. Un nuevo relato*. Saragossa: Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- GUIXÉ, J.; ALONSO, J. i CONESA, R. (ed.). *Diez años de leyes y políticas de memoria (2007-2017)*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- HUYSSSEN, A. (2002). *En busca del pasado perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Mèxic DF: Fondo de Cultura Económica.
- JELIN, E. i LANGLAND, V. (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI.
- JUDT, T. (2006). *Postguerra. Una historia de Europa desde 1945*. Madrid: Taurus.
- JULIÁ, S. (2004). *Historias de las dos Españas*. Madrid: Taurus.
- JULIÁ, S. (2011). *Elogio de Historia en tiempo de memoria*. Madrid: Marcial-Pons.
- LORENZO, C. (2019). *Solidaritat, justícia, memòria. Associació Catalana d'Expresos Polítics del Franquisme*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- MIR, C. i GELONCH, Ll. (dir.) (2013). *Duelo y memoria. Espacios para el recuerdo de las víctimas de la represión franquista en perspectiva comparada*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- MOLINERO, C. (2007). «La política de reconciliación nacional: su contenido durante el franquismo, su lectura en la Transición». *Ayer*, 66, 201-225.
- NÚÑEZ SEIXAS, X. M. (2017). *España en democracia, 1975-2011*. Barcelona: Crítica-Marcial-Pons.
- ROIG, M. (1977). *Els catalans als camps nazis*. Barcelona: Edicions 62.
- SCAGLIOLA, A. (2008). «Cambio en las políticas públicas de la memoria en Cataluña: el pasado como problema». *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 7, revista digital: <https://revistaentelequia.wordpress.com> [darrera visita el 23/05/2021].
- TORAN, R. (2008). *Amical de Mauthausen: lucha y recuerdo. 1962-1978-2008*. Barcelona: Amical de Mauthausen y otros campos.
- TRAVERSO, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.

- VALLÈS, D. (2019). *Las reparaciones económicas por los daños derivados de la guerra civil española y del franquismo*. Cizur Menor: Thomson Reuters – Aranzadi.
- VINYES, R. (2009). «La memoria del Estado». A R. VINYES (ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (p. 23-66). Barcelona: RBA.

Aquest volum potencia espais de trobada entre els estudis sobre formació ciutadana, l'aprenentatge cooperatiu, l'economia social i solidària, els models didàctics crítics i la memòria democràtica. Sota el paraigua de quatre conceptes principals (educació, ciutadania, cooperació i democràcia), hem volgut ajudar al diàleg entre àmbits que comparteixen el convenciment que la recerca científica ha de ser útil per a la societat en la defensa de valors democràtics i de justícia social.