



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



TESI DOCTORAL

# LA HUMANITZACIÓ DE LA HISTÒRIA ESCOLAR

CONCEPTUALITZACIÓ, LIMITACIONS I  
POSSIBILITATS PER AL PROFESSORAT

**MARIONA MASSIP SABATER**

dir. ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ  
i GUSTAVO GONZÁLEZ VALENCIA

**UAB**

Universitat Autònoma  
de Barcelona

Doctorat en Educació - Facultat de Ciències de l'Educació -  
Universitat Autònoma de Barcelona

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

La Humanització de la Història Escolar  
Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat  
Tesi Doctoral



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura,  
i de les Ciències Socials

Tesi Doctoral

**La Humanització de la Història Escolar.  
Conceptualització, limitacions i possibilitats  
per al professorat**

**Autoria**

Mariona Massip i Sabater

**Direcció**

Dr. Antoni Santisteban Fernández

Dr. Gustavo González Valencia

†Dr. Joan Pagès Blach (fins al juny de 2020)

Bellaterra, 2022

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

---

Entre els soldats malferits  
només se sentien els crits:  
“Mama, mama!”

---

---

Record comú dels supervivents de la Lleua del Biberó, entre els quals Eudald Vila (Amela, 2020). Pot ser, però, un record comú en diferents llocs, en diferents moments.

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

## Ubuntu (Sóc perquè som)

---

Diuen que la tesi és un procés individual i solitari. I és cert que és un procés molt personal. Tanmateix, jo l'he viscut de manera molt acompanyada. Entenc que aquest treball és part de projectes comuns i compartits, i que ha estat possible gràcies a moltes persones. Si ens posem a desgranar, aquesta tesi és tant gràcies a l'infant que em va preguntar si els romans tenien fills, com a totes les persones que van lluitar per l'educació pública i per les que ara paguen els impostos que la fan possible.

Però, de manera més immediata, és gràcies als membres de GREDICS i de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona, en tots els àmbits i des de totes les escales. Aquest treball sorgeix del llegat de pensament, recerca, formació i feina de tants anys i de tantes mans, una aportació petita dins una escola de la que encara em resta molt per aprendre. A la Pilar Benejam i en Joan Pagès; a l'Antoni Santisteban, la Neus González i en Gustavo González, per la mentoria, les oportunitats i la confiança. A les companyes i companys de la unitat, amb qui coincidim poc però a qui devem molt, i en especial la Laura Girbau, la Sandra Muzzi, la Maria Ballbé i en Jordi Castellví, pels processos compartits.

A les professores i professors, en actiu i en formació, que han participat a la recerca, exposant-se i deixant-se robar temps. Amb alguns ja ens coneixíem i he pogut seguir aprenent al seu costat, però en la majoria de casos han estat persones que s'han ofert des de la voluntat més oberta i desinteressada.

A l'Edda Sant, que m'ha obert tantes portes, tant físiques com metafòriques, entre plans de recerca, cullerades de farinetes i lectures. A la Irene Capdevila, per haver compartit tants estadis de fer tesi, tan paral·lela i tan viscuda. A l'Alba Torrent, que em va dir que *la tesi perfecta és la tesi acabada* a la porta de l'escola, mentre recollíem les criatures. A en Ricard Vinyes, per dir-me que l'única manera d'escoltar totes les veus sense caure en relativismes era preguntant-nos pel poder. A la Sílvia Carrasco, per diferenciar-me les idees de representació i identificació. Al Miguel Quesada, per fer-me entendre de manera tan clara que totes les persones som agents sociohistòriques. A Ben Wellings, per dir *that's not my history to tell*, fent-me aterrar en la contradicció entre les projeccions globals i el manteniment de les identitats oprimides.

A l'àvia Rosa, que li ha faltat poquet per veure la tesi acabada, però que s'interessava cada dia per com avançava. A l'avi Pere, perquè va recomanar-me seguir una porta abans d'obrir-ne tantes altres. A l'àvia Teresa, que deia que qui no sabia que la rentadora era l'invent del segle era perquè no havia rentat mai la roba, he trigat molts anys a realment entendre-la.

Als meus pares, per tot i per tant, per qüestions estructurals de fer-nos créixer en un clima d'acompanyament de la inquietud i la curiositat, i pel suport logístic més urgent i necessari. Al meu pare ja el coneixen als congressos de l'AUPDCS, amb alguna criatura a braços. A en Francesc, per les reflexions sobre el temps i la consciència, i per compartir el garcerisme. A en Jordi, que encara no sap del tot de què va tot això, però que n'ha estat un gran suport. I a la Queralt i en Ferran. Que s'han posat a fer tesi amb mi amb un ordinador fet de cartró, i que ho han humanitzat tot, sense necessitat de marcs teòrics.



# Introducció

---

Aquesta tesi doctoral pertany a l'àmbit de la didàctica de les ciències socials del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials, dins el programa de Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Hi exploro el concepte de la humanització i el concret en l'àmbit dels continguts històrics de les ciències socials escolars. La recerca empírica es desenvolupa en el marc de l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya.

Aquesta tesi ha estat dirigida i tutoritzada pels doctors Joan Pagès Blanch (2016- 2020) i Antoni Santisteban Fernández (2020-2021), i codirigida pel doctor Gustavo González-València, del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials. Entre els cursos 2018/19 i 2021/22, la realització d'aquesta tesi ha estat possible gràcies a la concessió d'una beca PIF, atorgada per la UAB.

Una tesi doctoral és a la vegada un procés de recerca que aspira a fer aportacions significatives a la comunitat científica i transferència a la comunitat educativa, però també és un procés intens d'aprenentatge. He intentat explicar aquests dos processos a través del present estudi, que té una estructura de 5 parts i 13 capítols.

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| PART I : INTRODUCCIÓ            | <b>1. Què investigo?</b> Justificació, contextualització i objectius de recerca                        |
| PART II – MARC TEÒRIC           | <b>2. On m'ubico?</b> Paradigmes de referència   |
|                                 | <b>3. Què vol dir humanitzar?</b> Humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars |
|                                 | <b>4. Què s'ha investigat? (I)</b> La recerca historiogràfica  |
|                                 | <b>5. Què s'ha investigat? (II)</b> La recerca en didàctica de les ciències socials                    |
| PART III – MARC METODOLÒGIC     | <b>6. Com investigo?</b> Fonaments metodològics i disseny de la recerca                                |
| PART IV - RESULTATS             | <b>7. Què destaco i què interpreto de les dades? (I)</b> L'anàlisi curricular                          |
|                                 | <b>8. Què destaco i què interpreto de les dades? (II)</b> Fase exploratòria                            |
|                                 | <b>9. Què destaco i què interpreto de les dades? (III)</b> Fase d'aprofundiment                        |
| PART V – APORTACIÓ COMUNITÀRIA  | <b>10. Què proposo? (I)</b> Disseny de l'aportació comunitària   |
|                                 | <b>11. Què proposo? (II)</b> Descripció i difusió de l'aportació comunitària                           |
| PART VI – REVISIÓ I CONCLUSIONS | <b>12. Què he viscut? Què he après?</b> La pràctica reflexiva  |
|                                 | <b>13. Què n'extrec?</b> Conclusions   |

L'estructura dels capítols està pensada per a facilitar-ne la lectura. Per tenir una visió ràpida, però completa, es pot recórrer als apartats titulats *Síntesi del Capítol*. Cada un dels capítols està pensat per tenir sentit en ell mateix. En una tesi sobre el concepte d'humanitzar, em sembla important entendre el text gairebé com un diàleg, on s'hi faci present tant la consciència de qui l'escriu, com la preocupació per qui llegeix.

# Índex de continguts

---

|   |    |
|---|----|
| PART I: INTRODUCCIÓ   | 15 |
| 1. Què investigo? Justificació, contextualització i objectius de la recerca | 17 |
| 1.1. Plantejament del problema educatiu                                     | 17 |
| 1.1.1. El problema educatiu   | 17 |
| 1.1.2. El context: la humanitat expulsada i els reptes globals              | 19 |
| 1.2. Origen de la recerca   | 20 |
| 1.3. Delimitació  | 21 |
| 1.4. Les preguntes i els supòsits de la recerca                             | 22 |
| 1.4.1. Pregunta i supòsit principals  | 22 |
| 1.4.2. Sobre la conceptualització   | 22 |
| 1.4.3. Sobre els agents educatius   | 23 |
| 1.4.4. Sobre la creació i avaluació de propostes                            | 23 |
| 1.5. Els objectius de la recerca  | 23 |
| 1.6. Les decisions lingüístiques  | 24 |
| 1.6.1. La persona gramatical  | 24 |
| 1.6.2. Llenguatge no excloent ni sexista                                    | 25 |
| 1.6.3. L'estil  | 25 |
| 1.7. Un quilt: sobre el procés de recerca                                   | 26 |
| 1.8. Síntesi del capítol  | 28 |
| PART II: MARC TEÒRIC  | 30 |
| 2. On m'ubico? Paradigmes de referència                                     | 32 |
| 2.1. Paradigmes teòrics   | 32 |
| 2.1.1. Humanisme  | 32 |
| 2.1.1.1. Humanisme i humanismes   | 32 |
| 2.1.1.2. Les crítiques a l'humanisme  | 33 |
| 2.1.1.3. Tornar a reivindicar l'humanisme                                   | 34 |
| 2.1.2. Teoria crítica   | 36 |
| 2.1.2.1. Les bases de la teoria crítica                                     | 36 |
| 2.1.2.2. La crítica postestructural   | 37 |
| 2.1.3. Les teories decolonials  | 39 |
| 2.1.3.1. Els orígens de les teories decolonials                             | 39 |
| 2.1.3.2. L'imperi cognitiu  | 40 |
| 2.1.4. L'ecofeminisme   | 42 |
| 2.1.4.1. La concreció decolonial  | 42 |
| 2.1.4.2. L'ecofeminisme: resposta al capitalisme i al patriarcat            | 43 |
| 2.1.4.3. El feminisme científic, les cures i la vulnerabilitat              | 44 |
| 2.2. Paradigmes educatius   | 45 |
| 2.2.1. L'educació humanista, crítica i decolonial                           | 45 |
| 2.2.1.1. Educació humanista   | 45 |
| 2.2.1.2. Educació crítica   | 47 |
| 2.2.1.3. Educació decolonial  | 48 |
| 2.2.2. El professorat i l'alumnat   | 50 |
| 2.2.2.1. L'humanisme i el socioconstructivisme                              | 50 |
| 2.2.2.2. La perspectiva crítica i decolonial                                | 51 |
| 2.2.2.3. La formació del professorat  | 53 |
| 2.2.3. Els continguts   | 54 |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|          |   |          |
|----------|---|----------|
| 2.2.3.1. | Les relacions de poder en els continguts de les ciències socials escolars   | 55       |
| 2.2.3.2. | Propostes de continguts curriculars emancipadors  | 56<br>57 |
| 2.3.     | Plantejament conceptual   |          |
| 2.4.     | Síntesi del capítol   | 60       |
| 3.       | Què vol dir humanitzar? Humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars: una conceptualització | 62       |
| 3.1.     | Humanitzar  | 62       |
| 3.1.1.   | La doble semàntica d'humanitzar   | 63       |
| 3.1.2.   | Deshumanitzar   | 63       |
| 3.1.3.   | De l'humanitzar antropocèntric a l'humanitzar biocèntric  | 66       |
| 3.1.4.   | Les cinc dimensions de la humanització  | 68       |
| 3.2.     | Humanitzar l'educació   | 68       |
| 3.2.1.   | Fonaments de la pedagogia humanitzadora   | 69       |
| 3.2.2.   | Concreció de la pedagogia humanitzadora   | 71       |
| 3.3.     | Humanitzar l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials escolars  | 73       |
| 3.3.1.   | Comunitat, pràctica i coratge: la proposta de Renner  | 73       |
| 3.3.2.   | La necessitat d'humanitzar les ciències socials escolars: Ross, i Jara i Santisteban                                | 75       |
| 3.3.3.   | L'experiència històrica com a humanitzadora: Meneses  | 76       |
| 3.3.4.   | Humans de carn i ossos: les visions de Pagès i de Latapí  | 77       |
| 3.4.     | Presència, condició i protagonisme. Humanitzar: una proposta de conceptualització                                   | 78       |
| 3.4.1.   | Presència   | 79       |
| 3.4.1.1. | Presència i absència  | 79       |
| 3.4.1.2. | Entendre la presència a partir de la interseccionalitat   | 81       |
| 3.4.1.3. | Projecció per a la humanització de la història escolar  | 83       |
| 3.4.2.   | Condicció   | 83       |
| 3.4.2.1. | Els plantejaments clàssics  |          |
| 3.4.2.2. | Entendre la condició a partir de les necessitats  | 86       |
| 3.4.2.3. | Projecció per a la humanització de la història escolar  | 88       |
| 3.4.3.   | Protagonisme  | 89       |
| 3.4.3.1. | Qui és protagonista   | 89       |
| 3.4.3.2. | Entendre el protagonisme a partir de l'agència  | 90       |
| 3.4.3.3. | Projecció per a la humanització de la història escolar  | 91       |
| 3.4.4.   | Els continguts escolars a partir de la presència, el protagonisme i la condició                                     | 92       |
| 3.5.     | Síntesi del capítol   | 94       |
| 4.       | Què s'ha investigat? (I) La recerca historiogràfica   | 98       |
| 4.1.     | La relació entre la història acadèmica i la història escolar  | 98       |
| 4.2.     | Revisió historiogràfica   | 100      |
| 4.2.1.   | La historiografia del segle XX  | 100      |
| 4.2.1.1. | L'esgotament del model historiogràfic del s. XIX  | 100      |
| 4.2.1.2. | L'historicisme d'entre guerres, la història social i els Annales  | 101      |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|                            |   |     |
|----------------------------|---|-----|
| 4.2.1.3.                   | L'estructuralisme de mitjans de segle   | 103 |
| 4.2.1.4.                   | El Marxisme i la Nova Història  | 103 |
| 4.2.1.5.                   | El postmodernisme   | 106 |
| 4.2.2.                     | La historiografia del segle XXI   | 109 |
| 4.2.2.1.                   | Característiques generals   | 109 |
| 4.2.2.2.                   | Microhistòria   | 112 |
| 4.2.2.3.                   | Història viscuda/ del present   | 113 |
| 4.2.2.4.                   | Història de les Dones   | 114 |
| 4.2.2.5.                   | La pregunta per les persones  | 116 |
| 4.2.2.6.                   | Tendències de Síntesi   | 117 |
| 4.2.3.                     | Reptes de la història acadèmica   | 118 |
| 4.3.                       | Síntesi del capítol   | 121 |
| 5.                         | Què s'ha investigat? (II) La recerca en didàctica de les ciències socials           | 123 |
| 5.1.                       | Ubicació de la recerca  | 123 |
| 5.1.1.                     | Interrelacions amb diferents línies de recerca en didàctica de les ciències socials | 123 |
| 5.1.2.                     | Presències i absències, invisibilitats  | 125 |
| 5.1.3.                     | Literacitat Crítica   | 125 |
| 5.1.4.                     | Ciutadania Global   | 126 |
| 5.1.5.                     | Identitats  | 127 |
| 5.1.6.                     | Contrarelats de l'odi   | 127 |
| 5.1.7.                     | Experiència Històrica   | 128 |
| 5.1.8.                     | Empatia Històrica   | 129 |
| 5.1.9.                     | Agència Històrica   | 130 |
| 5.1.10.                    | Racionalitat  | 131 |
| 5.1.11.                    | Educació per al Futur   | 131 |
| 5.1.12.                    | Perspectiva de Gènere   | 133 |
| 5.2.                       | Concreció de les línies de recerca principals                                       | 135 |
| 5.2.1.                     | Presències i absències  | 135 |
| 5.2.1.1.                   | GREDCS i àmbit iberoamericà   | 135 |
| 5.2.1.2.                   | Perspectiva mundial   | 138 |
| 5.2.1.3.                   | Models  | 139 |
| 5.2.2.                     | Ciutadania Global   | 140 |
| 5.2.2.1.                   | Plantejaments generals  | 140 |
| 5.2.2.2.                   | El lligam amb les invisibilitats  | 141 |
| 5.2.3.                     | Agència Històrica   | 143 |
| 5.2.3.1.                   | Plantejaments generals: la comprensió de les causalitats                            | 143 |
| 5.2.3.2.                   | Agència, empatia i apoderament  | 145 |
| 5.3.                       | Síntesi del capítol   | 146 |
| PART III: MARC METODOLÒGIC |   | 150 |
| 6.                         | Com investigo? Fonaments metodològics i disseny de la recerca                       | 152 |
| 6.1.                       | Fonaments metodològics  | 152 |
| 6.1.1.                     | Una recerca crítica de perspectiva decolonial                                       | 152 |
| 6.1.1.1.                   | Les implicacions metodològiques dels paradigmes sociocrítics i decolonials          | 153 |
| 6.1.1.2.                   | Les implicacions metodològiques de l'ecofeminisme                                   | 154 |
| 6.1.1.3.                   | Concreció de les implicacions   | 155 |
| 6.1.2.                     | Una recerca qualitativa amb mètodes mixtes  | 156 |
| 6.1.2.1.                   | Definició i caracterització de la recerca qualitativa                               | 156 |
| 6.1.2.2.                   | Els mètodes mixtes en la recerca qualitativa  | 157 |
| 6.1.3.                     | Qualitat de la recerca  | 158 |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|  |     |
|--|-----|
| 6.2. El disseny de la recerca  | 158 |
| 6.2.1. Fases de la recerca   | 159 |
| 6.2.2. Mostres de la recerca   | 161 |
| 6.2.2.1. Les persones  | 161 |
| 6.2.2.2. El document   | 162 |
| 6.2.2.3. Mostres descartades   | 163 |
| 6.2.3. Tècniques de recollida de dades                                   | 164 |
| 6.2.3.1. Els qüestionaris  | 164 |
| 6.2.3.2. Les entrevistes   | 167 |
| 6.2.3.3. L'anàlisi dels documents  | 170 |
| 6.2.4. Tractament i anàlisi de dades                                     | 171 |
| 6.2.4.1. Tractament de les dades   | 171 |
| 6.2.4.2. Anàlisi de les dades quantitatives                              | 172 |
| 6.2.4.3. Anàlisi de les dades qualitatives                               | 173 |
| 6.2.5. Criteris ètics de la recerca                                      | 174 |
| 6.2.5.1. Criteris ètics inherents a la institució i a la recerca         | 174 |
| 6.2.5.2. Criteris ètics de la recerca qualitativa                        | 175 |
| 6.3. Síntesi del capítol   | 176 |
| <b>PART IV: RESULTATS</b>  | 178 |
| 7. Què destaco i què interpreto de les dades? (I) L'anàlisi curricular   | 180 |
| 7.1. Anàlisi descriptiva   | 180 |
| 7.1.1. Dimensions i competències   | 180 |
| 7.1.2. Continguts clau   | 185 |
| 7.1.3. Orientacions per a l'avaluació                                    | 187 |
| 7.1.4. Continguts i criteris d'avaluació per cursos                      | 187 |
| 7.2. Anàlisi interpretativa  | 190 |
| 7.2.1. Bases epistemològiques  | 190 |
| 7.2.2. Condició, presència i protagonisme                                | 193 |
| 7.2.3. Oportunitats i limitacions  | 194 |
| 7.3. Valoració   | 197 |
| 7.4. Síntesi del capítol   | 202 |
| 8. Què destaco i què interpreto de les dades? (II) Fase exploratòria     | 204 |
| 8.1. Professorat en formació   | 204 |
| 8.1.1. Anàlisi descriptiva   | 204 |
| 8.1.1.1. Dades formatives  | 204 |
| 8.1.1.2. Identificació del problema educatiu                             | 207 |
| 8.1.1.3. Recursos  | 208 |
| 8.1.1.4. Importància assignada   | 210 |
| 8.1.1.5. Comentaris oberts   | 213 |
| 8.1.2. Anàlisi interpretativa i valoració                                | 213 |
| 8.2. Professorat en actiu  | 216 |
| 8.2.1. Anàlisi descriptiva   | 216 |
| 8.2.1.1. Dades formatives i d'experiència                                | 216 |
| 8.2.1.2. Xarxa docent  | 218 |
| 8.2.1.3. Identificació del problema educatiu                             | 18  |
| 8.2.1.4. Recursos  | 220 |
| 8.2.1.5. Importància assignada   | 225 |
| 8.2.1.6. Pràctiques  | 227 |
| 8.2.2. Anàlisi interpretativa i valoració                                | 229 |
| 8.3. Síntesi del capítol   | 234 |
| 9. Què destaco i què interpreto de les dades? (III) Fase d'aprofundiment | 237 |
| 9.1. Anàlisi descriptiva   | 237 |
| 9.1.1. Emma López  | 237 |
| 9.1.2. Joan Puente   | 241 |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**

Tesi Doctoral

|                               |   |     |
|-------------------------------|---|-----|
| 9.1.3.                        | Montserrat Vidal  | 244 |
| 9.1.4.                        | Noelia Fuente   | 246 |
| 9.1.5.                        | Ricard Janer  | 249 |
| 9.1.6.                        | Carolina Castro   | 251 |
| 9.1.7.                        | Eva Márquez   | 252 |
| 9.1.8.                        | Gerard Esquirol   | 254 |
| 9.2.                          | Anàlisi interpretativa  | 257 |
| 9.2.1.                        | Humanitzar  | 257 |
|                               | 9.2.1.1. La pedagogia humanitzadora                               | 257 |
|                               | 9.2.1.2. Presència, condició i protagonisme                       | 259 |
| 9.2.2.                        | Presa de decisions curriculars                                    | 263 |
| 9.2.3.                        | Formació disciplinar  | 267 |
| 9.2.4.                        | Formació educativa  | 268 |
| 9.2.5.                        | Relació amb el currículum oficial                                 | 269 |
| 9.2.6.                        | Limitacions   | 271 |
| 9.2.7.                        | Oportunitats  | 273 |
| 9.3.                          | Síntesi del capítol   | 273 |
| PART V: APORTACIÓ COMUNITÀRIA |   | 276 |
| 10.                           | Què proposo? (I) Disseny de l'aportació comunitària               | 278 |
| 10.1.                         | Disseny de les propostes  | 278 |
| 10.2.                         | Presa de decisions (I) – Els materials curriculars                | 280 |
| 10.3.                         | Presa de decisions (II) – Orientacions teòriques                  | 281 |
|                               | 10.3.1. Propostes des de la Historiografia                        | 282 |
|                               | 10.3.2. Propostes Didàctica de les Ciències Socials               | 284 |
|                               | 10.3.3. Models d'integració                                       | 286 |
| 10.4.                         | Presa de decisions (III) – Tria temàtica                          | 287 |
|                               | 10.4.1. Qui vol l'estàtua?  | 289 |
|                               | 10.4.2. L'enigma de l'esquelet                                    | 289 |
|                               | 10.4.3. Tots els infants aneu a l'escola?                         | 290 |
|                               | 10.4.4. Néixer, viure, riure                                      | 291 |
| 10.5.                         | Síntesi del capítol   | 293 |
| 11.                           | Què proposo? (II) Descripció i difusió de l'aportació comunitària | 294 |
| 11.1.                         | Descripció i justificació de les propostes                        | 294 |
|                               | 11.1.1. Qui vol l'estàtua?  | 294 |
|                               | 11.1.1.1. Plantejament  | 294 |
|                               | 11.1.1.2. Descripció i justificació                               | 295 |
|                               | 11.1.1.3. Limitacions   | 301 |
|                               | 11.1.2. L'enigma de l'esquelet                                    | 302 |
|                               | 11.1.2.1. Plantejament  | 302 |
|                               | 11.1.2.2. Descripció i justificació                               | 302 |
|                               | 11.1.2.3. Limitacions   | 306 |
|                               | 11.1.3. Tots els infants aneu a l'escola?                         | 307 |
|                               | 11.1.3.1. Plantejament  | 307 |
|                               | 11.1.3.2. Descripció i justificació                               | 307 |
|                               | 11.1.3.3. Limitacions   | 312 |
|                               | 11.1.4. Néixer, viure i riure                                     | 312 |
|                               | 11.1.4.1. Plantejament  | 312 |
|                               | 11.1.4.2. Descripció i justificació                               | 313 |
|                               | 11.1.4.3. Limitacions   | 315 |
| 11.2.                         | Materials extres  | 316 |
| 11.3.                         | Difusió i retorn dels materials                                   | 317 |
|                               | 11.3.1. Qui vol l'estàtua?  | 318 |
|                               | 11.3.2. L'enigma de l'esquelet                                    | 319 |
|                               | 11.3.3. Tots els infants aneu a l'escola?                         | 319 |
|                               | 11.3.4. Néixer, viure, riure                                      | 320 |
|                               | 11.3.5. Persones o pedres?  | 321 |
|                               | 11.3.6. Qual el Coronavirus va canviar el món                     | 321 |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|                                       |   |            |
|---------------------------------------|---|------------|
| 11.4.                                 | Difusió i retorn de les aportacions de la tesi  | 321        |
| 11.5.                                 | Síntesi del capítol   | 324        |
| <b>PART VI: REVISIÓ I CONCLUSIONS</b> |   | <b>326</b> |
| 12.                                   | Què he viscut? Què he après? La pràctica reflexiva  | 328        |
| 12.1.                                 | Sobre el plantejament   | 328        |
| 12.2.                                 | Sobre el bullir teòric  | 332        |
|                                       | 12.2.1. Tesieta de nena rica  | 332        |
|                                       | 12.2.2. Un dia vaig estar a punt de deixar la tesi  | 335        |
|                                       | 12.2.3. Podria haver estat diferent   | 339        |
|                                       | 12.2.4. Demostri la seva humanitat  | 342        |
|                                       | 12.2.5. La Tria Nomina. Presència, Condició i Protagonisme  | 346        |
| 12.3.                                 | Sobre la metodologia i la recerca empírica  | 349        |
|                                       | 12.3.1. Terra inhòspita   | 349        |
|                                       | 12.3.2. A misses dites  | 352        |
|                                       | 12.3.3. Aprendre a aprendre   | 353        |
| 12.4.                                 | Sobre concloure   | 355        |
| 13.                                   | Què n'extrec? Conclusions   | 357        |
| 13.1.                                 | Revisió de preguntes, supòsits i objectius  | 357        |
|                                       | 13.1.1. Quines facilitats i quines limitacions té el professorat per poder humanitzar els continguts històrics de les ciències socials? | 358        |
|                                       | 13.1.2. A què ens referim quan parlem d'humanitzar les ciències socials escolars? En què ens basem?                                     | 360        |
|                                       | 13.1.3. Què fa el professorat per humanitzar l'ensenyament de la història i de les ciències socials?                                    | 362        |
|                                       | 13.1.4. Quines possibilitats i quines limitacions ofereix el marc curricular català?  | 363        |
|                                       | 13.1.5. Quina transferència a la innovació podem fer?   | 365        |
| 13.2.                                 | Revisió del disseny i el procés de recerca  | 366        |
|                                       | 13.2.1. Revisió crítica de les fases, mostres i instruments   | 367        |
|                                       | 13.2.2. Revisió de la qualitat de la recerca  | 368        |
|                                       | 13.2.2.1. Qualitat en el disseny  | 368        |
|                                       | 13.2.2.2. Qualitat en la realització  | 369        |
|                                       | 13.2.2.3. Qualitat en la difusió  | 369        |
|                                       | 13.2.3. Com podria ser, una metodologia humanitzadora?  | 370        |
|                                       | 13.2.3.1. Sobre la relació amb la mostra  | 370        |
|                                       | 13.2.3.2. Sobre els criteris d'animització  | 371        |
|                                       | 13.2.3.3. Presència, condició i protagonisme en una metodologia humanitzadora   | 371        |
| 13.3.                                 | Aportacions per a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials i per a la formació de mestres               | 373        |
|                                       | 13.3.1. Àmbit teòric  | 373        |
|                                       | 13.3.2. Àmbit metodològic   | 374        |
|                                       | 13.3.3. Àmbit de resultats  | 374        |
| 13.4.                                 | Continuïtat de la recerca   | 375        |
|                                       | 13.4.1. Sobre la metodologia de recerca   | 375        |
|                                       | 13.4.2. Sobre el concepte d'humanitzar  | 376        |
|                                       | 13.4.2.1. Sobre la presència  | 376        |
|                                       | 13.4.2.2. Sobre la condició   | 377        |
|                                       | 13.4.2.3. Sobre el protagonisme   | 377        |
|                                       | 13.4.3. Sobre la presa de decisions curriculars   | 378        |
| 13.5.                                 | Síntesi principal   | 378        |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|   |         |
|---|---------|
| ENGLISH SUMMARY   | 381     |
| E.1. Research approach  | 381     |
| E.1.1. Educational problem  | 381     |
| E.1.2. A coontextual approach: residual humans and global challenges  | 382     |
| E.1.3. Previous research  | 383     |
| E.2. Research design  | 384     |
| E.2.1. Research delimitation  | 384     |
| E.2.2. Questions, assumptions and purposes  | 384     |
| E.2.3. Methodological choices   | 386     |
| E.3. Conclusions  | 387     |
| E.3.1. Questions, assumptions and purposes review   | 387     |
| E.3.2. Crititcal review on design and research processes  | 396     |
| E.3.3. Contributions to the improvement of the educational and training proces in social studies education and teacher training | 400     |
| E.3.4. Research continuity  | 402     |
| E.3.5. Main Abstract  | 405     |
| <br>ANNEXES   | <br>407 |
| <br>ÍNDEX DE TAULES I FIGURES   | <br>408 |
| <br>BIBLIOGRAFIA  | <br>413 |





# PART I

# INTRODUCCIÓ



# Capítol 1. Què investigo?

## Justificació, contextualització i objectius de la recerca

---

En aquest primer capítol presento la temàtica de la recerca des del plantejament del problema educatiu del que sorgeix, la seva justificació i contextualització en el camp de la didàctica de les ciències socials, dels problemes socials actuals i de l'educació en general. Per altra banda, concretó les preguntes, objectius i supòsits de la recerca. Al final, explico i justifico algunes decisions sobre l'estructura de la tesi i l'ús del llenguatge.

### 1.1 Plantejament del problema educatiu

Maria-Nova, protagonista de *Becos de memòria*, buscava sentit a les seves classes d'història: allò que li llegia la professora li semblava distant, era diferent al que ella tenia “escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente” (de Oliveira, 2018, p. 104). Al començar les seves classes, Milagros Rivera explicava que les seves alumnes no es trobaven en la Història. I ho atribuïa a dos grans motius: en primer lloc, a la falta de referents, donat que els coneixements històrics que havien après estaven protagonitzats per persones que no tenien res a veure amb elles. Per altra banda, perquè allò del que els parlava la Història no era de la vida, de la seva vida, dels problemes que afrontaven les persones, ni les ajudava a entendre's dins la complexitat humana.

Unes quantes dècades abans, Dewey (1965) es referia a quelcom semblant quan parlava d’el aislamiento de la escuela respecto a la vida de las personas” (p.124). No trobar-se o identificar-se amb els continguts socials escolars pot resultar un problema personal i col·lectiu important, en tant que aquests permeten la comprensió de la societat i la possibilitat d’ubicar-s’hi, la significació del present, la construcció de les identitats individuals i col·lectives, i la projecció del futur en representacions, compromís i acció social.

#### 1.1.1. El problema educatiu

El desenvolupament d’aquesta recerca parteix de la premissa que, en general, les persones no es troben al centre dels plantejaments curriculars en l’ensenyament de les ciències socials i que, quan protagonitzen els continguts, ho fan de manera exclusiva i exclouent (Massip i Pagès, 2016). Que les persones no siguin el centre de l’ensenyament de les

ciències socials i que les persones protagonistes dels continguts siguin una minoria dirigent, és un problema educatiu important i ho és per quatre motius.

1. Perquè uns coneixements socials que no tinguin en compte tot el conjunt de la societat són uns coneixements incomplets. Si els continguts socials que s'ensenyen i s'aprenen als centres educatius tenen una mirada excloent de la societat, vol dir que estem ensenyant uns continguts parcials i que, per tant, no complim la finalitat bàsica de l'aprenentatge de les ciències socials: entendre el món per tal de poder participar-hi socialment (Pagès i Santisteban, 2011). Aquesta exclusió és, a més, injusta, ja que reproduceix i perpetua desigualtats i discriminacions socials, a través d'absències i estigmes que resulten "insostenibles y vergonzosas" (Jara i Santisteban, 2018, p.273) des d'un paradigma sociocrític.
2. Perquè el fet que les persones i les societats humanes no siguin l'objecte de coneixement de les ciències socials és un problema epistemològic. El coneixement social tracta dels éssers humans (Thornton, 2002). Des de les disciplines científicosocials de referència sí que hi ha hagut avenços remarcables a l'hora de posar les persones al centre del coneixement social, com a objecte i com a subjectes, i d'entendre tot el conjunt de la societat com a agent social i històric. Tant des de ciències com l'antropologia i la sociologia, des d'on es considera tots els individus com a agents socials, fins la historiografia, que fa dècades que ha abandonat la idea de l'agència històrica com a exclusiva dels grups socials privilegiats. Partim de la premissa que aquests avenços no han transcendit de manera remarcable en els continguts escolars (Villalón i Pagès, 2013). Es tracta, doncs, d'una descoordinació entre el coneixement científic i el coneixement escolar, que fa que aquest darrer no estigui actualitzat.
3. Perquè uns continguts socials excloents marcats per les dinàmiques geopolítiques dels estats-nació europeus i les seves minories dirigents esdevenen un mecanisme de reproducció de desigualtats. Seixas (2012) identifica la limitació dels protagonistes agèntics a les elits polítiques i nacionals amb la pedagogia històrica de la submissió. En aquest cas, l'educació no compleix la tasca emancipadora i de denúncia i transformació de les desigualtats –ans el contrari-, les ajuda a perpetuar.
4. En últim lloc, perquè uns continguts escolars centrats en les dinàmiques dels estats-nació i socialment excloents no donen resposta a les necessitats de l'alumnat. Partim de la necessitat de reconèixer la pluralitat i que els continguts escolars hi contribueixin (Tutiaux-Guillon, 2018). La falta de representació i identificació amb els continguts i les persones que els protagonitzen s'ha relacionat amb el fracàs escolar - el del sistema educatiu, en tant que deixa que se'n despengin joves de manera prematura.

Aquests quatre aspectes d'aquest problema educatiu els entenc dins el concepte de la deshumanització, que aniré explorant i desgranant al llarg de la tesi. La delimitació del problema prové d'un treball previ en el marc de la realització del Màster de Recerca en Educació (MURE) de la UAB en l'especialitat de Didàctica de les Ciències Socials, que concreto en l'apartat següent (1.2. Origen de la recerca). En tot cas, la idea inicial de la necessitat d'humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars s'ha anat concretant i ha anat agafant dimensions molt més àmplies en el desenvolupament de la tesi, però manté el plantejament inicial: la manca -i la necessitat- d'uns continguts socials no excloents i centrats en les persones –totes-, i les situacions i problemes de la vida social, i no tan sols en les dinàmiques geopolítiques.

### 1.1.2. El context: la humanitat expulsada i els reptes globals

Penso que aquest és un repte educatiu pendent des de fa moltes dècades, però especialment urgent en el context actual. Ubicats en les dinàmiques del capitalisme neoliberal que domina els poders polítics, econòmics i culturals del món globalitzat, la polarització de les desigualtats i l'exclusió social es fan tan evidents com insostenibles. Per a De Sousa (2019, p.11), "las formas de desigualdad social y discriminación social más repugnantes se están volviendo políticamente aceptables".

Denunciant aquestes discriminacions i exclusions, Freire (1970) es revelava contra una humanitat robada; Bauman es referia a la residualització de la humanitat, a la població residual i als residus humans (Bauman, 2011; Ruiz, 2019); Garcés (2019a; 2020) parla de la humanitat expulsada i de les existències residuals. Aquestes autores i autors es refereixen a les persones que han quedat excloses de les dinàmiques socials i polítiques, i per participar a la vida pública de manera emancipada. En formen part des de la condició d'oprimides, i pateixen un sistema que s'entén des de la producció de la humiliació (Bauman, a Ruiz, 2019; Garcés, 2019b). Persones llançades a les escombraries en les dinàmiques del consumisme urbà (Bauman, 2009), persones donades per perdudes (Garcés, 2019a; 2020).

Per a De Sousa i per a Garcés, l'atenció a la humanitat residualitzada és fonamental per als reptes que enfronta l'educació en l'actualitat. Bona part del nostre alumnat forma part d'aquests col·lectius expulsats i és a través de l'educació que es poden mirar de revertir les dinàmiques d'opressió i emancipació (De Sousa, 2019), i perquè podem entendre l'educació des de la hospitalitat, com a un contrapoder per dignificar-nos a partir d'"acollir l'existència, acollir la vida; dient-nos *ets aquí, ens donem un espai i un temps, i ens en sortirem*" (Garcés, 2019a)

Aquest repte social i educatiu vers la humanitat expulsada es planteja de manera global. La polarització de les desigualtats és una de les conseqüències que s'identifiquen amb la globalització del sistema capitalista, i que es preveu que es torni més extrema amb els

efectes de la crisi ecològica i climàtica. Les preocupacions pel col·lapse del sistema i la crítica al model capitalista han afavorit la projecció d'una ciutadania planetària (Sant et al., 2018), que pensa de manera global sobre qüestions socials i ecològiques, i preocupada per buscar noves maneres de viure. La urgència de trobar nous models i altres maneres de viure sortirà en diverses ocasions en aquest treball, ja que es planteja des de diferents àmbits: des de la historiografia fins a la sociologia decolonial i l'ecofeminisme.

Per a Haraway (2016), aquestes altres maneres de viure han de permetre "not only end the destruction, but to live more fully human lives based on a good relations with human an non-human" (Sant et alt., 2018, p.73). La justícia social i la justícia ecològica s'entenen dins d'una mateixa lògica, en tant que també l'explotació social i l'explotació ecològica s'entenen dins la mateixa lògica de l'explotació de la vida del capitalisme neoliberal (De Sousa, 2019; Herrero, 2013; Taibo, 2010). En aquest sentit, els reptes educatius no són menors: no només s'ha d'enfrontar el plantejament d'un futur que es preveu incert i complex, sinó educar per aconseguir trobar i construir aquestes noves maneres de viure, que reverteixin les dinàmiques de les desigualtats, les exclusions i la humanitat expulsada i optin per models on totes les persones puguem viure una vida vivible.

Si "preguntar-nos com volem educar és preguntar-nos com volem viure" (Garcés, 2020, p.18), entenc que la importància d'*humanitzar* transcendeix l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts històrics de les ciències socials i es projecta en el com volem viure, és a dir, reconeixent-nos, dignificant-nos, trencant els poders de dominació que ens permetin projectar un present i un futur on tothom tingui espai i cabuda, i on l'atenció a les persones i la cura de la vida siguin el centre de les dinàmiques socials, econòmiques, polítiques i educatives.

## 1.2. Origen de la recerca

Aquesta recerca parteix d'un treball previ realitzat com a treball de final de màster del Màster de Recerca en Educació (MURE) en l'especialitat de Didàctica de les Ciències Socials a la UAB. En aquella ocasió em vaig preguntar per les representacions socials de l'alumnat de 1r d'ESO sobre el protagonisme humà en la història.

Partia de la meua experiència com a monitora-guia d'un museu. La majoria de visites es feien a les ruïnes d'una ciutat romana i, havent estat en contacte amb grups d'edats i condicions molt diferents, sovint tenia la sensació que infants i joves no acabaven d'entendre que entre aquelles pedres hi havien viscut persones, que hi havia hagut vida. Recordo especialment dues preguntes, fetes per grups i moments diferents: "Ah, però que els romans tenien fills?"; "I ara els romans on són?".

Això em va portar a preguntar-me sobre les representacions socials de joves i infants sobre les persones protagonistes de la història escolar, i ho vaig acabar concretant amb una recerca amb diferents grups de 1r d'ESO, on em preguntava per les seves representacions sobre la història, sobre a qui atribuïen paper agèntic, i sobre les dimensions humanes que els atribuïen. D'aquesta recerca en vaig treure algunes reflexions i moltes noves preguntes. Les dades obtingudes semblaven indicar que:

- En les representacions socials del concepte d'Història, les persones no tenien un paper central. L'objecte s'identificava com a "coses" i "processos" ubicats en el "passat". En canvi, en les activitats que es feia referència a les persones com a objecte de la història, aquestes es reconeixien com a tal.
- En la identificació expressa de protagonistes històrics, hi havia una forta presència de col·lectius i individus exclusius i excloents.
- Hi havia una relació, tot i que sembla que no directa ni lineal, entre l'atribució d'agència en les persones del passat i la consideració de la pròpia capacitat per participar, influir i ser agent de transformació.
- Hi havia certa relació entre les persones més desmotivades en relació a l'assignatura amb aquelles que se sentien socialment excloses i no trobaven connexió amb les persones i vivències plantejades a les classes.
- En situacions abstractes, l'alumnat atribuïa poques característiques humanes als grups de persones. En canvi, en plantejar situacions concretes, mostraven una gran capacitat empàtica i per imaginar relacions, motius i motivacions personals.

A l'hora de posar títol al treball i de convertir-lo en una comunicació, vaig utilitzar de manera gairebé instintiva el concepte "d'humanitzar la història escolar". Crec que la tesi que aquí es desenvolupa és només un intent d'entendre a què em referia exactament i quins implicacions comporta.

### 1.3. Delimitació

Des del meu posicionament de partida, és difícil separar la idea de coneixement històric i coneixement social, la didàctica de la història de la didàctica de les ciències socials. Entenc la realitat social i humana com a complexa, que necessita de la relació i interacció de diferents sabers, pensaments, propostes i disciplines per a poder ser qüestionada, compresa, aprehesa. Tot i així, en aquesta tesi em focalitzo en els continguts històrics que configuren les ciències socials escolars. Ho faig per dos motius: en primer lloc, per la necessitat de concretar i delimitar. En segon, perquè la meva formació acadèmica em permet moure'm amb més seguretat per aprofundir sobre algunes qüestions de l'evolució

historiogràfica i tenir més recursos a l'hora de poder fer transferència de la recerca i dissenyar propostes d'innovació.

Em centro també en l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria. M'hagués agradat fer un plantejament més integrador que no separi l'educació primària de la secundària, però la necessitat de concretar i delimitar m'ha fet escollir una etapa en concret. En aquest cas, m'he centrat en secundària perquè és on el currículum oficial dóna més pes als continguts històrics i perquè la meua formació em permet conèixe'l una mica més.

## 1.4. Les preguntes i els supòsits de la recerca

Per a la diagnosi de la problemàtica comptem amb un corpus important de recerca. Aquest problema existeix en el currículum, en els materials escolars, en les pràctiques educatives i en les representacions i aprenentatges de l'alumnat. És possible ensenyar uns continguts de ciències socials centrats en la vida i protagonitzats per totes les persones? Com que la nostra voluntat no és només la de diagnosticar la realitat, sinó també poder incidir lleugerament en aquesta realitat, voldria focalitzar aquesta tesi en l'element clau de la transformació educativa: el professorat.

Entenent que la pràctica educativa només canvia quan hi ha mestres, professores i professors disposats a canviar-la, i que aquests han de poder prendre decisions sobre el currículum, ens preguntem: quines eines té el professorat per humanitzar les seves classes de ciències socials? Quines li manquen? En definitiva: Quines necessitats, limitacions i possibilitats té el professorat per poder humanitzar els continguts històrics de les ciències socials?

### 1.4.1. Pregunta i supòsit principal

- Pregunta 1: Quines necessitats, limitacions i possibilitats té el professorat per poder humanitzar els continguts històrics de les ciències socials?
- Supòsit 1: El professorat necessita una formació didàctica actualitzada, tant des de les ciències referents com de la resta de ciències de l'educació, incorporant noves perspectives d'anàlisi crítica i problemàtiques socials.

D'aquesta pregunta principal en deriven altres preguntes:

### 1.4.2. Sobre la conceptualització

- Pregunta 2: A què ens referim quan parlem d'humanitzar les ciències socials escolars? En què ens basem?



- Supòsit 2: El concepte d'humanitzar no ha estat delimitat en el nostre àmbit i s'utilitza de manera àmplia i poc concreta per a la pràctica educativa.

#### 1.4.3. Sobre els agents educatius

- Pregunta 3: Què fa el professorat per humanitzar l'ensenyament de la història i de les ciències socials?
- Supòsit 3: El professorat du a terme algunes pràctiques per donar resposta a les necessitats i inquietuds de l'alumnat, però no estructura els continguts al voltant d'aquesta idea.
- Pregunta 4: Quines possibilitats i quines limitacions ofereix el marc curricular català?
- Supòsit 4: El marc curricular català es planteja des de la linealitat cronològica i eurocèntrica, però dona marge a la humanització a partir dels plantejaments competencials i la incorporació de coneixement subjugat.

#### 1.4.4. Sobre la creació i avaluació de propostes

- Pregunta 5: Quina transferència a la innovació podem fer amb els resultats d'aquesta recerca? Quins criteris de selecció dels coneixements a ensenyar pot facilitar la humanització dels continguts històrics escolars?
- Supòsit 5: Els criteris de selecció dels continguts escolars per a la humanització dels continguts històrics escolars han de respondre a una perspectiva crítica d'anàlisi social, problematitzadora del coneixement social i orientada a la justícia social.

### 1.5. Els objectius de la recerca

Em proposo els següents objectius de recerca:

- Objectiu 1: Esbrinar les necessitats i possibilitats del professorat per humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars.
- Objectiu 2: Conceptualitzar el terme d'humanitzar i concretar-lo en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, revisant els paradigmes científics, filosòfics, pedagògics i didàctics per tal d'escollir la terminologia adequada.
- Objectiu 3: Esbrinar les limitacions i possibilitats reals que afronta el professorat en les seves pràctiques diàries a l'hora de plantejar una innovació de continguts curriculars com en el cas de la humanització d'aquests.

- Objectiu 4: Valorar el currículum català a partir de les limitacions i possibilitats que ofereix per poder humanitzar els continguts històrics d'ESO.
- Objectiu 5: Establir criteris i exemples per a la tria i estructuració de continguts que humanitzin les ciències socials escolars.

## 1.6. Les decisions lingüístiques

El llenguatge és polític i no només explica realitats, sinó que també les genera. La preocupació pel llenguatge ha estat una constant en el desenvolupament de les ciències socials i humanes, sobretot a partir del gir lingüístic dels anys 60' del segle passat (Hernández, 2004; Aurell i Burke, 2013a). Entenc que hi ha d'haver una coherència entre les idees desenvolupades a la tesi i l'ús lingüístic de la mateixa. En aquest apartat explico les decisions lingüístiques que marcaran la narrativa de la tesi, per justificar-les en alguns casos i per disculpar-les en d'altres.

### 1.6.1. La persona gramatical

La tesi està escrita fent ús de la primera persona del singular. Ha estat una decisió tardana, ja que fins fa poc acostumava a escriure els textos acadèmics usant el plural de modèstia. El plural de modèstia, que s'usa sovint en l'oratòria i l'escriptura professional i acadèmica, permet atenuar la pròpia personalitat i agafar un to formal que em sembla adequat per als textos científics. En el cas d'aquesta tesi prenia un sentit especial en intentar projectar-la cap al treball col·laboratiu, per generar un procés d'aprenentatge compartit amb la persona lectora i, també, donat que durant bona part de la realització he estat un individu pluralitzat durant l'embaràs i la criança.

Tot i així, penso que per coherència amb la tesi és més adient l'ús de la primera persona. Per a Hernández (2004), tota teoria del llenguatge té darrere una teoria del subjecte. En aquest cas, entenc la subjecte investigadora des del reconeixement de les pròpies subjectivitats i com a persona que interpreta i crea significats. Així, la funció atenuant de la pròpia personalitat del plural de modèstia perd totalment el sentit. Per altra banda, defensaré que la humanització passa, entre altres coses, per reconèixer les persones que hi ha *darrere* les coses (siguin processos, estudis o idees). Així, penso que és necessari visualitzar que darrera aquesta tesi hi ha un nom, unes mans i una responsabilitat concretes.

Tot i així, en molts casos utilitzo formes impersonals del verb, i sobretot en les revisions bibliogràfiques i historiogràfiques moltes vegades subjectivo processos, tendències o corrents. M'ha semblat més fàcil d'escriure i també més intel·ligible de llegir. En tot cas,

entenc que no hi ha processos, ni corrents ni tendències, sinó persones que fan i persones que pensen.

### 1.6.2. Llenguatge no exclouent ni sexista

Al llarg de la tesi he intentat fer un esforç per no reproduir desigualtats i exclusions a través del llenguatge. M'ha estat especialment difícil en el cas del llenguatge sexista, ja que tinc molt integrat el genèric masculí i durant la realització de la tesi he anat aprofundint, des de diferents perspectives, en els debats no conclusos sobre el llenguatge, el sexisme i l'exclusió social (Junyent, 2021). Segurament és una qüestió socialment no resolta i, personalment, tampoc la tinc resolta. Encara no sé com posicionar-me en certes situacions i dilemes. En alguns moments he usat formes genèriques com *alumnat* o professorat, que em resolva algunes qüestions de gènere, però em generava noves problemàtiques claus en aquesta tesi: la deshumanització. Com diu Mireia Farrús (2021, p.50): “jo tinc devoció *pels meus alumnes*, i en parlo molt, d'ells. Tenen nom, cognom, cara, vida. El meu *alumnat* és un concepte abstracte totalment marcat d'aquesta afectivitat”.

En tot cas, em vaig sentir còmoda en el que alguns anomenen *personitis* (Vilà, 2021) i penso que en aquesta tesi hi té el seu sentit. En tot cas, malgrat els intents, vull excusar aquelles ocasions en les que no me n'he acabat de sortir. Per altra banda, al llarg de la tesi he reflexionat molt sobre l'ús de paraules com *incloure*, *persona invisible* o *visibilitzar*. Si bé finalitzat el procés de tesi ja no les utilitzo, han format part d'instruments i articles presents al treball.

### 1.6.3. L'estil

Per a Levi-Strauss, el llenguatge científic no hauria de ser més que un codi que intenta explicar una realitat complexa de manera menys complexa. En aquest sentit, durant els anys de realització de tesi he viscut una transició remarcable a l'hora de redactar: d'una manera d'escriure que entenia com a tècnica i en la que em sentia molt còmoda, fins a un estil més senzill, natural, narratiu i argumentatiu. L'escriptura acadèmica ha fet també, en moltes ocasions, aquest procés.

Penso que aquest nou estil encaixa millor amb els plantejaments teòrics de la tesi, ja que s'ha defensat no només com una forma més natural de comunicació, sinó també més democràtica, apel·lant a la importància de l'accessibilitat del coneixement científic i a la ruptura amb dinàmiques autoritàries, vinculades al llenguatge tecnòcrata i relacionada amb tendències feministes (Lather, 1996).

El capítol 13, dedicat a la reflexió personal sobre l'elaboració d'aquesta recerca, presenta estils i plantejaments diferents a la resta del cos de la tesi. Hi faig ús del llenguatge personal

vinculat a les vivències i el procés d'aprenentatge en la realització de la tesi (Hanrahan, Cooper i Burroughs-Lange, 1999).

He optat, també, per incloure fragments de poesia, cançons i literatura que es relacionen amb els continguts treballats en cada apartat. No estic suficientment preparada per plantejar la tesi des de construccions epistemològiques diferents a aquelles de les que parteixo, però no volia perdre la ocasió de vindicar o, almenys, establir alguns ponts, amb altres maneres d'expressar sabers i experiències més enllà dels formats científics i acadèmics. I perquè faig cas a Bloch, quan recomanava no treure a les ciències socials la seva part de poesia.

### 1.7. Un quilt: sobre el procés de la recerca

Sovint he sentit la metàfora que equipara l'elaboració d'una tesi amb la construcció d'una casa. Que comença per un disseny planificat racional, que se sustenta sobre uns fonaments, que segueix un ordre lògic i pautat. Que no pot començar per una teulada i que primer posa l'estructura i després es deté en detalls. Jo no he tingut mai la sensació de construir una casa, tot i que ho he volgut intentar.

El procés de la meva tesi s'assembla més, molt més, a cosir un quilt. Que agafa forma mentre es construeix. Que constantment està repensant-se. Que pot ser més gran o més petit en funció dels quadrats que decideixin adjuntar-se, i que aquesta decisió no és estàtica. Que fa conviure les tasques de la projecció global del quilt amb les minúcies i els detalls. Que permet descosir elements i canviar-los de lloc - o ampliar-los, o suprimir-los. De vegades gaudeixes de les puntades, d'altres només tens ganes de tenir-lo ja acabat, i en d'altres el descosiries o el deixaries guardat. Cosir un quilt és apassionant i entretingut, intens, de vegades estressant. Una mica caòtic, força creatiu, immensament personal.

Reconec que al principi això em preocupava: alguna cosa estava fent malament si no era capaç de construir una casa. Fins que vaig entendre que aquest quilt formava part d'aquesta tesi i que, de la mateixa manera que havia de buscar una coherència entre els marcs teòric i metodològic, també havia d'existir una certa coherència amb tot el procés d'aprenentatge i de recerca. Per això ara estic convençuda que reivindicar aquest quilt i evidenciar el procés de costura és una part molt important d'aquesta tesi, i que la fa no només més coherent, sinó també *més humana*, si és que això té algun sentit.

Des d'una posició decolonial podria fer referència a les epistemologies obviades, a les diferents maneres d'entendre i explicar el món que han estat menystingudes pel racionalisme occidental, i que hem de tenir en compte si volem tenir en compte totes les persones de les que provenen. En aquest cas, em sembla bonic reconèixer l'arpilleria com una forma narrativa, com una manera interessant d'explicar el món i les experiències

humanes, sobretot de resistència. Així, entendre la construcció de coneixement no des de l'edificació d'una casa, sinó des de la costura d'un edredó em sembla una metàfora bonica, per entendre a què ens referim quan parlem de la transformació que requereix la diversificació de protagonistes. De fet, De Sousa entén els científics socials que lluiten contra les opressions com a artesanes i artesans:

El artesano no trabaja con modelos estandarizados, no fabrica dos piezas iguales, su lógica de construcción no es la mecánica. (...) reconoce determinaciones, pero no el determinismo; con frecuencia siente la necesidad de actuar en una situación de caos; tiene aversión a burocracias partidarias u otras que la aten de pies y manos (el pensamiento y el habla) y le impidan innovar e improvisar (...) (De Sousa, 2019, p.66-67).

Per a Hanrahan et al., (1999) el model científic tradicional, lineal i paradigmàtic de les investigacions encaixen bé amb recerques petites, però no amb tesis doctorals i els processos d'aprenentatge que suposen. Defensen que la subjectivitat, els canvis en els paradigmes epistemològics i els debats i discussions formen part del procés d'aprenentatge del doctorat, i s'haurien de fer explícits en tant que el legitimen. Quedaran reflectits en l'espai de la pràctica reflexiva (capítol XII).

Considero que pensar en cosir un quilt i no en edificar una casa humanitza la tesi. L'humanitza en les dues principals accepcions que contempla la semàntica oficial del diccionari: la que fa referència a la humanitat i la que fa referència a valors agradables. En la construcció d'una casa hi ha una gran presència de maquinària, tot i que la participació humana és important i essencial -i no hi ha màquines sense persones-, és un procés molt tècnic. En canvi, en la costura d'un quilt el pes dels elements tecnològics és molt menor; es redueix a una agulla, a un didal, potser a una màquina de cosir. Però és una tasca principalment humana.

Per altra banda, quan agafem l'accepció d'*humanitzar* relacionada amb la bondat, la tendresa, la proximitat i l'amabilitat, ens adonem que la construcció de cases normalment es fa des d'empreses molt jerarquizades i estructurades sobre grans desigualtats socials. En canvi, la costura artesanal dels quilts és quelcom més proper, cooperatiu, horitzontal. Vull pensar que aquesta tesi ha estat això: un procés que m'ha permès treballar colze a colze mentre es comparteixen paraules, silencis, estones. Amb paraules de Garcés, entenc aquest procés d'humanitzar com una "tasca de teixidores insubmises, incrèdules i confiades ahora. No us creiem, som capaces de dir, mentre des de molts llocs refem els fils del temps i del món (...)" (2019, p.75).

## 1.8. Síntesi del capítol

El desenvolupament d'aquesta recerca parteix de la premissa que les persones no es troben al centre dels plantejaments curriculars en l'ensenyament de les ciències socials escolars, i que quan protagonitzen els continguts ho fan de manera exclusiva i exclouent. Que les persones no siguin el centre de l'ensenyament de les ciències socials i que les persones protagonistes dels continguts siguin una minoria dirigent és un problema educatiu important, i penso que ho és per quatre motius.

1. Perquè els continguts socials són parcials al projectar una imatge incompleta de la societat.
2. Perquè es dóna una descoordinació epistemològica que fa que el coneixement escolar no estigui actualitzat.
3. Perquè l'exclusió de persones i col·lectius dels continguts i la negació del protagonisme agèntic de totes les persones contribueix a la perpetuació de discriminacions i desigualtats socials.
4. En últim terme, perquè els plantejaments que se centren en els estats i no en les persones i que neguen la pluralitat social no responen a les necessitats de l'alumnat ni a les necessitats socials.

El repte educatiu de revertir l'exclusió social dels continguts socials no és nou, però sí urgent en un context social de creixement de les desigualtats, d'enfortiment dels mecanismes de poder i opressió del sistema neoliberal i de l'augment de la residualització humana. Els reptes globals que enfrontem tots els humans des de les diferències i les desigualtats demanen d'un replantejament sobre les idees d'humanitat i globalitat, sobre les identitats comunes, els processos compartits i, sobretot, els horitzons de futur que podem o volem construir.

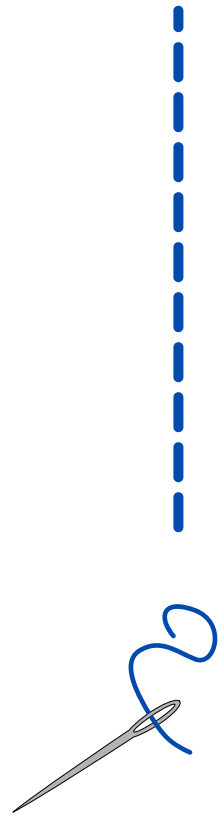
La present recerca deriva d'un treball de final de màster centrat en les representacions socials de l'alumnat de 1r d'ESO sobre el protagonisme humà de la història, i en la que es va projectar la idea de la necessitat d'humanitzar el continguts socials escolars. En aquest cas, per a poder delimitar i concretar la recerca, em centro en els coneixements històrics de les ciències socials escolars, tot i que entenc aquestes com una totalitat.

El treball serà redactat en primera persona del singular, i intentant usar un llenguatge no exclouent i coherent amb els plantejaments de la tesi. Entenc la realització d'aquesta com un procés d'aprenentatge no lineal, personal i, en la mesura del possible, horitzontal. Em plantejo les següents preguntes, supòsits i objectius (taula 1):

**Taula 1. Preguntes, supòsits i objectius de la recerca**

|  | Preguntes   | Supòsits   | Objectius  |
|--|---|--|--|
| <b>Principals</b>                                |   |  |  |
| 1  | Quines necessitats, possibilitats i quines limitacions té el professorat per poder humanitzar els continguts històrics de les ciències socials?   | El professorat necessita una formació didàctica actualitzada, tant des de les ciències referents com de la resta de ciències de l'educació, incorporant noves perspectives d'anàlisi crítica i problemàtiques socials.                             | Esbrinar les necessitats i possibilitats del professorat per humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars.   |
| <b>Conceptualització</b>                         |   |  |  |
| 2  | A què ens referim quan parlem d'humanitzar les ciències socials escolars? En què ens basem?   | El concepte d'humanitzar no ha estat delimitat en el nostre àmbit i s'utilitza de manera àmplia i poc concreta per a la pràctica educativa.  | Conceptualitzar el terme d'humanitzar i concretar-lo en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, revisant els paradigmes científics, filosòfics, pedagògics i didàctics per tal d'escollir la terminologia adequada. |
| <b>Agents Educatius</b>                          |   |  |  |
| 3  | Què fa el professorat per humanitzar l'ensenyament de la història i de les ciències socials?  | El professorat du a terme algunes pràctiques per donar resposta a les necessitats i inquietuds de l'alumnat, però no estructura els continguts al voltant d'aquesta idea.  | Esbrinar les possibilitats i necessitats reals que afronta el professorat en les seves pràctiques diàries a l'hora de plantejar una innovació de continguts curriculars com en el cas de la humanització d'aquests.          |
| 4  | Quines possibilitats i quines limitacions ofereix el marc curricular català?  | El marc curricular català es planteja des de la linealitat cronològica i eurocèntrica, però dona marge a la humanització a partir dels plantejaments competencials i la incorporació de coneixement subjugat.                                      | Valorar el currículum català a partir de les possibilitats i les limitacions que ofereix per poder humanitzar els continguts històrics d'ESO.  |
| <b>Sobre la creació i avaluació de materials</b> |   |  |  |
| 5  | Quina transferència a la innovació podem fer amb els resultats d'aquesta recerca? Quins criteris de selecció dels coneixements a ensenyar pot facilitar la humanització dels continguts històrics escolars? | Els criteris de selecció dels continguts escolars per a la humanització dels continguts històrics escolars han de respondre a una perspectiva crítica d'anàlisi social, problematitzadora del coneixement social i orientada a la justícia social. | Establir criteris i exemples per a la tria i estructuració de continguts que humanitzin les ciències socials escolars.   |

PART II  
MARC TEÒRIC







# Capítol 2. On m'ubico?

## Paradigmes de referència

---

En aquest capítol em posiciono en els paradigmes teòrics de referència, de més ampli a més concret: l'humanisme, la teoria crítica, el postestructuralisme, les teories decolonials i l'ecofeminisme. Per una banda, els explico i valoro, identificant aquells elements que considero claus per a la construcció i ubicació teòrica de la tesi. Per altra banda, abordo els plantejaments educatius d'aquests paradigmes teòrics, especificant els rols dels continguts i de les relacions entre el professorat i l'alumnat. Finalment, estructuro el discurs bàsic sobre el que es construeix aquesta recerca a nivell teòric.

### 2.1. Paradigmes Teòrics

#### 2.1.1 Humanisme

##### 2.1.1.1. Humanisme i humanismes

We should not do away  
with humanism too  
hastily.

Edward Said

Trobo important poder dir que aquesta tesi s'emmarca en l'humanisme, tot i que humanisme és una paraula que compta amb un ventall molt ampli de possibles significats i contextos (Davies, 2008). Per a Davies, que ha estudiat a fons el concepte i els seus diferents desplegaments contextuais, el més adequat és parlar d'humanismes, en plural. Entén que els humanismes han articulats, per una banda, les bases filosòfiques de la llibertat i la dignitat humanes; per altra, que han estat una base ideològica de la modernitat i que han servit a opressions culturals i marginalitzacions:

On one side, humanism is saluted as the philosophical champion of human freedom and dignity, standing alone and outnumbered against the battalions of ignorance, tyranny and superstition (...). On the other, it has been denounced as an ideological smokescreen for the oppressive mystifications of modern society and culture, the marginalisation and oppression of the multitudes of human beings in whose name it pretends to speak, and even, through an inexorable 'dialectic of enlightenment', for the nightmare of fascism and the atrocity of total war (...) In one sense or another it has helped to articulate all the major themes of the continuously unfolding revolution of modernity, structuring key concepts and debates in politics, science, aesthetics, philosophy, religion and education; and in spite of the anachronistic crankiness of some contemporary 'humanist' movements, and the damage inflicted by a variety of philosophical antihumanisms (...), the question of humanism remains ideologically and conceptually central to modern – perhaps even to 'postmodern' – concerns. (Davies, 2008, pp.4-5)

Per a Chatelier (2015), l'humanisme s'hauria d'entendre des del compromís ètic que s'encarna a través dels diferents humanismes: "humanism is not an oppressive, monolithic entity which imposes itself on all else, but particular versions of it manifest in dynamic

dialogue with their contexts” (p.82). Quan pensa en els diferents humanismes, Chatelier es basa en la classificació proposada per Aloni (2002), que en diferencia quatre grans corrents: (1) el clàssic-cultural, (2) el naturalista-romàntic, (3) l’existencial, i (4) el crític-radical (taula 2).

**Taula 2.** Caracterització de les tendències de l’humanisme, segons Aloni (2002)

| Les Quatre Grans Tendències de l’Humanisme (Aloni, 2002) |   |
|--|---|
| Humanisme Clàssic-Cultural                               | Basat en el racionalisme, que identifica la capacitat de pensar, conèixer i de ser autònom com a fonamental de l’èsser humà.  |
| H. Naturalista-Romàntic                                  | Basat en el subjectivisme i l’individualisme. S’entén que l’individu és bo per naturalesa i que requereix d’un desenvolupament individual centrat en els sentiments, la salut mental i la conducta moral.   |
| H. Existencial   | Basat en la idea que la llibertat és central en l’existència humana. S’allunya de la tradició occidental de projectar una essència humana. S’opta per la descoberta de la pròpia subjectivitat, vinculada a l’afectivitat i l’emocionalitat.  |
| H. Crític-Radical  | Basat en les idees d’emancipació, justícia i solidaritat. Pren una clara posició política, assenyalant com a negatius els valors capitalistes i nacionalistes. Opta pel compromís, la responsabilitat i la transformació social en la lluita contra les relacions opressores i les situacions d’injustícia i a favor de la justícia social. |

Nota. Elaboració pròpia a partir d’Aloni (2002) i Chatelier (2015).

Biesta (2006), en canvi, fa una lectura diferent de l’humanisme, a partir d’una visió que ha generat les majors crítiques al concepte:

I understand “humanism” in the philosophical sense. It stands for the assumption that it is possible to know and articulate the essence or nature of the human being and to use this knowledge as a foundation for our educational and political efforts. (Biesta, 2006, p.5)

Per a Biesta, l’humanisme s’ha articulatsobre la voluntat de definir i emmarcar què significa ser humà. Considera que en alguns casos s’han generat respostes positives a aquesta qüestió i que ha estat útil per a salvaguardar la humanitat dels éssers humans. La Declaració dels Drets Humans en seria un exemple (Biesta, 2006, p.5). Defensa, però, que en altres ocasions ha generat respostes molt negatives, en tant que els intents de definició sobre què significa ser humà han servit per excloure totes aquelles realitats que no encaixen en les definicions establertes. Aquesta és la idea clau que articula la majoria de les crítiques a l’humanisme i que han trobat resposta bé en l’antihumanisme, bé en el post-humanisme, bé en altres maneres de reivindicar-lo.

#### 2.1.1.2. Les crítiques a l’humanisme

A finals del segle XX, Levinas (1981) defensava que ens trobàvem en una situació de crisi humanista, causada perquè l’humanisme no era *suficientment* humà (Biesta, 2006). Les conseqüències d’uns anys marcats per grans guerres, genocidis i desplaçaments considerats catastròfics i *inhumans*, defensats en molts casos pel racionalisme, la filosofia i la ciència englobats dins l’humanisme, van ajudar en gran mesura a una renúncia explícita

a la tradició humanista. Alguns corrents feministes i decolonials també han sumat a aquestes crítiques. Garcés (2019b) ho explica així:

L'humanisme és un imperialisme. Un imperialisme eurocèntric i patriarcal. L'humanisme, com a concepció de l'home que està per sota de les ciències humanes i de les institucions polítiques de la modernitat, es basa en la concepció que té de sí mateix l'home masculí, blanc, burgès i europeu i s'imposa com a hegemònica sobre qualsevol altra concepció d'allò humà, dins i fora d'Europa.

Aquesta tesi sembla molt acceptada, actualment, en l'àmbit del pensament crític acadèmic, sobretot en països vinculats a un passat colonial. Disposem d'un ventall molt ric i imprescindible de crítiques a l'humanisme des d'un punt de vista de gènere, raça, cultura, política, relacions econòmiques, etc., que ha deixat al descobert aquesta condició imperialista i patriarcal de l'humanisme: des de l'antihumanisme filosòfic del segle XX (...) fins a les diferents cares del posthumanisme actual; des dels estudis postcolonials i decolonials fins a les diverses branques i posicions del pensament de gènere. (Garcés, 2019b, p.67).

Sembla clar que les crítiques a l'humanisme van sobretot dirigides als intents que s'han fet, sota aquest paradigma, de definir el que és humà. Aquests han restringit el significat del ser humà i n'han exclòs gran part de l'existència, de la societat, de la vida: "the problem with humanism is that it posits a norm of humaneness, a norm of what it means to be human, and in doing so excludes those who do not live up to (...) this norm" (Biesta, 2006, p.6). Biesta defensa que és més perillós definir què significa ser humà que no pas deixar la pregunta per respondre: "I stand on the side of those who think that it is more dangerous to define what it means to be human than to leave this question open, and to leave it open in a radical way" (2006, p.151).

Chatelier (2015) defensa que, així com l'antihumanisme pot ser entès com una reacció violenta a l'humanisme, el posthumanisme "is perhaps more dismissive of its possibility" (p.81). El posthumanisme, un corrent força recent, qüestiona les bases desenvolupades a Europa durant la modernitat. Es pregunta pels límits del que és humà i entén que hi ha forces que escapen del control de les persones. Teòrics i teòriques com Deleuze, Guatarri i Haraway són considerats com a referents del posthumanisme. Potser encara falten uns anys de desenvolupament d'aquesta tendència per poder avaluar amb perspectiva si es tracta d'un model que busca superar l'humanisme, o bé del nou humanisme del context actual (Chatelier, 2015).

### 2.1.1.3. Tornar a reivindicar l'humanisme

Altres, en canvi, han optat per a una nova reivindicació de l'humanisme, acceptant-ne les crítiques i febleses, i fent propostes per a superar-les. És el cas, per exemple, d'Edward Saïd, un dels pensadors clau del postcolonialisme, que defensa un humanisme democràtic i crític projectat contra la competitivitat nacional i que persegueix un reconeixement global de la humanitat que trenqui la separació de l'ells i el nosaltres (Chatelier, 2015). Defensa

que l'humanisme no té tant a veure amb l'essencialisme o la universalització de característiques, sinó que l'entén com a pràctica de crítica i autocrítica constant per tal de poder viure junts acceptant-nos les diferències (Saïd, 2004). Per a Saïd (1978), l'humanisme és l'última resistència que tenim contra les pràctiques inhumanes i injustes.

Des de l'àmbit de l'ecofeminisme algunes teòriques han optat per decantar-se pel posthumanisme (Salleh, 1996). Altres, però, parteixen de la crítica per a reivindicar un altre tipus d'humanisme: un humanisme no antropocèntric, un humanisme inclusiu. És el cas, per exemple, de Serenella Iovino (2010). Defensa que els models cartesians heretats de la modernitat són classistes, sexistes i antropocèntrics, i que l'humanisme suposa una emancipació que ha de permetre trencar amb aquests sistemes d'opressió. Ho explica d'aquesta manera:

Humanism presupposes both a civic ethic and an emancipatory framework, and in so doing it can be seen as the condition for an inclusive ethic and culture. What I call a culture of co-presence: one that would put humans and nature together in the same emancipatory discourse; is what I mean here by an extended, non-anthropocentric, humanism.(...) Humanism is a discourse that tries to build up this sense of hope by working out common cultural ground. (...) Embedding humanism in an ecological paradigm means, in fact, giving humans not simply the feelings of their intellectual independence from dogmas and authorities but, most of all, the awareness of their ecological interdependence in a context subsistent on the difference of its elements. (Iovino, 2010, p.32-34).

No voler renunciar a l'humanisme té a veure, sovint, amb el no voler renunciar a una idea conjunta d'humanitat. Malgrat les crítiques als universalismes projectats des de la modernitat occidental, persisteix en alguns entorns una voluntat explícita a parlar de la humanitat com a conjunt, com a experiència compartida. Marina Garcés és un exemple d'aquest plantejament: molt conscient de les crítiques a un humanisme que ha estat exclouent, no renuncia a la reivindicació de la humanitat compartida, que defensa des d'una nova il·lustració radical. Es pregunta: "Si l'humanisme és un imperialisme, pot deixar de ser-ho? I què voldria dir que deixés de ser-ho?" (2019b, p.68). Explica que diferents filòsofes "molt poc sospitoses d'universalisme eurocèntric, com Judit Butler o Rosi Braidotti" han reivindicat un cert llegat de l'humanisme per "no abandonar les nostres vides a una gestió capitalista de la intel·ligència, dels vincles i de les emocions" (p.68). Defensa:

La necessitat que la crítica a l'humanisme històric i als seus models universals no ens esborri la capacitat de vincular-nos amb el fons comú de l'experiència humana. Per mi, el fons comú de l'experiència humana (...) és la capacitat que tenim de compartir les experiències fonamentals de la vida, com la mort, l'amor, el compromís, la por, el sentit de la dignitat i la justícia, la cura, etc. (Garcés, 2019b, p.69)

En preguntar-se "Quins camins tenim per explorar aquestes proximitats i elaborar el sentit de l'experiència humana sense projectar un model per sobre un altre?" (p. 69), proposa "ocupar un lloc receptiu i d'escolta, que inclogui no només l'alteritat cultural sinó també la

tensió i l'antagonisme entre formes de vida, dins i fora d'Europa". La seva proposta es projecta en el que anomena els universals recíprocs:

Això implica no només criticar sinó també deixar enrere tant l'universalisme expansiu com el particularisme defensiu, i aprendre a elaborar universals recíprocs. O, com deia Merleau-Ponty, universals oblics, és a dir, aquells universals que no cauen des de dalt, sinó que es construeixen per relacions de lateralitat, d'horizontalitat (Garcés, 2019b, p.69).

### 2.1.2. Teoria crítica

La teoria crítica és especialment rellevant per el desenvolupament d'aquesta tesi, ja que m'ubico en els paradigmes de l'educació crítica (2.2.1.2). A l'hora d'emmarcar-la, pot fer-se des de la concreció i els plantejaments derivats de l'Escola de Frankfurt o bé entendre-la des d'una projecció més àmplia, que pot englobar altres corrents i escoles de pensament. Aquesta darrera opció és la que pren Cherryholmes (1991) i és amb la que em baso per presentar-la.

#### 2.1.2.1. Les bases de la teoria crítica

Des de la teoria crítica es proposa que diferents estructures de tipus simbòlic i material privilegien algunes persones i grups socials per sobre d'uns altres (Cherryholmes, 1991). L'exposició d'aquests privilegis, desigualtats socials i injustícies no es fa des d'una neutralitat analítica, sinó des d'un interès polític en el canvi social. Amb gran influència del marxisme, però renunciant al determinisme estructuralista, l'Escola de Frankfurt es converteix en l'epicentre del desenvolupament de la teoria crítica amb teòrics com Marcuse, Adorno, Benjamin o Habermas.

La teorització sobre les relacions socials opressores i les possibilitats d'emancipació esdevenen la base de desenvolupament crític (Cherryholmes, 1991), i conviden a analitzar a partir de desxifrar interessos, silencis, beneficis i desigualtats. També "se cuestiona el valor de la tecnologia en relación al progreso, analizan el valor de la razón instrumental como medio para alcanzar unos intereses particulares y el papel de la técnica al servicio de los grupos sociales dominantes" (Ayuste, Flecha, López Palma i Lleras, 1994, p.36). Amb vocació transformadora, "el propósito de todas estas críticas lo constituye la intención de cambiar el orden establecido, tanto en el ámbito individual como en el colectivo" (Ayuste et al., 1994, p.36).

En el plantejament de la filosofia de l'emancipació, el procés dialèctic i la comunicació prenen un paper central. Per a Habermas (1981) el diàleg intersubjectiu és clau en la convivència, l'entesa i el pensament crític: "la posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y

cuestionar sus propios planteamientos” (Ayuste et al., 1994, p.38). Ha de ser un diàleg que s’estableixi de manera horitzontal, garantint que tothom té la mateixa possibilitat d’expressar la veu. Aquestes propostes tenen un gran impacte en el món educatiu, amb el plantejament de la pedagogia crítica (2.2.1.2 *Educació crítica*). Freire, Giroux, Willis, hooks<sup>2</sup> o Bernstein són referents en aquest àmbit, i Apple de manera especial, ja que no només porta la teoria crítica a l’educació, sinó que ho fa en els *social studies education*, a través d’idees com les de currículum ocult o l’omissió de conflictes a l’hora de reproduir desigualtats i relacions de poder.

La teoria crítica ha estat qüestionada des de perspectives feministes i decolonials per no fer autocrítica, sobre alguns aspectes com l’eurocentrisme o l’androcentrisme de la pròpia racionalitat. En el cas d’hooks (1994), per exemple, aquesta autora considera Freire com a una de les seves majors fonts d’influència, però en critica les actituds vers el gènere. Per altra banda, De Sousa (2019, pp.45-46) fa una crítica dura a la teoria crítica, assenyalant-ne mancances –i fins i tot ingenuïtat- a l’hora de poder assenyalar i desarticular els poders i les relacions d’opressió:

La teoría crítica moderna (expresión de la máxima conciencia posible de la modernidad occidental) concibió la humanidad como un dato y no como algo a lo que se aspira. Creía que toda la humanidad podría emanciparse a través de los mismos mecanismos y según los mismos principios. (...) En el centro de esa imaginación modernista se halla la idea de humanidad como totalidad construida sobre la base de un proyecto común: derechos humanos universales. Esa imaginación humanista (...) fue incapaz de entender que el capitalismo, una vez combinado con el colonialismo, sería intrínsecamente incapaz de abdicar del concepto de subhumano como parte de la humanidad.

#### 2.1.2.2. La crítica postestructural

Els plantejaments de la teoria crítica prenen noves dimensions amb confluència amb les propostes que provenen del postestructuralisme. Tot i que es pot entendre com un corrent filosòfic diferent, Cherryholmes (1991) l’engloba dins els plantejaments crítics, ja que aprofundeixen en les relacions de poder i la reproducció de les desigualtats. Foucault, Derrida o Butler són referents del postestructuralisme, i les seves propostes aprofundeixen i amplien les qüestions plantejades per la teoria crítica.

Des del postestructuralisme es reconeixen estructures i relacions de poder, però se’n nega el caràcter natural i unidireccional. Foucault (1982), que desenvolupa de manera molt concreta el concepte de poder, esdevé un referent ineludible a l’hora de tractar les relacions opressores, desigualtats i privilegis. Entén l’exercici de poder des de la complexitat: “while the human subject is placed in relations of production and of signification, he is equally placed in power relations which are very complex” (p.778).

---

<sup>2</sup> bell hooks escriu sempre el seu nom en minúscula, i ho fa des d’un posicionament polític i ideològic. Malgrat la incoherència amb les normes ortogàfiques i de citació APA, mantinc la seva voluntat de ser citada en minúscula.

Defensa que el poder no existeix de manera abstracta, sinó en les accions concretes a través de les que es materialitza:

The exercise of power is not simply a relationship between partners, individual or collective; it is a way in which certain actions modify others. Power exists only when it is put into action, even if, of course, it is integrated into a disparate field of possibilities brought to bear upon permanent structures. This also means that power is not a function of consent. In itself it is not a renunciation of freedom, a transference of rights, the power of each and all delegated to a few (...) the relationship of power can be the result of a prior or permanent consent, but it is not by nature the manifestation of a consensus. (Foucault, 1982, p.788).

En els plantejaments postestructuralistes, la complexitat del poder implica entendre'l com a no unidireccional, sinó com a dialèctic. Foucault defensa, per exemple, que el coneixement és producte del poder i d'interessos socials, i que a la vegada s'utilitza com a exercici de poder. Amb la pràctica social i els discursos passaria el mateix: són tant efectes de poder com exercici de poder: "The production and circulation of elements of meaning can have as their objective or as their consequence certain results in the realm of power; the latter are not simply an aspect of the former" (Foucault, 1982, p.786). Butler (2004) també desenvolupa aquesta idea, desentrellant en el seu cas el funcionament de les normes socials. Entén "la norma como producto de la práctica social, que al mismo tiempo condiciona y está sujeta a las alteraciones que puede producir dicha práctica social" (Sales, 2015, p.53). En aquest cas, i dins el debat sociològic entre agents i estructures, s'estén que les estructures condicionen els agents i que alhora els agents formen part de les estructures, en tant que les reproduïxen i/o que les transformen.

Tant Foucault com Butler analitzen de manera concreta el poder i els poders que s'articulen en els àmbits de la sexualitat (Foucault, 1976), i el gènere (Butler, 2004). En aquest àmbit pren una gran importància el pes d'allò simbòlic, les normes, els rols performatius i els mecanismes que interioritzem i reproduïm i que fan que, en algunes ocasions, l'opressió i el domini no vinguin d'elements i persones externes, sinó que es reproduïxen des de les *tecnologies d'un mateix* (Foucault, 1988). Aquests poders interioritzats i aquesta reproducció d'opressions des del simbolisme, la vivència i els mecanismes socials i personals aporten una dimensió molt més complexa a l'entesa dels sistemes de dominació social.

En aquest cas, doncs, el poder i les relacions opressores no són ni simples ni unidireccionals. Una mateixa persona pot ser sotmesa a relacions de poder i, a la vegada, exercir-ne d'altres sobre altres persones i sobre sí mateixa; un mateix grup pot patir les conseqüències d'una relació opressora i, a la vegada, mantenir-la. El coneixement es crea en relacions de poder, serveix com a mecanisme d'exercici, manteniment i legitimació de poder; a la vegada, però, pot ser una eina de llibertat i d'emancipació.



### 2.1.3. Les teories decolonials

El desenvolupament dels plantejaments decolonials pot ser entès com una extensió del postestructuralisme. Es podria incloure, també, dins la teoria crítica, entenent-los com un aprofundiment del pensament crític, com la seva evolució en els context actual, en tant que en qüestiona la supremacia de la filosofia occidental. O, fins i tot, com una reacció a la teoria crítica, en tant que “las teorías críticas desarrolladas (...) con el objetivo específico de transformar el mundo no lograron hacerlo en los términos que habían sido previstos.” (De Sousa, 2019, p.12).

En aquest cas, però, mereix un apartat específic pel pes que entenc que té en el plantejament teòric d'aquest treball. De fet, les propostes desenvolupades per Boaventura De Sousa articulen i estructuren els conceptes bàsics d'aquest marc teòric.

#### 2.1.3.1. Els orígens de les teories decolonials

En la literatura trobem també el terme postcolonial. Jo prefereixo usar el concepte decolonial, ja que el que es pretén és trencar amb les estructures i relacions colonials. En el concepte *postcolonial* sorgeix sobretot en països que s'independitzen institucionalment d'una colònia històrica, i es planteja una posterioritat cronològica a la fase colonial. Aquest plantejament de posterioritat cronològica no encaixa amb els plantejaments que defensen que, més enllà de l'imperialisme polític, les dominacions de tipus colonial segueixen marcant en l'actualitat relacions de tipus personal, sexual, econòmic, social, etc.

Quijano (1991, 2005) distingeix el colonialisme de la colonialitat, emmarcant el colonialisme com a procés històric relacionat amb l'imperialisme i la colonialitat com un tipus de relació de dominació. De Sousa (2019, p.31), en canvi, defensa l'ús del mateix concepte de colonialisme, entenent que “no hay ninguna razón analítica para reducir el colonialismo al tipo de colonialismo que fue el colonialismo histórico [sic] caracterizado por la ocupación territorial llevada a cabo por una potencia extranjera”.

Els plantejaments decolonials suposen canvis importants en paradigmes i supòsits epistemològics, ja que entenen que gran part dels mètodes que utilitzem per construir el coneixement, estructurar-lo i difondre'l formen part de relacions de colonialitat. Així, per exemple, és difícil poder establir una idea única sobre què és la decolonialitat, ja que “there is [not] one way to do and conceive decoloniality (...). For us to think that we are in possession of a decolonial universal truth would not be decolonial at all but modern/colonial” (Mignolo i Walsh, 2018, p.1).

Els orígens de les teories decolonials s'identifiquen amb les idees desenvolupades per Saïd en l'obra *Orientalism* (1978) i en la confluència d'estudis subalterns i dels vençuts. Més endavant, els conceptes de colonialitat i decolonialitat han estat plantejats per Aníbal

Quijano (1991, 2005). Durant les primeres dècades de la segona meitat del s. XX, els moviments postcoloniais se centraven sobretot en reivindicacions polítiques que reclamaven sobirania per a regions i comunitats dels països anomenats del Tercer Món. En el context de l'últim quart de segle, en canvi, es concentra en les resistències sobre el neoliberalisme global. S'entén que el neoliberalisme s'estructura sobre tres grans sistemes d'opressió: el capitalisme, el patriarcat i el colonialisme (De Sousa, 2019). Amb un plantejament molt similar, Mignolo identifica el racisme, el sexisme i els atacs a la natura com els pilars del que anomena "Colonial Matrix of Power" (2018, p.153).

Pel que fa al coneixement, Mignolo i Walsh apliquen el concepte de la *vincularitat* a la seva construcció. La vincularitat se sustenta en entendre que tots els organismes vivim en un sistema de relacions integrals i d'interdependència, també amb la terra i el cosmos, amb qui busquem viure en equilibri i harmonia (Huanacuni, 2010; Pacari, 2008). La projecció al coneixement de la vincularitat, que busca connexions i correlacions, comporta desmuntar les autoritats singulars i el caràcter universal típic del món acadèmic a partir de que "local histories and embodied conceptions and practices (...) can enter into conversation and build understandings that both cross geopolitical locations and colonial differences, and contest the totalizing claims and political-epistemic violence of modernity" (Mignolo i Walsh, 2018, p.1).

Les crítiques que es fan als plantejaments decolonials vénen, bàsicament, d'observacions que n'alerten de la necessitat de pensament crític per no caure en relativismes, en donar per vàlid qualsevol tipus de sistema pel sol fet de ser precolonial (Garcés, 2019b). Intentar no caure en crítiques no fonamentades que desacreditin opinions i veus pel fet de ser occidentals, blanques o masculines. Vigilar en considerar que qualsevol idea, pensament o creença pot ser considerat com a coneixement (De Sousa, 2019).

Des dels decolonialismes, en contra la idea del coneixement universal, es proposa el concepte de *pluriversal*, que connecta "local histories, subjectivities, knowledges, narratives, and struggles against the modern/colonial order" (Mignolo i Walsh, 2018, p.3). En aquest cas, el coneixement occidental no es nega ni es rebutja; el que es rebutja són les idees que el defensen com únic sistema de pensament vàlid (De Sousa, 2019a; Mignolo i Walsh, 2018).

#### 2.1.3.2. L'imperi cognitiu: els plantejaments de De Sousa Santos

De Sousa, a qui considero el referent clau del decolonialisme actual, reflexiona de manera expressa sobre aquesta construcció colonial del coneixement i la seva imposició com a part del sistema de dominació. Defensa que:

Las epistemologías del Norte contribuyeron a convertir el conocimiento científico desarrollado en el Norte global en el modo hemegónico que tiene el Norte global de

representar el mundo como suyo y, por este medio, de transformarlo de acuerdo con sus propias necesidades y ambiciones” (2019, p.28).

Per a De Sousa, “la colonialidad del conocimiento sigue siendo el instrumento fundamental para la expansión y el refuerzo de las opresiones generadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (2019, p.31). Entén que les relacions colonials generen epistemicidís massius que destrueixen la varietat de sabers i coneixements de persones, col·lectius i societats, deixant-les desarmades i “incapaces de representar el mundo como suyo y en sus propios términos y, por tanto, incapaces de considerar el mundo como susceptible de sufrir cambios mediante su propio poder y en el sentido de perseguir sus propios objetivos” (2019, p.31). Entén que la política és epistemològica quan “es capaz de defender activamente que el único conocimiento válido que existe es el que ratifica su propia supremacía” (2019, p.11).

Els plantejaments de De Sousa sobre el coneixement i les relacions d’opressió i colonialitat, el que anomena *l’imperi cognitiu* (2019), s’estructuren sobre alguns conceptes clau (taula 3), que cal ubicar i entendre en el marc d’una crítica a la globalització neoliberal i la recerca de camins d’emancipació i resistència respecte els seus mecanisme d’opressió. Defensa que no pot haver-hi justícia social sense justícia cognitiva (p.27). De Sousa proposa uns compromisos molt clars per a les universitats, per a les ciències socials i per a l’educació, en uns plantejaments que no van de dalt a baix, sinó de baix a dalt, amb el compromís d’intel·lectuals de rereguarda (p.12) i que reconeixen les lluites socials i les pràctiques de resistència com a la base dels coneixements. Uns coneixements que han de ser útils per “luchar contra la opresión y buscar alternativas” (2019, p.69).

**Taula 3.** *Conceptes claus dels plantejaments decolonials de l’Imperi Cognitiu de Boaventura de Sousa Santos (2019)*

| Imperi Cognitiu: Conceptes Claus |  |
|----------------------------------|--|
| Epistemologies del Nord          | Coneixements construïts en la comprensió occidental del món i que permeten la reproducció del capitalisme, el colonialisme i el patriarcat (p.29). Es basen en supòsits com els de l’universalisme, la veritat com a representació d’allò real, la temporalitat lineal, o la preeminència del progrés científic (p.28). Nord no és un concepte geogràfic, ja que en el sud geogràfic també es donen epistemologies de dominació. |
| Epistemologies del Sud           | Coneixements basats en les experiències de resistència dels grups socials víctimes de les opressions, injustícies i la destrucció causades pel capitalisme, el colonialisme i el patriarcat (p.21). Un dels seus majors objectius és la globalització contrahegemònica (p.16). Sud no és un concepte geogràfic, ja que en el nord geogràfic també es donen lluites socials contra els poders opressors.                          |
| Línia Abisal                     | Divisió radical entre dues formes de sociabilitat: la sociabilitat metropolitana i la sociabilitat colonial (p.45). És la línia que separa la humanitat de la subhumanitat.  |
| Discriminacions Abisals          | Situacions d’injustícia i discriminació que es donen a l’altre costat de la línia abisal, a l’espai de la subhumanitat. Les exclusions es gestionen a través de l’apropiació de les vides i els recursos, a través de la violència (p.47).   |
| Discriminacions No Abisals       | Situacions d’injustícia i discriminació que es donen en la sociabilitat metropolitana, dins el que es considera com a “humanitat”. Són situacions de desigualtat i   |

|                               |  |
|-------------------------------|--|
|                               | diferències de poder que generen tensions i exclusions, però que no posen en dubte la pertinència i la reciprocitat del <i>nosaltres</i> .   |
| Sociologia de les Absències   | Formes i mitjans en què es generen invisibilitats i irrellevàncies, i es produeix la no existència. És la investigació sobre com el colonialisme, el capitalisme i el patriarcat funcionen per produir exclusions abisals (p.53). S'assenyala i es denuncien aquests mecanismes d'exclusió.  |
| Sociologia de les Emergències | Reconeixement, recuperació i validació de diferents formes de ser i de saber que han quedat excloses pels poders neoliberals i que han estat assenyaldes i denunciades per la sociologia de les absències (p.57). Es concentra en les possibilitats i les potencialitats de transformació social anticapitalista, anticolonial i antipatriarcal. |
| Monocultures de Coneixement   | Construcció del coneixement a partir de perspectives úniques, eurocèntriques i modernes: la monocultura del coneixement vàlid, la del temps lineal, la de la classificació social, la de la superioritat d'allò universal o global i la de la productivitat (p.54).  |
| Ecologia de Sabers            | Reconeixement de la copresència de diferents sabers i la necessitat d'estudiar-ne les afinitats, divergències, complementarietats i contradiccions per tal de maximitzar l'eficàcia de la resistència contra les opressions. Combinació de coneixements científics amb coneixements artesanals (aprosos en la pràctica i l'experiència).         |

De Sousa parla d'un concepte que relaciona amb el menyspreu de sabers i les relacions d'opressió que s'hi vinculen, que em sembla especialment interessant en el marc d'aquest treball. Parla de la *producció de la inexistència* (2019, p.31), una idea que recuperaré més endavant. De moment, però, m'agradaria remarcar-la, en tant que ens dóna una dimensió molt especial en la visió de les opressions i les persones oprimides, els silencis i les persones silenciades, les invisibilitats i les persones invisibilitzades.

Sovint partim de les relacions d'opressió i entenem que l'acció que cal fer és la de l'emancipació; partim de situacions de silenci o invisibilitat i defensem que el que cal fer és donar veu i desinvisibilitzar. La idea de la producció de la inexistència, però, ens dóna un altre punt de partida: hi ha diversitat i el que s'ha fet és oprimir i invisibilitzar gran part d'aquesta. Hi ha veus i opinions i el que s'ha fet és silenciar-ne algunes. Hi ha humanitat i el que s'ha fet és deshumanitzar. Hi ha existència, i el que s'ha fet és produir inexistència. Amb paraules molt més directes i clares, és el que Rebe Kali (2018), activista del feminisme gitano, proclama com a: "no necesitamos que nos *den* oportunidades, sino que dejen de quitárnoslas".

## 2.1.4. L'ecofeminisme

### 2.1.4.1. La concreció decolonial

Entenc l'ecofeminisme com una de les concrecions de les lluites a les que es refereix De Sousa, quan parla de les resistències als poders neoliberals. És a dir: l'entenc com un dels moviments decolonials considerats com a font de les Epistemologies del Sud, un dels que assenyala i denuncia els sistemes d'opressió i que visibilitza i defensa alternatives. Aquesta

concreció es dóna en el marc de la lluita contra el capitalisme i el patriarcat, en un corrent que explora les sinèrgies entre l'ecologisme i el feminisme (Herrero, 2013).

Des de l'elaboració d'aquesta tesi, l'aproximació a coneixements, sabers i visions del món diferents de l'epistemologia occidental i eurocèntrica em són encara massa poc familiars. Tot i la voluntat de poder deconstruir les bases epistemològiques en les que em sustento i poder construir-ne d'altres més plurals i obertes, considero que no les conec prou, ni hi he pogut aprofundir, com per poder dir que aquesta tesi es construeix sobre principis epistemològics pluriversals i no exclusivament occidentals. Reconec, sense esquivar el problema, que des de la meva vivència personal i acadèmica m'ubico en plantejaments nascuts dels paradigmes i les evolucions de la filosofia i les ciències occidentals.

Dels tres poders neoliberals que articulen les relacions socials i el coneixement, doncs, no escapo com voldria de l'eurocentrisme, del colonialisme cultural. Sí que puc ubicar-me i m'ubico, però, en paradigmes epistemològics que sorgeixen de la resistència als altres dos poders: el patriarcat i el capitalisme. Per mi, doncs, l'ecofeminisme és una de les possibilitats d'epistemologia i resistència decolonial per a les persones que vivim submergides en la cultura i el coneixement occidentals, i que encara no hem pogut deconstruir-los amb profunditat.

#### 2.1.4.2. L'ecofeminisme: resposta al capitalisme i al patriarcat

L'ecofeminisme és un corrent de pensament i un moviment social sorgit a mitjans dels anys 70' del segle XX, però que s'ha anat consolidant al llarg de les dècades i que ha agafat presència amb les noves onades feministes, i l'augment de la consciència ecològica dels últims anys. Així, la visió ecofeminista i emancipatòria ha enllaçat les lluites feministes amb les ambientals (Shiva, 1991), en la denúncia a uns paradigmes ideològics de dominació en els què un subjecte –sigui home, humà, industrial, colonitzador- intenta posseir-ne, dominar-ne o aniquilar-ne un altre –sigui dona, natura, treballador, terra/cultura- (Ioviono, 2010).

Yayo Herrero (2013), referent de l'ecofeminisme actual, explica que:

Todos los ecofeminismos desarrollan una mirada crítica sobre el actual modelo social, económico y cultural y proponen una mirada diferente sobre la realidad cotidiana y la política, visibilizando y dando valor a elementos, prácticas y sujetos que han sido designados por el pensamiento hegemónico como inferiores y que, siendo absolutamente cruciales para la existencia humana, han sido invisibilizados (p.280).

Des de l'ecofeminisme s'han qüestionat i deconstruït molts dels dogmes i els coneixements dominants que han projectat la història, l'economia, la geografia o la política, entre d'altres, al servei de les classes dominants i dels mecanismes de poder i explotació sobre la resta de la població i de les formes de vida. Es pretén proporcionar idees i fonaments claus per a "revertir los imaginarios dominantes y proponer nuevas formas de relación con

la naturaleza y entre las personas que permitan caminar hacia una cultura de paz” (Shiva, 2006, citada per Herrero, 2013, pp.279-280).

Es defensa que les societats actuals, construïdes sobre bases patriarcals, antropocèntriques i capitalistes (Herrero, 2013; Iovino, 2010), posen en perill l'equilibri ecològic i la supervivència humana i d'altres espècies. Això passa en haver construït el sistema donant per cobertes les necessitats bàsiques (Piccio, 2015) i d'esquena als límits materials ecològics, i a la naturalesa dependent i interdependent dels humans (Herrero, 2013). Per a Herrero, les societats occidentals hem arribat al segle XXI “enfrentadas a las bases materiales que sostienen la vida. La ecoddependencia y la interdependencia, rasgos constitutivos de la esencia humana, son ajenas (...) a las representaciones mentales con las que comprendemos y actuamos en el mundo”. (2013, p.278).

Per a Leff, (2004, p.9), “el ecofeminismo (...) ve en las jerarquías sociales del patriarcado la causa principal de la destrucción ecológica y del dominio de la mujer”. Herrero, en canvi, presenta uns plantejaments més en línia amb els de De Sousa (2019) i Taibo (2010), entre d'altres, en assenyalar no només el patriarcat, sinó les dinàmiques compartides entre el patriarcat, el capitalisme i el colonialisme, incloent també l'antropocentrisme, en l'articulació del que consideren feixisme social (Herrero, 2020). Per a Herrero (2013, p.279), “la forma en la que las personas se relacionan entre sí y con la naturaleza en nuestras sociedades occidentales se encuentra en flagrante contradicción con la organización de los sistemas vivos y de la propia sociedad”.

Herrero defensa que el conflicte entre la civilització occidental i “aquello que nos conforma como humanidad” (2013, p.279), és a dir, l'ecodpendència i la interdependència, genera una situació de crisi civilitzatòria que “impide que la mayoría de las personas pueda llevar una vida buena” i que genera una situació de “profundo deterioro ecológico, social y humano” (2013, p.279).

#### 2.1.4.3. El feminisme científic, les cures i la vulnerabilitat

S'aprofundirà en l'ecodpendència i la interdependència com a constitutius de la condició humana en un apartat posterior (3.4.1.2. *Entendre la condició a partir de les necessitats*). De moment, però, n'extrec una idea important per aquesta secció: quan es parla d'interdependència, no es fa tant des d'una perspectiva materialista del concepte, sinó des d'una perspectiva que posa les cures i la vulnerabilitat de les persones al centre. Contra la suposada autonomia dels individus, l'ecofeminisme en reivindica la vulnerabilitat i la dependència, que és molt marcada en moments concrets de la nostra vida. La cura, els vincles, els cossos o els temps lents que acompanyen els ritmes biològics i emocionals són conceptes fonamentals en aquest corrent ecofeminista. Per a Herrero (2013, pp.281-282),

La invisibilidad de la interdependencia, la desvalorización de la centralidad antropológica de los vínculos y las relaciones entre las personas, y la subordinación de las emociones a la

razón son rasgos esenciales de las sociedades patriarcales (...) [y] del sistema económico capitalista y todo el armazón cultural que le acompaña (...)

Lluny de ser unes idees residuals de l'ecofeminisme -que es pot considerar un corrent alternatiu, perifèric o de resistència- aquesta centralitat de les cures, els cossos, els vincles, els espais que acompanyen els temps biològics, la vulnerabilitat, etc., han esdevingut pedres angulars de grans tendències en l'economia, la geografia, la història, o les ciències polítiques construïdes des de perspectives feministes.

## 2.2. Paradigmes Educatius

### 2.2.1. L'educació humanista, crítica i decolonial

#### 2.2.1.1. Educació humanista

En el desenvolupament dels humanismes teòrics, l'educació esdevé un concepte fonamental en la concepció de la humanitat, tant si es mira des de la projecció kantiana de l'aspiració a l'autonomia i la racionalitat -que defineix l'educació com un mitjà-, com si es mira des de l'anàlisi antropològica que entén l'ésser humà des de la seva educanditat (Garcés, 2020; Planella i Pagès, 2007) -que entén l'educació com una condició-. Exploraré més endavant aquestes reflexions sobre la concepció de la condició humana (3.4.2. Condició), però de moment prenc aquesta idea de que els humans som, fonamentalment, educació (Fullat, a Planella i Pagès, 2007) i que, per tant, l'educació es converteix en una estructura fonamental de la humanitat" (Planella i Pagès, 2007, pp.17-18).

Des de projeccions humanistes, doncs, l'educació és a la vegada una essència humana com una eina per vincular-nos-hi. Per a Roman (2006, p.367), "a truly humanist education will entail the praxis (...) which demand of all of us the recognition of humanity everywhere in the face of challenging grossly unequal, dangerous and intolerable conditions". Partint de la classificació d'Aloni (2002) sobre les grans tendències humanistes, es pot establir també una correlació amb les implicacions que genera en paràmetres educatius (taula 4).

**Taula 4.** Tendències de l'Educació Humanista

| Les Quatre Grans Tendències de l'Educació Humanista |   |
|---|---|
| Educació Humanista Clàssica-Cultural                | Hereva de l'humanisme kantian, l'educació es planteja com un procés que ajuda les persones a desenvolupar el seu potencial racional per tal d'esdevenir autònomes (Biesta, 2006). L'educació és el mitjà per arribar a un ideal extern de tendència cap al bé (Chatelier, 2015).  |
| Educació Humanista Naturalista-Romàntica            | L'acció educativa s'entén des del desenvolupament individual, no des de la projecció social. S'entén que hi ha una naturalesa única i bona dins de cadascú i que l'educació ha de permetre descobrir-la (Chatelier, 2015). Es dona prioritat a l'aprenentatge experiencial per descobriment, l'acció lliure, o la descoberta (Aloni, 2002). |
| Educació Humanista Existencial                      | S'opta per una descoberta d'un mateix, amb gran importància de la relació amb altres persones. Es concep l'individu en rol actiu. El subjecte esdevé central i la   |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | recerca de la pròpia llibertat i plenitud es conceben com l'objectiu de l'educació, pels que el coneixement és un mitjà.  |
| Educació Humanista Crítica-Radical | L'educació s'entén des de la necessitat de compromís i transformació. S'orienta a la pràctica, a la recerca de justícia social. El pensament crític pren especial importància com a eina d'empoderament de l'alumnat per emancipar-se dels poders dominants de la societat (Chatelier, 2015). |

Nota. Tendències de l'Educació Humanista en relació amb les 4 tendències plantejades per Aloni (2002). Elaboració pròpia a partir de Chatelier (2015).

Es pot veure com en l'evolució de l'educació humanista hi ha algunes tendències que van prenent forma. Per una banda, (1) la importància de l'aprenent com a persona activa, protagonista del propi aprenentatge, quelcom que troba sosteniment teòric en el desenvolupament del cognitivisme, de Piaget, primer, i del socioconstructivisme, després. Per altra, (2) la noció del professorat com a persona que acompanya més que no transfereix i que ha forjat un compromís tant amb l'alumnat com amb la pràctica ètica i comunitària. Tot i que això es fa especialment evident en les tendències crítiques i radicals, Chatelier considera que també hi ha una dimensió ètica molt important en les tendències existencials, "not because of its clear focus on people, but because of the ethics of its practice" (2015,p.89). En últim terme, (3) l'assenyalament del poder, les dominacions i les relacions opressores. Si bé en les tendències romàntiques i existencials es fa des d'una dimensió que clama a la llibertat i les llibertats individuals amb compromís social, des de les tendències crítiques i radicals es fa a partir d'evidenciar els poders i les estructures que priven aquestes llibertats i, des del compromís amb la justícia social, entenent l'alliberament d'aquestes forces des de l'emancipació.

Per a Bortanski i Chiapello (1974), la crítica social i la seva conseqüent aplicació educativa no parteixen "de la denúncia de l'explotació, des d'una perspectiva política per a un possible canvi social davant d'una acció de militància, sinó que el punt de partida és la indignació enfront del patiment humà, com el més profund sentiment d'injustícia" (Planella i Pagès, 2007, p.158). Aquesta referència a la indignació contra el patiment també es pot trobar en Freire o De Sousa, entre d'altres, i forma part de l'argumentari en la denúncia al poder i les opressions, i la necessitat i la voluntat d'emancipació i transformació.

Els poders i les forces que generen aquest patiment, que oprimeixen les persones o que neguen la llibertat, s'entenen com a forces que deshumanitzen les persones (Kneller, 1971; Freire, 1970; De Sousa, 2019). Per a Aloni, un dels objectius més clars de la tendència crítica i radical de l'educació humanista, de la que parlo de manera més concreta a continuació, és precisament la d'humanitzar la vida: "humanise life through the replacement of capitalistic and nationalistic values with those of peace, social justice and human solidarity" (2002, p.48).



### 2.2.1.2. Educació crítica

L'educació crítica -o la pedagogia crítica-, s'entén des d'aquest qüestionament als poders i la possibilitat d'emancipació. Beu directament dels plantejaments de la teoria crítica i de les aportacions que es fan en els enfocaments comunicatius, que permeten entendre l'aprenentatge com un procés d'interacció entre persones i reflexió sobre els propis prejudicis (Ayuste et al., 1994). Per a Ross (2018, p.2), "the core idea of critical pedagogy is to submit received understandings to critical analysis with the aim of increasing human knowledge and freedom".

L'educació crítica esdevé una eina per assenyalar i deconstruir l'hegemonia cultural, que respon als interessos de les elits poderoses que imposen les seves visions del món sobre els altres col·lectius socials (Ross, 2018). S'entén que les escoles formen part de les institucions que afavoreixen la reproducció de les desigualtats socials i perpetuen aquesta hegemonia cultural, a partir de l'imaginari que projecta l'actual *status quo* de la societat capitalista com a única societat possible.

Tot i que el desenvolupament de la pedagogia crítica procedeix de diferents tradicions filosòfiques (Ross, 2018), s'ha considerat Freire com a iniciador o vertebrador de l'educació crítica a partir dels plantejaments de la *Pedagogia do Oprimido*. Per altra banda, autors com Apple o Giroux són referents no només de la pedagogia crítica, sinó també de la seva concreció en l'àmbit dels *social studies*. Per a l'estructuració d'aquest treball, els plantejaments de Freire són especialment importants: no només com a base de la pedagogia crítica, sinó també com a base de la pedagogia humanitzadora. De fet, en el seu argumentari la idea de la humanització és inseparable de la crítica als poders opressors, ja que n'és la resposta, forma part de l'exercici de l'emancipació. El reconeixement de l'educació i, concretament, l'escola com a política és essencial, no només per fugir de la neutralitat, sinó també per analitzar críticament les relacions i els sabers que s'hi desenvolupen, i poder detectar dinàmiques generadores de desigualtat. Garcés (2020, p.59) ho explica així:

[l'escola] és el lloc on la societat, en el seu conjunt, es pot fer càrrec de la disputa entorn del saber, les seves implicacions socials i les seves conseqüències polítiques. La disputa entorn el saber no és un querella teòrica en mans dels experts: és un conflicte a carn viva que implica tots els elements de la societat, les seves maneres de produir, de treballar, de conviure i d'imaginar. (...) Per això l'escola és una institució política i com més clar ho tinguem, menys políticament instrumentalizable serà.

Per a Freire (1970), no pot haver-hi neutralitat ni en el coneixement ni en la pràctica educativa (Ross, 2018). Davant una realitat marcada per desigualtats i relacions de poder, entén que les injustícies, la violència i l'explotació deshumanitzen les persones, i que l'ànsia de la llibertat i la lluita contra les opressions permeten recuperar la humanitat robada (1970). Freire defensa que aquesta alliberació no pot arribar a través d'eines de dominació

com la propaganda o la demagògia, sinó a través d'una pedagogia humanitzadora basada en una relació dialògica permanent. Aquesta relació dialògica trenca amb el que anomena *relacions bancàries* (1970, p.33), és a dir, aquelles relacions educatives en què l'educador és un narrador i l'aprenent un oient, en què la persona educanda és activa i la persona educada és passiva. Defensa una educació (1) dialògica, (2) problematitzadora i (3) transformadora, una educació que sigui una pràctica de llibertat:

A educação como prática de liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação de mundo como uma realidade ausente dos homens. (Freire, 1970, p.40).

Aquesta idea del vincle entre les persones i el món, el món i les persones, s'evidencia amb la seva concepció de l'existència: "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo" (1970,p.44). Un vincle que també s'aplica en la relació entre persones: no existeix la persona sola. Tampoc ningú s'educa sol o sola: l'educació és diàleg. I cap persona no es pot alliberar per sí mateixa, ni una persona en pot alliberar una altra: "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1970, p.29).

L'èmfasi que es posa des de la pedagogia crítica a la comunitat té un gran impacte en les estructures escolars. Amb gran influència del postestructuralisme en el plantejament de la relació entre els agents i les estructures, s'entén que tots els agents educatius formen part de les dinàmiques escolars i que no només estan marcats pels contextos en els que es troben, sinó que tots els agents en són part, i són part tant de les possibilitats de canvi com de la reproducció de les mateixes (Ayuste et al., 1994). La idea de la comunitat educativa, doncs, agafa un pes important en les dinàmiques i la participació, però sobretot en la possibilitat de transformació educativa i per a la transformació de la comunitat (hooks, 2003).

### 2.2.1.3. Educació decolonial

Les reflexions educatives des de posicionaments decolonials comparteixen bona part de les propostes freireanes. Coincideixen amb la teoria crítica en considerar les institucions educatives com a òrgans que, històricament, han assumit la funció de reproducció i legitimació de les desigualtats socials, a partir tant de les relacions i dinàmiques educatives com dels coneixements produïts i ensenyats (De Sousa, 2019). A partir d'aquest plantejament trobem opcions que opten per la transformació a partir del compromís de la comunitat educativa i, d'altres, que opten per a una reformulació que implicaria crear noves institucions i pedagogies (De Sousa, 2019).

Tot i les coincidències, De Sousa (2019) entén que el context en què sorgeixen plantejaments com els de Freire difereixen molt de la situació actual. Entén que aquells eren moments "revolucionarios y prerevolucionarios" (p.364), marcats per clams i

revindicacions que aspiraven a socialismes revolucionaris. El d'ara, en canvi, és un context en el que la globalització del capitalisme en forma de neoliberalisme s'ha imposat sobre les altres opcions, un temps de

desigualdad social sin precedentes y de una inminente catástrofe ecológica, de nacionalismos xenófobos, de guerras en las que solo mueren civiles inocentes, de refugiados de países destruidos y de tierras desertificadas, (...) de "glamourización" de la riqueza, de secuestro del Estado perpetrado por cleptocratas, de vaciamiento de la democracia, de fascismo social en forma de racismo y violencia contra las mujeres, (...) de erosión de los derechos sociales y de los trabajadores, de vigilancia total sobre los cuerpos y de criminalización de la protesta social.

Es un tiempo en el que el miedo domina la esperanza, pero en el que, pese a ello, grupos sociales oprimidos y sus aliados siguen resistiendo contra la opresión, disconformes con el *statu quo* y convencidos de que otro mundo es posible. (De Sousa, 2019, p.365).

De Sousa y Aguiló (2019) entenen que el neoliberalisme, articulat a través del capitalisme, el colonialisme i el patriarcat, es reproduïx en àmbit escolar "para mantener el fascismo social en la esfera social, económica, cultural e internacional" (p. 56). La seva proposta educativa requereix descolonitzar, desmercantilitzar i despatriarcalitzar l'educació, de manera global i conjunta, per trencar amb els diferents mecanismes creuats d'opressió social.

Nuestra devoción por el aprendizaje era un acto contrahegemónico, una manera fundamental de resistir a cualquier estrategia de colonización

*Enseñar a transgredir*, p.24  
bell hooks

Les preocupacions sobre l'impacte del neoliberalisme i els seus mecanismes de poder i opressió en àmbit educatiu són compartits des de molts àmbits diferents, no només des de la pedagogia crítica freireana i les teories decolonials. Per a Garcés, per exemple, el projecte educatiu que el capitalisme actual està desenvolupant se situa en un marc que identifica la intel·ligència de les persones com una força productiva (2019b). Defensa que "l'escola del futur ja s'ha començat a construir i no la pensen els estats ni les comunitats, sinó les grans empreses de la comunicació i els bancs" (2019b, p.62).

També des de l'ecofeminisme s'ha identificat l'escola com un espai de reproducció de relacions i coneixements patriarcal, capitalistes i antropocèntrics, que en alguns casos es transforma des de dalt per a adaptar-se als mercats i, en d'altres, es transforma des de baix per ser un espai on poder plantejar alternatives, qüestionar les relacions de poder i posar la vida i la cura al centre d'una educació comunitària, propera, atenta a les persones i l'entorn (Herrero, 2013). L'ecofeminisme, com a projecte pedagògic, emfatitza l'activisme ètic en contextos d'opressió i s'enfoca als esforços col·lectius per examinar de manera crítica les normes socials i explorar "new ethical norms in the global community" (Li, 2007, p.351).

La identificació de les institucions d'educació reglada com a espais de reproducció de desigualtats a través de pràctiques, relacions i coneixements concrets és comuna en

diferents plantejaments crítics sobre l'educació. Tots aquests, però, també entenen que l'educació és –i hauria de ser- un espai de transformació, de crítica, de responsabilitat i compromís. Reconeixent que l'educació és un espai polític, ha de ser un espai de política contrahegemònica (hooks, 1994). Un espai de ser i de ser present (Biesta, 2006). Un espai d'emancipació. Però, quins sabers i quina educació contribueixen a l'emancipació? (Garcés, 2019).

## 2.2.2. El professorat i l'alumnat

### 2.2.2.1. L'humanisme i el socioconstructivisme

La relació, els rols i les maneres d'entendre les persones que aprenen i les persones que ensenyen és un element important per a les diferents projeccions crítiques a l'educació. En aquelles opcions en les que s'opta per una educació que no sigui reproductora de desigualtats, sinó transformadora i emancipadora –en el sentit d'alliberar-se dels poders que oprimeixen les persones-, analitzar i repensar aquesta relació entre qui ensenya i qui aprèn és un element clau. S'entén que les mateixes pràctiques educatives i la representació sobre ser persona educanda o educada són sovint font de reproducció de jerarquies, autoritats, poder i desigualtats.

Els educadors, en plural, són aquesta estranya permanència de ser-hi, un nosaltres de presències properes i lleugeres al mateix temps

*Escola d'aprenents, p.56*  
Marina Garcés

Com que em situo en el marc de l'escolaritat, de l'educació reglada, parlaré de professorat i d'alumnat més que de persones educadores i educandes. Des dels paradigmes de referència s'opta per una ruptura amb la idea clàssica del professorat com a transmissor de coneixement i de l'alumnat com a receptor passiu de coneixement. Per a Chatelier (2015), si el professorat és només un mediador, el coneixement és l'element central de les dinàmiques educatives i aquestes esdevenen deshumanitzadores, tant per a l'alumnat com per al professorat.

La projecció dels rols del professorat i l'alumnat que plantegen els humanismes romàntic i existencial tenen molt a veure amb els plantejaments que es fa des del socioconstructivisme sobre els processos d'aprenentatge. De manera contrària a les idees lokeanes, que consideren la ment com a un full en blanc que ha de ser emplenat per elements externs, des del socioconstructivisme s'entén que la persona que aprèn és creadora d'estructures mentals actives, que integren i desenvolupen coneixement (Gran Enciclopèdia Catalana). Apostant per la idea bàsica del paper actiu del subjecte aprenent, Jean Piaget entenia l'aprenentatge com un procés individual i Lev Vygotsky emfatitzava la importància del caràcter social i cultural de l'aprenentatge, entenent que es dona en la interacció amb el medi social. Per a lafrancesco (citada per Pablo, 2017), les aportacions més importants del socioconstructivisme a la realitat educativa són diverses però la més important de totes és que l'alumnat importa.

Seguint l'herència vygotskyana del socioconstructivisme, el concepte de la cognició situada parteix de la base que "el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en el que se desarrolla y utiliza" (Díaz, 2003, p.2). Si els alumnes i les alumnes aprenen des del context de partida, des d'on són, des de qui són, s'entén que l'aprenentatge ha de partir de l'alumnat, del seu context, inquietuds, de les seves representacions, de la seva vida. Des de l'humanisme existencial, Kneller entén que "the teacher's job is to find ways to help the 51stà51ss see how any content in their lesson makes sense to the student's lived reality" (1971, pp.259-260). Ubicades en la didàctica de la història, Kitson, Steward i Husbands plantegen que:

Lo que sabemos es que los alumnos son participantes activos en su pròpia creación de significado. Si los profesores quieren que la Historia importe, tienen que pensar mucho en las preconcepciones de los jóvenes las formas en que la historia puede o no conectar con sus vidas. (2015, p.208)

També defensen que "es más probable que seamos eficaces como profesores si tenemos en cuenta los muy diversos puntos de partida que los niños llevan con ellos a la clase" (Kitson et al. 2015, p.176), i que "uno de los retos creativos para el profesor de Historia es la mediación entre las referencias culturales que respaldan lo que se está estudiando y las referencias culturales de los aprendices" (2015, p.142). Per a Benejam (1997, p.57), el docent a d'acompanyar l'alumnat en el camí que parteix de la seva lògica i experiència fins al "saber sabi".

#### 2.2.2.2. La perspectiva crítica i decolonial

La pedagogia crítica va més enllà d'aquests plantejaments. En aquest cas, els rols del professorat i de l'alumnat no es conceben tant –o només– des de l'eficiència cognitivista, sinó des de la crítica a les desigualtats i a les relacions de poder. S'assenyala la relació del professorat i l'alumnat com una relació vertical i desigual, que Freire (1970) descriu com a bancària. Apple (1991) identifica aquestes relacions, concretades en les pràctiques del professorat i les dinàmiques d'aula, com a part d'un currículum ocult que afavoreix la reproducció de les desigualtats i del poder.

Des d'una perspectiva crítica, el professorat ha de ser conscient de com les dinàmiques d'aula i escolars són, en elles mateixes, relacions socials de poder. Hauria de poder transformar els espais educatius en espais democràtics i d'igualtat on sigui possible el diàleg, la coconstrucció del coneixement, la participació i l'acció. Per a Biesta (2006), això implica projectar unes escoles "where action might happen and where individuals can be subjects" (p.140). Per a Santisteban<sup>3</sup> requereix entendre que, per a moltes persones,

---

<sup>3</sup> Aquesta referència no és presa de cap publicació, sinó de lliçons orals en contextos d'aula o congressos.

l'experiència escolar pot ser l'única que visquin d'igualtat i democràcia. Aloni (2002, p.9-59) planteja que els professors i professores crítics,

Must regard themselves as agents of change whose goal lies in transforming schools into institutions that provide young people with genuine experiencing of freedom, equality, independence, and strength for the sake of influencing and improving their own lives and that of the community.

S'entén que el professorat crític ha de poder empènyer una transformació de les dinàmiques i les relacions escolars perquè siguin espais de llibertat, igualtat i diàleg, i no espais de reproducció de relacions opressores i de desigualtats socials. L'enfocament comunicatiu de la pedagogia crítica, hereva de les propostes d'Habermas i desenvolupades per educadors com Freire, Apple, Giroux, Willis o Bernstein (Ayuste et al., 1994), opta per l'ús del diàleg com a eix fonamental d'aquesta transformació educativa. Des d'aquest enfocament, es reconeix que l'educació no és mai neutra (Freire, 1970; Apple, 1991; Benejam, 2004; Ross, 2018) i s'emfatitza la doble funció de reproducció de desigualtats i transformació cap a una societat més igualitària (Ayuste et al., 1994). Garcés (2020) entén aquesta doble funció com una qüestió d'ambivalència intrínseca al procés educatiu:

Directament relacionada amb amb l'existència [l'educació] pot matar o pot salvar. (...) Mata mirades, desitjos, rareses, silencis, imaginacions, formes de saber i d'estimar i cancel·la possibilitats de vida. Quants escolars i estudiants tornen més morts que vius de les seves hores de classe. (...) Però l'educació també pot salvar més vides que qualsevol religió, perquè ho fa dia a dia, persona a persona, sempre a temps d'obrir rumbos, desplaçar mirades, enllaçar desitjos, combatre opressions i alliberar camins no previstos (Garcés, 2020, p.27).

La perspectiva comunicativa de la pedagogia crítica entén l'alumnat com a participant actiu del diàleg intersubjectiu que generen les pràctiques de resistència i de transformació (Ayuste et al., 1994). També el concep com responsable de l'elaboració de significats propis a través de la reconstrucció activa del coneixement. Per altra banda, el professorat té la tasca de facilitar el diàleg. S'entén que ha de ser un intel·lectual transformatiu que creui els límits de la pròpia cultura acadèmica, per dinamitzar el desenvolupament cultural de tota la comunitat (Ayuste et al., 1994).

Des de la pedagogia decolonial es parla de pedagogia de resistència i de compromís amb la comunitat (Peñuela, 2009). De Sousa (2019) comparteix aquest plantejament quan parla d'intel·lectuals de rereguarda, amb compromís i implicació en les lluites socials. Per a Freire (1970), això només pot donar-se si el professorat és una persona compromesa amb una democràcia radical, entenent que ha de rebutjar els sectarismes, que ha de ser crítica, creadora i alliberadora, i que "não se sento dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar" (1970, p.14). Per altra banda, hooks (2003) defensa no només la necessitat del compromís comunitari, sinó també la vetlla pel benestar i la felicitat de tota la comunitat educativa.

Per a Biesta, la responsabilitat i el compromís de les persones que s'entenen com a educadores es veu reforçat per les "implications for the ways in which we educate if we treat the question of what it means to be human as a radically open question" (2006, p.1). Entén que aquesta resposta no ha de venir de manera prèvia a l'acció d'educar, sinó que només pot intentar respondre's des del compromís educatiu. Un compromís que té a veure amb una responsabilitat de respondre als altres, de reconèixer-los. Aquesta educació com a espai de reconeixement ha estat també defensada per altres persones com De Sousa (2019) o Garcés (2019b), qui entén l'educació com una pràctica d'acollir l'existència.

Per a De Sousa (2019b), és important ser conscient que el nostre propi alumnat, fora de l'escola, viu en un món de dominació i de línies abisals. Alguns d'ells també són considerats com a "subhumanitat" quan surten de l'aula. Coincideix plenament amb els plantejaments que trenquen les jerarquies entre aprenents i educands, i els posa en un pla de reciprocitat, horitzontalitat i també de proximitat.

### 2.2.2.3. La formació del professorat

El compromís del professorat amb el trencament i replantejament dels paradigmes oficials ha estat referenciat llargament per Giroux (1990), referent de la pedagogia crítica. En la seva idea del professorat intel·lectual i transformador, defensa professionals de l'educació reflexius, que pensen i prenen decisions conscients i crítiques sobre les pràctiques i els continguts des de la seva pròpia pràctica. En aquest cas la formació del professorat és clau. Giroux (1990) critica els enfocaments tecnòcrates de la formació del professorat, focalitzats sobretot en aprendre metodologies "que pareixen negar la necesidad misma del pensamiento crítico" (1990, p.173). Defensa que:

Los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares. Es más, estos programas necesitan sustituir el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la instrucción escolar. (Giroux, 1990, p.173).

Ja des de l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, Pagès (2018) planteja la necessitat de formar professores i professors crítics i reflexius que puguin donar resposta a les necessitats d'un alumnat divers i d'un context actual complex. Defensa que aquesta formació passa per quatre grans àmbits:

1. El coneixement epistemològic: permet reflexionar sobre què aporta allò que s'ensenya i per què es important ensenyar-ho (Ballbé, 2019), i alhora construir coneixements escolars que s'adequin "simultáneamente a los problemas sociales, a la ciencia y a quienes vayan a aprenderlos" (Pagès, 2018, p.12)
2. El coneixement curricular: ha de permetre al professorat reconèixer els interessos que hi ha darrere les decisions curriculars, escollir entre diferents

plantejaments i materials i, sobretot, prendre decisions conscients sobre el currículum per tal que els alumnes puguin relacionar allò que aprenen amb les seves vides i les vides de les persones del seu entorn. S'entén que són els professors i les professores qui saben quins són els continguts més adequats perquè els seus alumnes aprenguin (Pagès, 2012) i que, per tant, la concreció curricular ha de ser fruit de les seves decisions.

3. Coneixement metodològic: ha de permetre al professorat combinar diferents tipus de recursos, propostes, materials, fonts i espais per tal de "crear situaciones ricas y variadas" (2018, p.13) i adequades al context concret, a l'alumnat concret d'una situació educativa única i irreplicable.
4. El coneixement pràctic: permet tenir una formació vinculada a les realitats educatives, a problemes i situacions reals. Coincideix amb els plantejaments d'Stenhouse (1987) sobre la formació de la professió docent a partir de la pràctica crítica.

En la projecció del professorat, doncs, s'ha fet èmfasi en tres grans aspectes: per una banda, en el compromís social, transformador i vinculat amb la comunitat. Per altra, en la resposta a l'alumnat des de la ruptura de les estructures jeràrquiques i el reconeixement de les seves necessitats, interessos i dignitat com a persones que opinen, participen i transformen. Finalment, la reflexió sobre les pràctiques i la presa de decisions conscient sobre el currículum: en això és, sobre les dinàmiques i metodologies, però també sobre els continguts (2.2.3. *Els continguts*).

### 2.2.3. Els continguts

Quins continguts, per una educació que no sigui reproductora de desigualtats sinó transformadora? Que no reproduïxi les relacions de poder opressores, sinó que permeti identificar-les i revertir-les? Seguint els plantejaments teòrics referenciats, des de la teoria crítica es planteja la possibilitat de desemmascarar les ideologies i els poders subjacents en diferents situacions, entorns, missatges i productes socials. Des del postestructuralisme i amb una gran importància de Foucault, s'aprofundeix en el poder des d'àmbits simbòlics i s'entén que el mateix coneixement és producte de les relacions de poder, i legitimador de les mateixes. Per a Garcés,

La denúncia de les relacions entre el saber i el poder no té interès per si mateixa, sinó que només adquireix valor pels efectes emancipadors que té. És a dir, en la mesura que ens retorna la capacitat d'elaborar el sentit del valor de l'experiència humana des de l'afirmació de la seva llibertat i dignitat". (2019b, pp.42-43)

Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person. (...) The single story creates stereotypes, and the problema with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one become the only story.

*The danger of the single story, 10'14"* Chimamanda Adichie



### 2.2.3.1. Les relacions de poder en els continguts de les ciències socials escolars

Les diferents propostes que opten per pedagogies emancipadores –de la pedagogia de l’oprimit de Freire a les propostes decolonials actuals- reflexionen de manera extensa sobre els continguts curriculars. S’entén el currículum com un òrgan ideològic que perpetua els interessos d’una cultura hegemònica (Apple, 1991, Giroux, 1990), orientat tradicionalment al manteniment de l’*status quo* a través d’una cultura escolar vertical i jeràrquica i d’uns continguts al servei dels estats i les seves classes dominants.

Si bé tot coneixement, i en especial el coneixement escolar, és ideològic, fruit de les relacions de poder i agent en la seva legitimació, el paper dels continguts escolars de ciències socials és especialment rellevant. En primer lloc, (1) perquè les relacions de poder, les desigualtats i les injustícies socials són objecte de coneixement d’aquest àmbit. La manera com s’aborden, o el simple fet de treballar-les o no treballar-les en àmbit escolar, és fonamental en la formació d’una ciutadania crítica que pugui desemmarcar-les i transformar-les. L’omissió dels conflictes socials en els continguts, per exemple, és una estratègia de reproducció de les desigualtats (Apple, 1991). Per altra banda, (2) perquè els coneixements socials tenen un potencial polític molt més evident que els coneixements d’altres disciplines. El potencial ideològic de la història, la geografia, les ciències polítiques, l’economia, l’antropologia i la sociologia és molt més explícit, per exemple, que el de la música, les matemàtiques o la geologia.

Fontana, un dels pocs historiadors que s’ha preocupat també per l’ensenyament de la història a nivell escolar (Pagès, 2021), ha plantejat en diverses ocasions la relació entre el paper polític de la història acadèmica i l’escolar. Fontana ha criticat la creació d’un relat lineal i legitimador al servei de l’estat-nació i les seves minories dominants en el cas de història acadèmica: “la historia ha tenido siempre una función social – generalmente la de legitimar el orden establecido” (Fontana, 2016). Entén aquesta funció com una colonització intel·lectual des del poder (2018), que difón aquesta visió concreta de la història nacional al conjunt de la població a través de la història escolar (Fontana, 2013, p.11): “su función real [de la historia] era la de servir (...) para la producción de una visión de la historia nacional que se pudiera difundir al conjunto de la población a través de la escuela”.

Aquesta articulació dels coneixements històrics escolars al servei dels interessos de l’estat nació i les seves classes dirigents ha estat extensament assenyalada i estudiada (De Cock i Picard, 2009; Ferro, 1990; López, 2015; Massip, Castellví i Pagès, 2020; Pagès i Sant, 2015; Rina i de la Montaña, 2019; Tutiaux-Guillon, 2018). La selecció de temàtiques, la seva interpretació, el llenguatge utilitzat, les visions que es tenen en compte i les persones que les protagonitzen –i les que no- formen part d’un relat polític amb que presenta l’*status quo* actual com a inevitable i positiu, fruit d’un procés de progrés lineal i lògic, amb certs sectors socials i territorials com a únics i legítims agents històrics (Fontana, 2013), i els

àmbits geopolítics i econòmics dels estats com a únics espais d'importància, rellevància i significació històrica i social.

Cal remarcar, com ho fa Fontana, que la història acadèmica ha respost durant moltes dècades a aquests mateixos interessos. La universitat ha estat un dels engranatges legitimadors de les relacions de poder a través de la creació d'un tipus de coneixement determinat i de la seva "implicación con el colonialismo, el patriarcado y en las redes del capitalismo" (De Sousa, 2019, p.367). També el fet que tradicionalment han estat certs sectors exclusius els que han tingut accés a la formació i a la difusió de coneixement científic (De Oliveira, 2018).

Tot i així, com s'explorà més endavant (4. *Què s'ha investigat? La recerca historiogràfica*), en les últimes dècades s'ha donat –i s'està donant encara– una renovació historiogràfica important que trenca aquesta linealitat, democratitza l'agència històrica i es preocupa d'espais privats, quotidians i vinculats a les resistències i les experiències de vida. La descoordinació dels continguts escolars en relació amb aquesta evolució historiogràfica la interpreto com un element més que confirma les intencionalitats polítiques que s'amaguen rere els continguts de la història escolar. Una història construïda, com denunciava De Cock i Picard (2009) en una fàbrica particular en la qual, com ha assenyalat Legris (2014), pesa més la ideologia política dels que governen que els resultats de la recerca científica.

#### 2.2.3.2. Propostes de continguts emancipadors

Des dels fonaments de la pedagogia crítica, Apple, Giroux o Freire aposten per articular els continguts a partir de situacions conflictives i properes que permetin analitzar les relacions de poder i projectar alternatives. Apple (1991) aposta per estructurar els continguts entorn les idees del dissens i el conflicte. Giroux (1990) se centra en la idea de la resistència, a partir de la possibilitat d'analitzar situacions socials de dominació on es pugui generar crítica a les relacions de poder i donar visibilitat a les oportunitats d'emancipació. Freire (1970) defensava uns continguts que partissin de situacions presents, existencials i concretes, i d'uns temes generadors per relacionar les experiències existencials i la reflexió crítica, per analitzar les relacions humanes i de les persones amb l'entorn. Tots ells projecten la mirada crítica sobre les relacions de poder des de l'aspiració de l'emancipació.

Defensant uns continguts curriculars que trenquin amb el feixisme social a través de descolonialitzar, desmercantilitzar i despatriarcalitzar (De Sousa i Aguiló, 2019), De Sousa (2019), proposa trencar amb les monocultures que articulen els coneixements escolars. Defensa que se substitueixin per una ecologia de sabers que reconegui tant la diversitat cognitiva com les persones que la tenen. Proposa que els conceptes que haurien d'articular el currículum haurien de ser conceptes vinculats a la resistència a les opressions, com *lluïta*,

L'educació mata mirades, desitjos, rareses, silencis, imaginacions, formes de saber i d'estimar i cancel·la possibilitats de vida. (...) Però l'educació també pot salvar més vides que qualsevol religió, perquè ho fa dia a dia, persona a persona, sempre a temps d'obrir nous rumbos, combatre opressions i alliberar camins no previstos.

*Escola d'aprenents*, p.27  
Marina Garcés

*cos i territori*. Entén que el treball pedagògic ha de permetre abordar les diferents formes de dominació i analitzar la complexa relació que s'estableix entre elles per tal d'evitar concepcions simplistes o abstractes de les opressions. S'ha de donar espai a aprofundir, a partir d'una anàlisi ètica i política, en "las experiencias concretas, vividas" per entendre-les com a "intolerablemente injustas y susceptibles de revertirse a través de la resistencia política" (2019a, p.149).

De Sousa (2019) proposa quatre directrius per les noves pedagogies. En primer lloc, (1) tenir com a objecte de coneixement la reflexió permanent sobre les discriminacions abisals. En segon lloc, (2) evidenciar els conflictes i les lluites socials a través d'una pedagogia del conflicte, quelcom que podem relacionar amb les propostes d'Apple (1991). Tercerament, (3) combinar la crítica a les opressions amb les emergències i els espais de possibilitat, quelcom que es vincula amb les propostes de Giroux (1990). En últim lloc, (4), projectar identitats diatòpiques. Això és, trencar amb les jerarquies dicotòmiques del pensament binari i optar per el diàleg recíproc entre sabers, cultures i pràctiques.

Aquestes propostes són de gran importància per entendre els plantejaments que, des dels paradigmes de referència, es fan sobre els continguts escolars que, en aquest cas, apliquem sobre els continguts de la història escolar. Tot i així, falten encara alguns passos per a poder definir-los amb propostes i programes específics, útils per al professorat que concretar el currículum i que és, en última –i primera- instància, el o la responsable del que s'ensenya i el que s'aprèn a les aules. En els capítols i apartats que segueixen en aquest marc teòric, exploro diferents conceptes, teories i estats de la recerca, per tal de poder conceptualitzar i concretar una proposta d'uns continguts d'història escolar que trenquin amb la reproducció de les relacions opressores a través de la humanització.

### 2.3. Plantejament conceptual

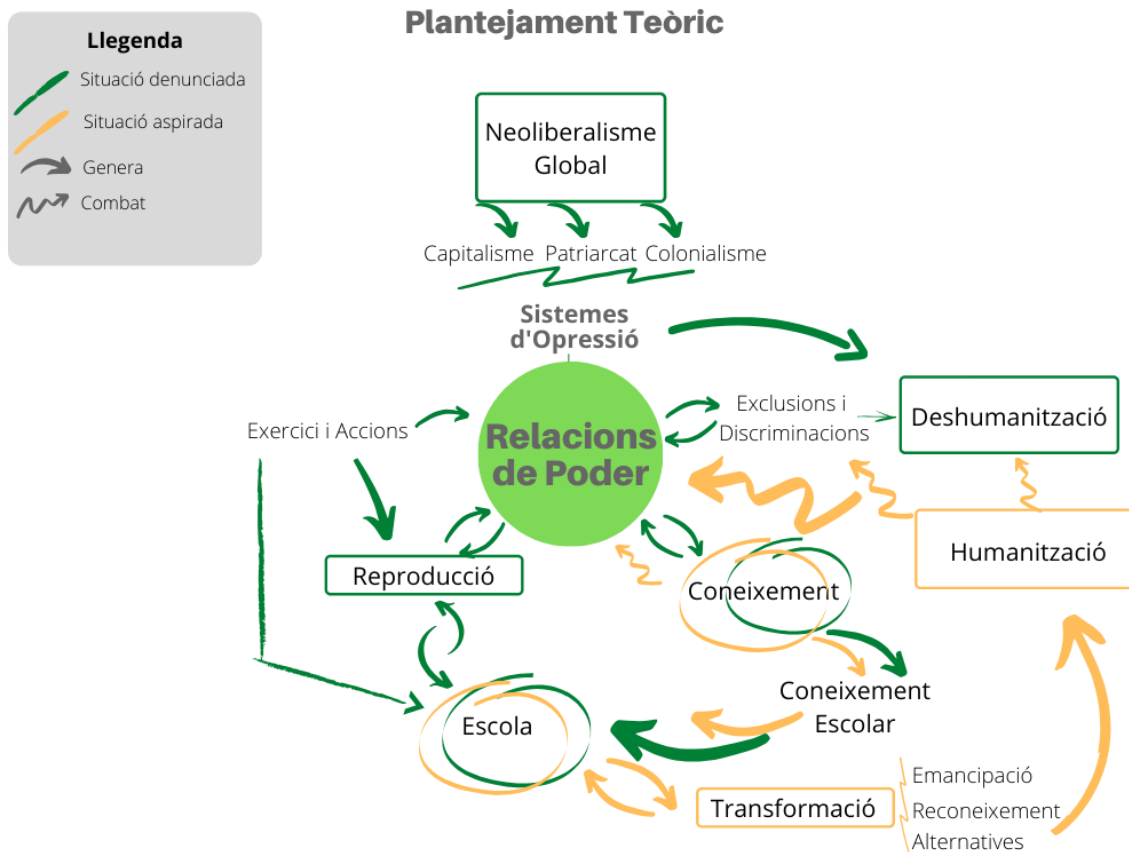
Parteixo de l'humanisme com a paradigma general que reflexiona sobre la humanitat i l'experiència humana. Comparteixo les crítiques que s'han fet als plantejaments humanistes més tradicionals, en tant que els intents per definir i emmarcar la condició humana n'han exclòs gran part de la humanitat. Em posiciono amb les tendències actuals que reivindiquen un humanisme transversal o horitzontal, que es preocupa per l'experiència humana, la vida i la dignitat sense projectar una definició limitada sobre el que és ser humà.

Parteixo també dels plantejaments de la teoria crítica, que desemascaren les relacions de poder i posen les desigualtats socials i les injustícies al punt de mira de l'anàlisi social, amb voluntat de revertir-les. Des del postestructuralisme, comparteixo la idea que aquestes relacions de poder són complexes i reproduïdes. També comparteixo la projecció del coneixement com a construït a partir de les relacions de poder i legitimador de les

mateixes. Com es planteja des dels decolonialismes, entenc que aquestes relacions de poder s'articulen en l'actualitat sota els mecanismes del capitalisme, el colonialisme i el patriarcat, que legitimen les injustícies i les violències a través de la producció de la inexistència, i l'exclusió de persones i formes de vida en la subhumanitat. I, des de l'ecofeminisme, entenc que aquests sistemes d'opressió exploten i mercantilitzen la vida i que la lluita per desestructurar-los passa per posar la vida, la seva vulnerabilitat i la seva cura, al centre.

He desgranat aquests plantejaments en els apartats anteriors, juntament amb les seves implicacions educatives i el paper que hi juguen els continguts de la història escolar. Presento el mapa conceptual que agruparia aquest plantejament teòric (figura 1), que és la base epistemològica sobre la que s'estructura la tesi, amb els seus respectius apartats. El plantejament conceptual teòric pot llegir-se de la següent manera:

**Figura 1.** *El coneixement escolar com a poder i contrapoder: mapa conceptual del plantejament teòric i dels paradigmes de referència*



Partim d'un context social marcat per les dinàmiques del neoliberalisme global, que s'articula a través dels mecanismes del capitalisme, el patriarcat i el colonialisme (De Sousa, 2019). El capitalisme, el patriarcat i el colonialisme són sistemes d'opressió que funcionen de manera articulada i que comparteixen unes mateixes lògiques de dominació (Herrero,

2013; Iovino, 2010; De Sousa, 2019; Taibo, 2010). Generen relacions de poder que es materialitzen i es concreten a partir del seu exercici i d'accions concretes (Foucault, 1982). Les relacions de poder generen exclusions i discriminacions (Knudsen, 2006; De Sousa, 2019), que a la vegada reforcen aquests poders. Les exclusions, les discriminacions i les opressions generen deshumanització (Freire, 1970; Bauman, 2011; De Sousa, 2019).

Les relacions de poder generen coneixement, un coneixement que alhora legitima les relacions de poder i les exclusions (Foucault, 1982; De Sousa, 2019). Entre aquest coneixement, hi ha el coneixement social i, concretament, la producció del coneixement històric, que ha respost tradicionalment als interessos dels estats-nació europeus i de les seves minories dirigents (Fontana, 2013).

L'escola és un espai de reproducció d'aquestes desigualtats i relacions de poder (Apple, 1991; Freire, 1970; Giroux, 1990). La reproducció de les desigualtats a l'escola es dona a través de l'exercici de les relacions de poder amb les jerarquies socials i les dinàmiques d'aula (Apple, 1991) i a través del coneixement escolar, que n'és producte i que les legitima (Apples, 1991; Giroux, 1990; De Sousa, 2019). Les ciències socials escolars són especialment transcendents en la reproducció de la cultura dominant. Tradicionalment, la història escolar ha estat al servei dels interessos de l'estat nació i les classes dominants, amb la reproducció d'un relat linial, eurocèntric i protagonitzat per sectors socials concrets, exclusius i excloents (De Cock i Picard, 2009; Ferro, 1990; López, 2015; Massip, Castellví i Pagès, 2020; Pagès i Sant, 2015; Rina i de la Montaña, 2019; Tutiaux-Guillon, 2018).

Tant l'escola com el coneixement, però, s'entenen com a espais on pot donar-se l'emancipació, l'alliberació de les relacions de poder i la transformació social (Freire, 1970; Garcés, 2020; Giroux, 1990; hooks, 1994; 2003; De Sousa, 2019). L'escola pot ser un espai de reproducció social o bé un espai de transformació social (Giroux, 1990). Per ser un espai de transformació, cal que les seves dinàmiques internes s'articulin sobre relacions d'igualtat, democràtiques i horitzontals, on sigui possible el diàleg, la participació i el compromís amb la justícia social (Biesta, 2006; Freire, 1970; Gutiérrez i Pagès, 2018). Per altra banda, també cal aprendre-hi a analitzar de manera crítica les situacions socials per tal de desemmascarar-ne els interessos i les relacions de poder, i les alternatives per tal de poder construir relacions més justes (Giroux, 1990; De Sousa, 2019). Per altra banda, el coneixement que es forja en oposició a les relacions opressores també esdevé una eina per lluitar contra les relacions de poder i les injustícies (Fontana, 2013; De Sousa, 2019).

A través de reconèixer-nos des de l'horitzontalitat (Garcés, 2019b), de projectar alternatives i d'emancipar-nos de les relacions opressores, es pot revertir la deshumanització generada per les relacions d'opressió i tensionar les relacions de poder, combatent els sistemes d'opressió que, en l'actualitat, s'articulen sobre el partiarcat, el colonialisme i el capitalisme.

## 2.4. Síntesi del capítol

Aquesta tesi s'emmarca en els paradigmes teòrics de l'humanisme, la teoria crítica, el postestructuralisme, les teories decolonials i l'ecofemisme, que entenc com a concrecions des dels paradigmes més amplis als més particulars. Parteixo de l'humanisme com a paradigma general que reflexiona sobre la humanitat i l'experiència humana. Comparteixo les crítiques que s'han fet als plantejaments humanistes més tradicionals en tant que els intents per definir i emmarcar la condició humana n'han exclòs gran part de la humanitat. Em posiciono amb les tendències actuals que reivindiquen un humanisme transversal o horitzontal, que es preocupa per l'experiència humana, la vida i la dignitat sense projectar una definició limitada sobre el que és ser humà.

Parteixo també dels plantejaments de la teoria crítica, que s'ubica en l'humanisme crític o radical, que desemmascaren les relacions de poder i posen les desigualtats socials i les injustícies al punt de mira de l'anàlisi social, amb voluntat de revertir-les. Des del postestructuralisme, comparteixo la idea que aquestes relacions de poder són complexes i reproduïdes. També comparteixo la projecció del coneixement com a construït, a partir de les relacions de poder i legitimador de les mateixes. Com es planteja des dels decolonialismes, entenc que aquestes relacions de poder s'articulen en l'actualitat sota els mecanismes del capitalisme, el colonialisme i el patriarcat, que legitimen les injustícies i les violències a través de la producció de la inexistència, i l'exclusió de persones i formes de vida en la subhumanitat. I, des de l'ecofeminisme, entenc que aquests sistemes d'opressió exploten i mercantilitzen la vida, i que la lluita per desestructurar-los passa per posar la vida, la seva vulnerabilitat i la seva cura, al centre.

Des dels humanismes, l'educació s'entén com a característica humana i també com a procés o mecanisme per a l'assoliment d'aspiracions individuals i col·lectives basades en la llibertat, l'emancipació o el desenvolupament integral. Les reflexions sobre què significa ser humà marquen en gran mesura els plantejaments educatius. Les perspectives crítiques i decolonials de l'educació posen el focus en la transformació social i la lluita contra les desigualtats i les discriminacions, en la detecció d'ideologies i de poders que esdevenen opressors per a les persones. Entenen les institucions d'educació reglada com a espais de reproducció de desigualtats a través tant de les dinàmiques de la cultura escolar com dels continguts que s'hi ensenyen i aprenen, i les defensen també com a espais on poden donar-se les transformacions necessàries per revertir aquestes desigualtats i generar canvis socials a través del compromís comunitari, de la ruptura de jerarquies i els rols entre el professorat i l'alumnat, i d'uns coneixements que promoguin l'emancipació i no la perpetuació de l'*status quo*.

El coneixement sorgeix de les relacions de poder i esdevé, alhora, mecanisme de legitimització d'aquestes. Els coneixements procedents de les disciplines socials han respost tradicionalment als interessos de les elits i del manteniment de l'*status quo*

impregnats de valors com l'androcentrisme, l'eurocentrisme, el liberalisme o el nacionalisme. Hi ha consens en considerar els coneixements històrics com a eines polítiques al servei d'aquests valors i poders, i també en considerar que els continguts de la història escolar han estat al servei dels estats nació i de les classes dominants.

Els poders que generen opressions, exclusions i discriminacions són entesos des de la deshumanització. La humanització, doncs, passa per fer front a aquests poders i projectar el reconeixement, l'horitzontalitat, l'acollida. L'educació pot esdevenir espai de transformació i de lluita contra aquests poders, a través del replantejament de les dinàmiques i relacions, i dels continguts. Un espai, doncs, per a la humanització.

## Capítol 3. Què vol dir *humanitzar*?

# Humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars: una conceptualització

---

En aquest capítol explico el concepte d'humanitzar els continguts històrics escolars. Per una banda, desgrano les idees d'humanitzar i deshumanitzar, atenent a la semàntica oficial i també als plantejaments dels paradigmes de referència. Per altra, les concreto en context educatiu i en l'ensenyament de les ciències socials, des de la pedagogia humanitzadora i també des de la didàctica de les ciències socials. Finalment, conceptualitzo la idea d'humanitzar els continguts de la història escolar que serà utilitzada en aquesta tesi, i que s'estructura sobre tres grans conceptes: la presència, la condició i el protagonisme.

### 3.1. Humanitzar

Humanitzar és un concepte molt ampli, com també ho són humà o humanisme. És freqüent utilitzar les paraules *humanitzar* -i *humà*- com a nòduls lingüístics molt connotatius, oberts i poc concrets. Es poden entendre com a significants flotants *-floating signifier-*: “signs that different discourses struggle to invest with meaning in their own particular way” (Jorgese i Phillips, a Sant, 2019, p.658). Els significants flotants són conceptes que s'articulen simultàniament des de discursos polítics diferents, fins i tot oposats, que competeixen per omplir-los de significat (Laclau, a Farkas i Schou, 2018). Segons Laclau, és en moments de conflicte que sorgeixen els significants flotants (Farkas i Schou, 2018) i s'estableix un dels significats de manera hegemònica, quan una de les opcions polítiques aconsegueix imposar el seu significat per sobre les altres propostes.

També el podem entendre com un megaconcepte, en el que no només s'hi integren molts significats i connotacions, sinó que sovint és difícil de concretar-los. Per a Biesta, “the world continues to be troubled by competing claims about what it means to be human” (2006, p.8). També Garcés (2019b) argumenta que en l'actualitat ens trobem en un moment en el que el significat sobre el que és humà està en disputa i, per tant, també ho està el que significa *humanitzar*.

Ah, creus que és això? Que hi ha paraules que són grans? Paraules que destapen?

*Junil a les terres dels bàrbars,*  
p.195 Joan-Lluís Lluís



### 3.1.1. La doble semàntica d'humanitzar

*Humanitzar*, segons el Gran Diccionari de la Llengua Catalana (GDLC), vol dir “fer humà, més humà, menys cruel, dur, difícil per als homes”. En tercera accepció, s'utilitza com a “Esdevenir humà, més humà, sociable, tractable, etc.” (GDLC). S'entén *humà* com a “pertanyent o relatiu a l'home / propi de l'home / gènere humà, de l'espècie humana”; com a segona accepció, “propi de la imperfecció, la feblesa, etc. de l'ésser humà”, i “que se sent solidari amb els altres, que és considerat benèvol, generós, etc.” com a tercera.

En llengua castellana, *humanizar* té un significat semblant: “hacer humano, familiar y afable a alguien o algo”, en primera accepció, i “ablandarse, desenojarse, hacerse benigno”, en segona (Real Academia Española [RAE]). En aquest cas, *humano* es refereix a “Dicho de un ser: que tiene naturaleza de hombre. / Para referirse al conjunto de los hombres”; en segona i tercera accepció “perteneciente o relativo al hombre” i “propio del hombre”, i en quarta “comprensible, sensible a los infortunios ajenos” (RAE).

En els termes oficials, doncs, la idea d'humanitzar es vincula per una banda a l'espècie humana, a la humanitat com a gènere, però per altra banda té un gran poder semàntic pel què fa a valors com la benevolència, la proximitat, la solidaritat, l'afabilitat i, fins i tot, la feblesa. Quan parlem de *païsatge humà*, per exemple, fem referència, bàsicament, al significat que té a veure amb l'espècie humana. En canvi, quan Biesta (2006) escriu sobre un *futur més humà* no es refereix a un futur amb més presència de persones, sinó que atribueix a *humà* uns valors concrets relacionats amb la democràcia, el reconeixement, la responsabilitat i l'ètica.

És aquesta doble semàntica que permet articular idees que en un principi poden semblar contradictòries: actes humans (perpetrats per persones) que es consideren inhumans; relacions amb éssers no humans (animals, plantes) que es consideren humanes; l'exclamació de Rousseau que interpel·lava *humans, sigueu humans!* (a Garcés, 2020), i fins i tot les intencions de deshumanitzar a persones i col·lectius - que són humanes i no poden deixar de ser-ho.

### 3.1.2. Deshumanitzar

És precisament l'antònim *deshumanitzar* que ens obre altres dimensions de significat en relació a la humanització. Deshumanitzar es defineix com a “fer perdre el caràcter humà” (GDLC). Spillman i Spillman (1991) reconeixen la negació del caràcter humà de persones i col·lectius, i de la possibilitat d'empatitzar-hi, com a una de les estratègies per a la creació de la imatge de l'enemic i per als discursos de l'odi. Alzamora (2019) escrivia que “La deshumanització és un recurs que els que odien la llibertat dels altres solen fer servir per referir-se als grups a qui els interessa denigrar”.

Per a Freire (1970), la deshumanització -l'acció de deshumanitzar- respon a una vocació de ser menys, que es dona a partir de les relacions d'opressió i en les que tant les persones opressores com les oprimides queden deshumanitzades. Per a Maldonado-Torres (2007, p.257), "la invisibilidad y la deshumanización son expresiones primarias de la colonialidad del ser", entenent que les relacions de colonialitat de poder -domini i opressió- han deixat marca en la comprensió general de l'ésser.

Per a Butler, el fet de deshumanitzar altres persones produeix inhumanitat (Sales, 2015). Segons aquesta filòsofa, la categoria del que es considera humà s'emmarca en una normativitat que permet i legitima pràctiques excloents i violentes, cap a les persones que han estat considerades com a no-humanes. Entenent el poder com una pràctica d'inclusió i exclusió (Knudsen, 2006), "la deshumanización permite, posibilita y legitima el ejercicio de la violencia sobre los grupos deshumanizados o excluidos de la propia definición de lo humano" (Sales, 2015, p.57). En aquest cas, la definició del que és humà no es lliga a termes biològics, ja que no es nega la pertinença a l'espècie humana, sinó a una projecció de *dignitat*, que Butler identifica amb "una vida vivible y una muerte lamentable" (2004, p.183).

Entén les polítiques de legitimació de la violència i la invisibilització com a mecanismes de deshumanització. Sales explica la visió de Butler d'aquesta manera:

Lo humano se refiere a un tipo de vida, que desborda lo biológico-dado, y que es vivible dentro de unos parámetros sociopolítico determinados. Hay vidas humanas vivibles e invivibles, es decir, cuya muerte es incapaz de generar ningún tipo de lamento o duelo. Una vida que no importa, una vida no humana (Sales, 2015, p.56).

Per a aquesta autora, el marc que separa el que és considerat humà del que no ho és, és també el que estableix els límits del reconeixement. I "solo puede reclamar reconocimiento aquello que previamente es visto y percibido como sujeto u objeto con capacidad de ser reconocido" (Sales, 2015, p.56). També Garcés (2020) parla en paràmetres semblants: les existències residuals (p.51), la necessitat de la compareixença social, de ser acollits en un món, per arribar a existir (p.47).

En el procés de deshumanització, doncs, es nega aquest reconeixement a través de dos mecanismes principals: per una banda, mostrant la inhumanitat de les persones a qui es deshumanitza, és a dir, emfatitzant aquells elements que s'han considerat fora de la norma del que és humà en els grups als que s'exclou. Per altra, esborrant els rastres de vida més enllà de la biologia: negant la història personal, els afectes, el nom. Per a De Sousa, aquest procés s'ha accentuat a partir d'un "discurso normalizado de la ciencia moderna y de su fuerte componente estadístico, que reduce al anonimato de los números el horror de la degradación humana y del sufrimiento injusto" (2019, p.143).

Amb aquesta mateixa idea de línia normativa que argumenta Butler, De Sousa explica com la línia abisal separa la humanitat de la subhumanitat. Reconeix desigualtats i opressions

en el que considera la “sociabilidad metropolitana” (2019, p.46), però les diferencia clarament d’aquelles opressions que travessen la línia abisal i que es gestionen a través de l’apropiació i de la violència. Per al sociòleg, en les exclusions abisals “se considera inacceptable, o incluso inimaginable, que la misma víctima o blanco pueda ser tratada como un ser humano como nosotros”.

La invisibilitat i la irrellevància són en aquest cas mecanismes per a excloure la subhumanitat. La subhumanitat, la humanitat expulsada o la humanitat residual anteriorment plantejades (1.1.2.), formarien part d’aquestes dinàmiques de deshumanització marcades per relacions de poder, d’exclusió i d’opressió. Per a Freire (1970), la deshumanització i també allò que hi lluita en contra -la humanització-, són possibilitats reals en contextos històrics concrets i entén que la humanització queda negada per la injustícia, l’explotació, l’opressió i la violència, i afirmada en l’ànima de llibertat, de justícia i de lluita per la recuperació de la humanitat robada. El pedagog identifica la lluita per la humanització amb la lluita “pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para sí” (Freire, 1970, p.16).

Freire (1970) defensa que la possibilitat d’humanització en un context de deshumanització passa per a l’alliberació, per a l’emancipació de les opressions, que ha d’humanitzar tant a oprimits com a opressors, quelcom que defensa que s’ha d’aconseguir a partir de la pedagogia. Aquesta ha de permetre lluitar per la justícia, trencant les opressions des de qui les pateix i des de qui les exerceix. En aquest cas, entén que les persones que exerceixen opressió sobre d’altres han de poder identificar-se com a opressores i solidaritzar-se com a actitud radical. I entén així aquesta solidaritat:

O opressor só se solidanza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser un gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidaridades verdadeira (Freire, 1970, p.20).

Kimieciki (2015) explica se la següent manera la posició de Freire:

El desafío de la humanización entonces requiere que los hombres compartan todos los bienes con sus semejantes de manera irrestricta, incluyendo por lo tanto los bienes materiales que garantizan la existencia física, los bienes políticos que posibilitan la participación de todos en la vida social y los bienes simbólicos y culturales que garantizan la toma de consciencia de sí y del mundo y el acceso a una existencia digna (Kimieciki, 2015, p.265).

### 3.1.3. De l'humanitzar antropocèntric a l'humanitzar biocèntric

Per a Butler, la superació dels marcs que permeten la deshumanització passa per l'obertura crítica i política dels marcs d'allò humà, a partir de la igualtat de la precarietat humana. Reconèixer la vida com a precària significa "reconocerla como frágil, expuesta y vulnerable a los demás" (Sales, 2015, p.58), entenent que "vivir socialmente [implica] el hecho de que nuestra vida está siempre, en cierto sentido, en manos de los otros; e implica también estar expuestos tanto a quienes conocemos como a quienes no conocemos" (Butler, 2009, p.30). El camí que planteja Butler des del concepte d'humanització fins a la centralitat de la vida no és anecdòtic ni aïllat, sinó que el trobem en molts discursos i perspectives filosòfiques, polítiques i econòmiques, encapçalades actualment des dels feminismes.

Garcés (2019), per exemple, reflexiona sobre les crítiques a l'humanisme i els models universals i universalistes, i parla de la necessitat que aquestes no ens treguin la possibilitat "de vincular-nos amb el fons comú de l'experiència humana", que és "la capacitat que tenim de compartir les experiències fonamentals de la vida, com la mort, l'amor, el compromís, la por, el sentit de la dignitat i la justícia, la cura, etc." (2019, pp.68-69). Defensa la vinculació de les persones a través de la "comuna defensa de la vida, amb totes les seves diferències i expressions" (Garcés, 2018, p.38). La filòsofa articula bona part de les seves reflexions en torn els conceptes de vida, de vida vivible, de vida digna. Com Butler, també parla de vulnerabilitat, fragilitat i de precarietat, elements que s'entenen com a constitutius dels éssers humans, de la humanitat.

La vida es lo  
que nos deben

*Manifest  
Zapatista, 1995*

Per altra banda, quan la humanització pren sentit vinculada al poder i les opressions, la centralitat en la vida es fa evident des de dues línies. Per una banda, entenent el control i la gestió de la vida des del poder, l'assumpció de la vida per part del poder, el biopoder. Foucault (1976, p.171) parla de "la entrada de fenómenos propios de la vida de la especie humana en el orden del saber y del poder". Per a Garcés:

El progresivo eclipse del sujeto de derecho en favor de la configuración del hombre como ser viviente es la consecuencia necesaria del proceso (...) de emergencia y visualización de la vida, y la condición indispensable para un poder que va a hacerse cargo de la vida. (...) Estamos, por lo tanto, ante una fuerza de vida constitutiva de aquello que al mismo tiempo la va a aprisionar: el hombre. (Garcés, 2005, p.94).

També des de l'ecofeminisme es posa el focus en la vida: en les bases materials que sustenten la vida, les vides, i en el compromís polític cap a una bona vida, una vida digna alliberada d'opressions (Herrero, 2013; Iovino, 2010). Des d'aquesta perspectiva, s'entén que la política hauria d'estar al servei del manteniment i la dignificació de les vides, posant al centre les cures i l'atenció a les persones. De la mateixa manera, l'economia s'entén des de la cobertura de les necessitats vitals, i s'assenyala el sistema polític, econòmic i social

actual com un sistema que *dóna l'esquena a la vida*, o fins i tot que ha “declarado la guerra a la vida” (Herrero, 2013, p.279).

Això ens porta a la segona línia des de la que, segons el meu entendre, s'evidencia la centralitat de la vida quan parlem d'humanització en base al poder i les opressions, entenent que vivim en un sistema de dominacions articulats pel capitalisme, el colonialisme i el patriarcat. També l'antropocentrisme és assenyalat com a un dels sistemes de dominació de la modernitat (Herrero, 2013; Iovino, 2010):

construida sobre cimientos patriarcales, antropocéntricos y capitalistas, la arquitectura de nuestras sociedades actuales pone en riesgo los equilibrios ecológicos que permiten la vida humana (y la de otras especies) y amenaza con provocar un verdadero naufragio antropológico. (Herrero, 2013, p.281)

Des d'aquesta perspectiva, s'entén que els sistemes de dominació capitalista, colonial i patriarcal funcionen des d'una mateixa lògica d'explotació i mercantilització de la vida (Herrero, 2013; Taibo, 2010). De Sousa, per exemple, explica com la colonització de la terra dels sistemes colonials segueix la mateixa lògica que la colonització dels cossos femenins del sistema patriarcal (2019). Per a Herrero (2013), aquestes dominacions s'estructuren sobre sistemes duals i jeràrquics: l'home sobre la dona, l'home sobre la naturalesa.

Això porta a una necessària obertura en l'entesa de la dominació -o la deshumanització-, més enllà del món de les persones: s'entén que els animals i les plantes, així com altres elements naturals, estan subjectes a les mateixes dinàmiques d'opressió. Iovino (2010) defensa que aquests sistemes paral·lels de dominació s'estructuren sobre la següent idea: “the master-subject (whether humankind, man, colonizer) tends to annihilate and to “devour” every form of otherness (non-humans, women, colonized)” (p.35). Per a Taibo (2010), la lògica opressora de la mercantilització de la vida explota de la mateixa manera les persones, els animals i els recursos naturals. Per a Iovino (2010), la jerarquia que oposa la natura amb la humanitat dominant i conqueridora implica també la subjecció dels humans respecte d'altres éssers humans.

La humanització, doncs, agafa una dimensió que va més enllà de la primera accepció sobre l'espècie humana o el gènere humà. Agafa una dimensió que se centra en la defensa de la vida, de les vides, de la seva dignitat i el seu reconeixement. Se centra en la vida i, per tant, no es limita a l'espècie humana. En aquesta línia Haraway (2016) planteja que cal buscar altres maneres de viure, que ens allunyin de les relacions mortals que amenacen els sistemes de sostenibilitat de la vida. La filòsofa entén que hem de buscar alternatives “not only to end the destruction, but to live more fully human lives based on a good relations with human and non-humans” (citada a Sant et al., 2018, p.73).

### 3.1.4. Les cinc dimensions de la humanització

Havent fet aquest repàs semàntic i conceptual a partir dels paradigmes de referència, detecto quatre maneres de projectar la humanització o el concepte d'humanitzar, que generen cinc dimensions diferenciades i que seran útils per a poder-les concretar en els continguts històrics escolars (taula 5).

Per una banda, des de la normativa lingüística oficial, se'ns perfila una idea d'humanitzar que es refereix als humans. Això es pot concretar amb dues dimensions: una que es refereix a l'espècie humana -al gènere humà- i una altra que es refereix a la condició humana, entesa no tant des de l'assignació a la humanitat, sinó al fet de tenir vida, història, nom, ser entès/a com a persona. En una segona accepció oficial, el concepte d'humanitzar pren també una dimensió relacionada amb valors positius com la proximitat, l'afabilitat o la bondat.

Des de paradigmes crítics, decolonials i ecofeministes, la humanització es vincula a la ruptura d'opressions i relacions de domini. Les relacions de dominació, la discriminació i l'exclusió són enteses com a pràctiques de deshumanització, i la lluita per superar-les s'entén com a humanització. Aquest plantejament evoluciona a una dimensió que projecta la humanització des de la centralitat de la vida; es posa la vida al centre, el que amplia la projecció de la humanització més enllà de l'espècie humana.

**Taula 5.** *Les dimensions semàntiques d'humanitzar*

| <i>Projecció</i>   | Gènere Humà         |                 | Valors                                  | Poder                             | Vida                       |
|--------------------|---------------------|-----------------|---|-----------------------------------|----------------------------|
| <i>Dimensió</i>    | Espècie Humana      | Condició Humana | Valors positius: afabilitat, proximitat | Trencament de relacions de domini | La Vida com a eix central  |
| <i>Procedència</i> | Semàntica Normativa |                 |   | Teoria Crítica<br>Decolonial      | Decolonial<br>Ecofeminisme |

### 3.2. Humanitzar l'educació

Com s'ha pogut veure en l'apartat anterior, Paulo Freire és una de les persones que agafo de referència a l'hora d'omplir de significat el concepte d'humanitzar. El pedagog és considerat un referent clau, fins i tot l'iniciador, de la pedagogia crítica (Ross, 2019; Law, 2015). *Pedagogia do opromido* es considera una obra de referència en la pedagogia crítica; és en aquesta obra que parla extensament de la humanització, de les relacions deshumanitzants d'opressió i de la pedagogia com a forma d'alliberació i, per tant,

d'humanització. Per a Freire, la pedagogia que humanitza allibera de les opressions i s'entén com a pràctica de llibertat. Per al pedagog,

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação de mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 1970, p.40).

Partint de la mateixa base i plantejaments, sembla que la pedagogia crítica es vagi desenvolupant al marge de les projeccions humanitzadores. Aquestes, però, són recuperades per la *Humanizing Pedagogy*, que es podria traduir com a *pedagogia humanitzadora* o *pedagogia humanitzant*, tot i que no l'he trobat utilitzat en literatura científica en català o castellà. S'ha desenvolupat, sobretot, en països anglosaxons i als Estats Units de manera especial, en contextos d'alta marginalitat i desigualtats socioeconòmiques.

Em centro en la pedagogia humanitzadora per la relació que s'estableix amb la pedagogia crítica, per l'explicitació i la relació amb el terme concret de la humanització, i perquè des d'aquesta s'han estructurat propostes concretes molt útils per a les ciències socials. Tot i així, altres plantejaments pedagògics encaixarien amb les projeccions humanitzadores de l'educació o les encarrilarien cap a altres espais. La pedagogia de l'acollida n'és un exemple (Deligny, 2008; Garcés, 2020).

### 3.2.1. Fonaments de la pedagogia humanitzadora

Freire (1970) entén que per a l'educació emancipadora i humanitzadora ha d'existir una relació dialògica permanent, que trenqui les relacions bancàries entre educands i educats des de l'actiu i el passiu, des del narrador i des de l'oient. Defensa que l'educació, perquè sigui alliberadora, ha de ser (1) dialògica, (2) problematitzadora i (3) transformadora. El diàleg, element central en la proposta freireana, no és possible, segons el pedagog, sense (1) un amor profund al món i a la humanitat, (2) humilitat, (3) fe en les persones, (4) pensament crític (Freire, 1970, p.45).

Des d'aquest plantejament, entén que els continguts no han de ser imposats ni han de venir donats, sinó que han de ser discutits i mediatitzats, i han de partir de situacions presents, existencials, concretes i que reflecteixin el conjunt d'aspiracions del poble. Entén que s'han de tractar temes que tinguin a veure "com seus anseias, coem suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores" (1970, p.47). Defensa que el contingut problemàtic s'ha d'anar a buscar a la realitat mediatitzadora, a través d'uns *temes generadors* que configuren un univers mínim temàtic. Aplicar l'experiència existencial i la reflexió crítica

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação, se não há amor que a infunda.

*Pedagogia do oprimido*, p.45  
Paulo Freire

sobre les relacions entre les persones i el món, i les relacions humanes (persones amb persones).

Planteja, doncs, que l'univers temàtic depèn dels contextos, de cada context educatiu concret. En cada un d'aquests contextos es poden donar situacions límit en què les persones queden cosificades i deshumanitzades, i és sobre aquestes situacions límits que cal problematitzar:

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem a desaparecimento da opressão deshumanizante, é imprescindível a superação das “situações-límites” em que os homens se acham quasi coisificados” (1970, p.54).

Partint dels plantejaments de Freire, la *humanizing pedagogy* o *humanizing education* ha estat objecte d'estudis, recerques i plantejaments pedagògics recents (Law, 2015), sobretot en el món anglosaxó i en contextos d'alta desigualtat social. Bartolomé (1994) identifica dues vies en el desenvolupament de la pedagogia humanitzadora:

1. Una educació culturalment rellevant que eviti una educació genèrica que objectivitzava l'alumnat i el separa dels propis valors i ideals.
2. Una relació entre estudiants i professorat basada en compartir i en la creació conjunta dels coneixements.

Per a Bartolomé (1994), així com per altres persones que han teoritzat sobre la pedagogia humanitzadora, un dels problemes educatius que cal combatre és l'entesa de l'alumnat des del dèficit (*deficit based thinking*): és a dir, projectar l'alumnat des del que no són, des del que no saben. Aquesta visió de l'alumnat a partir del dèficit va en contra d'una educació humanitzadora i afavoreix la reproducció de les desigualtats socials i del fracàs acadèmic dels grups oprimits (Law, 2015). Bartolomé (1994) descriu la pedagogia humanitzadora com aquella que “values the students background knowledge, culture, and life experiences, and creates learning contexts where power is shared by students and teachers” (p. 190).

Franquitz i Salazar (2004) en destaquen, (1) les relacions del professorat amb els estudiants i les famílies, (2) el valor que es dona a la cultura, coneixements i experiències vitals de l'alumnat, i (3) el poder compartit entre l'alumnat i el professorat. Per a Price i Osborne (2000, citats per Blevins i Talbert, 2016), la pedagogia humanitzadora va més enllà de les aules, implica la cultura escolar i la vida dins i fora del centre. Ha de tenir implicacions en la vida de l'alumnat però també en la del professorat:

This lens of humanizing pedagogy helps us understand teaching as a process and a vision for life in schools and beyond – not only for our students, but also for ourselves. Hence to consider what it would mean to provide opportunities for prospective and practicing teachers to critically understand the world we also need to critically examine who we are *and* we are becoming as teacher educators in such contexts. (Price i Osborne, 2000, p. 3, citat per Blevins i Talbert, 2016, p.27 )



Law (2015) considera que hi ha 5 elements bàsics que comparteixen tots els plantejaments de la pedagogia humanitzadora:

1. Està centrada en els humans: els canvis pedagògics no venen donats per polítiques estandaritzades i estatalitzades, sinó pel compromís de les persones i els agents educatiu, dels recursos humans.
2. És altament contextualitzada: parteix i dóna resposta a un entorn concret.
3. És socialment rellevant: es vincula a les situacions i problemàtiques del context; es condueix des d'una dinàmica de baix a dalt.
4. És ambigua i versàtil: és adaptable i s'entén que el professorat i la comunitat educativa té llibertat i flexibilitat per adaptar-la als contextos i voluntats. No és prefabricada ni tancada.
5. No pot ser mesurada ni estandaritzada: rebutja l'estandarització i l'alta mesurabilitat dels processos i els resultats educatius.

Blevins i Talbert (2016, p.27) expliquen que la “humanizing pedagogy is an instrument of “becoming,” that critically examines power differentials in an effort to not only transform these relations of power but to transform teachers and students themselves as they work together in classrooms”. Defensen una educació que prioritzi els coneixements emancipadors per sobre dels coneixements tècnics, i que es fonamenti en la pedagogia crítica i inclogui elements fonamentals de la pedagogia humanitzadora. Entenen que la pedagogia humanitzadora (1) promou les relacions dialògiques, (2) se centra en les experiències de l'alumnat, (3) facilita les crítiques al coneixement oficial, i (4) s'emmarca en preguntes crítiques i introdueix coneixement subjugat. Aquests punts queden desenvolupats en l'apartat que continua (3.2.2).

### 3.2.2. Concreció de la pedagogia humanitzadora: Blevins i Talbert

Els plantejaments de Blevins i Talbert (2014) m'interessen de manera especial per dos motius. En primer lloc, perquè encaixen perfectament amb els paradigmes de referència, connectant les bases de la pedagogia crítica amb plantejaments que es relacionen amb les perspectives decolonials i les crítiques a les implicacions del neoliberalisme en l'educació. Per altra banda, perquè estan desenvolupades des de l'àmbit de la *social studies education* i, de manera específica, en la formació del professorat. La seva proposta es concreta de la següent manera:

The tenets of humanizing pedagogy challenge the power structures and institutionalized practices which inhibit the realization of democratic ideals and values by exposing the selection, organization, and control of knowledge that occurs in public schools serving as a powerful tool to maintain economic and cultural hegemony (...). Emancipatory knowledge embraces multiple perspectives, values student opinion, questions the validity and neutrality of official knowledge, and seeks to create social change that disrupts oppressive power structures. (Blevins i Talbert, 2016, p.34).

Concreten, amb quatre punts, que la pedagogia humanitzadora:

1. Promou les relacions dialògiques. Seguint els plantejaments de Freire, defensen una educació emancipadora que rebutgi la dualitat entre professorat i alumnat i en promogui les relacions dialògiques i la co-contrucció recíproca de l'aprenentatge i el coneixement. Aquesta perspectiva influeix en la presa de decisions, que hauria de ser un procés compartit.
2. Se centra en les experiències de l'alumnat. Entenen que centrar-se en les experiències vitals de l'alumnat és una part integral de la pedagogia humanitzadora. Defensen la possibilitat de construir ponts entre les experiències i coneixements de l'alumnat amb temes globals relacionats tant amb la crítica social com l'exploració de noves possibilitats d'acció (Giroux, 2003).
3. Facilita les crítiques al coneixement oficial: expliquen que la pedagogia humanitzadora convida a examinar el coneixement de manera crítica per tal de detectar-ne la funció i les ideologies polítiques, social i econòmiques subjacents. Defensen que el professorat ha d'entendre que el coneixement no és neutral i que ha de prendre consciència sobre les estructures que defineixen el currículum, el coneixement i les institucions educatives i prenguin decisions sobre el currículum.
4. S'emmarca en preguntes crítiques i introdueix el coneixement subjugat: com a conseqüència a la crítica del coneixement oficial, defensen que cal reelaborar-lo a partir de la cultura, les narratives i les històries que tradicionalment no n'han format part i que han silenciat les experiències de les persones oprimides.

**Taula 6.** *La Pedagogia Humanitzadora: una proposta de Blevins i Talbert (2016)*

| La Pedagogia Humanitzadora   |   |
|--|---|
| Promou les<br><b>Relacions Dialògiques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacions dialògiques entre professorat i alumnat.</li> <li>- Relacions recíproques.</li> <li>- Procés compartit d'aprenentatge.</li> <li>- Presa de decisions compartida.</li> </ul>  | Se centra en les<br><b>Experiències de l'alumnat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relació entre les experiències de vida i els temes globals.</li> <li>- Escolta activa de l'alumnat.</li> <li>- Reflexió crítica sobre les experiències i coneixements de base.</li> </ul>       |
| Facilita la<br><b>Crítica al Coneixement Oficial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen crític del coneixement.</li> <li>- Detecció d'ideologies.</li> <li>- Reconeixement de la no neutralitat del coneixement.</li> <li>- Presa de decisions sobre el currículum per part del professorat.</li> </ul> | Introdueix el<br><b>Coneixement Subjugat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reelaboració del coneixement.</li> <li>- Introducció d'elements silenciatos.</li> <li>- Introducció d'experiències de persones oprimides.</li> <li>- Incorporació de perspectives diferents.</li> </ul> |

Els plantejaments de la pedagogia humanitzadora, doncs, influeixen a qüestions que van des de la cultura escolar (la manera d'entendre les relacions professorat-alumnat, la gestió de les decisions), les metodologies (coconstrucció del coneixement, partir de les experiències vitals i reflexionar sobre aquestes, importància del diàleg, alumnat com a actiu), fins als continguts (crítica al coneixement oficial, reelaboració del coneixement amb introducció d'experiències de persones oprimides i noves perspectives). Em centro, a continuació, en la concreció d'aquestes perspectives en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials escolars i, de manera més específica, en els continguts de la història escolar.

### 3.3. Humanitzar l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials escolars

Fora del paraigua de la *humanizing pedagogy*, la necessitat de (re)humanitzar les ciències socials escolars ha estat plantejada en algun cas per Renner (2009), per Ross (2018), i considerada un dels reptes de futur de la investigació en didàctica de les ciències socials per Jara i Santisteban (2018). Si bé podem trobar antecedents fonamentals que plantegen l'ensenyament de les ciències socials des de l'educació per a la vida, en aquest cas em centraré en aquelles propostes que parlen explícitament d'humanitzar o d'humanització.

El concepte d'humanitzar ha estat utilitzat de manera tangencial en algunes investigacions de didàctica de les ciències socials, amb treballs com els de Meneses (2020a, 2020b) o Latapí (2019), i també en la pròpia recerca prèvia a aquesta tesi (apartat 1.2. *Origen de la recerca*). També ha estat utilitzat des de l'antònim semàntic -deshumanitzar- en treballs en relació amb els discursos de l'odi (Izquierdo, 2019; Massip, García i González-Monfort, 2021).

Tot i així, és un terme que no ha estat gaire concretat o conceptualitzat en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, assignant-li sovint un significat que es dona per sobreentès. Quan parlem d'humanitzar o de rehumanitzar des de la didàctica de les ciències socials i des dels estudis socials, a què ens referim? Quins significats i quines implicacions hi hem atribuït? Ho repasso en el següent apartat (apartat 3.3.1. *Comunitat, pràctica i coratge*).

#### 3.3.1. Comunitat, Pràctica i Coratge: la proposta de Renner

Renner (2009) s'ubica en una crítica a les dinàmiques globals neoliberals que fan créixer les desigualtats i que distancien les persones. Entén que existeixen diferents mecanismes de socialització que afavoreixen la deshumanització d'altres persones a partir de (1) l'erosió dels drets i (2) les relacions d'opressió. Per a Renner, l'escola és una de les institucions que formen part de la socialització deshumanitzadora. Entén que l'escola pot deshumanitzar a partir de dos mecanismes principals: (1) tècniques escolars deshumanitzadores, i (2) un

currículum que prepara consumidors i mentes inconscients i que estratifica els futurs a partir d'un currículum ocult i l'estandarització d'exàmens. Defensa que l'escola pot convertir-se en un espai per a la rehumanització i l'esperança, sobretot en les àrees de ciències socials (*social studies*), a partir de la deconstrucció, la crítica i la resistència:

This resistance must take the best, most progressive, and most expansive multicultural pedagogies (considering race, class, gender, sexuality, nation, language, religion, etc.), must arc towards agency and hope, and must incorporate humanizing service learning pedagogies that hasten toward a rebuilding of community through solidaristic activities. (Renner, 2009, p.61)

Renner (2009) defensa un model al que anomena un Currículum Esperançador (*Hopeful Curriculum*). Proposa l'ús de la història recent per a analitzar les situacions críticament centrant especial atenció a les persones oprimides i les seves vivències, experiències traumàtiques, impactes psicològics i emocionals, etc. Aquesta anàlisi hauria de permetre "74uerre more critical understandings of class and injustice". La seva proposta curricular s'estructura sobre tres grans conceptes: comunitat, pràctica i coratge (*Community, Praxis and Courage*). Per a ell, la *comunitat* se centra en poder connectar el currículum amb les realitats personals i locals, cosa que permet posar "a human face on poverty and issues like homelessness" (2009, p.72).

Finding ways to connect students' lives together, connecting curriculum with the worldoutside of school (through service learning and more authentic pedagogical practices), andconnecting students with real lives/stories/faces in local, national, and global communitiessuch that teachers and students can both better understand our privileged positions andwork for more level, equitable partnerships (Renner, 2009, p.73).

La *pràctica* ha de permetre aprendre a partir de la participació i l'experiència des d'un discurs de justícia i compromís social. Defensa un "athentic ways to learn about and engage with the world outside of school" (p.74). Finalment, la idea del *coratge* es concreta amb un compromís més enllà de la realitat escolar: "this action will move beyond projects and experiences, like service learning, into a new way of being in the world". Inspirant-se en els plantejaments de Milton Brown (2008, citat per Renner, 2009), defensa unes *humanizing practices* centrades en (1) desenvolupar la veu pròpia, reconeixent el silenci com un acte d'agressió que nega la humanitat, i (2) l'esdevenir visible a partir les accions valentes i compromeses.

A través d'aquesta proposta, Renner (2009) defensa que l'escola pot esdevenir un "libertory space through which hopeful possibilities can be relearned discursively, authentically, and actively" (p.76). Tot i que la seva proposta parla de la institució escolar en general, s'ubica de manera concreta en els *social studies* per poder entendre el món de manera més crítica i compromesa. Per a Renner, "focusing on (re)humanization, grounded in a promising struggle, provides one antidote to the schock therapists who strive to keep the world divided, less whole, and without hope" (2009, p.76).

### 3.3.2. La necessitat d'humanitzar les ciències socials: Ross i Jara i Santisteban

Ross (2018) planteja la necessitat d'humanitzar els *social studies* des de la pedagogia crítica. Defensa, de fet, la possibilitat d'humanitzar la pedagogia crítica a partir de preguntar-nos quin tipus de societat volem i en quin tipus de món volem viure. Entre les diferents reflexions, proposa sobreposar-se a l'ortodòxia de la pedagogia crítica per crear experiències d'aprenentatge que promoguin una comprensió crítica, personal i significativa del món. Entén que, per fer-ho, cal sobreposar-se a la ideologia de la neutralitat de l'escola, de l'ensenyament i del currículum, i que té com a conseqüència l'assimilació de l'aprenent com a persona passiva, la ciutadania democràtica com a expectació i el manteniment de l'estatus quo de les desigualtats socials. Proposa, per contrarrestar-ho, una educació en pro d'una ciutadania perillosa:

Dangerous citizenship is about (...) education that struggles against and disrupts inequalities and oppression. Classroom practice that is committed to exploring and affecting the contingencies of understanding and action and the possibilities of eradicating exploitation, marginalization, powerlessness, cultural imperialism, and violence in both schools and society. In essence, dangerous citizenship requires that people, individually and collectively, take on actions and behaviors (...) and embodies three fundamental generalities: political participation, critical awareness, and intentional action. (Ross, 2018, p.10).

Defensa que les premisses de la ciutadania perillosa inclouen: (1) que la democràcia i el capitalisme són incompatibles; (2) que el professorat i el currículum han estat subjectes a règims i polítiques que han atacat la llibertat acadèmica i han rebaixat l'anàlisi social crítica; (3) que les escoles del sistema capitalista estan enfocades al control social i a la voluntat d'educar una ciutadania obedient, fidel i útil; (4) i que és l'obediència civil, i no la desobediència, el problema que l'educació ha d'enfrontar per transformar.

Malgrat aquestes propostes, Ross (2018) no especifica quin és el significat que dóna al concepte *humanitzar*. Entén que:

It is more or less implied that I am talking about individuals thinking and acting for themselves and not following any kind of specific path toward critical engagement with the world. I am thinking of humanism as a stance that emphasizes agency of human beings, individually and collectively, and demands rationalism and rejects dogma. (Annex 1)

Per altra banda, Jara i Santisteban (2018) han plantejat la necessitat de rehumanitzar com un dels reptes de futur de l'ensenyament de les ciències socials, la història i la geografia. En el seu plantejament entenen que aquesta rehumanització passa pel (1) qüestionament dels agents o actors protagonistes, ja que "los y las protagonistas de la historia o de las ciencias sociales no son los países o las regiones o las guerras o el patrimonio (...), sino que el protagonismo debe ser de las personas" (p.275). També implica (2) treballar per

augmentar la igualtat i educar per la justícia social. Proposen fer-ho a partir de temes controvertits i construint memòries de justícia per a les noves generacions. Entenen que “la humanización de la enseñanza de las ciencias sociales es una empresa urgente” (p.275).

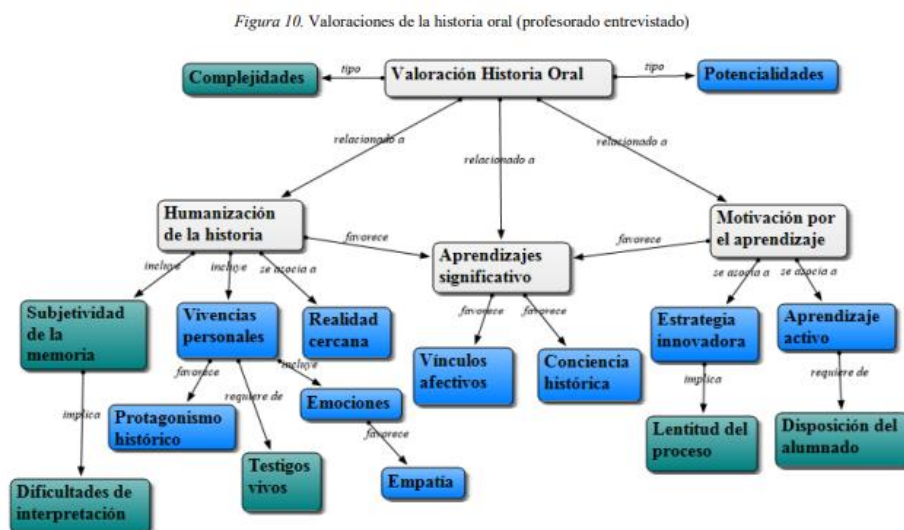
Un altre repte que plantegen es lliga estretament a aquest: “Los protagonistas de la enseñanza de las ciencias sociales son o deberían ser las personas, pero no solo los poderosos, los grandes hombres, los políticos, los militares o grandes artistas, sino que los protagonistas son todas las personas” (Jara i Santisteban, 2018, p.277). És per això que defensen que visibilitzar les persones, identitats i grups socials que anomenen invisibles és també un d’aquests reptes de futur. Entenen que “el relato histórico o social no incluye a la mayor parte de la población, que acaban siendo excluidos de la sociedad y, por lo tanto, también sufren la exclusión de la enseñanza de las ciencias sociales” (p.277)

### 3.3.3. L’ experiència històrica com a humanitzadora: Meneses

Meneses (2020a, 2020b), que ha treballat amb el concepte de l’ experiència històrica, la relaciona directament amb les possibilitats d’ humanitzar la història escolar, una relació que també troba en les representacions socials del professorat. Defensa que el treball amb l’ experiència històrica afavoreix un discurs històric humanitzat “donde las personas sean el centro de los estudios sociales” (Meneses, González-Monfort i Santisteban, 2019, p.281). Això englobaria (1) una metodologia amb més participació de l’ alumnat, (2) l’ empatia, (3) les vivències personals, (4) l’ emocionalitat, (5) l’ acció i la participació, i (6) la memòria històrica, entre d’ altres. En aquest sentit, el treball amb els testimonis reals de les persones i, en especial, la història oral, seria fonamental en la humanització de la història ensenyada en tant que “pone en el centro del saber histórico a las personas y reivindica el protagonismo de la gente común” (Meneses, 2020b, p.114) (figura 2).

Entre les seves orientacions per afavorir el treball amb l’ experiència històrica i, per tant, humanitzar la història escolar, proposa relacionar els continguts amb les vivències personals i familiars de l’ alumnat, quelcom que coincideix amb la proposta de Blevins i Talbert; abordar els continguts històrics des de les experiències humanes; incentivar la recuperació de la memòria històrica de les persones de l’ entorn, a través de la interacció amb persones properes i la recuperació de la seva història oral; generar exercicis explícits d’ empatia històrica, i treballar continguts relacionats amb problemes socials rellevants, temes controvertits o situacions-problema.

Figura 2. Relacions entre la Història Oral i la Humanització de la Història en les valoracions del professorat entrevistat per Meneses



Nota. Extret de Meneses, 2020a, p.206.

### 3.3.4. Humans de carn i ossos: les visions de Pagès i de Latapí

Pagès plantejava la possibilitat d'humanitzar l'ensenyament de la història i les ciències socials, i dedicà bona part de la seva carrera a la recerca sobre els personatges invisibilitzats i feu coincidir aquests plantejaments amb la línia de la ciutadania global. Defensava que era necessària una ruptura amb les perspectives nacionals i eurocèntriques, i projectar les històries de tota la humanitat per acabar amb les invisibilitats i educar per a la ciutadania global (Santisteban, Pagès i Bravo, 2018 ). Per fer-ho, advocava per una història escolar protagonitzada per persones amb les que l'alumnat es pogués identificar a partir de compartir experiències com riure o plorar (Pagès, 2019).

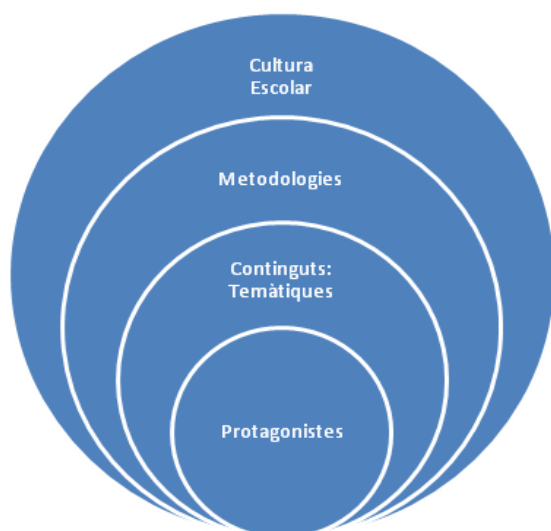
Per altra banda, Latapí (2019) proposa una visió del concepte d'*humanitzar* molt vinculada a l'empatia, la condició humana i les emocions. Per a ella, humanitzar la història escolar suposa "entender y sentir como los personajes de carne y hueso, comprender tanto sus intencionalidades como sus sentimientos y hacerlo desde la vivencia (...). Las personas se vinculan a los personajes en su humanidad, precisamente por compartir sus emociones" (Latapí, 2019, p.122).

Però si la història no un conte, vol dir que els seus protagonistes són humans amb tota la seva complexitat. I humanitzar és important, perquè la mitificació ens empeteix.

*Simplement humans,*  
 Agnès Rotger

### 3.4. Presència, condició i protagonisme. Humanitzar: una proposta de conceptualització

Com s'ha vist, el concepte d'humanitzar té diferents significats. També les propostes sobre humanitzar l'ensenyament i, de manera més concreta, humanitzar els continguts històrics dins les ciències socials escolars, es plantegen des de diferents paradigmes. Revisant les diferents propostes i aportacions, sembla que la possibilitat d'humanitzar té implicacions en la cultura escolar, en les metodologies i en els continguts; en aquests, repercuteix en els coneixement oficials, en les temàtiques i les persones que les protagonitzen (Figura 3).



**Figura 3.** *Dimensions d'implicació de la humanització*

Aquestes dimensions d'implicació coincideixen parcialment amb les que plantegen Bertran et al. (2020) en projectar les dimensions educatives de la perspectiva de gènere: les subjectivitats (qui), els espais (on), les metodologies (com) i els continguts (què). En la meua proposta, subjectivitats i espais

quedarien inclosos en la cultura escolar, i els continguts quedarien més desglossats o concretats en diferenciar les temàtiques (què) de les persones que les protagonitzen (el qui del què).

Un dels objectius d'aquest treball és el de poder conceptualitzar la humanització dels continguts històrics escolars. En aquest cas em centro en els continguts, tot i que entenc que aquest procés ha d'anar de la mà de la humanització de la cultura escolar i les metodologies. Encara que la humanització dels continguts de la història escolar no ha estat específicament conceptualitzada, les diferents propostes i visions que la projecten reflexionen sobre idees comunes. Per una banda, hi ha reflexió sobre allò que ens fa humans, sobre el reconeixement de la condició humana de les persones protagonistes dels continguts històrics. Per altra banda, hi ha reflexió sobre les absències i les presències, sobre les exclusions i la necessitat de visibilitzar totes les persones, les realitats i les experiències humanes. I n'hi ha reflexió sobre el protagonisme i l'agència, sobre la participació i els canvis.

A partir dels plantejaments teòrics repassats fins al moment i de la reflexió sobre els mateixos, entenc que les diferents implicacions del concepte d'humanitzar en l'àmbit educatiu i, en concret, de les ciències socials escolars, es poden agrupar a partir de tres



grans conceptes: la presència, el protagonisme i la condició. D'una banda, la reflexió sobre les absències i les presències, sobre la diversitat, les desigualtats, el poder, les exclusions i el reconeixement de totes les persones, realitats i experiències humanes. Per altra, la projecció de la humanitat com a identitat i la reflexió i explicitació de la condició humana. I, en últim terme, la reflexió sobre el protagonisme i l'agència, la participació, les causalitats i els canvis.

Entenc que l'objecte dels coneixements socials som les persones. Les persones en relació, les societats, la humanitat. Totes les persones, sense exclusions. Persones que som agents sociohistòriques i que, per tant, som protagonistes de les realitats, els processos i els canvis sociohistòrics, amb un matís que sembla redundant: les persones som les agents de la història, i *totes* les persones som les agents de la història. Persones que som persones –ni personatges, ni números, ni éssers mítics- que mengem, emmalaltim, estimem i sofrim. És a dir, persones que compartim l'experiència de la vida des de la condició de ser humanes, des d'allò més biològic i des d'allò més social i personal. De manera molt sintètica, crec que podem projectar la idea d'una cultura escolar humanitzada a partir d'entendre que *és amb persones, amb qui estem tractant* i, per tant, la d'uns continguts humanitzats a partir d'entendre que *és de persones, de qui estem tractant*.

### 3.4.1. Presència

#### 3.4.1.1. Presència i absència

La presència és la qualitat de ser present (GEC). La idea de *ser present* es pot interpretar de diferents maneres, però en tot cas és un concepte amb una força semàntica molt més potent que la de *ser visible*. Com que, per condició física, absolutament tothom és visible, la invisibilitat és un concepte que queda associat a la percepció aliena. En tot cas, sobretot quan enfoquem qüestions de continguts curriculars, prefereixo parlar de persones, temàtiques, cultures, etc. invisibilitzades (Massip, 2019).

La invisibilització va de la mà de la deshumanització (Maldonado-Torres, 2007), i forma part de les estratègies de dominació i d'opressió, de la maquinària de producció de la inexistència (De Sousa, 2019). Per a De Sousa (2019), la invisibilitat, la irrellevància i la no existència conformen les absències, unes absències que responen a mecanismes per convertir "ciertos grupos de personas y formas de vida social" en "no existentes, invisibles, radicalmente inferiores o radicalmente peligrosos; en suma, descartables y amenazadores" (De Sousa, 2019, p.53). Seguint aquesta lògica, la presència, com a antònima de l'absència, s'estructuraria sobre l'existència, la visibilitat, la rellevància.

El concepte de presència - i sobretot el de presència social-, recentment s'utilitza molt des d'àmbits educatius i comunicatius. En aquests casos, la presència s'entén com a estat d'alerta, receptivitat i connexió amb altres persones a nivell mental, emocional i físic (Rodgers i Raider-Roth, 2006), o com el grau en què una persona percep a l'altra persona

o persones durant un procés comunicatiu (Short, Williams i Christie, 1976) i de com la percep com a “real” (Lowenthal i Snelson, 2017, p.143).

En aquest cas, però, faig servir una perspectiva de la presència més lligada al concepte d'absència que planteja De Sousa. Seguint amb el proposat en anteriors capítols (II), s'entén que el coneixement social, com a producte i com a exercici de poder, ha servit a sistemes d'opressió com el capitalisme, el patriarcat i el colonialisme en la producció de la inexistència, la irrellevància i la invisibilitat de persones, sabers i formes de vida (De Sousa, 2019). El paper que ha tingut la història com a ciència social en aquest sentit ha estat molt destacable, tant a l'hora de mantenir aquests poders com a l'hora de ser una força de resistència per sobreposar-s'hi.

Com es veurà més endavant (4.2. *Revisió historiogràfica*), la història com a ciència acadèmica ha estat tradicionalment excloent, en projectar tan sols les experiències d'uns sectors socials restringits en uns àmbits vitals determinats. Per contra, les tendències crítiques a la historiografia tradicional identifiquen la falta de representació històrica com a forma d'exclusió social, en tant que “la gente sin historia nunca es capaz de inscribirse en el tiempo” (Hernández, 2004, p.43). En aquest sentit, la recuperació de la memòria històrica, dels testimonis i les experiències d'aquells “protagonistas de la historia que apenas son mencionados” (Fontana, 1976, p.5), s'entén com a una arma de lluita per a la justícia social (Prieto, 1976). Una arma que “devuelve hoy a nuestra historia la presencia de (...) unos hombres que forman parte de nuestro propio pasado, que integran una página perdida que nos urge recuperar” (Fontana, 1976, p.7).

Com es dona, però, la presència? O com es recupera la visibilitat, l'existència i la rellevància, quan han estat silenciades per mecanismes d'absència? Per a Biesta (2006, p.9), “we come into presence through our relationship with others who are not like us”. En aquest cas, la pluralitat esdevé un concepte clau per entendre la presència: “we can only come into presence in a world populated by others who are not like us. The World, understood as a world of plurality and difference”. (Biesta, 2006, p.9). Per a Arendt (2017, p.22), “La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá”.

La projecció de la presència, de les presències, en un marc de pluralitat i diferència és més complexa d'aplicar que de plantejar. La idea de trencar amb les absències que es mantenen en àmbit social, epistemològic i de coneixements escolars a partir de reivindicar les presències de totes les persones sembla clara. Però com es gestionen les presències dins aquesta pluralitat? Sobretot en un pla educatiu i de continguts curriculars: què significa reconèixer la presència de totes les persones? Què implica en una aula, en l'estructuració d'unitats didàctiques? Com s'obre la porta a tothom? Com podem gestionar la diversitat i la pluralitat de les experiències i les vides de totes les persones, sabent, a més, que es troben en situacions de desigualtat?

Si vols ser amic meu,  
no em posis condicions  
(...)

Si vols que jo t'estimi,  
deixa'm que sigui jo, no  
l'ombra de mi  
projectada per la teva  
fantasia possessiva (...)

Si vols ser amic meu,  
aprèn a estimar el que  
hi ha fora de tu mateix.

*Jo no sóc tu, Isabel-  
Clara Simó*

### 3.4.1.2. Entendre la presència a partir de la interseccionalitat

Els plantejaments de la interseccionalitat esdevenen fonamentals per estructurar la idea de la diversitat i poder-la posar en perspectiva de desigualtat. Una mirada crítica a les persones que protagonitzen els continguts, a les presències i a les absències, requereix una anàlisi dels diferents eixos d'identitat que representen, ja que ningú té una sola identitat (Santisteban i González-Monfort, 2019). És necessària una presa de consciència de l'esfera multidimensional de les identitats i de com aquestes interaccionen en el marc de les relacions socials, quelcom que estudien i teoritzen les aportacions feministes de la interseccionalitat (Massip i Castellví, 2019).

*Els continguts d'aquest apartat els he explicat a l'article [Poder y diversidad: aportes de la interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales](#) (Massip i Castellví, 2019).*

L'anàlisi interseccional té com a objectiu revelar les diferents identitats de les persones i els diferents tipus de discriminació o privilegi que es donen a conseqüència de les seves relacions en un context històric, social i polític determinat (De la Fuente, 2016). El concepte d'interseccionalitat fa referència a les identitats socials solapades i als sistemes d'opressió i dominació social. Associa les dimensions de les relacions socials amb les identitats individuals (McCall, 2005). Aquests plantejaments encaixen amb les idees desenvolupades sobre la complexitat de les relacions de poder i amb l'articulació de diferents sistemes d'opressió, que funcionen seguint lògiques de dominació similars (Herrero, 2013; Iovino, 2010; Taibo, 2010; De Sousa, 2019).

Des de la interseccionalitat s'entén que diferents eixos d'identitat marcats per característiques culturals, socials i biològiques com el gènere, l'ètnia, la classe socioeconòmica, la religió, l'edat, la procedència, l'estat de salut o l'orientació sexual, entre d'altres, interaccionen i es relacionen de manera simultània en la configuració de les identitats individuals, i que són claus en el sistema de jerarquies socials, d'injustícies i desigualtats (Massip i Castellví, 2019). Rodó entén que la interseccionalitat:

Comporta la necessitat d'estudiar les múltiples interconnexions entre diferents estructures de poder (...). És a dir: soc a la vegada dona, blanca, jove, lesbiana, catalana, becària. Algunes d'aquestes categories em situaran en posicions d'opressió i altres en posició de privilegi, però la relació entre elles farà que sigui d'una manera específica en cada lloc i moment (...) Analitzant la joventut, on és el gènere? Analitzant les qüestions de gènere, on és l'ètnia? I en l'ètnia, on és la classe? (Rodó, 2014, p.17)

Els plantejaments de la interseccionalitat es van gestar en els moviments de feminisme negre afroamericà. Teòriques com Davis (1981), Crenshaw (1989; 1991), Collins (2000) o McCall (2005) es van mostrar crítiques amb el feminisme radical, que proposava el gènere com a factor principal i determinant dels destins de les dones. Denunciaven que les experiències vitals de les dones de les classes mitjanes i altes que lideraven el moviment

no eren representatives de les experiències del conjunt de les dones, i que en el mateix col·lectiu feminista hi havia discriminacions, dominacions i jerarquies marcades per altres aspectes com el color de pell, la procedència social o el poder adquisitiu. La idea foucaultiana del poder és fonamental en la comprensió de les desigualtats de gènere (Foucault, 2008; Butler, 2001) i en les relacions d'opressió dels eixos de la interseccionalitat.

La interseccionalitat planteja una disposició binària que estructura els diferents eixos d'identitat a partir de situacions de poder-privilegi, així com d'opressió-resistència que es donen en cada context social i històric determinat. El classisme, l'androcentrisme, el racisme, l'heterosexisme, l'eurocentrisme o l'elitisme són altres sistemes d'opressió en eixos com la classe social, el gènere, l'ètnia, l'orientació sexual, la cultura o el nivell de formació (taula 7).

A l'atzar agraeixo tres dons:  
 haver nascut dona, de classe  
 baixa i nació oprimida.

I el tèrbol atzur de ser tres  
 voltes rebel.

*Divisa*, Maria-Mercè Marçal,  
 1976

Per a moltes persones, els plantejaments de la interseccionalitat han estat una de les aportacions més importants que els *women's studies* han fet en altres àmbits de les ciències socials (McCall, 2005), i han "impregnado los conceptos y las metodologías de la literatura crítica" (Guerra, 2016, p.205). Aquests plantejament interseccionals han estat criticats des d'alguns sectors del feminisme per dividir les dones i segmentar les lluites de resistència (El Hachmi, 2019; Tomé, 2019). Tot i així, la proposta s'orienta precisament a unir les lluites contra els diferents sistemes d'opressió i a mantenir la crítica dins de diferents sectors i col·lectius per evitar les discriminacions dins dels mateixos, ja que una de les claus que aporta la mirada interseccional és que "pone en primer plano la lucha contra las desigualdades" (De la Fuente, 2016, p.136).

**Taula 7.** Exemple d'eixos i mecanismes de desigualtat i opressió en la teoria interseccional

| Eix d'identitat              | Mecanisme de discriminació | Identitat privilegiada      | Identitat oprimida                |
|------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| <b>Gènere</b>                | Androcentrisme             | Home                        | Dona                              |
| <b>Edat</b>                  | Adultocentrisme            | Edat adulta                 | Infantesa / Vellesa               |
| <b>Orientació Sexual</b>     | Heterosexisme              | Heterosexual                | Homosexual/<br>Bisexual / Asexual |
| <b>Classe socioeconòmica</b> | Classisme                  | Burgèsia / Classe alta      | Classe treballadora               |
| <b>Procedència</b>           | Eurocentrisme              | Occidental                  | No occidental                     |
| <b>Formació</b>              | Elitisme                   | Qualificat/da,<br>alfabet/a | Poc qualificat/da,<br>analfabet/a |
| <b>Ètnia/cultura</b>         | Racisme                    | Cultura hegemònica          | Cultura no hegemònica             |

### 3.4.1.3. Projectió per a la humanització de la història escolar

A l'hora de pensar les absències, la mirada interseccional permet, per una banda, visualitzar, visibilitzar i ubicar les diversitats. Per altra, entendre-les en una esfera de relacions de poder, dominació i exclusions, esquivant qualsevol mirada simplificadora. Admet crítiques cap a alguns plantejaments centrats en el "festejo acrítico de la diversidad" (Guerra, 2016, p.2000), que sovint afronta la pluralitat des de la neutralitat i la celebració de l'heterogeni, sense desenmascarar les desigualtats, les opressions, els poders i les intencionalitats que s'intenten assenyalar des de les teories crítiques. A l'hora de projectar les presències, presenta l'escenari perquè la tria de quines perspnes, quins espais i quines perspectives es tenen en compte en els continguts que entren a les aules sigui conscient i atenta a les diversitats i les desigualtats.

### 3.4.2. Condició

#### 3.4.2.1. Els plantejaments clàssics: entre els animals i els déus, entre els animals i les màquines

La voluntat d'entendre la condició humana és un dels problemes més potents i prolífers de la filosofia i l'antropologia occidentals. Les preguntes sobre la condició, sobre la naturalesa humana, sobre què és allò que ens fa humans, omplen des de fa segles debats filosòfics, assajos, llibres, recerques científiques, poemes, etc. Per a Kant (1800, citat a Mosterín, 2008), la pregunta *què és l'ésser humà?* és una de les quatre preguntes a la que es pot reduir qualsevol camp de la filosofia.

Sant, Davies, Pashby i Shultz (2018), expliquen que la comprensió de les identitats es pot fer des de diferents aproximacions. Una d'elles, que entenen com a *social self*, projecta les identitats a partir de mecanismes d'inclusió i exclusió: "only by excluding those who do not belong to the ingroup, our community and our sense of belonging with it is constituted" (Sant et al., 2018, p.49). També Santisteban i González-Monfort (2019) entenen que les identitats es construeixen sovint en termes d'oposició i diferenciació a d'altres. La qüestió sobre la condició humana s'ha enfocat molt sovint des d'aquesta perspectiva identitària: des de la diferenciació amb els animals, per una banda, i des de la diferenciació de les divinitats (i les màquines), per altra.

Estem fets de carn i  
somnis (...) fets de sang  
i d'energia, fets de pena  
i alegria.

*Dinstríssim, Xiula*

La comparació amb els altres animals ha estat una constant en la filosofia occidental<sup>1</sup>, almenys des de l'època clàssica. La ment, el llenguatge i la cultura són els elements que més s'han subratllat com a diferencials de la naturalesa humana (Mosterín, 2008). Tots tres elements han ajudat a configurar una idea de la

condició humana com a superior a d'altres espècies, una sensació d'elevació i superioritat respecte la resta d'elements naturals, en concordança amb la cosmogonia judeocristiana.

Per una banda, l'animal racional de Plató o Kant o la identificació de l'ésser amb la ment de Descartes, són alguns exemples de com s'ha identificat la racionalitat, els processos cognitius i la ment com a característiques principals de la humanitat, com a element diferencial i definitori. Per altra banda, Mosterín (2008, p.12) entén que el llenguatge ha estat considerat “el rasgo más peculiar y emblemático al ser humano, aquello que más nos diferencia de otros animales”. En aquest cas, el llenguatge no es refereix només a la capacitat cognitiva d'articulació lingüística, sinó també al fet comunicatiu. Per a Arendt (2017, p.16), “es precisamente el discurso lo que hace del hombre un ser único”. La filòsofa defensa que:

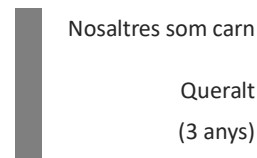
Para los hombres en plural, o sea, los que viven, se mueven y actúan en este mundo, sólo experimentan el significado debido a que se hablan y se sienten unos a otros a sí mismos. (Arendt, 2017, p.17).

La idea de la cultura, en contraposició als instints naturals, també ha estat un dels elements més destacats en els debats sobre la condició humana. Montagu, per exemple, considera que els humans no tenim instints, sols cultura. Una visió que coincideix amb la d'Ortega i Gasset: els humans no tenim naturalesa, sinó història. També amb la de Locke: no hi ha cap mena d'instint, tot el que som és fruit de l'experiència i l'aprenentatge (Mosterín, 2008). Aquesta visió de la falta d'instints i de la ubicació de la cultura com a element fonamental de la condició humana, és compartida per aquells que han defensat que l'educació és bàsicament allò que ens fa humans. Per a Fullat (1996) els humans som, fonamentalment, educació. Per a Dortier (2004),

En néixer, l'ésser humà sembla desproveït de qualsevol programa de conducta. Neix sense instint. I des d'aquest moment és l'educació i l'aprenentatge que han de contribuir a la seva supervivència.(Citat a Planella i Pagès, 2007, p.23).

Lluny de posicionaments cartesians, la importància de l'educació en la condició humana és defensada per teòrics de la pedagogia crítica com Freire (1970), que la reivindica tant des de la naturalesa humana –som éssers incomplets- com des de les possibilitats d'humanització que genera en trencar opressions. També Garcés (2020) defensa que “el que ens fa humans és haver de ser educats per ser” (p.12), i que per això “la pregunta que cap societat s'ha deixat mai de repetir és: com educar?” (p.18).

La cultura i l'educació van molt lligades a altres elements que també s'han considerat com a diferencials i definitoris de la condició humana, en comparació a d'altres animals: els humans com a animals polítics (*zoon politicon*, d'Aristòtil), com a animals socials, o fins i tot com a animals morals. En aquest sentit, destaquen les tendències que identifiquen la bondat i les aspiracions morals com a essencials en la condició humana. Alguns filòsofs clàssics com Plató o Aristòtil no havien inclòs aquesta vessant social de la humanitat com



a part de la seva naturalesa, en tant que no era exclusivament humana, sinó una condició compartida amb altres animals i lligada a la necessitat de supervivència (Arendt, 2017). En canvi, la idea de que “todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos” (Arendt, 2017, p.38), esdevé una idea fonamental per projectar la idea de la humanitat com a éssers bàsicament socials i polítics.

Els intents de definir la condició humana també s’han fet des de la comparació amb les divinitats i amb les màquines. En aquestes ocasions les perspectives que guanyen pes són aquelles que identifiquen la condició humana amb una condició de finitat, de mortalitat i de febleses. En referència a la preocupació grega per la mortalitat, Arendt (2017, p.31) entén que “metidos en un cosmos en que todo era inmortal, la mortalidad pasaba a ser la marca de contraste de la existencia humana”. Alguns consideren que precisament allò que ens fa humans són les emocions. Walton ho expressa d’aquesta manera:

Las emociones de todos los seres humanos del mundo son tan innatas, fundamentales y regulares como su estructura ósea (...). Resulta alentador y sugerente pensar que, sea cual sea nuestro origen, todos estamos provistos del mismo conjunto de cualidades emocionales (...) Si en determinadas circunstancias todos somos capaces de sentir lo mismo, entonces es posible que podamos ayudarnos más. (Walton, 2005, pp.14, 22-23).

En aquesta diferenciació amb els déus i les màquines trobem també tendències que identifiquen la condició humana a la condició d’animals, emfatitzant factors biològics com els processos fisiològics, la constitució del cervell o les hormones. Alguns, com Odent (2014), emfatitzen la condició de mamífers per entendre els processos vitals transcendents, com poden ser l’embaràs, el part o el puerperi, per tal d’humanitzar-los després que hagin quedat desnaturalitzats, instrumentals i deshumanitzats. Mosterín critica les tendències que volen concebre la condició humana allunyant-se de l’animalitat d’aquesta manera:

Todavía colea la resistencia a considerarnos como lo que somos, como animales, y a la predilección por los mitos que nos identifican como ángeles caídos, fantasmas incorporados, sujetos transcendentales en un reino de espíritus puros o meros productos culturales implantados en tábulas rasas (Mosterín, 2008, p.29).

En aquest cas, Mosterín és exemple d’una de les tendències actuals en la projecció de la condició humana, molt lligada a les teories evolutives i a l’estudi neurocientífic del cervell i del genoma. La pèrdua de pes de les teories que projecten la condició humana des de la comparació amb els animals, però, no ve donada només per l’auge d’aquestes teories neurocientífiques. Els estudis sobre altres espècies i la consolidació de nous coneixements sobre la comunicació, l’afectivitat, les emocions, la sensibilitat, l’organització o la intel·ligència de diferents plantes i animals han evolucionat molt en els últims anys. Aquests coneixements han trencat molts esquemes sobre elements que s’havien

Si tot el que ens  
distingeix dels animals  
és el fet d’amagar-nos  
per defecar, trobo que la  
condició humana  
s’aguanta sobre molt  
poca cosa.

*Jo, que no he conegut els  
homes, p.39*

Jaqueline Harpman

considerat, durant molt temps, exclusius de l'espècie humana (vegi's, per exemple: Gagliano, 2018; Safina, 2017).

Arendt (2017) diferencia la idea de la condició humana de la idea de la naturalesa humana, que sovint s'usen com a sinònimes. Ho fa entenent que no és possible entendre la naturalesa humana, però sí conèixer quines són les condicions de l'existència: "las condiciones de la existencia humana –la propia vida, natalidad y mortalidad, mundanidad, pluralidad y la Tierra- nunca pueden explicar lo que somos" (Arendt, 2017, p.25). La impossibilitat d'entendre la naturalesa humana, que planteja Arendt, entra en confluència amb diferents plantejaments de finals de segle XX. Per una banda, des de l'antropologia fa dècades que s'ha abandonat la pretensió de desentrellar la naturalesa humana des dels universals. Per altra, gran part de les crítiques a l'humanisme s'enfoquen des de la tendència a posar normes preestablertes al que significa ser humà, així com a la conseqüent exclusió de gran part de la humanitat d'aquesta definició (2.1.1.2. *Les crítiques a l'humanisme*).

Per a Heidegger (1994, pp.225-226), "every determination of the essence of man (...) already presupposes an interpretation of being without asking about the truth of being". Biesta (2006, p.41) argumenta que "the way to overcome humanism (...) is not so much a new answer to the question of what the human subject "is", as a new way of formulating this question". En aquest sentit, Biesta (2006) coincideix amb Nancy (1991) en assenyalar que un dels problemes que enfrontem és que sovint ens preguntem pel *què* (què és humà, què ens fa humans, què és la naturalesa humana), en comptes de preguntar-nos pel *qui*, en tant que "it is not a question of essence, but one of identity" (Biesta, 2006, p.42).

#### 3.4.2.2. Entendre la condició a partir de les necessitats

Pensar en les necessitats s'escapa dels paradigmes que entenen la condició humana des d'una mirada comparativa. No es busca tant la diferenciació respecte els animals o les divinitats i màquines, sinó fixar-se en les característiques humanes de manera descriptiva a partir de les nostres necessitats. Contràriament als plantejaments clàssics sobre la naturalesa humana, des de les perspectives socials i sociològiques s'han anat reinterpretant les necessitats com a part de la vida personal i social (Puig, Sabater i Rodríguez, 2012), i fonamentals en l'organització, el desenvolupament de la cultura i les dinàmiques del dia a dia. Per a Arendt,

Lo que dieron por sentado todos los filósofos griegos (...) es que la libertad se localiza exclusivamente en la esfera política, que la necesidad es de manera fundamental un fenómeno prepolítico, característico de la organización doméstica privada, y que la fuerza y la violencia se justifican en este esfera porque son los únicos mecanismos para dominar la necesidad –por ejemplo, gobernando a los esclavos- y llegar a ser libre. Debido a que todos los seres humanos están sujetos a la necesidad, tienen derecho a ejercer la violencia sobre otros; la violencia es el acto prepolítico de liberarse de la necesidad. (Arendt, 2017, pp.43-44)



Al llarg del segle XX, el significat de les necessitats s'ha anat modificant amb les transformacions socials i polítiques (Puig et al., 2012). Els diferents plantejaments que s'han fet des de perspectives socials sobre les necessitats humanes giren al voltant de dos grans grups. Per una banda, (1) la postura relativista, que defensa que “no pueden reconocerse las necesidades humanas como un factor universal, sino que tiene peculiaridades concretas del individuo” que depenen de factors com el sexe, l'edat, la procedència cultural o les normes socials adquirides (Puig et al., 2012, p.2). Per altra banda, (2) la postura universalista entén que les necessitats bàsiques són objectives i universals i que “pueden medirse de igual forma en todos los seres humanos” (Puig et al., 2012, p.2).

Des de la psicologia humanista, Maslow (1954) va plantejar, a mitjans de segle XX, una teoria sobre la jerarquització de les necessitats humanes que tingué gran influència en diferents àmbits de les ciències socials. Entenia les necessitats com a un impuls, com a una “fuerza motivadora generada por un estado de carencia” (Puig et al., 2012, p.6). Tot i que el seu plantejament ha estat posteriorment contestat en alguns aspectes, la seva proposta es considera un punt d'inflexió en la comprensió de les necessitats, en relació a les biològiques, fisiològiques i les afectives i socials.

Des de l'ecofeminisme aquestes necessitats s'entenen des d'una doble dependència: l'ecodependència i la interdependència social com a elements constitutius de l'espècie humana (Herrero, 2013; 2020). La dependència material ecològica la compartim amb la resta d'èssers vius:

los seres humanos somos una especie de las muchas que habitan este planeta y, como todas ellas, obtenemos lo que precisamos para estar vivos de la naturaleza: alimento, agua, cobijo, energía, minerales... Por ello, decimos que somos seres radicalmente ecodependientes (Herrero, 2013, p.281).

Per altra banda, la interdependència s'entén des de la profunda dependència d'altres éssers humans. Per a Herrero (2013, p.281) “durante toda la vida, pero sobre todo en algunos momentos del ciclo vital, las personas no podríamos sobrevivir si no fuese porque otras dedican tiempo y energía a cuidar de nuestros cuerpos”. Aquesta visió es podria relacionar amb la de projectar l'àmbit social dels humans com a característic, la idea de la vida en societat com a constitutiva de l'espècie humana. Tot i així, té un enfocament que va més enllà de la vida en societat i està molt centrat en una necessitat de cures i vincles que, essent constitutiva de la vida humana, no n'és exclusiva.

Com ja s'ha tractat en apartats anteriors (2.1.4. *L'ecofeminisme*), des de l'ecofeminisme es critica que la societat occidental, marcada entre d'altres sistemes d'opressió pel capitalisme i el patriarcat, viu d'esquenes a aquests dos fonaments de la vida humana: un sistema econòmic i social que obvia els límits materials de l'ecosistema, i que al mateix temps “vive de espaldas al hecho de que las personas estén encarnadas en cuerpos que son vulnerables y que, con el paso del tiempo, envejecen, enferman y mueren” (Herrero, 2013, p.281). Aquests plantejaments trenquen amb la separació tradicional cartesiana del

cos i la ment (Herrero, 2013; De Sousa, 2019), i entenen que la vida humana –amb tot el que comporta- és una vida corporeïtzada. El cos és l'espai de les necessitats, de les dependències, és on es desenvolupen les idees, les emocions, on es prenen les decisions i es fan les accions. És l'espai de la cura i de la violència, de la tendresa i de les opressions.

### 3.4.2.3. Projectió per a la humanització de la història escolar

La perspectiva de les necessitats per projectar la condició humana ens dona, al meu entendre, una visió molt útil i interessant per a humanitzar de la història escolar. Sobretot per la relació que permet establir entre les escales micro o singular i macro o abstracta. A escala macro permet una reflexió sobre la condició humana, no antropocèntrica ni basada en les identitats diferencials i excloents, a partir d'abordar temàtiques que afectin tota la humanitat i permetin dibuixar-la com a dimensió identitària: des de qüestions relacionades amb la biologia i la relació amb el medi fins a qüestions més vinculades a l'organització social i política, la comunicació, les afectivitats i les relacions socials.

A escala micro permet centrar-nos en les necessitats personals i concretes, des de les més fisiològiques a les més relacionades amb la intimitat i la sociabilitat, entenent que els contextos, les circumstàncies i les personalitats de cadascú són diferents. Per tant, ens convida a singularitzar cada persona, trencant així tant amb la visió de les masses homogènies com amb la de les figures mitificades que sovint protagonitzen els relats històrics. Permet posar el focus en les vides i en la vida: en allò que permet sustentar-la i que permet reconèixer-nos com a éssers vivents, no només des de la perspectiva d'organismes biològics, sinó com a persones amb rostres, noms, història, il·lusions, memòria. Persones amb necessitats des de les més escatològiques fins a les més transcendents.

Ella també és una argelaga.  
Deixarà estar el salfumant,  
s'espolsarà la negror i tibarà els  
seus fills i la història fins aquí.  
La que és l'altra història. La que  
no té majúscules ni  
monuments. La que no hem  
honorat mai.

*Ca la Wenling, p.57*  
Gemma Ruiz

Tot i que la combinació entre les escales micro i macro arriba un punt en què és contradictòria (Aurell i Burke, 2013b), ens interessa apurar els límits d'aquesta transescala, per anar posant en relació constant la projecció macro del gènere humà i la projecció micro de la singularitat i el reconeixement de les persones. La possibilitat de la transescala també es vincula amb la part més metodològica de la humanització educativa al permetre partir de les experiències i vivències més personals i individuals per treballar-les de manera més abstracta. La màxima que es refereix a que allò personal és polític, pot fer-se evident quan partim d'aquestes experiències personals i les projectem socialment i de manera macro. Les dimensions vitals més personals, privades no queden com a anecdòtiques o annexades, sinó que s'entenen com la base sobre les que s'estructuren tots els sistemes socials i culturals i, per tant, també tota la història.

### 3.4.3. Protagonisme

#### 3.4.3.1. Qui és protagonista

El concepte del protagonisme segurament no té una càrrega semàntica i epistemològica tan potent com el de condició o el de presència. El concepte d'agència sí que té un recorregut epistemològic i conceptual important; l'explicaré breument a continuació en tant que utilitzo el concepte d'agència per entendre el protagonisme. Tot i així, les accepcions del significat de *protagonista* expliquen la tercera de les potes sobre les que entenc que es mouen les projeccions de la humanització dels continguts i sobre les que crec que hauria d'estructurar-se la proposta.

Les aportacions d'aquest apartat estructuraren l'article [Agencia, decisiones y responsabilidad. El caso de Hans Joachim Beyer para pensar la causalidad](#) (Massip, 2020b)

El protagonisme s'entén com a la propietat de qui és protagonista. I per protagonista s'entén una persona amb el paper principal en novel·les o obres teatrals, o que té un rol destacat en algun procés històric o social (GEC). Traslladant aquesta doble accepció del protagonisme en l'àmbit dels continguts històrics de les ciències socials escolars, se'n projecten dos tipus de protagonista. Per una banda, les persones protagonistes dels continguts històrics, dels relats i les fonts que es porten a l'aula. Per altra, les persones protagonistes de les realitats socials i històriques a les que fem referència.

En relació al protagonisme dels continguts, caldria fer èmfasi en dos aspectes: les persones com a protagonistes dels continguts, i *totes* les persones protagonistes dels continguts. Aquesta distinció no és gratuïta. La primera sembla òbvia: l'objecte dels continguts socials, i històrics, és la vida en societat, la vida de les persones, la projecció d'aquestes vides en societat en el temps i l'espai. Com veurem, però, sovint els continguts històrics escolars han estat protagonitzats per quasi-personatges (Ricoeur, 1995). Som les persones i no els països, processos, territoris, ciutats o macroconceptes, qui som o hauríem de ser protagonistes dels continguts. La segona ha quedat parcialment plantejada dins el concepte de la presència (3.4.1. *Presència*): no n'hi ha prou amb considerar les persones com a protagonistes, sinó que cal fer èmfasi en que ho som *totes* les persones.

Aquesta segona consideració, la que emfatitza *totes* les persones com a protagonistes dels continguts històrics escolars, em sembla igual d'òbvia que la primera, però se sustenta sobre la premissa que totes les persones som protagonistes de la realitat històrica i social. I aquesta premissa no ha estat sempre acceptada des de les ciències socials. Més endavant exploraré com des de la ciència històrica i la producció historiogràfica evolucionat el protagonisme històric de totes les persones, el plantejament de les persones, de les seves vides i experiències com a objecte i com a subjecte històric (4.2. *Revisió historiogràfica*). Altres ciències socials, com la sociologia, també s'han preguntat llargament per com es

produeixen les realitats socials, els canvis socials, o qui els produeix. Per entendre com les persones som i hem estat protagonistes del temps que hem viscut, com es donen els canvis o les continuïtats i com els protagonitzem, és fonamental el concepte d'agència.

### 3.4.3.2. Entendre el protagonisme a partir de l'agència

El concepte d'agència ha estat llargament treballat des de la sociologia i la filosofia, i ha protagonitzat debats intel·lectuals durant els últims tres segles. A grans trets, la idea d'agència refereix a la capacitat dels actors socials per interpretar el món, decidir accions, interaccionar i comportar-se (Sautu, 2014). Ema (2004, p.13) ho descriu de manera més concisa: "la capacidad de actuar". Aquesta es posa en relació amb l'estructura, que refereix a les condicions del context en el que es desenvolupen aquestes accions socials (Sautu, 2014).

Els debats i les explicacions sobre acció, canvi social i identitats s'han mogut sovint en la dicotomia entre l'agència i l'estructura. Per una banda, les corrents estructuralistes "hacen desaparecer toda posibilidad de agencia como propiedad del sujeto, reduciendo ésta a un mero efecto de las estructuras y al sujeto como efecto de ellas" (Ema, 2004, p.14). Localitzen la producció del sentit de l'acció en estructures prèvies que escapen de la consciència dels individus i subjectes (Ema, 2004). Per altra banda, les posicions més subjectivistes entenen els individus com a agents autònoms "capaces de abstraerse de sus constricciones estructurales y dirigir la acción de manera racional" (Ema, 2004, p.14). Per a Ema (2004, p.10) "la capacidad de acción del sujeto no es otra que la posibilidad de poder actuar modificando la regla que le precede y les constituye"

Els plantejaments del postestructuralisme es desmarquen d'aquesta dicotomia entre l'agent i l'estructura, i entenen que els individus reproduïm i recreem les estructures amb les nostres accions, i que alhora les canviem amb les nostres accions. L'estructura social és, de fet, creada per l'activitat humana (Bandura, 2000, citada a Sautu, 2014). Per a Butler, aquestes accions – tant les que reproduïxen com les que transformen- no sempre són conscients, ni racionals, ni premeditades. Per això, des del postestructuralisme s'utilitza més el concepte de subjecte que no pas el d'agent. Em posiciono en aquesta perspectiva, que entén que totes les persones reproduïm i transformem. Tot i així, faig servir el terme agent més que no subjecte, perquè semànticament entenc que té una connotació més forta pel que fa a la capacitat de generar canvis. A més, els conceptes d'*agent històric* i d'*agència històrica* són els que s'utilitzen en el camp de la didàctica de les ciències socials.

L'entesa de l'agència com a una capacitat ubicada en un context determinat la projecta "no como una capacidad individual, sino como una posibilidad compartida". I això implica "vincular la capacidad de acción con una concepción relacional del poder" (Ema, 2004, p.15). És a dir: immersa en un context de situacions socials que estableixen límits i possibilitats, en un teixit de relacions de "dominación/subordinación, apropiación

diferencial de recursos y oportunidades, fluidez/cerrazón-exclusión” (Sautu, 2014, p.101). Així, tot i que l’escenari micro de qualsevol acció o no acció és un individu, la seva acció i no acció depèn i respon a condicions tan psíquiques com socials i relacionals.

Els estudis microhistòrics i microsociològics han estat fonamentals per consolidar el concepte d’agència, analitzar dinàmiques internes i entendre els canvis socials. Sociòlegs com Collins (1981) o Coleman (1986) són referents en la creació de models per a les explicacions causals microfonamentades. Des d’aquestes perspectives, són les persones, els individus, les qui generen activitat amb accions –i no accions–, partint de desitjos, creences i oportunitats a l’hora de prendre decisions (Elster, 1990;2010). Dins les oportunitats, es consideren el capital econòmic, les credencials i el capital social (Bourdieu, 1986). Són les accions les que tenen poder causal (León-Medina, 2016), i l’agregació d’accions el genera canvi social. Els canvis i realitats socials es generen sols a aquesta escala micro i reduïda: “Lo macro no tiene cabida en el proceso de influencia causal de las ciencias sociales sino a través de su manifestación microscópica” (León-Medina, 2016, p.9)

Per altra banda, la microhistòria analitza contextos històrics a partir de la reducció de l’escala d’observació, fent una anàlisi microscòpica d’un entorn social (Levi, 1996). Pretén entendre un context a partir d’experiències singulars (Aurell i Burke, 2013; Fontana, 2013), i permet comprendre les dinàmiques reals de les relacions socials i el canvi històric més enllà de les estructures rígides de les classes socials (Hernández, 2004).

Els plantejaments de la microhistòria i els avanços de la sociologia, en relació a la comprensió de l’agència de les persones en els canvis sociohistòrics, han tingut un gran impacte en la recerca històrica recent. Han ajudat a posar la pregunta per les persones en el centre de la reflexió històrica: la pregunta per les seves vides, les seves condicions, les seves decisions i responsabilitats. Alguns contextos històrics han estat reanalitzats i reinterpretats a partir de l’èmfasi en les decisions, les responsabilitats i les circumstàncies de les persones del moment, recuperant paradigmes allunyats del determinisme que retornen a la reflexió sobre l’origen de les realitats i els canvis històrics: les consciències humanes (Fontana, 2013).

#### 3.4.3.3. [Projecció per a la humanització de la història escolar](#)

Aquests plantejaments deixen algunes idees que crec fonamentals en l’humanització dels continguts de la història escolar. En primer lloc, la constatació que tothom és agent social i històric. Les accions i les no accions de totes les persones s’articulen en la creació de les situacions de realitat, una idea que coincideix amb el que planteja Moscovici (1996): tothom genera influència en el seu entorn. Des de diferents situacions i oportunitats, des de diferents nivells de poder, amb menor o major grau d’autonomia i llibertat, des de menor o major grau de consciència o premeditació: allò que fem i que no fem genera un

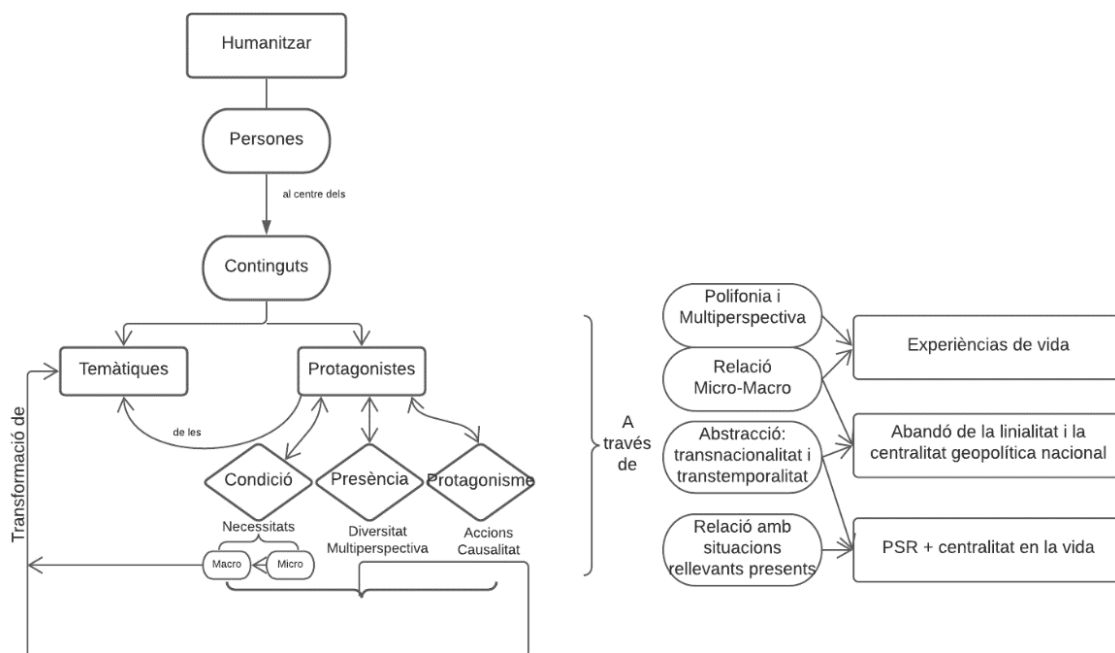
tipus de realitat o un altre. Totes les persones que han viscut han estat, doncs, agents històriques.

Per altra banda, la importància de l'escala petita i de preguntar-nos per les persones fins també per entendre processos d'escala àmplia. És a dir: no podem entendre les causalitat des d'escala àmplies, sinó a través dels escenaris micro on es generen accions i no accions. No podem, doncs, entendre les causes històriques sense preguntar-nos per *qui* causa les causes, ni per què aquest *qui* fa el que fa: les intencions, les possibilitats, les circumstàncies, les decisions i les responsabilitats. Per últim, permet emfatitzar el poder agèntic del propi alumnat, reconeixent la seva capacitat de transformació i, per tant, facilitant una educació orientada a l'acció, el compromís i la participació.

### 3.4.4. Els continguts de la història escolar a partir de la presència, el protagonisme i la condició

Els tres conceptes explorats s'interrelacionen i permeten projectar una proposta d'humanització dels continguts escolars, tant en les temàtiques com en les persones que les protagonitzen. De manera sintètica, entenc que: la realitat social i, per tant, històrica, és protagonitzada per totes les persones, que en són agents. Aquestes persones són diverses i es troben en situacions de desigualtat, que en condicionen les oportunitats, possibilitats i visibilitat com a protagonistes d'aquest context. Per tant, les persones, totes les persones, haurien de ser les protagonistes dels continguts històrics escolars (figura 4).

**Figura 4.** Proposta per a la humanització dels continguts històrics de les ciències socials escolars a partir de la condició, la presència i el protagonisme



En primer lloc, i tot i que sembli una obvietat, aquestes persones *són persones*. No són números, ni conceptes abstractes, ni personatges mitificats, ni masses homogènies. Són persones que tenen nom, que tenen gana, que es posen malaltes, que tenen necessitats fisiològiques, que tenen pors i il·lusions, que tenen personalitat. Pateixen i gaudeixen. Riuen, ploren, es relacionen. Decideixen, pensen, senten, actuen o no actuen, s'organitzen, parlen algunes coses i en callen d'altres. Ho fan en diferents contextos, per diferents motius, a partir de respostes diferents a necessitats que són compartides.

Aquestes persones, per altra banda, són i han estat diverses, i han viscut situacions de desigualtat i opressió que han condicionat les seves possibilitats i oportunitats d'interacció amb el medi social. Aquestes desigualtats i opressions han generat absències (invisibilitat, inexistència i irrellevància), tant en els contextos socials concrets com en els relats i continguts escolars. El reconeixement de totes les persones com a agents de canvi o continuïtat de les realitats socials, i com a protagonistes dels continguts històrics, doncs, passa per una reivindicació de les presències sense exclusions.

Per últim, són persones que han construït la realitat social viscuda, la realitat històrica. Des de la diversitat i les desigualtats en les possibilitats d'influència, des de la premeditació o la casualitat, des de la llibertat o la submissió, des de l'acció i la no acció, des de l'oficialitat i des de les resistències: tot allò que es fa, i tot allò que no es fa, és el que constitueix la realitat social, els canvis i les continuïtats. No hi ha persones passives, no hi ha persones que no generin influència ni siguin agents de canvi i continuïtat.

Entendre que el món és com és perquè les persones que hi han viscut han pres determinades decisions, permet entendre que la realitat no està prèviament construïda, sinó que es va construïnt a partir de les accions de les persones. Unes persones que, plurals i desiguals, han optat, opinat, participat o lluitat per diferents models de societat, de la mateixa manera que en l'actualitat hi ha moltes persones que opten per diferents models de vida i d'organització social. La realitat que vivim és sols una opció de moltes que podrien haver estat, no és lògica, ni premeditada ni lineal.

Entenc que aquesta proposta conceptual encaixa amb el fins ara plantejat sobre la humanització. Les 5 dimensions del significats identificats d'*humanitzar* queden incloses dins els tres conceptes plantejats. També respon a la introducció del coneixement subjugat, l'aplicació curricular de la pedagogia humanitzadora (Blevins i Talbert, 2016), en tant que reelabora el coneixement, introdueix elements silenciats, introdueix experiències de persones oprimides i incorpora perspectives diferents (taula 8).

**Taula 8.** Relació entre les 5 dimensions semàntiques d'humanitzar i els 3 conceptes proposats per a la humanització dels continguts històrics escolars

| Projecció              | Gènere Humà                     |                 | Valors                                  | Poder                             | Vida                      |
|------------------------|---------------------------------|-----------------|---|-----------------------------------|---------------------------|
| Dimensió               | Espècie Humana                  | Condició Humana | Valors positius: afabilitat, proximitat | Trencament de relacions de domini | La Vida com a eix central |
| Concepte que incorpora | Condició Presència Protagonisme | Condició        | Condició Presència                      | Presència Protagonisme            | Condició                  |

### 3.5. Síntesi del capítol

Humanitzar és un concepte molt ampli. Per una banda, des de la normativa lingüística oficial, se'ns perfila una idea d'humanitzar que es refereix als humans. Això es pot concretar en dues dimensions: una que es refereix a l'espècie humana -al gènere humà- i una altra que es refereix a la condició humana, entesa no tant des de l'assignació a la humanitat sinó al fet de tenir vida, història, nom, ser entès/a com a persona. En una segona accepció oficial, el concepte d'humanitzar pren també una dimensió relacionada amb valors positius com la proximitat, l'afabilitat o la bondat.

Des de paradigmes crítics, decolonials i ecofeministes, la humanització es vincula a la ruptura d'opressions i relacions de domini. Les relacions de dominació, la discriminació i l'exclusió són enteses com a pràctiques de deshumanització, i la lluita per superar-les s'entén com a humanització. Aquest plantejament evoluciona a una dimensió que projecta la humanització des de la centralitat de la vida. Es posa la vida al centre, cosa que amplia la projecció de la humanització més enllà de l'espècie humana.

En àmbit educatiu, la *humanizing pedagogy* es desenvolupa a partir dels plantejaments freireans de la pedagogia crítica, orientada a l'emancipació i la ruptura de les relacions opressores i deshumanitzadores. Les propostes de la pedagogia humanitzadora s'orienten sobretot a la cultura escolar, les relacions entre el professorat i l'alumnat, i les metodologies. Se centren en l'alumnat i en la ruptura de les relacions jeràrquiques i de poder dins les institucions educatives. Blevins i Talbert plantegen un marc descriptiu de la pedagogia humanitzadora en els estudis socials que inclou també la reflexió sobre els coneixements i sabers, i que prenc de referència (taula 6).



**Taula 6.** *La Pedagogia Humanitzadora: una proposta de Blevins i Talbert (2016)*

| La Pedagogia Humanitzadora segons Blevins i Talbert  |  |
|--|--|
| Promou les<br><b>Relacions Dialògiques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacions dialògiques entre professorat i alumnat</li> <li>- Relacions recíproques</li> <li>- Procés compartit d'aprenentatge</li> <li>- Presa de decisions compartida</li> </ul>  | Se centra en les<br><b>Experiències de l'alumnat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relació entre les experiències de vida i els temes globals</li> <li>- Escolta activa de l'alumnat</li> <li>- Reflexió crítica sobre les experiències i coneixements de base</li> </ul>     |
| Facilita la<br><b>Crítica al Coneixement Oficial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen crític del coneixement</li> <li>- Detecció d'ideologies</li> <li>- Reconeixement de la no neutralitat del coneixement</li> <li>- Presa de decisions sobre el currículum per part del professorat</li> </ul> | Introdueix el<br><b>Coneixement Subjugat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reelaboració del coneixement</li> <li>- Introducció d'elements silenciats</li> <li>- Introducció d'experiències de persones oprimides</li> <li>- Incorporació de perspectives diferents</li> </ul> |

Fora de l'àmbit de la pedagogia humanitzadora, la necessitat d'humanitzar els continguts de les ciències socials escolars ha estat plantejada en diverses ocasions des de la didàctica de les ciències socials. El significat que s'ha atribuït a aquesta humanització és divers i no ha estat específicament conceptualitzat. Renner (2009) defensa la necessitat de re-humanitzar el currículum social per trencar la socialització deshumanitzadora a partir del treball amb la història recent i l'atenció a les vivències de les persones oprimides. Ross (2018) relaciona la humanització amb la possibilitat de pensar críticament i d'emfatitzar l'agència individual i col·lectiva per trencar amb l'assimilació de les desigualtats socials i optar per una pedagogia crítica orientada a la ciutadania democràtica activa.

Per altra banda, Jara i Santisteban (2018) relacionen la possibilitat d'humanitzar amb reconèixer les persones com a protagonistes de la història i les realitats socials i amb la diversificació d'aquestes, en pro de l'educació per a la justícia social. Meneses (2020) coincideix amb aquesta perspectiva i vincula les possibilitats d'humanitzar amb el treball de l'experiència històrica. També posa èmfasi en les vivències Latapí (2019) que concep la humanització des del reconeixement de les protagonistes com a persones de carn i ossos amb qui és possible d'empatitzar en compartir la condició humana. Pagès (2019) ho projecta des de la reflexió sobre el què ens fa humans, i vincula la recerca sobre els col·lectius invisibilitats amb la ciutadania global a partir de la ruptura amb els plantejaments eurocèntrics i nacionals per tal de projectar la història de tota la humanitat.

Proposo una conceptualització sobre la humanització dels continguts històrics de les ciències socials escolars a partir de tres idees fonamentals: la presència, la condició i el protagonisme.

- Presència: Les persones som l'objecte de les ciències socials. Totes les persones ho som. La presència en els continguts va més enllà de la simple visibilitat: ser present es relaciona també amb la rellevància i el reconeixement de l'existència. Visibilitat, rellevància i existència de totes les persones, grups socials i formes de vida. Per a projectar la presència de les persones sense exclusions és necessària una mirada àmplia de la diversitat, de les desigualtats i les relacions de poder, quelcom que entenc que des dels plantejaments de la interseccionalitat. Aquests ens ajuden a entendre i a situar tant la diversitat com les exclusions, la diversitat i les relacions de poder. A l'hora de prendre decisions sobre els continguts, de seleccionar temàtiques i planificar les intervencions educatives concretes hem de triar: *tothom* és molta gent perquè entri en una aula, així que seleccionem unes persones, unes experiències, uns espais, uns contextos i unes situacions concretes. Per fer-ho des del reconeixement de la diversitat i sense generar exclusions cal una visió dels eixos d'identitat i de les relacions de poder, i el plantejament de la interseccionalitat pot ser una eina útil per a situar la pluralitat i ser conscients de qui reconeixem com a presents.

- Condició: Les persones som persones, persones humanes. L'eix de la condició posa l'èmfasi en la humanitat de les persones. Inclou les reflexions sobre les característiques humanes, la projecció de la humanitat i els processos humans en contraposició als nacionals, i la visibilització de la condició humana de les persones que protagonitzen els continguts. La reflexió sobre la condició o la naturalesa humana ha estat una constant en els debats filosòfics, i s'ha estructurat sovint en la comparació dicotòmica entre la humanitat i els altres animals, reafirmant característiques com la racionalitat o la sociabilitat, i entre la humanitat i les divinitats o les màquines, emfatitzant la mortalitat, les febleses o les emocions. Aquests plantejaments han respost sobretot a la pregunta sobre què ens fa humans, associada amb els problemes que generen els universalismes i les característiques definitòries que exclouen aquelles persones que no les compleixen. Per a abordar la condició, em centro en la idea de les necessitats, que formen part de la vida personal i social. Des de l'ecofeminisme les necessitats s'entenen des d'una doble dependència: l'ecodependència i la interdependència social. Aquesta perspectiva és molt útil per a abordar la condició humana des de l'ensenyament de les ciències socials, ja que ens serveix a escala micro i a escala macro. A escala abstracta ens permet abordar des de les qüestions més biològiques i de relació amb el mitjà fins a les més socials com la necessitat d'organitzar-nos social i políticament, la comunicació i les relacions. A escala micro podem entendre les necessitats personals, des de les més fisiològiques fins a les relacionades amb la intimitat i la sociabilitat, així com entendre que les diferents circumstàncies i personalitats generin diferents prioritats i necessitats. Posen, a més, el focus en la vida, en allò que ens permet sustentar-la i, així, reconèixer-nos com a éssers vivents no sols des de la perspectiva dels organismes biològics, sinó com a persones amb noms, amb cares, amb famílies, història, il·lusions, memòria.

- **Protagonisme:** Les persones som agents sociohistòriques. De fet, les persones som les agents sociohistòriques. I ho som totes les persones. No ho són els països ni els territoris, ni tampoc els processos, com si es generessin sols. Les persones creem les realitats socials i històriques a partir de les nostres accions i de les nostres no-accions, de manera individual i de manera col·lectiva, des de diferents situacions i espais de poder. No podem entendre les causalitats sense preguntar-nos per les persones que causen aquestes causes. Les aportacions de la microsociologia i la microhistòria han estat fonamentals per a la comprensió de l'agència social i històrica, i de com es generen les dinàmiques, els canvis o les continuïtats socials. En l'ensenyament de les ciències socials l'èmfasi en l'agència suposa tres grans aportacions: d'una banda, empodera a l'alumnat a partir de la comprensió de la pròpia agència, que anima a la participació ciutadana i a l'enteniment del propi rol en la construcció de les realitats actuals i futures. Per altra, democratitza el concepte de protagonisme: tothom és agent. Finalment, permet comprendre les causalitats des de la comprensió de les accions, les intencions, les responsabilitats, les divergències i les possibilitats.

Entenc que l'objecte dels coneixements socials som les persones. Les persones en relació, les societats, la humanitat. Totes les persones, sense exclusions. Persones que som agents sociohistòrics i que, per tant, som protagonistes de les realitats, els processos i els canvis sociohistòrics, amb un matís que sembla redundant: les persones som les agents de la història, i *totes* les persones som les agents de la història. Persones que som persones –ni personatges, ni números, ni éssers mítics- que mengem, emmalaltim, estimem i sofrim.

És a dir, persones que compartim l'experiència de la vida des de la condició de ser humanes, des d'allò més biològic i des d'allò més social i personal. De manera molt sintètica, crec que podem projectar la idea d'una cultura escolar humanitzada a partir d'entendre que és *amb persones, amb qui estem tractant*, i la d'uns continguts humanitzats a partir d'entendre que és *de persones, de qui estem tractant*.

# Capítol 4. Què s'ha investigat? (I)

## La recerca historiogràfica

---

En aquest capítol reviso l'evolució de la recerca historiogràfica des d'una perspectiva humanitzada. Tot i que el concepte d'humanitzar no s'utilitza de manera específica en la historiografia, plantejo la revisió en relació amb les persones que protagonitzen el coneixement històric. Això inclou les persones que són objecte o subjecte del coneixement històric, els espais vitals que es consideren socialment i històricament rellevants, i les projeccions globals que es fan de la humanitat. És el que entenc com a *història de les persones*. La revisió es presenta de manera cronològica i emfatitzant aquells corrents i elements que ens permeten projectar aquesta història de les persones.

Part de les aportacions d'aquest capítol s'han concretat en un article i un capítol de llibre.

[La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales en los últimos 25 años](#)  
(Massip, Castellví i Pagès, 2020)

[Por una historia de todas las personas. Respuestas epistemológicas a los retos de la historiografía y de la historia escolar](#)  
(Massip, 2021).

La revisió del desenvolupament de la recerca historiogràfica és necessària en tant que el treball se centra en els continguts històrics de les ciències socials escolars. És per això que la primera part d'aquest capítol es destina a concretar la relació entre la història acadèmica i la història escolar, tal i com l'entenc des del plantejament d'aquest treball.

### 4.1. La relació entre la història acadèmica i la història escolar

Per història escolar entenc els continguts històrics que s'aprenen i s'ensenyen en contextos d'educació reglada. La selecció i organització dels sabers i coneixements a ensenyar, les metodologies, l'avaluació i les activitats d'aprenentatge configuren el currículum. El currículum té diferents nivells de concreció: el currículum oficial és aquell dissenyat des de les institucions públiques, i que està subjecte a pressions polítiques i ideològiques de diferents agents (Ballbé, 2019).

Com ja s'ha abordat (capítol II), des de les teories crítiques de l'educació es qüestiona el currículum com a òrgan ideològic que perpetua els interessos i visions d'una cultura hegemònica (Apple, 1998; Giroux, 1990). És important diferenciar les prescripcions del currículum oficial d'allò que, en cada aula, s'ensenya i s'aprèn. En últim terme és el professorat qui pren decisions sobre el currículum i el concreta a la seva aula, en funció

dels seus marcs de referència (Thornton, 1994), del seu context i circumstàncies, dels seus i les seves alumnes, dels objectius, i finalitats que atorgui, en aquest cas, a l'ensenyament de les ciències socials.

D'altra banda, la didàctica de les ciències socials (DCS) és la ciència que estudia els problemes educatius que sorgeixen del procés d'ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials (Pagès i Santisteban, 1994). S'orienta a la formació del professorat de Ciències Socials (CCSS) i ha de disposar de coneixements teòrics i pràctics, per a intentar donar resposta a les finalitats de l'ensenyament de les CCSS - per a què ensenyar? -, els continguts - què ensenyar?-, i les metodologies -com fer-ho millor?- (Benejam i Pagès, 2004).

La recerca en DCS té objectius i metodologies diferents a les de la historiografia, en tant que la història escolar i la història científica tenen propòsits i objectius diferents. Els coneixements que se seleccionen des de les aules per a donar resposta a les necessitats educatives procedeixen de les disciplines científiques i haurien d'estar actualitzats. El procés de transformació del "saber savi" o científic en "saber escolar" (Benejam, 2004) es coneix com a transposició didàctica (Chevallard, 1991). Segons Lautier (2006), la transposició consisteix a modificar i contextualitzar els sabers científics a ensenyar en funció de l'etapa educativa, el context educatiu i els diferents actors socials que exerceixen pressió, per a donar forma al saber escolar.

Rina i de la Muntanya (2019) entenen que existeixen vies diferents a través de les quals les persones configurem dels imaginaris del passat. Entre elles figuren el *passat acadèmic* - que identifiquem amb la historiografia-, i el *passat estudiat*, conformat per la història escolar. Per a aquests autors, la història escolar "selecciona e integra en el canon nacional determinados eventos y personajes" i "puede ser independiente de la producción historiográfica académica" (p.291). El valor social del coneixement històric es reflecteix en l'ensenyament de la història, no obstant això, el coneixement històric i el coneixement històric escolar no són el mateix, de la mateixa forma que no són el mateix la història i la didàctica de la història (Pagès, 2018b). Pagès (2018b) entén que hi ha quatre elements de divergència entre els dos coneixements: 1) els destinataris, 2) els propòsits i les finalitats, 3) la selecció de continguts, i 4) la complexitat textual.

En primer lloc, (1) els destinataris del coneixement històric són els historiadors i historiadores, els estudiants d'història i, en menor mesura, el públic en general, mentre que la història escolar està destinada a estudiants de nivells educatius no universitaris. I, a diferència del primer, és un coneixement que la jove ciutadania es veu obligada a aprendre a l'escola. En segon lloc, (2) la recerca històrica pretén posar llum sobre els fets històrics del passat per a comprendre el nostre present, en canvi, la història escolar sol tenir una funció socialitzadora. La selecció de continguts també és diferent.

Per altra banda, (3) mentre que des de la història s'ha obert la porta a la diversificació dels protagonistes i de les perspectives, la història escolar continua sent majoritàriament cronològica, nacional, factual, eurocèntrica i androcèntrica. Mentre que el saber històric ha evolucionat i els historiadors i historiadores han procurat explicar-se el seu present a partir de l'estudi de la història, els sabers escolars segueixen ancorats a idees moltes vegades obsoletes, que no ajuden l'alumnat a comprendre el món complex en el qual viuen (Pagès, 2018). Per últim, (4) cal entendre la complexitat que es dona entre la història escolar -els sabers històrics construïts- i els sabers històrics apropiats (Pagès, 2015). Segons aquest autor, els sabers apropiats són “aquellos saberes que construye el alumnado en su aprendizaje y que puede utilizar a la escuela y en su vida cotidiana” (p.304). En qualsevol cas, les relacions entre la història que s'investiga, la història escolar i el saber històric apropiat per l'alumnat són complexes.

Sobre el silencio augusto (...) se apoya  
y vive el sonido, sobre la inmensa  
humanidad silenciosa se levantan los  
que meten bulla en la Historia. Esa  
vida intrahistórica, silenciosa y  
continua como el fondo mismo del  
mar, es la verdadera tradición, la  
tradición eterna, no la tradición  
mentida que se suele ir a buscar en el  
pasado enterrado en libros y papeles y  
monumentos y piedras

*En torno al catacismo,*  
Miguel de Unamuno

Barton i Levstik (2004) consideren que la història escolar ha d'ajudar a la ciutadania a 1) pensar qui som; 2) aprendre a tractar temes i qüestions significatives i controvertides; 3) aprendre a interpretar els fets del passat; 4) saber explicar-nos a través de narratives; i 5) ajudar-nos a dibuixar futurs possibles. Aquests mateixos autors entenen que dels i les estudiants s'espera que responguin des de criteris morals quan aprenen història. Pagès (2015) afegeix a les finalitats proposades pels anteriors autors, la de l'ensenyament de la història per a la formació democràtica de la ciutadania i per a posar en valor allò que té en comú la història de la humanitat.

Per tant, entenc la història acadèmica i la història escolar com a espais relacionats però diferenciats, que responen a finalitats, metodologies i naturaleses diferents. De la mateixa manera, la recerca de la historiografia i de la didàctica de les ciències socials són també espais científics diferents. La història acadèmica aporta els coneixements científics actualitzats, que han de ser seleccionats per respondre a les necessitats educatives en la configuració de la història escolar.

## 4.2. Revisió Historiogràfica

### 4.2.1. La historiografia del segle XX

#### 4.2.1.1. L'esgotament del model historiogràfic del s.XIX

A inicis de segle XX es fa manifest l'esgotament dels grans esquemes historiogràfics del nacionalisme romàntic i el positivisme, que havien posat els estats, les dinàmiques geopolítiques i els seus dirigents com a principals objectes -i subjectes- de la recerca i el

coneixement històric (Aurell i Burke, 2013a; Fontana, 2013; Hernández, 2004). Encara que les escoles historiogràfiques nacionals evolucionen de maneres particulars i diferenciades, al llarg del segle es van desenvolupant a Europa tendències cada vegada més generals i influents entre elles (Aurell i Burke, 2013a; Hernández, 2004) i que ens permeten classificar l'evolució historiogràfica del segle XX en etapes que generen un consens remarcable.

Les transformacions sociopolítiques d'inicis del segle XX van ajudar a evidenciar que la història que s'investigava i escrivia no permetia entendre la societat del moment, quelcom que sí que permetien altres ciències socials com la sociologia. La inquietud no era nova; a principis de segle ja algunes persones, com Unamuno (1905), recelaven de la història oficial per ser la superfície de quelcom més profund, silencios i ocult que entenia com la substància del progrés, com la tradició eterna, a la que es referia com intrahistòria. Si bé la inquietud pel canvi era present, encara no quedava articulada amb escoles i producció historiogràfica.

#### 4.2.1.2. L'historicisme d'entre guerres, la història social i els Annales

Des del corrent de l'historicisme desenvolupat en el període d'entreguerres, molts historiadors van començar a oposar-se al positivisme, preguntant-se quin era en realitat el subjecte de la història. També es qüestionaven idees com les de progrés i objectivitat, quelcom que va generar molta polèmica al llarg de diverses dècades en els entorns acadèmics, i que va anar guanyant consideració fins a convertir-se en un punt de trobada i acord a finals de segle. D'altra banda, l'emergència d'altres ciències socials com la sociologia va fer que els historiadors prenguessin "mayor consciencia de la conveniencia de abrir su objeto de estudio a todas las manifestaciones de la vida de una sociedad en continuo dinamismo" (Aurell i Burke, 2013a, p.238).

Les històries social i econòmica es van desenvolupar en diferents escoles com a resposta a la insatisfacció amb el model d'història "limitado a la actividad política y (...) a la actuación de las minorías dirigentes" (Fontana, 2013, p.27), a les inquietuds ontològiques sobre el coneixement i els mètodes de la ciència històrica, a la integració interdisciplinària d'altres ciències socials i a unes realitats socials i polítiques convulses i dinàmiques. De manera paral·lela, entre els anys 30 i 40' va haver-hi sobretot a Anglaterra alguns intents de projectar visions globals, que aspiraven a una Història Universal a partir de regulacions cícliques de les civilitzacions, encara que no van tenir continuïtat rellevant i es projectaven des d'un clar eurocentrisme.

El desenvolupament i consolidació d'una història on es prioritzen els fenòmens socials per sobre dels polítics i biogràfics (Aurell i Burke, 2013a), és fonamental en la construcció d'un

Wer baute das siebentorige  
Theben?  
In den Büchern stehen die  
namen von Königen.  
[trad] ¿Quién construyó  
Tebas, la de las siete  
puertas?  
En los libros figuran solo los  
nombres de los reyes.  
¿Acaso arrastraron ellos los  
bloques de piedra?  
Y Babilonia, mil veces  
destruída, ¿quién la volvió a  
levantar otras tantas?  
Un triunfo en cada página.  
¿Quién preparava los  
festines?  
Un gran hombre en cada  
diez años, ¿quién pagaba  
los gastos?  
A tantas historias, tantas  
preguntas  
*Preguntas de un obrero que  
lee, Bertolt Breghe*

coneixement històric centrat en les persones. La influència generada per la revista dels *Annales d'histoire économique et social* és una de les seves claus. Segons Fontana (2013), Febvre i Bloch, els seus fundadors i primers directors, van impulsar la revista per la preocupació per establir uns fonaments que permetessin escriure una història que ajudés a entendre els problemes dels homes del seu temps. Ho van fer amb per potenciar el camp de la història econòmica i social, obrir-se a les altres ciències socials i trencar els compartiments especialitzats dels historiadors que treballaven en períodes o temàtiques concretes.

Per a Fontana, les propostes dels Annals s'oposen a la història política i la tradició de l'*erudició estèril* i s'estructuren sobre tres principis: 1) la definició de la història com a coneixement científicament elaborat i la conseqüent preocupació pel mètode; 2) un tipus d'història que relacioni els diferents aspectes de la vida de les persones; 3) l'afirmació de la necessitat de relacionar la història amb les ciències socials pròximes. Per a Aurell i Burke (2013a), els principis bàsics dels Annales són: 1) una història socioeconòmica en comptes de política; 2) una exposició analítica a partir de problemes concrets en comptes d'una estructura narrativa; 3) una aspiració a la Història Total, que implica una ampliació temàtica i disciplinar, i requereix un plantejament transdisciplinar amb les diferents ciències socials, sobretot la geografia, la sociologia i l'antropologia.

Per a Aurell i Burke (2013a), la gran influència dels Annales abraça dels anys 30' als 80'. Fontana (2013), en canvi, destaca que durant els primers anys no va tenir gaire seguiment, i que la seva influència va començar després de la Segona Guerra Mundial i amb la projecció de Febvre. Iggers (1998) emfatitza el conflicte permanent que generaven els historiadors que seguien aquestes tendències, enfront d'aquells que representaven la historiografia política tradicional. També Hernández (2004) considera que, malgrat l'existència dels Annales, no va ser fins a la segona meitat del segle XX que es va donar una innovació total de la historiografia. En tot cas, hi ha consens a considerar l'escola dels Annales –o més aviat l'*esperit dels Annales* (Iggers, 1998)- clau en la renovació historiogràfica del segle XX.

Sens dubte l'escola dels Annales és també clau en la projecció d'una història de les persones, en tant que rebutja la centralitat política de la història i comença a preguntar-se per tots els problemes propis de la vida humana. Començant pels àmbits social i econòmic, però amb la pretensió de totalitat i amb una actitud visceral i entusiasta, que convida als historiadors a ser l'"ogre de la llegenda: allí on faci olor a carn humana sap que és on es troba la seva presa" (Bloch, [1944]).



#### 4.2.1.3. L'estructuralisme de mitjans de segle

L'evolució dels plantejaments dels Annales s'interpreta des de la successió de tres generacions diferents, que permeten il·lustrar el desenvolupament general de la historiografia occidental. Una primera generació a càrrec de Block i Febvre marcada per l'oposició a la història tradicional i la defensa de noves maneres de fer i entendre el treball dels historiadors. Una segona generació que, amb Braudel com a referent, es caracteritza per l'estructuralisme. I una tercera generació que s'obre a la Nova Història i s'endinsa en les mentalitats i la vida quotidiana i privada, amb referents com Le Goff o Duby.

L'evolució de la historiografia és similar en la resta de ciències socials i s'ha d'entendre en el seu context històric. Els anys posteriors al final de la II Guerra Mundial van estar marcats, entre d'altres, per una polarització política important que va influir en la creació de nous paradigmes en totes les ciències socials, atès que aquestes “corrían como nunca el peligro de la manipulación y de quedar supeditadas a objetivos extracientíficos” (Aurell i Burke, 2013a, p.259). Els plantejaments estructuralistes es van aplicar a totes les ciències socials, en la cerca de grans estructures interpretatives. Els corrents deterministes van prendre força, així com una història bàsicament quantitativa i estadística, molt lligada a l'economia i a la demografia, amb aplicació d'idees maltusianes i el desenvolupament dels models ecològic-demogràfics, cliomètrics i marxistes.

Una de les majors crítiques que es fa a l'estructuralisme és precisament aquest determinisme, que deixa a les persones “aprimionadas en su contexto físico y su estructura mental” (Aurell i Burke, 2013a, p.261). Per a alguns, aquest estudi de la “sociedad sin rostro humano” (Burke, 1996, p.36) suposa una deshumanització no sols en els seus plantejaments, sinó també en el seu llenguatge “esquemático, jergal y cuantitativo que (...) habría ahogado al lenguaje humano” (Aurell i Burke, 2013a, p.262-263).

#### 4.2.1.4. El Marxisme i la Nova Història

Durant els anys 70' conviuen algunes tendències que m'interessen especialment per a la construcció d'aquesta història de totes les persones: per un costat, el materialisme històric, per un altre, el desenvolupament de la Nova Història.

L'aplicació del Marxisme a la historiografia fora dels països comunistes va tenir una gran influència a Europa, més enllà de la seva màxima expressió a l'Anglaterra dedicada a l'estudi de l'època industrial. En els historiadors de diferents països europeus va arrelar com una nova manera de fer i entendre la història. D'una banda, des dels mètodes hermenèutics i analítics en la reivindicació de la història com a ciència rigorosa. En paraules de Vilar: “No és una ciència freda el que volem, però és una ciència” (citada Fontana, 2018, p.31). Per altra, incorporant idees com la importància dels fenòmens econòmics per sobre d'uns altres, la lluita de classes, conceptes com els d'hegemonia o classe dominant o les

projeccions cap endavant (Iggers, 1998). Fins i tot en països com Espanya, que s'havia mantingut allunyada dels corrents més europeus durant els anys del Franquisme, el materialisme històric va tenir una gran repercussió.

Hi ha qui considera que el materialisme històric va pretendre donar una explicació tancada i totalitzant del món (Aurell i Burke, 2013a, i es concep com una tendència estructuralista. Tot i així, cap als anys 70' sembla que es perd part d'aquesta rigidesa estructuralista, així trobem en el materialisme històric una obertura cap a les tendències que es desenvolupaven sobre la història cultural, les mentalitats o la vida privada:

Se impuso el reconocimiento de que no hay un aspecto determinante o hegemónico en el devenir histórico (lo geográfico, lo económico, lo social, lo demográfico) sino un flujo recíproco extraordinariamente complejo entre todos ellos. La población, el clima, la economía, la estructura social constituirían un término de la ecuación, pero los valores, la memoria, la tradición, la ideas, la política, las costumbres y la cultura formarían parte del otro término, no menos importante. Se buscó también un reencuentro con la libertad perdida entre las estructuras y las rígidas clases sociales. Se empezó a reflexionar sobre la voluntad del grupo, del individuo, que pasaron a ser agentes causales de las mutaciones históricas tan importantes como las figuras impersonales de la producción material o el crecimiento demográfico. (Aurell y Burke, 2013a, p.280-281)

Hi ha quatre aportacions del materialisme històric que considero fonamentals per a la projecció d'aquesta història de totes les persones (taula 9).

En primer lloc, (1) la ubicació ideològica de la recerca històrica. Amb el rebuig a una ciència ascètica i neutral (Iggers, 1998), s'assenyala la història oficial com un instrument ideològic per a justificar el poder de les elits i perpetuar l'*status quo* a partir del que Fontana entén com una colonització intel·lectual des del poder (2018). Això permet qüestionar i repensar la història escrita fins al moment, però també entendre l'escriptura de la història com una responsabilitat social. S'utilitzen expressions com "rescatar del olvido" (Izard, 1994), "devolver la presencia" (Perez de la Riva, 1976) o "recuperar un pasado robado" (Vizueté i Cara, 1994), entre altres. El treball d'historiar comença a entendre's com una arma (Prieto, 1976) per a combatre injustícies, desigualtats i exclusions socials.

**Taula 9.** Principals aportacions del materialisme històric a la humanització del coneixement històric

| Aportacions del Materialisme Històric a la humanització històrica |  |
|---|--|
| Ideologia   | Identificació ideològica de la recerca històrica. Crítica a la instrumentalització al servei de l' <i>status quo</i> i reivindicació com a arma de lluita social |
| Transferència   | Voluntat de difusió del coneixement històric a la població general no erudita  |
| Agència   | Introducció del concepte d'agència aplicat a la participació activa dels col·lectius subalterns  |
| Desinvisibilització   | Interès per als grups socials no dirigents   |

En segon lloc, (2) la voluntat de difondre el coneixement històric entenent-lo com una eina d'apoderament social i personal. Es qüestiona la història erudita que s'escriu només per als integrants de les esferes acadèmiques i s'introdueixen formats i llenguatges més simples i comprensibles per a democratitzar el coneixement històric.

En tercer lloc, (3) la introducció i la importància del concepte d'agència aplicat a la participació activa dels col·lectius subalterns. Això permet deixar de costat les visions que separen els individus actius dels passius en la comprensió del canvi històric i donar valor a les resistències, les organitzacions, els moviments populars. Finalment, (4) l'interès pels grups socials no dirigents, no sols com a objecte d'estudi sinó com a subjectes actius. Thompson, referent clau dels historiadors marxistes, escrivia a *La formació històrica de la classe obrera. Anglaterra: 1780-1832*:

Me propongo rescatar al humilde tejedor de medias y calcetines, al jornalero luddita, al obrero de los más anticuados telares, al artesano utopista y hasta al frustrado seguido de Johanna Southcott (...) Sus aspiraciones fueron válidas a la luz de la propia experiencia. Realmente, cayeron víctimas de la historia, pero, ya condenados en vida, aún permanecen como víctimas. (Thompson, 1963, a Aurell i Burke, 2013a, p.281).

Thompson és considerat l'iniciador de La Història des de Baix, que buscava “rescatar las experiencias pasadas de la mayoría del olvido total por parte de los historiadores” (Sharpe, 1996, p.41), de “personas cuya existencia tan a menudo se ignora” (p.40). La història des de baix volia anar una mica més enllà que introduir com a agents històrics les persones a les que s'englobava dins el terme de *la gent comú*. Buscava, a més, narrar la història des del punt de vista de les classes obreres, populars i subversives.

En el cas de la Nova Història, Aurell i Burke (2013a) emfatitzen el com des de diferents àmbits de les ciències socials es va manifestar la necessitat de recuperar un llenguatge més narratiu i comprensible. D'altra banda, es va anar assentant una visió renovada de la història que traslladava el centre d'atenció de les elits a altres segments de la població. Aquestes visions renovades es van anar articulant en diferents escoles i països en el que coneixem com a Nova Història i que Burke (1996) caracteritza en 6 punts (taula 10):

**Taula 10.** Diferències entre la història tradicional i la Nova Història, segons Burke (1996)

| Diferències entre la Història Tradicional i la Nova Història (Burke, 1996) |                             |   |
|--|-----------------------------|---|
|  | <b>Història Tradicional</b> | <b>Nova Història</b>  |
| 1.Objecte  | Política                    | Qualsevol activitat humana                                    |
| 2. Mètode  | Narració d'esdeveniments    | Anàlisi d'estructures   |
| 3. Projecció   | Des de dalt                 | Des de baix   |
| 4. Fonts   | Documents oficials          | Diversificació de fonts                                       |
| 5. Causalitats   | Simplex                     | Multicausalitats, atenent moviments col·lectius i individuals |
| 6. Sub/Objectivitat  | Objectivitat pretesa        | Subjectivitat confessada (i no per això poc rigorosa)         |

La renovació de la Nova Història s'ha interpretat com el “final de la supremacia de una visió lineal, progressiva, unidireccional y eurocéntrica de la historia” (Aurell i Burke, 2013a, p.265), així com el punt d'inici d'una obertura temàtica a esferes de la vida que s'havien obviat fins al moment, així, la vida privada, la infància, la família, l'oci, el temps o la mort van passar a ser temes centrals en uns nous paradigmes historiogràfics que es van concretar en el desenvolupament de la Història de les Mentalitats. Autors com Duby o Ariès es van convertir en referents d'aquesta nova tendència que parlava de simbologies i imaginaris col·lectius.

#### 4.2.1.5. El postmodernisme

Aquestes renovacions van confluïr, entre els anys 70' i 80', amb plantejaments i ideologies postmodernes, i es va iniciar un període considerat de crisi (Aurell i Burke, 2013b). S'ha denominat gir antropològic a la renovació de temàtiques i metodologies en sintonia amb la nova antropologia. La introducció d'estudis etnogràfics i l'atenció a rituals, imatges i símbols o la nova reconceptualització del poder en són alguns exemples, així com la consideració de referents teòrics procedents del postestructuralisme i el deconstruccionisme, com Foucault o Derrida. D'altra banda, el gir lingüístic s'entén com la triple relació entre la història, la lingüística i l'antropologia, que va permetre recuperar el discurs narratiu –ahora que va fer aflorar el relativisme (Aurell i Burke, 2013b).

Per a Aurell i Burke (2013b, p.289), “el mayor activo que el posmodernismo aporta al historiador es que sus principios le sirven para corregir errores de visión”. Per a Iggers (1998, p.104), en canvi, la postmodernitat “se pasó de la raya en el momento en que no sólo mostró lo difícil que es comprender la realidad con todas sus contradicciones, sino además negó de forma radical la existencia de toda realidad”. També Fontana (2018) la interpreta negativament: “L'efecte més negatiu del postmodernisme ha estat que la reducció del coneixement històric hagi conduït a deixar de banda els problemes reals dels homes i les dones que no formen part del grup de privilegiats que poden permetre's el luxe d'opinar que la història s'ha acabat” (p.48).

Diversos autors parlen de crisis per a referir-se a la situació de la historiografia entre els anys 80' i 90' (Iggers, 1998; Aurell i Burke, 2013b; Fontana, 2013). La desaparició de les escoles nacionals en un procés de globalització de la ciència històrica, la pèrdua d'influència dels referents teòrics com el marxisme, l'estructuralisme, l'escola dels Annales i la falta de referents alternatius, són algunes de les causes que s'atribueixen a aquesta crisi. Es va donar un procés de cerca de noves maneres de fer i plantejar el treball històric, de manera paral·lela al de trobar l'espai pertinent entre les ciències socials.

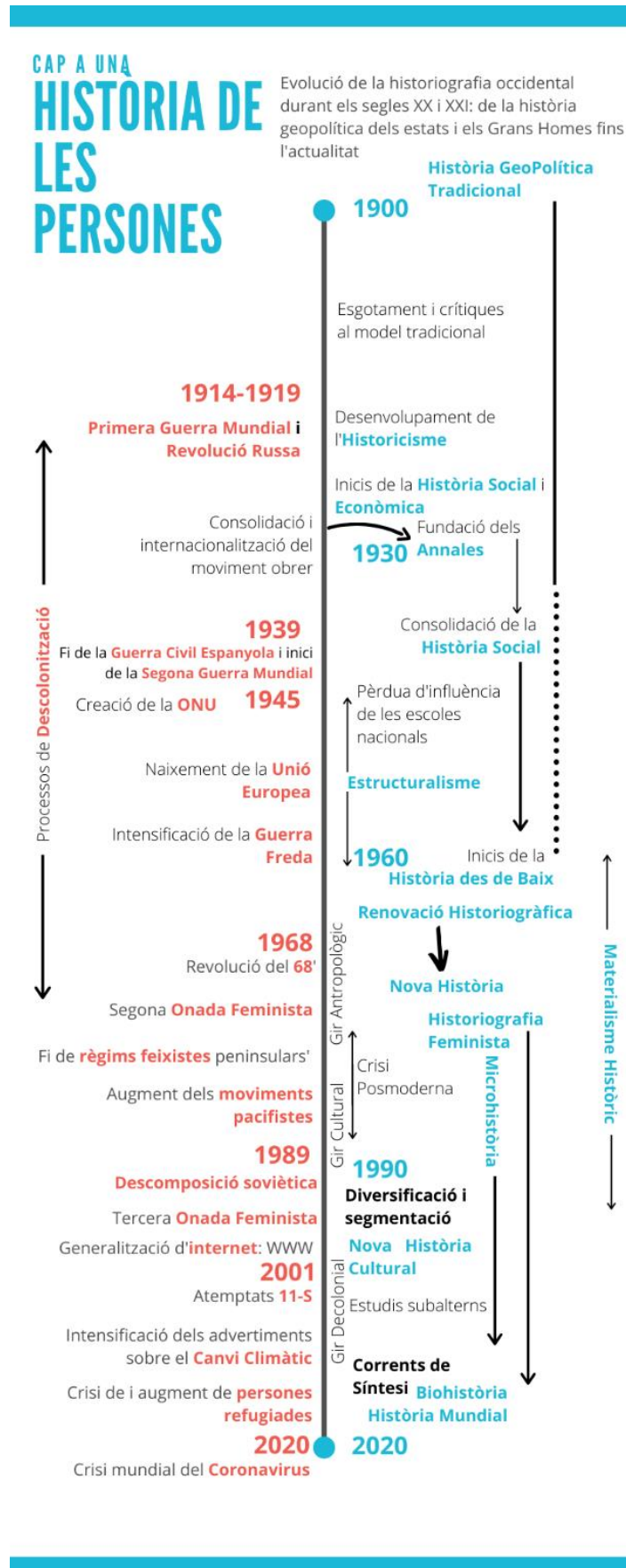
Enmig d'aquestes recerques es van iniciar algunes tendències que han tingut continuïtat fins a l'actualitat: la microhistòria, la nova història política, la història social del llenguatge,

la recuperació de temàtiques que havien quedat marginades, la recuperació del relat i l'èmfasi dels subjectes sobre els objectes, entre altres. La història social i cultural es van dissoldre en un únic camp (Aurell i Burke, 2013b), incorporant una visió àmplia de la cultura que ens permet parlar de gir cultural i que marcarà el desenvolupament de la historiografia de l'últim quart de segle.

La voluntat de deixar enrere la història política centrada en les elits per a abordar la complexitat i la totalitat de l'experiència humana, va ser present durant tot el segle en molts dels historiadors i tendències que hem comentat, i en algunes altres a les quals no he pogut donar cabuda. Tot i així, la pervivència de la visió monolítica de la història política i dels grans personatges mitificats, provinents de les minories dirigents, van seguir presents al llarg de les dècades, no sols en els imaginaris sobre què és i que ha de ser la història, sinó en les càtedres, les obres publicades, les tesis defensades i les classes donades. És potser a partir dels anys 70' que podem parlar d'un canvi substancial en aquests plantejaments, en guanyar terreny unes visions renovades que traslladen la centralitat dels subjectes històrics de les elits a les col·lectivitats.

És senzill vincular aquests canvis al context sociopolític, entenent-los en relació amb el moviment del maig del 68 o els moviments socials i intel·lectuals com el socialisme, el pacifisme o el feminisme (figura 5). Però si ens preguntem per les persones, trobem alguna cosa més: amb la democratització educativa, moltes universitats començaven a omplir-se d'estudiants amb perfils que, fins al moment, no havien arribat de manera massiva als estudis superiors: noies, dones, fills i filles de famílies treballadores i immigrants que accedien a carreres com les d'Història, on no es trobaven i on van començar a buscar-se.

Figura 5. Cronograma de l'evolució historiogràfica dels segles XX i XXI



## 4.2.2. La historiografia del segle XXI

### 4.2.2.1. Característiques generals

La historiografia de les dues últimes dècades s'ha caracteritzat, sobretot, per una àmplia diversificació de les temàtiques i dels objectes d'estudi de la recerca històrica, acompanyada d'una gran diversitat també metodològica, de fonts, enfocaments epistemològics i horitzons teòrics i filosòfics. Aragón (2000, p.17) ho expressa així: “la moderna historiografía prueba hasta qué punto puede historiarse todo: el cielo, el infierno, lo crudo, lo cocido, la locura, las representaciones de las felicidad”. Aquesta possibilitat d'historiar-ho tot en realitat s'allunya de la idea de la Història Total que havia projectat la Nova Història, més aviat es basa en la idea que la realitat històrica és inabastable, com ho és la mateixa realitat (Aurell i Burke, 2013b).

S'abandona així la pretensió globalitzadora per a endinsar-se en estudis més microscòpics, locals i temàtics, que seran d'una gran importància a l'hora de projectar una història més humana que parli de totes les persones, però que serà vista per a molts com una reculada en la tasca de la comprensió global de les experiències i els processos humans. Malgrat l'heterogeneïtat, de la “aparición y consolidación de direcciones historiográficas francamente diferentes entre sí” (Hernández, 2004, p.10), l'evolució historiogràfica d'aquest període pot ser caracteritzada per:

1. L'hegemonia dels plantejaments de la nova història cultural. El gir cultural dels anys 80'-90' aporta una visió més antropològica de la cultura, més holística i sistèmica (Suny, 2002) i en la qual prenen especial rellevància les dinàmiques internes de poder (Butler, 2001; Foucault, 2008). Això permet revitalitzar temes polítics, diplomàtics i religiosos, renovant conceptes com el poder, la violència, els símbols, els mites, els espais públics i privats, les elits o els actors socials.
2. El redescobriment de la narració per a explicar l'experiència social. La narració, descartada en la reivindicació científica de les dècades anteriors, s'entén ara com la manera en què els éssers humans entenem i expliquem el món (Va Baldar, 2009; Fontana 2018). S'emfatitza la funció dels subjectes sobre els objectes, prioritzant la descripció a l'anàlisi i les persones als contextos (Aurell i Burke, 2013b). Amb marcada influència de Levi-Strauss, la narració es reivindica com un sistema de comunicació científica que substitueixi una complexitat poc intel·ligible per una de més intel·ligible, convertida en un “paquete transmisible” de forma “intrínscamente democrática” (Guldi i Armitage, 2016, p.108).
3. L'interès per temàtiques obviades anteriorment i que pretenen connectar l'experiència humana amb la història social: les emocions, les normes, els valors, les festivitats, la quotidianitat, la sexualitat, la criança, els cossos, les relacions familiars, l'alimentació, la lectura, el llenguatge, allò privat. La història de la vida

quotidiana o de la vida privada, inicialment procedents dels plantejaments de la història des de baix, prenen noves dimensions amb la nova concepció cultural i les influències de l'antropologia i la psicologia. En aquest sentit, la diversificació de fonts a les quals recórrer és de cabdal importància, en el que Plummer considera “expresiones de la vida (...) lanzadas al mundo a millones y que pueden ser de interés para cualquiera que se preocupe en buscarlas” (1989, en Hernández, 2004, p.27).

4. La democratització de l'agència històrica i social que, per a Hernández, “se impone hoy con fuerza, de manera masiva” (2004, p.139). Lluny de l'historicisme que obviava l'agència protagònica de persones que no formessin part de les elits dirigits –i fins i tot lluny dels primers passos de la història social que entenia les masses populars des de l'homogeneïtat-, es reflexiona sobre la voluntat dels grups i de les persones com a agents causals dels canvis històrics (Aurell i Burke, 2013a). Si la història des de baix havia “demostrado que los miembros de las clases inferiores fueron agentes cuyas acciones afectaron al mundo en el que vivieron”, però requeria “salir del gueto y rebuscar la corriente principal de la historia” (Sharpe, 1996, p.56). Sembla que durant els últims anys aquesta visió ja s'integra en la majoria de les tendències historiogràfiques. Els avanços tant de la microhistòria com de la microsociologia reforcen la tesi que totes les persones generen influència. Totes les persones som agents de canvi i continuïtat. La vida i les vides de totes elles -de totes nosaltres- generen interès històric de la mà de l'interès per temàtiques i espais més privats.
5. El reconeixement de la persona historiadora com a subjecte que interpreta i crea símbols i significats. La renúncia a l'objectivitat positivista i la reivindicació de les pròpies subjectivitats, motivacions i punts de vista prenen importància no només en l'elecció de temàtiques, sinó en la manera d'abordar-les. El coneixement històric queda com una construcció social i cultural, però també personal, i pot ser discutit en funció de qui són aquells que han investigat, escrit i difós el coneixement històric. Les crítiques feministes i decolonials a la historiografia es focalitzen no sols en protagonistes, temàtiques i ideologies de la història estudiada, sinó també en com aquestes responen als interessos dels autors que han estat reconeguts en la història intel·lectual (de Oliveira, 2018).
6. La influència, d'una banda, de l'antropologia, que és reconeguda com la responsable dels canvis de major entitat i transcendència de la historiografia durant l'última dècada del s.XX (Barnard, 2000). Per una altra, de les teories feministes i decolonials, que no sols amplien protagonistes, temàtiques i perspectives, sinó que insisteixen en la desconstrucció epistemològica, a repensar el temps històric (Alderete, 2018) i a desaprendre alguns dels coneixements construïts fins al moment. La influència de les perspectives feministes i decolonials, que es projecten de la perifèria al centre (Aurell i Burke, 2013b), prenen especial rellevància en el



moment actual enfront dels reptes globals de la crisi i el col·lapse socioambiental del sistema capitalista (Latouche, 2015; Taibo, 2011). Pesa la necessitat de reaprendre de les experiències i els espais oprimits pel capitalisme, el colonialisme i el patriarcat en la recerca de maneres de viure alternatives. La Història, revestida de les tendències antropològiques de les últimes dècades, pot entendre's com una font de futurs possibles, en la mesura en què recupera passats i societats alternatives (Guldi i Armitage, 2016).

Aurell i Burke fan referència a dues grans tendències que s'han desenvolupat al llarg d'aquests últims 25 anys: la de la fragmentació i la de la síntesi. Les aprofito per a l'organització de la presentació de les línies historiogràfiques que segueixen. Ambdues han estat presents al llarg d'aquests anys, però amb tendència basculant: les globalitzadores han guanyat pes en els últims anys com a reacció a la fragmentació (Aurell i Burke, 2013b) i a les preocupacions socials i científiques recents, relacionades amb el medi ambient i el col·lapse de les societats capitalistes, que advoquen a una "ciutadania planetària" (Sant et al., 2018). De fet, les revisions historiogràfiques d'inicis de segle no inclouen aquestes tendències globalitzadores, en ser més aviat residuals fins a l'última dècada.

La gran pluralitat historiogràfica dels últims anys ha estat interpretada en diverses ocasions com a negativa. Fontana l'entén des del desordre (2013, p.349). Hernández la interpreta com a "historia poliédrica" i al "triumfo de la pluralidad, tan evidente como desequilibrada" (2004, p.16). Burke (1996) es preguntava a finals del segle passat si hauríem de suportar molt de temps aquesta situació de fragmentació o si existia alguna esperança de síntesi. Tot i així, en treballs posteriors Aurell, Balmaceda, Burke i Soza (2013) l'entenen de manera més positiva, destacant la riquesa que aporten les històries alternatives i les múltiples perspectives "de hombres y mujeres, desde abajo y desde arriba, desde el este y desde el oeste" (p.449), encara que els preocupa que perilli la imatge general que pretenia projectar la Història Total.

Per a Hernández (2004) aquesta diversificació respon a les influències de les diferents ciències socials i les seves metodologies pròpies, en el que considera una transformació a la qual s'ha arribat "por el sendero doble que alterna el discurrir entre la antropología y la sociología" (p.30). Per a Aurell i Burke (2013) sorgeix de la combinació de la reacció postestructuralista als grans relats i la hiperespecialización de les ciències socials i humanes.

Malgrat l'heterogeneïtat, gran part de les tendències que sorgeixen i es desenvolupen en aquest context es relacionen amb el gir cultural de finals de segle XX. L'ampliació del concepte de cultura, amb influència innegable de l'antropologia, permet reinterpretar conceptes com els de poder o espai, fonamentals per al desenvolupament de tendències com la nova història cultural, la nova història política (que recupera, entre altres, el gènere biogràfic), la història de la religiositat, la història social del llenguatge, la història de la vida quotidiana o la història de les emocions (Aurell i Burke, 2013b). D'entre les diferents

tendències desenvolupes aquests anys, n'hi ha tres que destaquen en les diferents revisions historiogràfiques i que m'interessen especialment, per projectar una història humanitzada: la Microhistòria, la Història Viscuda/del Present, i la Història de les Dones.

#### 4.2.2.2. La microhistòria

La microhistòria ha estat entesa com la concreció dels postulats del gir lingüístic i cultural, i del renovat concepte de la cultura popular (Aurell i Burke, 2013b). S'inicià durant la dècada dels 70' amb el treball clau de Ginsburg *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500* (1976). Ha tingut un gran desenvolupament durant la dècada dels 90' i inicis del segle XXI. La microhistòria es basa en la reducció de l'escala d'observació, en l'anàlisi microscòpica d'un entorn social i en l'estudi intensiu de material documental, amb gran importància d'allò simbòlic (Levi, 1996). Es basa en la narració de fets i protagonistes concrets amb aspiracions globalitzadores, que pretén entendre un context a partir d'experiències singulars (Aurell i Burke, 2013b; Fontana, 2013).

La reducció d'escala permet revelar factors anteriorment no observats (Levi, 1996), així com entendre les dinàmiques reals de les relacions socials, més enllà de les estructures rígides de les classes socials i els seus espais (Hernández, 2004). Segons Levi (1996, p.121), permet una “descripció más realista del comportamiento humano (...) en un mundo que reconoce su relativa libertad más allá, aunque no al margen, de los sistemas prescriptivos y opresivamente normativos”. Sense renunciar a tenir en compte la diferència social, busca fer una lectura “lo más formal posible de las acciones, conductas, estructuras sociales, roles y relaciones” (p. 135) per a “descubrir las estructuras sociales de gran complejidad sin perder de vista (...) las personas y sus situaciones de vida” (p.122). S'ha combinat amb la nova història narrativa per a usar el relat com el mitjà per a mostrar certs aspectes de la societat, quelcom que veiem clarament en treballs com els de la historiadora Zemon-Davis, que es llegeixen com història novelada.

Els estudis microhistòrics han estat criticats en algunes ocasions per la impossibilitat de diferenciar l'important del circumstancial (Fontana, 2013). Per a aquest autor, incloure els plantejaments i metodologies de la microhistòria és de gran utilitat, però requereix no quedar-se només en aquestes. Guldi i Armitage (2016) la critiquen pel curt-terminisme si no es projecta a la globalitat: “La microhistoria que no reconecte con los relatos de mayor alcance y no declare abiertamente qué pretende subvertir y qué aspira sostener puede ser mera afición de aticuario” (p.219).

Les aportacions d'aquest corrent han estat fonamentals per a entendre les dinàmiques reals de les relacions socials, per a repensar els individus i la comunitat, l'agència i l'estructura, les vides i les vivències. Han estat fonamentals per a aspirar a una abstracció que parteixi no de supòsits hipotètics, sinó de les experiències humanes.

#### 4.2.2.3. Història viscuda / del present

Amb una clara influència de l'antropologia -amb l'etnografia i la història oral-, la història viscuda (Aróstegui, 2004) es projecta com un dels corrents historiogràfics més nous i influents de les últimes dècades de la mà de conceptes com els d'experiència històrica o memòria. Amb el culte a la memòria es recupera una visió de les finalitats de la història que considera que "la misión de la historia consistiría siempre en iluminar la condición humana a partir de los testimonios de la memoria" (Hernández, 2004, p.43), i que s'integra com a procés fonamental en la construcció de la ciutadania (Hein i Shelden, 2002). Per a Hernández (2004, p.136-7), "el concepto de la historia vivida (...) pugna por saltar en primer plano (...) como invitado principal a todo planteamiento en el que la vida misma de los insividuos, sean estos los que fuesen, constituya el objeto general de estudio".

La importància de la història oral en la història viscuda es vincula amb la història del present recent (Aurell i Burke, 2013b; Hernández, 2004). No és casual que es desenvolupi en un context històric en el qual comencen a quedar pocs testimonis vius d'esdeveniments, com la Guerra Civil Espanyola o la Segona Guerra Mundial. La possibilitat de recuperar la veu de les dones que van parir als seus fills en la Maternitat d'Elna, al costat de la de la infermera que va estar al seu càrrec (Montellà, 2006 és quelcom temporalment efímer: quan les persones moren, hi ha experiències, hi ha història, que es perden per sempre. Aquesta inquietud ha impulsat espais i centres de recerca especialitzats en l'arxiu i interpretació de testimonis orals, així com una major preocupació per la vivència històrica de processos com els de l'exili, la migració, la resistència o la guerra.

Baets (2009) entén la projecció de la història recent des de la influència de la declaració dels Drets Humans, de la qual es desprèn un compromís amb les persones vives i, per tant, la denúncia de les injustícies i desigualtats passaria per atendre aquelles qüestions en les quals encara sobreviuen persones implicades. La relació de la història viscuda i l'experiència amb la lluita contra les injustícies socials es fa especialment manifesta des de dues argumentacions. D'una banda (1), perquè permet fer-se present, reconèixer la veu, de totes les persones, i democratitza els espais d'expressió. La possibilitat d'explicar la pròpia experiència com a document històric és més democràtica que la d'estar present en altres fonts com a títols de propietat, retrats i quadres o inscripcions pètries. D'altra banda (2), perquè dóna espai a temes més vinculats a la vida, que sovint romanen ocults, silenciats o oprimits. Permet la recuperació experiencial dels sectors subalteritzats i de les experiències coetànies que coexisteixen, i que trenquen la falsa idea de la linealitat (Alderete, 2018).

#### 4.2.2.3. Història de les Dones

“De qui són els punts de vista que situen als homes com a principals agents històrics?” (Scott, 1996, p.72). Si ens preguntem per les persones que han escrit i publicat obres històriques al llarg del segle XX la resposta sembla clara. La història de les dones neix en clara confrontació amb la història que s'havia escrit fins al moment, que havia estat una història masculina, encara que hagués estat autoproclamada com a universal. La història social, el marxisme i els corrents “des de baix” havien qüestionat l'atribució del *subjecte productor* (De Certeau, a Scott, 1966) a les minories que configuraven les elits polítiques i econòmiques, i havien atribuït el rang de subjectes històrics a grups com els pagesos, els treballadors, els mestres o els esclaus. Però continuaven obviant a la meitat de la població.

La visió crítica a l'epistemologia històrica parcial i patriarcal qüestiona tota la construcció històrica fins al moment, el coneixement sempre es crea dins de les relacions de poder. La història de les dones implica, en definitiva, una modificació de la història (Scott, 1996).

El 1977, en plena onada feminista, Bridenthal i Koonz van publicar *Becoming Visible*, en la qual denunciaven que s'havia obviat a les dones de la construcció -i de la contribució- històrica. Es va iniciar aquí un període de la història de les dones que confrontava la història masculina tradicional (*history*) amb la femenina (*herstory*), reivindicant espais propis. Aurell i Burke (2013b) entenen aquesta primera fase com una *fase heroica*, centrada en la recerca sobre heroïnes i pioneres de l'emancipació femenina i la lluita feminista. Aquestes contribucions no sols “situaron a las mujeres en las organizaciones políticas y los lugares de trabajo”, sinó que també “propusieron nuevos terrenos de acción, como la familia y los hogares, como temas dignos de estudio” (Scott, 1996, p.75).

Ja en el període que abordem, es planteja la possibilitat de normalitzar l'agència històrica femenina en la concepció d'un relat històric comú (*ourstory*), encara que moltes mantenen la necessitat dels espais diferenciats per a no tornar a invisibilitzar les experiències particulars. La possibilitat del relat comú coincideix amb la gran expansió temàtica i d'obertura de visions historiogràfiques, que entraran en diferents escenaris de la vida en els quals dones i homes de totes les edats i condicions quedaran entesos com a subjectes i protagonistes.

Actualment, segueixen per una banda els treballs històrics- molts d'ells biogràfics- de recuperació de vides, personalitats i experiències de diferents dones concretes. En aquest cas es recupera el to reivindicatiu i ideològic de la història social de tendència marxista, que havia anat perdent força des de la dècada dels 70'. Fins i tot en els anys 90' trobem algunes obres que advoquen a la “recuperació del passat robat” (Vizueté i Cara, 1994) o al “rescat de l'oblit” (Izard, 1994), i que entenen que la tasca de l'historiador és la de retornar a la societat la història de la qual els aparells oficials han desproveït (Ferro, 1999). Tot i així, després de la crisi postmoderna es va perdent el to ideològic de la recerca històrica (Aurell

i Burke, 2013b), que començarem a recuperar de la mà de la historiografia feminista. Autores com Caso utilitzen expressions com “hacerse cómplice del desolvido” (2007), per a emfatitzar el trencament de silencis i invisibilitats, posició ideològica que trobarem també en els plantejaments decolonials.

D'altra banda, les noves concepcions del gènere com a constructe social afavoreixen noves interpretacions sobre relacions socials i pràctiques històriques particulars. Figures concretes són estudiades des de noves perspectives i fonts per a descobrir les estratègies polítiques que hi ha darrere de la imatge construïda que s'ha reproduït històricament i historiogràficament (Rivera Garreta, 2017). La caça de bruixes, per exemple, havia estat interpretada com una persecució de pràctiques i epistemologies culturals. Es reinterpreta ara des de les relacions de gènere i es concep com un genocidi misogin (Chollet, 2019). Wiesner-Hanks (2008) considera que tota la història de la humanitat demana d'una revisió des del punt de vista de les relacions de gènere.

El gir cultural havia obert un ventall de possibles escenaris i espais d'interès històric, en reconsiderar qüestions com el poder, els símbols, les pràctiques quotidianes, les emocions. Això s'emfatitza amb la història de les dones i les teories feministes, que reinterpreten la importància dels espais i reivindiquen els espais privats, el quotidià, allò personal i allò vital com a espais polítics. Més enllà de la curiositat que mostrava Sarti quan es preguntava *si poguéssim obrir la porta sense ser vists i donar un cop d'ull a l'interior, què veuríem?*, l'espai privat comença a entendre's com l'“àmbit de les nostres delícies i les nostres servituds, dels nostres conflictes i dels nostres somnis; el centre, tal vegada, de la nostra vida” (Parrot, 2001). D'una forma més prosaica, Greer (1985) enuncitava que el personal és polític, una idea que ha estat fonamental en el repensar feminista de la política, l'economia i també la història.

Els corrents de la història del cos es desenvolupen de manera molt estreta a les perspectives de gènere i les teories feministes. Es concep el cos com un espai de cruïlla entre els individus i la societat, on es projecten tots els aspectes de la vida. Això porta a explorar com el cos s'ha experimentat, expressat, viscut, representat i controlat. El control sobre el cos es concep com una forma de dominació política mitjançant “la disciplina sistemàtica dels cossos de les persones” (Porter, 1996, p.274), i s'entén que “el poder es, antes que nada, poder sobre los cuerpos” (Rivera Garretas, 2000, p.303).

El focus en la vida és també una de les aportacions més importants del feminisme a les epistemologies que intenten comprendre la societat, les persones, les vides humanes. La importància dels cicles, dels naixements, les malalties i les morts; les cures, la tendresa, les violències; la criança: la història de la vida (García Herrero, 2005). Les dinàmiques que sustenten la vida no són enteses, com en dècades anteriors, com a curiositats anecdòtiques, sinó com els elements centrals de les dinàmiques socials i les vides humanes. És per això que alguns consideren que la Història de les Dones és “la historia de las relaciones humanas y de la preocupación por ellas” (Martínez, en Merino, 2016).

Si acceptem que la producció de la història científica s'articula sobre les dues funcions bàsiques de la correcció i l'enriquiment (Sharpe, 1996), considero que la influència de la Història de les Dones i l'aplicació de perspectives feministes en la historiografia ha tingut gran impacte en ambdues. Martínez (2016) defensa que aquestes transformacions acaben també transformant la manera com ens relacionem amb el coneixement i l'ensenyament: canvia el llenguatge, s'humanitza la relació amb els alumnes i les alumnes, es reconeix que hi ha coses que no sabem, que al final totes nosaltres estem aprenent.

Les perspectives feministes s'han desenvolupat en paral·lel, en diàleg i en confluència amb altres tendències historiogràfiques orientades a l'ampliació de les temàtiques, agents i fonts, que permeten una visió més polièdrica de la societat i la vida humana, i ens acosten a una història que es pregunta per les persones. En els últims anys ha entrat en diàleg amb les perspectives decolonials. Tots dos corrents conflueixen en la vindicació de presències enfront de la "historiografia de les absències" (Alderete, 2018) i en la desconstrucció ontològica sobre el coneixement científic i històric a partir d'altres epistemologies.

#### 4.2.2.5. La pregunta per les persones

Aquests tres corrents es pregunten per les persones a l'hora de pensar el treball historiogràfic, tot i que no ho fan de manera exclusiva. També la trobem en molts altres corrents històrics, com pot ser el de la nova història política. La pregunta per les persones ha portat a la reinterpretació i aprofundiment d'alguns episodis, i processos amb llarga tradició en la literatura historiogràfica. Obres com *14 de juliol* (Vuillard, 2019), per exemple, atenen a les vides i motivacions dels seus protagonistes reals i menys reconeguts: els milers d'homes, dones i nens que "cridaven [als gendarmes] a la cara, les boques retorçades, que no hi havia dret a rebentar de fam" (p.16) i que van ser els qui van iniciar i van participar activament en les revoltes.

Moltes vegades aquest aprofundiment de temes tradicionals a partir de l'atenció als seus protagonistes i les experiències humanes, respon a la relació estreta amb altres ciències socials. En la recerca sobre l'inici de la Primera Guerra Mundial *Sonámbulos*, Clark fuig de l'*efecte distorsionador* de les causalitats remotes i acumulatives que converteixen els actors polítics en

meros ejecutores de fuerzas establecidas" i se centra en la "cadena de decisiones tomadas por actores políticos con objetivos deliberado, que eran capaces de una cierta autoreflexión, reconocían una serie de opciones y se formaban los mejores juicios que podían con la información que tenían a mano (Clark, 2014, p.28).

Per a fer-ho, Clark se situa en la teoria de les decisions, provinent de la psicologia social i molt influent en la sociologia. Un altre exemple el trobem en el treball històric de l'antropòleg Gustau Nerín (2015) que se centra en el tràfic esclavista a partir de les

persones que van contribuir al seu funcionament des de diferents posicions i escales de responsabilitat:

La feina bruta dels factors esclavistes no tan sols produïa molt de dolor a una gran quantitat de gent, sinó també ingents beneficis a molta d'altra. (...) Cal esmentar tantes persones que durant anys, dècades, van callar, a banda i banda de l'Atlàntic. (...) En certa mesura, aquest oceà de patiment acaba esquitxant tota la humanitat. (Nerín, 2015. pp.8-9)

La pregunta per les persones també comporta un important qüestionament sobre algunes interpretacions llargament arrelades. La periodització tradicional o conceptes com els de civilització, societat desenvolupada o progrés trontollen quan ens preguntem per totes les persones i quan incorporem perspectives i idees de persones diferents a les que normalment han estat a càrrec de l'escriptura de la història científica. La pregunta per les persones atén els objectes i subjectes de la ciència històrica, i necessita d'un abordatge temàtic ampli que arribi a tots els espais de la vida humana.

Aquests canvis no es fan de manera neutra, sinó que parteixen i comporten profundes reflexions epistemològiques i ontològiques sobre com es construeix el coneixement, qui pot construir-lo, quin és l'objecte d'estudi de la història, qui són agents causals i històrics; a què donem sentit, espai, importància, cabuda. Sacsegen el que entenem per coneixement, per ciència, per llenguatge científic. Una sotragada que, encara que molt necessària, s'interpreta com un episodi d'inestabilitat que requereix visions globals i que permetin la síntesi.

#### 4.2.2.6. Tendències de Síntesi

Encara que la producció historiogràfica no ha abandonat mai les perspectives globalitzadores, aquestes han tornat a ser significatives durant l'última dècada. Alguns autors identifiquen la crisi de l'escriptura de la Història Universal amb la incapacitat dels historiadors per a gestionar la multiplicitat dels passats humans (Fillafer, 2017).

Els nous intents d'història universal s'han articulats, d'una banda, a través dels plantejaments de la *world history*, que interpreta la història de la humanitat de manera global incorporant el que es coneix com a *deep history*. Sense atendre la ja superada separació entre la prehistòria i la història, s'interpreta la història del món a través de grans etapes o períodes. Encara que els esforços d'abstracció i d'entendre la humanitat de manera global són molt destacables, aquests intents continuen reproduint en gran part una evolució unilineal "que organitza las historias de los hombres en función del punto de llegada de la clase de presente impuesto por los pueblos europeos" (Fontana, 2013, p.182).

El diàleg amb altres ciències no socials s'ha fet evident en algunes d'aquestes obres de projecció global. Obres de gran reconeixement mediàtic com *Sapiens. Una història de la humanitat* (Harari, 2014) o *Biografia de la humanitat: història de l'evolució de les cultures*

(Marina i Rambard, 2018), que no escapen de la visió lineal que projecta el liberalisme com a destinació lògica de la humanitat, i incorporen visions i interpretacions procedents de la biologia i la neurociència. La biohistòria, per exemple, és una de les tendències que sembla que poden guanyar força en la historiografia dels futurs anys (Aurell et altr., 2013).

En aquest diàleg amb ciències naturals destaca el corrent de la Història del Medi Ambient com una de les novetats de la historiografia recent (Hernández, 2004; Aurell i Burke, 2013b). Explora com ens relacionem amb el medi ambient i es vincula amb les projeccions històriques dels estudis climàtics. Sembla especialment rellevant donada la preocupació actual enfront de l'emergència climàtica i respon a la necessitat de trobar, en societats diferents a les capitalistes, altres models per a futurs possibles (Guldi i Armitage, 2016). En aquest sentit destaquen les obres de Diamond *Collapse: how societies choose to fail or succeed* (2005) o *The world until yesterday: what we can learn from traditional societies?* (2012), amb alta projecció mediàtica. El mateix autor havia publicat a finals de segle *Guns, Germs and Steel: A Short History of Everybody for the Last 13,000 Years* (1997), un dels pocs treballs de projecció global que considero que supera les històries eurocèntriques. Entén la humanitat íntegrament i s'articula a través de comparacions transnacionals i transtemporals.

La història comparada, on situaríem Diamond, és una de les maneres d'enfocar la història global en l'actualitat, segons Aurell i Burke (2013b). Per a Fontana (2013), la comparació és una de les úniques formes d'escapar de la linealitat. Una altra es tractaria de la història connectada, que es focalitza en les connexions i les interaccions de persones i cultures. Exemple d'això podria ser el treball *Las cuatro partes del mundo: historia de una mundialización*, de Gruzinski (2011). Finalment, trobaríem les perspectives globals d'històries temàtiques, que poden abordar des d'estructures polítiques a d'altres de més personals i íntimes. Treballs com a *Humanidad: una historia de las emociones* (Walton, 2005) o *Historia íntima de la humanidad* (Zeldin, 1997) pretenen projectar una història global de tota la humanitat a partir de processos que entenen com a universals.

De fet, aquesta projecció d'universalisme és el principal problema que afronten les projeccions globals en l'actualitat. Per a Aurell i Burke (2013b, p.332), “el problema del punto de vista (...) se hace particularmente agudo en el caso de la historia mundial (...) ¿es posible contar la historia desde un punto de vista global?”. Fillafer, en canvi, es focalitza en el punt de partida: “If we want to dislodge the structuring assumptions connected with globality, interrogating the premise that the world has one history is a good way to start.” (2017, p.37)

#### 4.2.3. Reptes de la història acadèmica

Sembla que les tendències globalitzadores no acaben d'aprofitar els avanços de la recerca ni de les revisions epistemològiques dels últims anys en relació al que ens ocupa. En la



majoria dels casos, afloren les idees tradicionals del progrés lineal eurocèntric, ara renovat amb aportacions biològiques i de la neurociència. En el necessari –encara que complicat– joc d'escala entre el micro i el macro, encara està per escriure una història que faci abstracció per a projectar el conjunt de la humanitat a partir de totes les persones, les seves experiències i els diferents espais i dimensions de la vida humana, que han recollit les recerques històriques dels últims anys.

Per a Fontana, el major dels reptes que s'ha plantejat la història és “el de superar el viejo esquema tradicional que explicaba una fábula de progreso universal en términos eurocéntricos y que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes, políticos y económicos, de las sociedades desarrolladas” (2013, p.166). Guldi i Armitage (2016) plantegen que el repte està en la recuperació de la missió pública de la història amb projecció de futur. Consideren fonamental aplicar perspectives transnacionals i transtemporals per a “combatir el cortoplacismo de nuestros días” amb l’ “amplitud de ángulo y la visión de largo alcance” (2016, p.227). Per a fer-ho, demanen l’articulació entre allò micro i allò macro a través de la construcció de macrorrelats, que responguin als problemes del present a partir de microhistòries que ajudin a “desestabilizar las explicaciones heredadas acerca de la inevitabilidad del imperio, la centralización, el capitalismo o la jerarquía” (2016, p.218). En aquest sentit, una de les majors funcions que atorguen al coneixement històric seria recuperar experiències i models alternatius que ens serveixin d’inspiració per a poder imaginar “futuros alternativos posibles” (p.73).

Per la seva banda, Rüsen (2004) defensa que l’etnocentrisme historiogràfic encara vigent pot combatre’s a partir de la igualtat normativa, la reconstrucció de conceptes a partir de la contingència i la discontinuïtat, i la multiperspectiva i les aproximacions policèntriques a l’experiència històrica. Per a això advoca a una nova “culture of recognition” (2004, p.118). Fer presents aquestes formes de viure diferents a les que s’han imposat o que són hegemòniques ara mateix, és també un dels reptes que plantegen les persones que defensen perspectives historiogràfiques decolonials, feministes i subversives. Requereix fer abstracció a partir del reconeixement i de la dignificació de totes les persones i de totes les experiències humanes.

De Oliveira proposa qüestionar totes les bases epistemològiques de la disciplina a partir dels silencis del gènere en intersecció amb l’ètnica i al classe social. Defensa que “as histórias escritas precisam mudar de figura, de forma e de gênero radicalmente, para romper silêncios e apagamentos duradouros” (De Oliveira, 2018, p.132). També Alderete (2018) opta per la deconstrucció d’algunes premisses bàsiques de la història acadèmica, com la concepció del temps històric. Defensa que “la recuperación experiencial de sectores subalterizados” no pot donar-se des d’una concepció del temps històric “cuyos atributos de linealidad, homogeneidad y monoculturalidad son derivación directa de la filosofía de la historia europea” (p.141). Per a l’autor, una història que atengui i reverteixi les absències hauria de: 1) qüestionar la noció hegemònica del temps, mostrant diferents maneres de

viure'l i entendre'l; 2) alternar les escales micro i macro per a poder atendre qüestions atípiques i obtenir una imatge general de les realitats històriques, també les no hegemòniques.

Com explica Fontana,

Una nueva historia total deberá ocuparse de todos los hombres y mujeres en una globalidad que abarque tanto la diversidad de los espacios y las culturas como la de los grupos sociales (...). Habrá que renunciar al eurocentrismo y prescindirá, en consecuencia, del modelo único de evolución humana con sus concepciones mecanicistas del progreso, que aparece como el producto fatal de las “leyes de la historia”, con muy escasa participación de los humanos, que deberían ser sus protagonistas activos. (Fontana, 2013, p.191).

La tasca no és senzilla: aquest tipus d'història encara s'està escrivint. Fontana (2013) va deixar algunes línies sobre com hauria d'estructurar-se. Primerament, (1) a través de formes que abandonin la narrativa linial i optin per un tipus de relat polifònic que treballi amb històries de vida i “que escogiese el número suficiente de las voces altas y bajas, grandes y pequeñas, de la historia para articularlas en un coro más significativo” (Fontana, 2013, p.192). Per altra banda (2), a partir d'esdeveniments concrets i no de solucions preestablertes. En tercer i últim lloc (3), abandonant la linialitat, quelcom “que nos ayudará no solo a superar el eurocentrismo, sino también el determinismo” (p.195).

L'objectiu final, que entenc que comparteixen tant la història acadèmica com la història escolar, és el de dignificar les persones i aprofundir en la comprensió de les societats humanes, perquè puguem construir una realitat més justa. Un futur que, comparteixo amb Fontana (1997), no està determinat, sinó que serà el resultat del que totes les persones sapiguem i vulguem fer.

**Taula 11.** *Relació de propostes historiogràfiques per a la construcció de la història de totes les persones*

| Autor/a                            | Proposta  |
|------------------------------------|---|
| Jörn Rüsen (2004)                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Igualtat normativa</li> <li>2. Reconstrucció conceptual a partir de contingència i continuïtat</li> <li>3. Multiperspectiva i aproximacions policèntriques</li> </ol>   |
| Josep Fontana (2013)               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relat Polifònic</li> <li>2. Esdeveniments concrets</li> <li>3. Abandonament de la linealitat</li> </ol>   |
| Jo Guldi i David Armitage (2016)   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perspectives transnacionals</li> <li>2. Perspectives transtemporals</li> <li>3. Articulació de micro i macro</li> <li>4. Construcció de macrorelats a partir de microhistòries, que responguin a problemes actuals</li> </ol> |
| Maria da Glória De Oliveira (2018) | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deconstrucció epistemològica i reconstrucció formal i de gènere.</li> </ol>   |
| Pablo Francisco Alderete (2018)    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deconstrucció del temps històric</li> <li>2. Alternança d'escales micro i macro</li> </ol>  |

### 4.3. Síntesi del capítol

La recerca historiogràfica occidental ha viscut grans canvis en relació a l'objecte i els subjectes de la història durant l'últim segle. Durant el primer quart de segle es comença a qüestionar l'herència de la història geopolítica tradicional, interessada per les dinàmiques polítiques dels estats i per les seves minories dirigents. Amb els inicis de la història econòmica i social, els historiadors comencen a fer-se preguntes que responguin a la necessitat d'entendre els canvis socials viscuts del moment, donant més importància a les dinàmiques socioeconòmiques a les geopolítiques.

L'escola dels Annales és un referent extensament reconegut en el desenvolupament i la projecció de la història social i econòmica, i es comença a preocupar per grups socials fins aleshores obviats de la recerca històrica, com a subjectes i com a objecte de la història. Aquets projecció potencia la relació amb les altres ciències socials i amb els diferents compartiments historiogràfics. La consolidació de la història social, que comporta grans transformacions epistemològiques, ontològiques i també metodològiques, xoca amb els plantejaments tradicionals de la història acadèmica, encara hegemònics, i afavoreix a la dilatació de la influència de les escoles nacionals.

Durant els anys posteriors a la Segona Guerra Mundial, les tendències estructuralistes impregnen els estudis socials, també els històrics. El materialisme històric s'identifica en un primer moment amb aquests corrents estructuralistes i es consolida com una tendència historiogràfica, d'una gran influència pel què fa a la mirada historiogràfica al conjunt de la societat i, en especial, als grups socials subalterns. Des de la perspectiva de la humanització, el materialisme històric ens interessa especialment perquè identifica la recerca històrica com a ideològica, es preocupa per la transferència en entendre el paper social que té la història, introdueix el concepte d'agència i l'aplica a col·lectius subalterns des de la participació activa, i es preocupa pels grups socials no dirigents.

Entre els anys 60 i 70 es dona una renovació historiogràfica important, havent-se consolidat la història social i els corrents com el materialisme històric. El concepte de la Nova Història es generalitza sobre alguns principis compartits: es projecta des de baix, metodològicament es basa en l'anàlisi més que en la narració, recorre a una gran diversitat de fonts, atén a les multicausalitats, reconeix la subjectivitat de la persona que historia, i entén que l'objecte de la història és qualsevol activitat humana. La recerca històrica comença a reconèixer, així, la totalitat dels espais i grups socials –encara des d'una perspectiva androcèntrica i eurocèntrica- en la projecció d'una *Història Total*.

La crisi postmoderna es relaciona amb la pèrdua de referents i la diversificació i recerca de nous models. Aquesta diversificació s'ha mantingut durant el primer quart del segle XXI, essent una característica principal del desenvolupament historiogràfic contemporani. Tot i aquesta heterogeneïtat, podem caracteritzar la historiografia del s.XXI a partir de: 1)

l'hegemonia de la nova història cultural; 2) el redescobriments de la narració; 3) l'interès per temàtiques obviades anteriorment i que vinculen l'experiència humana amb la història social; 4) la democratització de l'agència històrica; 5) el reconeixement de la persona historiadora com a creadora de significats; 6) la influència de l'antropologia, els feminismes i les teories decolonials.

D'entre la gran fragmentació de tendències historiogràfiques actuals, n'hi ha tres de fonamentals quan apliquem una mirada humanitzadora. Per una banda, la microhistòria, que busca comprendre les realitats i les relacions humanes des de la reducció de l'escala d'anàlisi. Per altra, la història viscuda, que atén a l'experiència i la memòria històriques de les persones presents. En últim lloc, la història de les dones, que se centra en les vides, espais i perspectives femenines i es pregunta per les relacions de gènere i d'opressió. A més, la reflexió per les persones és present a bona part de les tendències historiogràfiques actuals, posant èmfasi en les decisions, les responsabilitats, les resistències i les complicitats, i reconeixent l'agència sociohistòrica del conjunt de la societat.

Com a resposta a la fragmentació, les tendències de síntesi històrica guanyen pes en els últims anys i es projecten com a dominants en un futur proper. La preocupació pels problemes globals afavoreixen la consolidació d'aquestes tendències, que entren en diàleg amb ciències naturals com la biologia, la geologia o la climatologia. Des de la pregunta per la humanització, aquestes tendències aporten una mirada de la humanitat com a conjunt i permeten abordar problemes globals i processos humans, però sembla que deixin de banda bona part dels avenços dels últims anys pel què fa al trencament de la linealitat, el qüestionament de l'eurocentrisme o el reconeixement de l'agència de tot el conjunt de la societat.

La mirada global que atengui a la totalitat de les persones i les experiències de vida es encara una assignatura pendent en la historiografia, tot i que alguns teòrics ja plantegen com s'hauria d'abordar. Rüssen (2004) parla d'una cultura del reconeixement a partir de la igualtat normativa, la reconstrucció de conceptes a partir de la contingència i la discontinuïtat, i la multiperspectiva. Guldi i Armitage (2016) proposen aplicar perspectives transnacionals i transtemporals i l'articulació de les projeccions micro i les macro, amb la intenció de tenir una amplitud de mires a llarg plaç, trencant amb les idees de linealitat i d'inevitabilitat de l'status quo actual. Això permetria recuperar experiències i models alternatius per a imaginar altres futurs possibles.

Des de perspectives feministes i decolonials, De Oliveira i Alderete (2018) plantegen que cal una deconstrucció epistemològica. Fontana (2013) per la seva banda, defensa una història total que s'ocupi de totes les persones en una globalitat que abrasi les diversitats cultural, espacial i social. Per fer-ho caldria renunciar a l'eurocentrisme i el model únic d'evolució humana, i reconèixer els humans com a protagonistes actius. Planteja que pot fer-se a través de relats polifònics i històries de vida, d'esdeveniments concrets i de l'abandonament de la linealitat.

## Capítol 5. Què s'ha investigat? (II) Revisió i ubicació de la recerca en didàctica de les ciències socials

---

En aquest capítol ubico el tema d'investigació en relació a les línies de recerca de didàctica de les ciències socials. En primer lloc, estableixo relacions amb les diferents línies, explicant-les breument i identificant els punts de vincle i connexió. En segon lloc, l'ubico en un espai concret: la recerca sobre persones invisibilitzades, les projeccions de l'educació per a la ciutadania global que es vinculen a les invisibilitats i els àmbits del pensament històric, que engloben l'agència i l'empatia històrica. Finalment, desenvolupo aquests tres àmbits de manera més extensa, amb una projecció que parteix de l'entorn proper de l'àmbit del grup de recerca GREDICS.

### 5.1. Ubicació de la recerca

Aquesta recerca sorgeix com a la continuació d'un treball de final de màster, que s'ubicava a la línia d'investigació de les presències i les invisibilitats en l'ensenyament de les ciències socials. En un principi en aquesta tesi seguia aquest mateix plantejament, però considero que l'abstracció conceptual ha transcendit els plantejaments d'aquesta línia de recerca, a mesura que he anat explorant la idea d'humanitzar i les seves implicacions en l'ensenyament i aprenentatge dels continguts històrics,.

Totes les línies de recerca en didàctica de les ciències socials convergeixen en molts aspectes, i podem trobar relacions en moltes d'elles. Al final, totes aborden el mateix des de diferents angles, preguntes i perspectives. Tot i així, considero important evidenciar les relacions i interconnexions d'aquesta conceptualització amb diferents línies de recerca actuals, per entendre i ubicar aquesta recerca dins els conceptes i debats de la investigació en didàctica de les ciències socials. De la mateixa manera, també serà fonamental ubicar la recerca en unes línies i tendències en concret un cop s'hagin mapitzat aquestes relacions més àmplies.

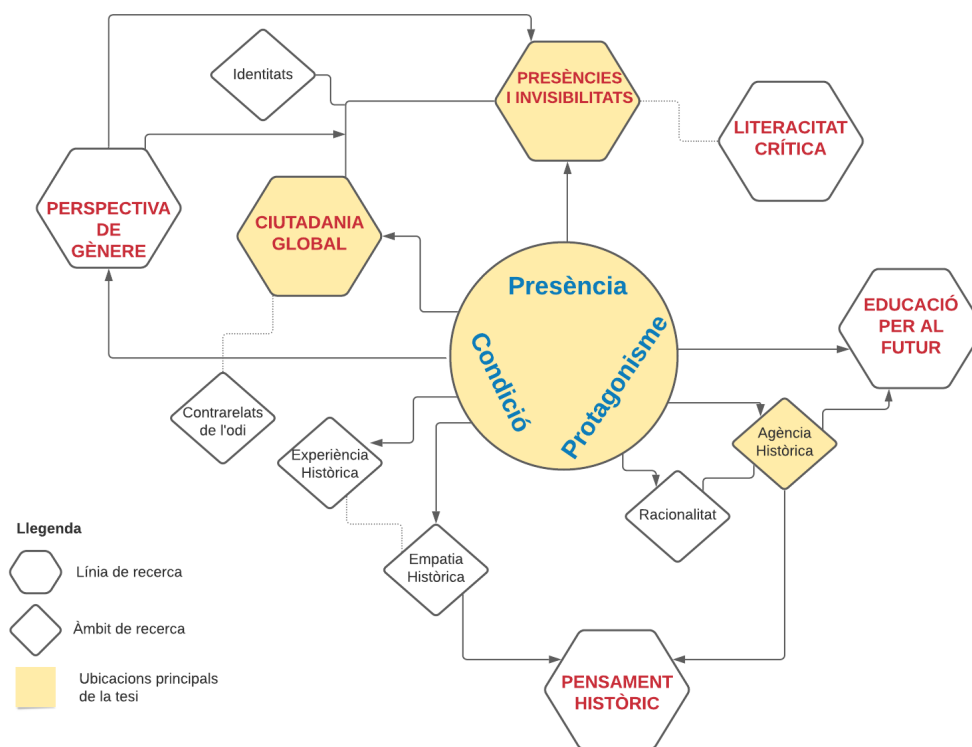
#### 5.1.1. Interrelacions amb les diferents línies de recerca en didàctica de les ciències socials

Considero que la conceptualització de la humanització dels continguts històrics escolars, articulada sobre els eixos bàsics de la condició, la presència i el protagonisme, es relaciona, de manera més o menys directa, amb cinc grans línies de recerca en didàctica de les

ciències socials: les presències i les invisibilitats, la ciutadania global, el pensament històric, l'educació per al futur i la perspectiva de gènere.

Per altra banda, es relaciona amb 6 àmbits o temàtiques de recerca que s'integren dins els paraigües de grans línies: l'agència històrica, l'empatia històrica i l'experiència històrica – dins la línia àmplia del pensament històric-; les identitats i els contrarelatats de l'odi - dins de línies més àmplies com la ciutadania global (figura 6). D'aquestes, n'hi ha 3 que considero les línies i àmbits principals ens els que s'ubica la recerca, i que desenvoluparé més extensament en l'apartat següent (5.2. *Concreció de les línies de recerca principals*).

**Figura 6.** *Relació entre els conceptes clau de la humanització i les línies de recerca en didàctica de les ciències socials*



Com a representació gràfica d'una realitat complexa, aquest esquema podria ser més extens o més embrollat. Podria ser-ho en tant que moltes d'aquestes línies i àmbits conflueixen en el pensament històric i la consciència històrica i, segurament, totes les vincularia a l'educació per a la ciutadania democràtica. Podria incloure també l'educació patrimonial com a línia de recerca vinculada a les presències i les invisibilitats; la racionalitat derivaria al pensament social; els discursos de l'odi es podrien relacionar també amb la literacitat crítica; l'agència històrica es connecta tant amb l'empatia com amb les presències i invisibilitats; i l'àmbit de l'experiència històrica podria connectar-se, en el fons, amb tot el concepte d'humanització. Considero, però, que en aquest esquema hi ha un equilibri entre la comprensió, la senzillesa i la complexitat.

Considero que els tres eixos de la conceptualització de la humanització són necessàriament diferenciables, però les fronteres entre ells són fluïdes i hi ha alguns aspectes que es troben en la connexió entre dos conceptes. En aquest cas, considero que la relació amb la racionalitat i l'agència històrica es dona sobretot des de l'eix *protagonisme*, però la relació amb la línia de recerca de l'educació pel futur es dona en la intersecció entre el *protagonisme* i la *presència*.

De la mateixa manera, entenc la línia de recerca de les presències i les invisibilitats des d'una connexió directa amb el conceptes de *presència*, i la línia de la ciutadania global en el punt de trobada entre la *presència* i la *condició*. L'experiència històrica i l'empatia històrica les entenc des de la relació directa amb la *condició*, tot i que en ambdues trobo elements tant de *protagonisme* com de *presència*. Explico i justifico aquestes relacions a continuació.

### 5.1.2. Presències i absències, invisibilitats

Aquesta línia de recerca ha estat la primera i principal línia d'ubicació de la tesi. Estudia i analitza les persones i temàtiques presents i absents en els processos d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials. En l'àmbit del grup GREDICS i, en bona mesura en l'àmbit iberoamericà, s'ha desenvolupat sota el nom de la línia d'investigació sobre "els invisibles", tot i que, com veurem més endavant, pren diferents noms en funció del context geogràfic i temporal en el que ens ubiquem.

Aquesta línia es desenvolupa, principalment, des de l'anàlisi de la presència o l'absència de col·lectius concrets en el currículum, els materials, les pràctiques docents, els aprenentatges i les representacions socials de l'alumnat (Santisteban, 2015; Massip i Castellví, 2019; Massip, Castellví i Pagès, 2020). S'ubica en paradigmes sociocrítics que considera el currículum explícit i el currículum ocult, i que considera els plantejaments nacionalistes, androcèntrics, eurocèntrics i colonials com els responsables de les exclusions socials del coneixement escolar, i com a un entrebanc per al reconeixement i la dignificació de totes les persones, i per a la identificació de l'alumnat amb allò que aprèn a les aules de ciències socials.

La desenvoluparé de manera més extensa en l'apartat següent (5.2. *Concreció de les línies de recerca principals*), en tant que és una de les línies principals d'ubicació del treball actual.

### 5.1.3. Literacitat Crítica

La línia de la literacitat crítica, de protagonisme creixent en el nostre àmbit, es desenvolupa en el marc dels estudis socials i de la didàctica de les ciències socials en relació a la formació del pensament crític. En aquest cas, la línia de recerca i innovació de *literacitat crítica* fa

un pas més del que tradicionalment s'ha entès com a pensament crític, al considerar com a indispensable que aquest vagi acompanyat també d'acció social (Tosar, 2017; Castellví, 2019). No considero que tingui una relació directa amb el tema d'estudi de la tesi, però sí indirecta a través de la línia de les absències i les presències, a partir de dues idees fonamentals: la multiperspectiva i la pregunta pels silencis, els interessos i la representació.

Segons la proposta de Lewison et al. (2002) sobre la conceptualització de la literacitat crítica és fonamental tenir en compte la multiperspectiva: és a dir, tenir en compte diferents punts de vista, diferents interessos, opinions i vivències d'un mateix problema, situació, dilema, etc. És a dir, entendre que la diversitat de persones, situacions i posicions comporta també maneres diferents de veure, de viure, d'opinar, d'afectar, de projectar.

Per altra banda, també consideren que pel desenvolupament del pensament crític i de la literacitat crítica és important la pregunta per les absències: quines persones queden representades i quines no, quines veus i punts de vista no tenen espai en les narratives, als interessos de qui responen certs missatges, i els interessos de quines persones no queden visibilitzades. En aquest sentit, comptem ja amb alguns estudis recents que vinculen la literacitat crítica amb les absències de col·lectius socials concrets (Ortega i Pagès, 2017).

#### 5.1.4 Ciutadania Global

La línia de recerca de la ciutadania global sorgeix de les reflexions en l'àmbit de l'educació per a la ciutadania, en relació al món global i els reptes de la globalització (Kerr, 1999). Dins la gran diversitat de concepcions, interpretacions i objectius, es detecten dues grans tendències a l'hora d'enfocar l'educació per a la ciutadania global (Akkari i Maleq, 2020; Dill, 2013). La primera és instrumental, orientada a l'adquisició de competències per a desenvolupar-se amb èxit en el món globalitzat, amb una influència important de les visions neoliberals; la segona és una dimensió crítica, que inclou atenció a diferents perspectives, la consciència de formar part d'una comunitat global i l'ètica per actuar pel bé comú, la transformació i la justícia social (Akkari i Maleq, 2020).

M'ubico en aquesta línia crítica per establir relacions amb la recerca actual. Em distancio d'aquelles tendències no només instrumentals, sinó també d'aquelles que posen l'èmfasi en la globalització i d'aquelles que projecten una concepció eurocèntrica de la ciutadania a nivell mundial. Prenc, per una banda, els paradigmes que replantegen les idees de les identitats globals i de la ciutadania global o planetària a partir de la decolonialitat (Sant et al., 2018). Per altra banda, m'ubico en la relació que des de GREDICS s'ha establert entre les línia de la ciutadania global i la de les presències i les invisibilitats, plantejada en alguns articles i desenvolupada en projectes de recerca específics.

Entenc que aquesta perspectiva de la ciutadania global es vincula a la recerca actual en la intersecció entre el concepte de *presència* i el de *condició*, en tant que projecta la idea



d'humanitat, com a identitat i també des d'un nivell d'escala macro o global, i ho fa des d'una concepció que no permet exclusions de persones i col·lectius. A més, contempla les necessitats i circumstàncies que podríem identificar amb els universalismes antropològics, i que s'identifiquen amb la condició humana en aquesta conceptualització. La desenvoluparé de manera més extensa en l'apartat següent (5.2. *Concreció de les línies de recerca principals*), en tant que és una de les línies principals d'ubicació del treball actual.

#### 5.1.5. Identitats

La recerca sobre les identitats en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials ha anat molt lligada als plantejaments de la ciutadania global, la ciutadania democràtica, l'anàlisi de l'impacte dels programes educatius i curriculars nacionals i nacionalistes, i també a la línia sobre les invisibilitats. S'entén que la construcció de les identitats individuals i col·lectives és un element fonamental de l'aprenentatge de les ciències socials, tot i que tradicionalment s'ha relacionat amb una identitat única vinculada a l'estat-nació (Tutiaux-Guillon, 2018).

Des de l'educació per a la ciutadania democràtica i des de la ciutadania global s'ha vinculat l'estudi sobre la construcció de les identitats amb el concepte d'alteritat, analitzant la imatge que generem dels "altres" (Santisteban i González-Monfort, 2019). En aquest sentit, es fa necessària una mirada crítica i inclusiva a les alteritats, on el diàleg constant amb la pluralitat, les alteritats i la multiperspectiva formi part de les pràctiques educatives (Massip et al., 2020).

La preocupació per la consolidació d'un aprenentatge no exclouent de les ciències socials escolars, dels continguts històrics en particular, és present a moltes parts del món, sobretot en entorns de gran diversitat cultural. Per a Tutiaux-Guillon (2018), el que hi ha és una necessitat de reconèixer la pluralitat identitària i de que els coneixements escolars hi contribueixin. En alguns països, el debat i la recerca sobre identitats en els estudis i l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials és especialment intens, sobretot en aquells on conviuen comunitats indígenes o *first nation* amb comunitats occidentalitzades.

Com la Ciutadania Global, l'entenc en la relació entre la presència i la condició, en tant que es proposa la construcció d'identitats no exclouents que reconguin i es reconguin en la diversitat i la pluralitat, i en la projecció d'una identitat global humana (Santisteban i González-Monfort, 2019), basada en la reflexió sobre qui i com som els humans, en la comprensió i identificació amb la condició humana.

#### 5.1.6. Contrarelats de l'odi

L'àmbit de recerca sobre els contrarelats de l'odi s'ha integrat a la investigació en didàctica de les ciències socials des de fa relativament poc, dins les línies sobre l'ensenyament i

aprenentatge de conflictes contemporanis. Ha format part del projecte *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?*<sup>4</sup>, del que n'han derivat diferents publicacions, i de moment se n'ha publicat una tesi en àmbit GREDICS. Estudia i analitza el fenomen dels relats de l'odi en relació a conflictes contemporanis, les possibilitats de treballar-los a les aules de ciències socials i, sobretot, les estratègies educatives per a una educació orientada a la deconstrucció d'aquests relats i a la possibilitat de generar contrarelats, argumentats a partir del compromís amb la justícia social (Arroyo et al., 2018; Massip, Anguera i Llusà, 2020; Massip Sabater, García-Ruiz i González-Monfort, 2021; Santisteban, 2017).

Considero que la connexió que s'estableix amb la temàtica estudiada es genera a partir del concepte de deshumanització i de la negació de la dignitat humana (capítol III). Per a Spillman i Spillman (1991), la deshumanització és un punt clau en la creació de la imatge de l'enemic. La idea del relat de l'odi com a estratègia per excloure persones i grups de la idea d'humanitat, la distància del *nosaltres* inclusiu, és compartida per la majoria d'analistes d'aquest fenomen (Djuric, Zhou, Grobiv, Radosavljeic y Bhamidipati, 2015; Parekh, 2006; Ranieri, 2016; Sponhelz, 2016; Waldron, 2012).

Waldron (2012) defensa que els relats de l'odi s'estructuren sobre la capacitat d'atemptar contra la dignitat humana, una dignitat que permet que la societat ens puguem reconèixer des de la igualtat. La negació d'aquesta dignitat generaria deshumanització, un mecanisme que permet, possibilita i legitima l'exercici de la violència sobre els grups deshumanitzats i exclosos de la pròpia definició del que és humà (Butler, 2004). En aquest cas, les relacions d'aquest àmbit de recerca amb la tesi actual es dóna tant per la conceptualització teòrica de la deshumanització, com per la finalitat de reivindicar l'educació com a un espai per a revertir els discursos deshumanitzadors i per a generar una idea no excloent de les persones i la humanitat.

### 5.1.7. Experiència Històrica

El concepte de l'experiència històrica ha estat força treballat des de la filosofia i la historiografia, però s'incorpora de manera molt recent a la didàctica de les ciències socials. Les referències a l'experiència històrica han estat "presentes en las reflexiones didácticas relacionadas a la formación del pensamiento y la consciencia histórica" (Meneses, 2020, p.40). Tot i així, la noció d'experiència històrica no havia estat explícitament conceptualitzada ni s'havia profunditzat en les seves implicacions i funcions. De fet, de moment comptem només amb una tesi que explora aquest concepte i les seves implicacions en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials.

---

<sup>4</sup> EDU2016 80145-P

Considero l'experiència històrica com un àmbit estretament lligat al desenvolupament d'aquest treball. Per una banda, perquè en les implicacions de l'ús de l'experiència històrica, la idea d'humanitzar els continguts hi té molt de pes. Per altra, perquè el seu desenvolupament conceptual a partir dels eixos de l'experiència vivencial, cognitiva i aplicada (Meneses, 2020) coincideix amb algunes implicacions de la *presència* i el *protagonisme* i, sobretot, de la *condició* en la meua proposta conceptual.

Per a Meneses (2020), l'ús de l'experiència històrica de persones concretes a les aules permet humanitzar la història, desenvolupar hàbitats de pensament històric i remarcar el protagonisme de l'alumnat, en el seu propi aprenentatge i com a agents sociohistòrics. Entén que facilita l'apropiació i l'aprenentatge significatiu i que ajuda a "comprender la historia como ciencia social viva, donde son protagonistas todas las personas, también nuestro alumnado y nosotros mismos" (Meneses, González-Monfort i Santisteban, 2020, p.132). Això ho vinculo de manera més directa amb els plantejaments de la *presència* i el *protagonisme*.

Entenc, però, que té un vincle especial amb la idea de la *condició*, perquè posa l'accent en la vida i la vivència, entenent les persones històriques com a éssers humans amb experiències de vida; posa en primer pla la història viscuda (Aróstegui, 2004), i projecta el context com a part essencial per entendre aquestes vides. A més, les seves implicacions pràctiques a través de l'ús de testimonis i de la història oral queden vinculades a conceptes com el de la proximitat, l'afectivitat, les emocions o l'empatia (Meneses, 2020, p.206).

### 5.1.8. Empatia Històrica

L'empatia històrica s'integra en els plantejaments del pensament històric de Santisteban, González i Pagès (2010). També forma part del model de pensament històric de Seixas i Morton (2013), dins l'àmbit de la dimensió ètica, en el que Seixas (1993) planteja una tríada de conceptes entre l'empatia històrica, l'agència històrica i el judici moral. Refereix a la capacitat d'identificar-se amb una altra persona, d'intentar entendre-la i d'imaginar-se en la seva situació.

El concepte de l'empatia ha estat qüestionat i criticat dins l'àrea de la didàctica de les ciències socials i de l'educació històrica, sovint controvertit i poc entès (Endacott i Brooks, 2018). Tot i així, durant els últims anys s'han fet recerques i investigacions remarcables en la seva conceptualització. En alguns estudis s'usa el concepte d'*empatia social* fent referència a la capacitat d'empatitzar amb persones i situacions de l'actualitat (Yuste, Munté i Oller, 2017), diferenciant-se una mica del concepte de l'empatia històrica. La meua posició és la de no distingir-les, ja que entenc el present dins la projecció històrica.

En la conceptualització de l'empatia històrica s'estableix una forta connexió amb l'agència, en la direcció que apuntava Seixas (1993, p.303): "empathy should be exercised to

understand historical figures as agents who faced decisions, conflicts, constraints, and hardships under circumstances and with ways of thinking quite different from our own". Per altra banda, en els darrers anys la recerca s'ha focalitzat en entendre els processos cognitius i afectius de l'alumnat a l'hora d'establir connexió, vincle i compromís amb les experiències, les decisions i les accions de les persones d'altres contextos sociohistòrics (Endacott i Brooks, 2013).

Per a Yuste (2017), l'empatia requereix habilitats socials, emocionals i cognitives. L'empatia històrica, doncs, se centra en la resposta afectiva, la capacitat cognitiva amb perspectiva i la regulació emocional per a una contextualització històrica, presa de perspectiva i connexió afectiva (Endacott i Brooks, 2018, p.209). S'opta, doncs, per un concepte d'empatia contextualitzada. Barton i Levstik (2004) la plantegen des d'una perspectiva de reconeixement, que permeti un examen racional de les perspectives de les persones del passat per entendre per què van actuar com ho van fer, i també des d'una perspectiva de proximitat i de cura, entenent que és necessari establir connexions emocionals per afavorir la voluntat de participar socialment per respondre a les injustícies i sofriments del passat i del present.

Entenc l'empatia històrica des d'una connexió directa amb la condició, en tant que parteix d'entendre les *figures* històriques –concepte que em sembla força deshumanitzant- com a persones, amb les seves circumstàncies contextuais concretes, i amb les que és possible identificar-se des d'allò que podem compartir, i entendre amb perspectiva allò que no compartim. Es pot relacionar, també, amb la presència, en tant que aquests exercicis d'empatia és interessant fer-los amb gran diversitat de persones. Com expressen Endacott i Brooks (2018, p.221): “What unique challenges and opportunities present themselves when students are asked to explore the perspectives and experiences of those who are frequently marginalized by traditional history curriculum?”.

### 5.1.9. Agència Històrica

El concepte de l'agència històrica en didàctica s'ha anat consolidant i situant en els plantejaments del pensament històric i en relació a idees com les de causalitat, el canvi social o l'empatia (Den Heyer, 2018). L'èmfasi en l'agència històrica en educació reforçaria dos grans àmbits, d'una banda, les explicacions sobre les causalitats i les explicacions sobre el canvi social i, per una altra, la comprensió de les pròpies capacitats com a agents de la vida social (Massip, 2020b). És per això que Seixas defensa que el concepte d'agència històrica és imprescindible per a la formació de la ciutadania: “without this tool, students cannot see themselves as operating in the same realm as the historical figures (...) and thus cannot make meaning out of history” (1993, p. 303).

Den Heyer (2018) entén que des de l'educació històrica s'ha reflexionat àmpliament sobre les causalitats, però que en canvi s'ha donat menys pes a les interpretacions sobre l'agència

històrica. Des de l'àmbit del pensament social, aquesta reflexió s'ha fet des del concepte de la *racionalitat*, que relaciona les causalitats i les persones, al preguntar-se per les intencionalitats que persegueixen o persegueixen les persones davant els fets o els problemes socials (Santisteban, 2011). La desenvoluparé de manera més extensa en l'apartat següent (5.2. *Concreció de les línies de recerca principals*), en tant que és una de les línies principals d'ubicació del treball actual.

#### 5.1.10. Racionalitat

El concepte de racionalitat queda inclòs dins la línia de recerca del pensament social i se'n pot considerar la base en tant que "nos ayuda a comprender y a superar la complejidad del estudio de la sociedad, es decir, cómo han sucedido los acontecimientos y qué diversidad de factores han intervenido en ellos" (Santisteban, 2011, p.88). La racionalitat, com a element clau per a desxifrar la complexitat social, se sustenta sobre els conceptes de la causalitat (per què?), la intencionalitat (per a què?) i el relativisme (quines opcions?, quines alternatives hi ha/hi havia?).

La intencionalitat estableix relació entre les persones i les causalitats, en preguntar-se per les finalitats que aquestes persegueixen en provocar-les o afavorir-les, i és precisament en aquest punt on considero que s'estableix la connexió entre el concepte i la present tesi, i en concret amb la idea i les implicacions del protagonisme i de l'agència. Per a Santisteban (2011, p.92) la reflexió sobre les intencionalitats hauria de sustentarse en les preguntes sobre les pretensions dels protagonistes; les vivències dels afectats; les conseqüències per als protagonistes; les interpretacions i les seves contradiccions; el propi pensament, idees i experiències, i la construcció d'opinions i judicis propis.

Segons Turiel (1989, p.59), la comprensió de la intencionalitat per part de l'alumnat ve marcada per tres aspectes principals: 1) els conceptes que l'alumnat té de la persona, de si mateix i de la identitat; 2) les representacions que té sobre com es dona la interacció social, sobre com interactua la gent; 3) els judicis morals sobre com hauria de comportar-se la gent entre si. És a dir, que inclou les representacions socials sobre la humanitat i les identitats, les representacions sobre les relacions i les influències socials, i l'empatia social i històrica.

#### 5.1.11. Educació per al Futur

La línia de recerca sobre l'Educació per al Futur parteix dels plantejaments dels *Future Studies*, desenvolupats sobretot en el món anglosaxó. El seu estudi, com a línia de recerca de la didàctica de les ciències socials, és relativament recent. Des de GREDICS comptem amb una tesi doctoral i diverses publicacions relacionades i, actualment, forma part d'una

de les branques del projecte *Educación para el futuro y Esperanza en la democracia*<sup>5</sup>. Se centra en la idea que la construcció dels futurs individuals i col·lectius, i hauria de ser una de les principals finalitats de l'ensenyament de les ciències socials (Anguera i Santisteban, 2012, p.391).

Entenc que el vincle que s'estableix entre la línia de l'educació per al futur i el tema de recerca de la tesi és doble, i vinculat per una banda amb el concepte de protagonisme i agència i, per altra, al de la presència. Per una banda, l'èmfasi en l'agència és clau en una educació per al futur, projectant les idees i les pràctiques de participació, intervenció, transformació (Sant, 2012; Santisteban, 2017). L'apoderament, la comprensió de la pròpia capacitat agèntica tant individual com col·lectiva, entendre l'escola com a espai d'acció i participació o projectar i treballar el futur de manera explícita per pensar-ne els escenaris i les accions necessàries perquè s'esdevinguin són algunes de les dimensions de l'educació per al futur que es vinculen directament a l'agència.

Menys explícita és la relació entre l'agència històrica -que s'encara sobretot a les persones del passat- i aquesta agència de futur, que s'encara sobretot a l'alumnat. La idea els protagonistes de la història i els continguts socials escolars influencien en les representacions socials de la pròpia capacitat d'actuació és força extensa en les aportacions des de la didàctica de les ciències socials (Marolla, 2017; Massip i Pagès, 2016; Seixas, 1993, entre d'altres). Tot i així, aquesta relació que es dona per suposada no ha estat gaire estudiada ni sistematitzada (Kitson, Steward i Husbands, 2015), i algunes recerques sobre consciència històrica demostren que l'estudi del passat es relaciona amb dificultats amb el present i molt menys amb projeccions de futur.

Per altra banda, es dona una relació important entre l'educació pel futur i la presència de diferents persones, grups socials i, sobretot, dels seus espais i maneres de viure. En aquest àmbit he trobat més reflexió feta des de la historiografia i la sociologia que no des de la didàctica de les ciències socials, orientades a la possibilitat d'imaginar alternatives. L'imaginari d'aquestes alternatives és clau en la possibilitat de construir futurs.

Fixant-nos en el model d'Slaughter (1988) pel què fa als futurs possibles, probables i desitjables, el primer escenari de tots és el poder imaginar un futur per a tenir-lo com a *possible*. És el que, des d'un àmbit més filosòfic, planteja Garcés (2002) amb el concepte de *las prisiones de lo posible*. Si tenim més en compte la proposta de Sardar i Sweeney (2016), que plantegen tres tipus de futurs (l'extensió del present, els futurs familiars i els inimaginats), veiem que la complexitat rau en imaginar allò que un no coneix i, per tant, que són els models ja coneguts els que són més fàcils de (re)produir. Des d'aquesta línia, les formes de vida del passat dels sectors no hegemònics, que no han quedat reflectides en els plantejaments tradicionals de la història eurocèntrica,

---

<sup>5</sup> PID2019-10738RB-100

androcèntrica i liberal, es consideren una font d'alternatives d'imaginari de futur (Fontana, 2013; Guldi i Armitage, 2016; De Sousa, 2019).

Guldi i Armitage (2016) plantegen que una mirada a les "libertades de la Historia" que es distancien dels models naturals i deterministes, són eines orientades al futur perquè "facilitan la aparición de nuevos modelos imaginativos con los que comprender nuevos futuros posibles" (p.30). Així, el coneixement del passat seria "una fuente de comprensión de la medida de nuestro libre albedrío en el futuro" (p.66), i la mala comprensió d'aquest passat comportaria una gran limitació de cara a l'acció futura: "la sociedad está plagada de falsas ideas sobre el pasado, que limitan además sus esperanzas colectivas para el futuro" (p.35). Per enfrontar els problemes que se'ns plantegen de cara al futur, reivindiquen la necessitat de conèixer models alternatius al sistema actual a través de l'exploració de propostes i experiències del passat: "Esta proliferación de pasados y sociedades alternativas nos señala un horizonte de múltiples futuros alternativos posibles" (p.73). Quelcom semblant proposa De Sousa des del concepte de les ruïnes semilla:

Son un presente ausente, simultáneamente memoria y alternativas de futuro. Representan todo lo que los grupos sociales reconocen como concepciones, filosofías y prácticas originales y auténticas que, pese a ser históricamente derrotadas por el capitalismo y el colonialismo modernos (...) son una fuente de dignidad y esperanza en un futuro poscapitalista y poscolonial. (...) Esa nostalgia se vive de modo antinostálgico, como una orientación hacia un futuro (De Sousa, 2019, p.59).

En l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, Santisteban i Anguera (2014) proposen la connexió entre l'educació per al futur i la consciència històrica, en tant que "la consciencia histórica-temporal señala con fuerza al futuro- presente, y la educación para el futuro necesita reflexión sobre el pasado y el aprendizaje de la temporalidad " (2014, p.249).

Des de la perspectiva de la consciència històrica, s'entén que la història no queda relegada en un context passat, sinó que interactua, relaciona i es projecta en l'eix passat-present-futur (Clark, 2014; Rösen, 2007) de manera complexa, no lineal (Clark, 2014). La petja del passat històric en la construcció de futur ha estat plantejada des de diferents fronts. Slaughter (1994) defensa que la nostra interpretació del present sobre el passat marca la nostra anticipació en el futur. Bell (1997), argumenta que el passat és una guia per a viure el present i una eina per a construir el futur. Altres autors advoquen que l'estudi del passat ens mostra informació sobre la solució de problemes, l'existència d'opcions i alternatives (Bussey et al, 2012).

#### 5.1.12. Perspectiva de Gènere

La línia de recerca sobre perspectiva de gènere és relativament nova, tot i que comença a consolidar-se amb l'augment de la recerca vinculada dels últims anys (Díez i Fernández,

2019). Es focalitza en dos grans àmbits, per una banda, en l'anàlisi de les presències i les absències de les dones i altres col·lectius invisibilitzats en les construccions hegemòniques del gènere; per altra banda, en la reconstrucció del coneixement social a partir de les aportacions de l'epistemologia feminista (Díez i Ortega-Sánchez, 2021).

L'aplicació de la perspectiva de gènere es realitza des de paradigmes crítics, decolonials i feministes, i es fonamenta en la funció contra-socialitzadora de les narratives escolars (Díez i Ortega-Sánchez, 2021). Si bé pot desenvolupar-se en plantejaments metodològics tradicionals, la recerca en perspectiva de gènere es va vinculant a metodologies de recerca feministes i a indicadors metodològics claus, com l'anàlisi sistemàtica del gènere com a variable.

Considero que aquesta recerca hauria pogut ubicar-se en la línia de la perspectiva de gènere com a línia fonamental, si hagués tingut un altre desenvolupament i punt de partida. També hauria pogut caracteritzar-se com a feminista si el plantejament metodològic s'hagués fet des d'aquest punt de partida, pot considerar-s'hi de manera estructural, però no en qüestions formals.

En tot cas, la conceptualització base de la tesi sobre la humanització dels continguts històrics escolars convergeix de manera directa amb la línia de la perspectiva de gènere, en els seus dos àmbits principals de desenvolupament: les epistemologies i les presències i les absències. En quant a epistemologies, la tesi parteix de paradigmes decolonials i ecofeministes, i incorpora de manera explícita teories feministes en el desenvolupament del concepte de presència, amb la teoria interseccional i en el desenvolupament del concepte de condició, des de la conceptualització ecofeminista. A més, en el desenvolupament teòric es fan molt presents les mirades i la càrrega conceptual, que deriven de les aportacions feministes de ciències socials com l'antropologia, la història, la sociologia o la geografia, i la centralitat del llenguatge i la mirada de la filosofia feminista que se centra en la vida, la cura i els vincles.

Per altra banda, la tesi s'ubica en la línia de recerca de les presències i les absències, punt d'encontre dels plantejaments i les recerques sobre perspectiva de gènere i, bona part del marc teòric que en deriva, com els models d'inclusió, es desenvolupen precisament en les recerques que es pregunten per les presències i absències en clau de gènere.



## 5.2. Concreció de les línies de recerca principals: evolució i estat de la recerca

En els darrers apartats he fet un repàs de les connexions que considero que s'estableixen entre la temàtica d'aquesta tesi i algunes línies i àmbits de recerca en didàctica de les ciències socials. Un cop mapitzades aquestes relacions, però, cal ubicar la tesi destriant les relacions principals d'aquelles relacions més indirectes. Així, considero que les línies i àmbits de recerca principals en les que s'ubica aquesta recerca són:

1. La línia d'investigació sobre les invisibilitats (que anomenaré presències i absències). Segueixo la tendència de vincular aquesta línia amb la de la ciutadania global.
2. La ciutadania global. No faré un repàs a la línia de recerca de manera àmplia, sinó que segueixo la tendència de vincular-la a la recerca sobre presències i absències. La repasso des d'aquest vincle.
3. L'agència històrica. En aquest cas, no faré un repàs de la línia de recerca més àmplia de la que forma part, el pensament històric, sinó que l'abordaré com a àmbit de recerca específic.

Aquests tres línies estan estretament interrelacionades i són les que es repassen a continuació, a partir d'una panoràmica que ens permeti entendre'n els plantejaments, aportacions i l'estat actual de la recerca.

### 5.2.1. Presències i Absències

#### 5.2.1.1. GREDICS i àmbit iberoamericà

Des de l'àmbit de GREDICS i de la Universitat Autònoma de Barcelona es desenvolupa, des de fa uns anys, una línia de recerca sobre protagonistes i invisibles en l'ensenyament de les ciències socials que ha generat un corpus important de coneixement. La línia de recerca sobre protagonistes i invisibles es desenvolupa, precisament, en base a la reflexió i les preguntes sobre les persones que protagonitzen les ciències socials escolars i, sobretot, sobre aquelles que no ho fan. Aquesta línia es projecta i consolida sobretot a partir de l'any 2015, en què esdevé tema central de les XIV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona i del XXVI Simposio Internacional de Didàctica de las Ciencias Sociales celebrat a Extremadura.

La mirada analítica s'aplica sobre diferents elements educatius: els currículums oficials, els materials curriculars, les pràctiques del professorat, les representacions socials de l'alumnat o, fins i tot, elements extraescolars (Massip, 2017). Les recerques que es focalitzen en les persones i col·lectius que protagonitzen les narratives queden estretament lligades a les recerques que s'ubiquen en la línia de l'agència històrica. Les que

es focalitzen sobre les persones i col·lectius que no ho fan, es desenvolupen bàsicament a partir de l'anàlisi de les presències i les absències de persones i col·lectius d'eixos d'identitat específics, sobre els que predominen els de gènere i cultura (Massip i Castellví, 2019). Trobem també treballs sobre l'eix d'edat, i actualment es desenvolupen altres recerques sobre categories com les de capacitat (taula 12).

**Taula 12.** Tesis de la línia de recerca sobre protagonistes i invisibles dirigides des de la Universitat Autònoma de Barcelona

| Eix d'identitat | Tesis Doctorals  |
|-----------------|--|
| Gènere          | Marolla (2016a); Muzzi (2021); Rausell (2021); Ortega (2017) |
| Cultura         | Cartes (2021); Sanhueza (2021)                               |
| Edat            | Pinochet (2015)  |
| Capacitat       | Salazar (en curs)  |

Bona part de investigadores i investigadors que han presentat tesis doctorals ubicades en la línia de protagonistes i invisibles -o de presències i absències, com m'agrada més anomenar- han seguit la seva recerca en aquesta línia. Així, Marolla ha seguit fent recerca en àmbit de gènere (2015; 2016b; 2017; 2018a; 2018b; 2019a, 2020a; 2021; Marolla i Cartes, 2018a, 2018b; Marolla, Castellví i Mendoza, 2021) i també des de l'àmbit cultural (2019b; 2019c; Marolla i Saavedra, 2020). Ortega s'ha centrat en els àmbits de gènere i orientació sexual (2020; 2019a; 2019b; 2018; Ortega i Pagès, 2017). Rausell treballa qüestions de coeducació i gènere (2017; Jardón, Rausell i Valls, 2020; Rausell i Talavedra, 2017; Talavedra i Rausell, 2019). Villalón ha seguit treballant amb la diversitat ètnica i cultural (Villalón i Pagès, 2015; Villalón, Zamorano y Moraleta-Albornoz, 2018), i reflexionant sobre les presències i absències des del concepte de "los otros" (2021; Villalón i Pagès, 2013).

Joan Pagès tenia una preocupació especial pel que anomenava els *invisibles* de l'ensenyament de les ciències socials. Bona part de les seves recerques i dels treballs i tesis dirigits s'han ubicat en aquesta línia de recerca, i compta amb un ampli ventall d'articles i capítols publicats com a autor o coautor sobre aquesta temàtica (taula 13).

**Taula 13.** Articles de Joan Pagès en la línia de recerca sobre invisibilitats

| Article  | Eixos d'identitat |
|--|-------------------|
| ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? (Sant i Pagès, 2011)   | Gènere (dones)    |
| Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. (Marolla i Pagès, 2015) |                   |
| La justicia social frente a la ausencia de mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Marolla i Pagès, 2018a)                             |                   |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|   |                              |
|---|------------------------------|
| Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos (Marolla i Pagès, 2018b)  |                              |
| Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares (Pagès i Villalón, 2013)  | Edat (infants)               |
| ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia (Pinochet i Pagès, 2016) |                              |
| Enseñanza de la Historia y diversidad étnica: los casos chileno y español (Pagès, Villalón i Zamorano, 2017)  | Cultura                      |
| La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena: el caso de los textos de estudio de la historia de Chile (Villalón i Pagès, 2015)   | Cultura (indígenes)          |
| La invisibilidad de la sociedad mapuche en la enseñanza de la historia: los conceptos de malón y maloca en los textos escolares de historia en la educación básica chilena (Sanhueza, González-Monfort i Pagès, 2019a)  | Cultura (indígenes-mapuches) |
| Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del pueblo mapuche: la memoria social sobre el Malon y el Awkan en tiempos de la ocupación de la Araucanía (Sanhueza, Pagès i González-Monfort, 2019b)   | Cultura (indígenes-mapuches) |
| La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial (Sanhueza, González-Monfort i Pagès, 2020)   | Cultura (indígenes-mapuches) |
| Los actores invisibles de la Historia: un estudio de caso de Brasil y Catalunya (Mariotto i Pagès, 2013)  | Protagonistes General        |
| “La Historia de Catalunya está protagonizada por Franco y los segadores”. Los protagonistas de la Historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes (Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban i Oller, 2013)                                |                              |
| ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria (Villalón i Pagès, 2013)  |                              |
| Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar (Massip i Pagès, 2016)  |                              |
| La historia de las personas. Reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años (Massip, Castellví i Pagès, 2020)   |                              |

La recerca sobre l'eix de cultura pren especial rellevància en la comunitat educativa americana, en espais i regions de gran contrast cultural pel xoc de models i valors colonials amb els de les poblacions autòctones. Tot i així, l'eix que concentra més recerca i literatura, tant em àmbit ibèric com americà, és el del gènere. Confluint amb la línia de recerca de la perspectiva de gènere, ha viscut un augment molt considerable durant els últims anys, quelcom que ha permès generar un gran nombre de propostes concretes i interessants per incorporar-se en els diferents nivells d'ensenyament (Díez i Fernández, 2019).

El corpus literari d'aquesta línia de recerca presenta una gran diversitat terminològica. Si bé el terme *invisibles* ha estat sempre bastant present, ha estat també qüestionat. S'han usat diversos termes tant per designar les persones (*actors, actrius, protagonistes*) com per explicar la condició d'exclòses (*invisibles, invisibilitzades, silenciats, absències, altres*). Actualment, sembla que els termes *presències i absències* es van consolidant i generalitzant en les diferents publicacions. També la concreció dels grups invisibilitzats varia, en els estudis que no se centren en un col·lectiu concret, sinó que analitzen i reflexionen sobre les invisibilitats, s'engloben dins la idea dels *invisibles* diferents col·lectius de naturalesa i característiques desiguals. En aquest cas, la mirada interseccional ens pot ajudar a ubicar i ordenar aquest conjunt de col·lectius dins la lògica de les exclusions (Massip i Castellví, 2019).

Més enllà d'aquesta diversitat terminològica, emperò, cada cop més els treballs convergeixen en assenyalar a la construcció ideològica del currículum i a identificar-la com un mecanisme de poder. Fins i tot com una forma de violència epistemològica (Muzzi, 2021; Solsona, 2019). Una construcció que genera exclusions socials, s'estructura sobre valors androcèntrics, eurocèntrics, liberals, colonials i nacionals, reproduïx desigualtats socials i beneficia les minories dirigents. En aquest cas, la recerca sobre les presències i les absències en l'ensenyament de les ciències socials s'orienta a la lluita per la justícia social.

#### 5.2.1.2. Perspectiva mundial

La preocupació per la naturalesa exclòent del coneixement social escolar i, específicament, històric és generalitzada arreu del món, des de diferents punts de realitat i partida. S'entén que la falta de diversitat de les persones que protagonitzen els continguts escolars no és sols un problema curricular, epistemològic i educatiu, sinó també un problema social. Es relaciona amb el malestar de l'alumnat, la desmotivació i l'abandonament prematur dels estudis en entorns de contrast cultural (Kanu, 2005; Tinkham, 2013; Yuste i Mondéjar, 2017), amb la reproducció de la cultura de la submissió (Seixas, 2012) i amb el manteniment dels poders d'opressió social (De Sousa i Aguiló, 2019).

Els continguts socials, especialment els històrics i geogràfics, tenen una gran influència en la construcció de les identitats individuals i col·lectives. La falta de reconeixement de persones, col·lectius i realitats socials té una forta incidència en aquesta construcció identitària, i també en l'afirmació de la humanitat de tothom (Thornton, 2002). Per a Tutiaux-Guillon (2018), hi ha una gran necessitat de reconèixer la pluralitat i de que els continguts escolars hi contribueixin.

Des de l'educació patrimonial, la reflexió sobre les presències i les absències es focalitza sovint en el patrimoni públic, les persones i col·lectius als que representen, i aquells als que interpel·la. El qüestionament crític del patrimoni es planteja, en aquests casos, com una clau per la diversificació de protagonistes històriques, per obrir debats sobre diferents

perspectives i per enfrontar diferents vivències de determinats fets històrics. Per a De Brujin (2011), els elements patrimonials públics mostren una clara falta de pluralitat social i esdevenen reconstruccions històriques i simbòliques limitades. Savanije (2011) proposa treballar a partir del *patrimoni difícil*, per tal d'abordar qüestions històriques controvertides i aquesta multiplicitat de vivències i perspectives.

Aquests debats prenen especial rellevància en entorns on els processos colonials han marcat les dinàmiques polítiques i socials recents. En els espais de destí colonial aquest qüestionament sorgeix de la convivència de comunitats originàries i comunitats occidentalitzades, així com el qüestionament d'un coneixement eurocèntric i que no reconeix les epistemologies i cosmogonies de part de la població. En aquests casos es fa encara més evident no només la necessitat de plantejar les presències i absències de persones i col·lectius, sinó també la transformació de temàtiques i les perspectives, i fins i tot el replantejament de conceptes com els de la consciència històrica, el pensament o el temps històric, ja que neixen de les concepcions universalistes i europees de la manera que tenim de relacionar-nos amb el temps, el passat o la memòria (Carlson, 2010). Per a Seixas (2017, p.68), "it is a call to entertain plural standards of truth, and to accord multiple understandings of the relationships about past, present and future".

### 5.2.1.3. Models

Des de l'estudi de les presències i les absències eixos d'identitat concrets, s'han proposat alguns models d'inclusió per a la incorporació de col·lectius específics en els coneixements escolars. Els models de Lerner (1979) i McIntosh (1983) se centren en la incorporació de la història de les dones. La proposta de Kanu (2005) es planteja des de la integració curricular de la cultura aborigen en àmbit canadenc, i s'inspira en un model proposat anteriorment per Banks (1989). Més enllà de l'especificitat dels seus contextos, els models poden servir i aplicar-se de manera més generalitzada sobre altres col·lectius i presenten similituds, i una lògica estructural que permet equiparar-les (taula 14).

**Taula 14.** Models d'inclusió de Lerner, McIntosh i Kanu, amb equiparació sintètica de les fases que proposen

| Lerner  | McIntosh   | Kanu  | Equiparació  |
|---|--|---|--|
| 0-Història androcèntrica                            | 0-Història androcèntrica i blanca  | 0-Història eurocèntrica: racisme epistèmic  | Punt de Partida: currículum d'epistemologia excloent |
| 1-Història compensatòria: addenda de dones notables | 1- Història correctiva: addenda d'històries alternatives de manera excepcional | 1- Addició: addenda ocasional de continguts, conceptes i perspectives sobre un currículum eurocèntric | Addenda ocasional                                    |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
 Tesi Doctoral

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 2-Història contributòria: èmfasi en les contribucions femenines en el marc androcèntric                            |  | 2-Contribució: consideració de contribucions de cada grup cultural | Consideració de contribucions                              |
| 3-Paradigma d'opressió: la història de les dones en termes d'opressió i resistència                                | 2- Història temàtica: el sexisme i el patriarcat com a temes interpretatius de la història de les dones.         |  | Abordatge explícit de l'exclusió i els sistemes d'opressió |
| 4-Consciència històrica feminitzada: valoració de l'experiència de les dones, esdevenint paradigmes interpretatius | 3- Història alternativa: les experiències de les dones com a valuoses per a la història                          | 3- Transformació: currículum a partir de múltiples perspectives    | Transformació curricular                                   |
|  | 4- Redefinició històrica: reconstrucció del coneixement històric a partir de la manera de ser i fer de les dones |  |  |
|  |  | 4- Acció social: la transformació es tradueix en accions socials   | Trasllat a l'acció social                                  |

Nota. Elaboració pròpia a partir de Kanu (2005), Lerner (1979), Marolla (2016) i McIntosh (1983).

## 5.2.2. Ciutadania Global

### 5.2.2.1. Plantejaments generals

Aquesta línia neix de les reflexions sobre la ciutadania en relació al món global i als reptes de la globalització i les seves implicacions en l'àmbit educatiu (Kerr, 1999). El creuament d'aquests tres conceptes -educació, ciutadania i globalització-, tant complexos com ideològics, afavoreix la multiplicitat de visions, interpretacions, objectius i concepcions de l'educació per a la ciutadania global (EpCG). Essent un terme tan contestat i difús, Sant et al. (2018) plantegen que seria comprensible que perdés significat, sentit i ús, però que, tot i així, el seu emprament es manté i consolida, portant-lo a terrenys lligats amb nous reptes i paradigmes.

La literatura sobre l'educació per a la ciutadania global compta amb un corpus extens, que ha augmentat de manera molt remarcable durant l'última dècada (González-Valencia, Ballbé i Ortega, 2020). En aquesta es detecta una gran diversitat de definicions i interpretacions, amb un ventall molt ampli de concepcions i objectius, marcada per la

politització del concepte i les diferents ideologies subjacents en termes com els de ciutadania, globalització i educació (Akkari i Maleq, 2020; González-Valencia, Massip i Castellví, 2020; Sant et al., 2018).

Dins la gran diversitat d'enfocaments, es revelen dues grans tendències a l'hora de plantejar l'educació per a la ciutadania global (Akkari i Maleq, 2020; Dill, 2013). La primera és la instrumental, orientada a l'adquisició de competències per a desenvolupar-se amb èxit en el món globalitzat, amb una influència important de les visions neoliberals. La segona és una dimensió crítica, que inclou atenció a diferents perspectives, la consciència de formar part d'una comunitat global i l'ètica per actuar pel bé comú, la transformació i la justícia social (Akkari i Maleq, 2020). Nancy (2007, a Sant et al., 2018) planteja aquesta dualitat des de la tria entre la globalització, per una banda, i la creació del món, per altra. Les entén des d'una dicotomia exclouent, en tant que "one implies the exclusion of the other" (Sant et al., 2018, p.14).

M'ubico en aquesta línia crítica i em distancio d'aquelles tendències no només instrumentals, sinó també de les que posen l'èmfasi en la globalització i de les que projecten una concepció eurocèntrica de la ciutadania a nivell mundial. Prenc, per una banda, els paradigmes que replantegen les idees de les identitats globals i de la ciutadania global o planetària a partir de la decolonialitat (Sant et al., 2018). Per altra banda, m'ubico en la relació que des de GREDICS s'ha establert entre les línies de la ciutadania global i la de les presències i les invisibilitats.

#### 5.2.2.2. El lligam amb les invisibilitats

La idea de l'EpCG es planteja i consolida en l'àmbit anglosaxó. En l'àmbit iberoamericà pren força sobretot el darrer lustre. Des de GREDICS, l'ús del concepte de l'educació per a la ciutadania global sorgeix de manera recent en l'àmbit de l'educació per a la ciutadania i l'educació per a la ciutadania democràtica. Recentment s'ha defensat la primera tesi doctoral ubicada en la línia de recerca de ciutadania global, centrada en l'educació històrica (Tosello, 2021). Per altra banda, les primeres Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, que empren el terme de manera explícita són les XIV, organitzades el 2017: *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*.

Tot i així, les reflexions sobre el paper de l'educació en relació a les identitats i la diversitat en un món plural i multi o pluricultural es plantegen amb molta anterioritat: el 2009, per exemple, durnat les VI Jornades es plantejava "discutir i proposar un model d'ensenyament que presenti quines, i com, haurien de ser les relacions entre la diversitat i la identitat en un món pluricultural, on les fronteres tenen cada vegada menys sentit" (GREDICS, s.d.).

Des de l'Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), l'atenció a aquest terme es concentra també en els últims anys. En aquest cas, el XXVII Simposio Internacional de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, de l'any 2016, se centrava en l'educació per a la ciutadania global: *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global*. Les reflexions sobre qüestions relacionades amb la ciutadania, la globalitat i les indentitats, però, feia anys que articulaven les trobes de cerca: el 2005, el XVI Simposio es focalitzava en la societat multicultural; l'any 2007, el XVIII Simposio es preguntava per les competències del professorat davant *el reto europeo y la globalización*. En aquells moments es parlava sobretot de *ciudadanía europea*.

Des de GREDICS, la idea de la ciutadania global s'ha anat lligant a la línia de recerca de les presències i les absències, dels col·lectius invisibilitzats. Aquest lligam es planteja en articles com els de Santisteban (2017), Santisteban, Pagès i Bravo (2018) o Pagès (2019), i es consolida com a àmbit específic del projecte de recerca *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?*<sup>6</sup>. Per a Pagès, la pretensió de l'EpCG és la de "presentar el mundo como una globalidad y a los seres humanos que lo integran como una unidad con derechos y deberes comunes" (2019, p.6). Defensa que

Los seres humanos de cualquier lugar del planeta ríen y lloran de la misma manera, se reproducen y mueren biológicamente igual, se alimentan, se comunican, viven en un lugar, se protegen de la naturaleza e interactúan con ella, se organizan, etc., pero lo hacen de manera distinta generando esto que hemos denominado cultura (Pagès, 2019, p.6)

És a dir, els éssers humans de qualsevol lloc i moment compartim la condició humana, que podria generar un vincle d'identitat global humana. Mantenint aquesta perspectiva dels universalismes antropològics, Santisteban, Pagès i Bravo (2018) entenen que des de la història escolar s'enfronta algun entrebanc important quan es projecta l'EpCG: els plantejaments eurocèntrics que exclouen la majoria de la població per qüestions de classe, gènere, ètnia, edat, cultura, ideologia o religió, i protagonistes allunyats de la realitat de l'alumnat. Argumenten que:

When teaching history, there are no people with problems, with feelings, with joys and heartaches, who work, fight, suffer, enjoy or pray like the men and women who live among our students or who live anywhere in the world, now or in any other historical period. Global citizens look beyond states, nations, regions or any other entity created to organise the power and people's lives in a specific place. They place a greater emphasis on what humanity has had and has in common, and on the diversity of situations generated to resolve the same problems. From this approach, identity and diversity are considered common heritage of humanity. (Santisteban, Pagès i Bravo, 2018. p.461)

Des d'aquesta perspectiva s'identifiquen els plantejaments nacionals, nacionalistes i eurocèntrics de les ciències socials escolars –i en especial els continguts històrics- com a

---

<sup>6</sup> EDU2016 80145-P



obstacles per a la projecció de la ciutadania global, en tant que exclouen dels continguts la majoria de la població. També s'emfatitza la importància de mostrar les persones amb sentiments i preocupacions, i de ressaltar allò que la humanitat té en comú (Pagès, 2019; Santisteban et al., 2018). Per a Tosello (2021, p.31), "se trata de empezar a plantearnos una enseñanza de la historia que busque superar la narración de la historia universal y eurocéntrica para poner el énfasis en la humanidad".

La convergència entre els plantejaments de l'educació per a la ciutadania global i la preocupació pels grups invisibilitzats sembla lògica d'entrada – la consideració de totes les persones, de la humanitat com a conjunt-, però no es dona de manera general. El repàs que fa Tosello (2021) de les diferents propostes d'educació històrica amb plantejament global il·lustra com, majoritàriament, aquestes se centren en una projecció mundial i en l'èmfasi en la multiculturalitat, per tal de "fulfill the needs of students living in a multicultural society" (Peck, 2009, p.71). Aquesta projecció mundial i multicultural no necessàriament té en compte la diversitat social. Podem atendre a una mirada mundial de la història i les ciències socials centrada només en estats, en col·lectius concrets o en experiències concretes. Per altra banda, es pot atendre a la diversitat social i identitària de les persones d'un territori, trencant amb les invisibilitats dels col·lectius no hegemònics, sense sortir de les seves fronteres.

La unió de les dues línies ens recorda al tipus d'anàlisi que proposava Bloch (1945): ampla i profunda. Ampla a nivell mundial, profunda en la diversitat de les interseccions socials. O, en paraules de Fontana (2013, p.191), "una globalidad que abarque tanto la diversidad de los espacios y culturas como la de los grupos sociales". Una consideració de globalitat que sembla intuïtiva quan partim de preguntar-nos per la humanitat com a conjunt, i d'entendre que *les ciències socials es preocupen pels éssers humans*<sup>7</sup> (Thornton, 2002). En aquest sentit, existeixen debats importants entre la necessitat de crear relats comuns i la de mantenir espais propis de singularitat (Sabzalian, 2019).

### 5.2.3. Agència Històrica

#### 5.2.3.1. Plantejaments generals: la comprensió de les causalitats

El concepte d'agència social i històrica és fonamental en alguns camps de les ciències socials com la sociologia, l'antropologia, la política o la història. En l'àmbit de la didàctica de les ciències socials s'ha anat consolidant i situant en els plantejaments del pensament històric i en relació a idees com les de causalitats, el canvi social o l'empatia (Den Heyer, 2018), tot i que el seu ús és relativament minoritari en l'entorn iberoamericà. L'èmfasi en l'agència històrica en educació reforçaria dos grans àmbits: d'una banda, les explicacions sobre les causalitats i les explicacions sobre el canvi social, i per una altra, la comprensió

---

<sup>7</sup> Referència a l'original de Thornton (2002, p.178): "The social studies curriculum concerns human beings"

de les pròpies capacitats com a agents de la vida social (Den Heyer, 2018; Peck, Poyntz i Seixas, 2011).

Des de GREDICS, l'atenció a l'agència s'ha desenvolupat més en aquesta segona línia, vinculant-se a l'educació per al futur, la participació i l'acció social. No s'ha emprat, en canvi, en relació a les causalitats o a l'ensenyament i aprenentatge de la història. Sí que s'ha reflexionat, però, sobre el fet que l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història ha estat més centrat en els territoris i en determinats fets del passat i del present, que no en les persones que els han protagonitzat (2015), i s'ha fet recerca sobre qui protagonitza algunes narratives històriques i socials. Per altra banda, el concepte de la racionalitat, ubicat en el paraigües del pensament social, relaciona les preguntes sobre les causalitats, les intencionalitats i el relativisme, i estableix per tant lligams entre les causes i els seus causants (Santisteban, 2011).

També Den Heyer (2018) entén que des de l'educació històrica s'ha reflexionat àmpliament sobre les causalitats, però que, en canvi, s'ha donat menys pes a les interpretacions sobre l'agència històrica, i que és necessària una reflexió explícita sobre les maneres com l'agència humana produeix canvis socials, canvis històrics. Entén que s'ha donat prioritat a assignar causes a certs fets històrics més que a analitzar les interpretacions sobre l'agència històrica (Pomper, 1996; Seixas, 1996; Shaw, 2001; a Den Heyer, 2018). Això genera que sovint s'obvii l'agència humana de les explicacions causals del canvi històric (Peck et al., 2011, p.257): "when it happens, historical change comes to be understood as a result of processes quite removed from the intentions of human beings".

El concepte d'agència és fonamental en la comprensió de qualsevol realitat sociohistòrica, sobretot quan es projecta des de la idea del canvi. Els estudis de la microsociologia i la microhistòria han estat claus per entendre les dinàmiques concretes en les que es genera, des de l'escenari micro de les persones que, en contextos concrets, viuen, actuen i creen realitats a partir de les accions i les no accions que generen. També és central en la construcció de narratives sobre aquestes dinàmiques i realitats: "Agency is central in understanding the nature of any narrative account: it involves actors who have intentions, their actions, and the consequences of their actions, intended or unintended" (Peck et al., 2011, p.255).

A grans trets, la idea de l'agència sociohistòrica fa referència a la capacitat d'actors socials per a interpretar el món, interaccionar, comportar-se, prendre decisions i actuar (Sautu, 2014). Ema (2004, p.13) la descriu com "la capacitat d'actuar", una capacitat que ha d'entendre's dins de les condicions del context en el qual es desenvolupen aquestes accions socials (Sautu, 2014). És per això que en els inicis de plantejar el pensament històric, Seixas (1993) proposava que el concepte d'agència històrica és inseparable dels de l'empatia i de judici moral. L'empatia "should be exercised to understand historical figures as agents who faced decisions, conflicts, constraints and hardships under circumstances and with ways of thinking quite different from our own" (1993, p.303).

### 5.2.3.2. Agència, empatia i apoderament

Tot i que ha estat una idea criticada i contestada, l'empatia històrica s'ha anat consolidant a partir de la recerca i de la conceptualització del terme (Endacott i Brooks, 2018). Per a Yuste (2017), l'empatia requereix habilitats socials, emocionals i cognitives. Endacott i Brooks (2018, p.209) defensen que l'empatia històrica requereix 1) contextualització històrica, 2) presa de perspectiva, i 3) connexió afectiva, en tant que "historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted and faced consequences within specific historical and social context (Endacott i Brooks, 2013, p.42). Això reforçaria "[the] student's cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions or actions."

En el marc d'una empatia contextualitzada, és freqüent el plantejament de dilemes en la presa de decisions de persones concretes. Però aquestes continuen recaient, majoritàriament, sobre protagonistes que pertanyen a elits polítiques i econòmiques, reproduint una idea d'agència històrica individual i elitista. Seixas (2012) identifica aquesta limitació dels protagonistes agèntics a les elits polítiques i nacionals amb la pedagogia històrica de la submissió. Per a Endacott i Brooks, els futurs estudis sobre l'empatia haurien de trencar amb aquesta mirada exocèntrica i incorporar.

A more pluralistic approach to the types of historical figures that students are invited to empathize with. What unique challenges and opportunities present themselves when students are asked to explore the perspectives and experiences of those who are frequently marginalized by traditional history curriculum? (2018, p. 221).

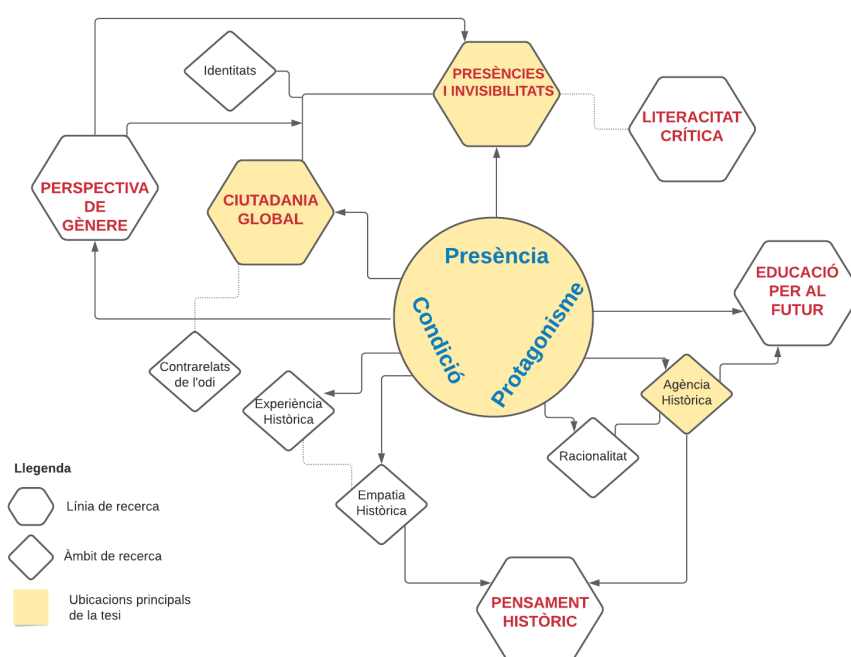
La limitació de les persones i grups socials no és només un problema en els usos educatius de l'empatia històrica, sinó també en el cas de les percepcions sobre l'agència, molt més estudiades. En aquest cas, algunes investigacions centrades en les representacions socials de l'alumnat destaquen la visió individualista que en tenen (Arias-Ferrer i Egea-Vivancos, 2019; Den Heyer, 2018; Markus y Kitayama, 2002), i que sovint recau en persones concretes, normalment líders polítics nacionals. Aquesta tendència a la individualització varia segons els períodes històrics als que es fa referència, augmentant en èpoques més properes a l'actualitat (Arias-Ferrer i Egea-Vivancos, 2019). Quan l'agència s'atribueix a grups, es fa sobretot sobre col·lectivitats nacionals, nacions i corporacions (Peck, Poyner i Seixas, 2011).

Seixas defensa que el concepte d'agència històrica és imprescindible per a la formació de la ciutadania: "without this tool, students cannot see themselves as operating in the same realm as the historical figures (...) and thus cannot make meaning out of history" (1993, p. 303). Peck et al. (2011, p.276) coincideixen en aquesta projecció de futur: "Surely, people with a clear-headed view of how things have worked in the past are in a better position to walk as open-eyed and realistic historical agents towards the future".

### 5.3. Síntesi del capítol

La concepció que plantejo en aquest treball sobre la humanització dels coneixements històrics de les ciències socials escolars, centrada en la presència, la condició i el protagonisme, es vincula i entra en diàleg amb diferents àmbits i línies de recerca de la didàctica de les ciències socials. Entenc que s'ubica explícitament en tres grans línies de recerca: presències i absències, ciutadania global i agència històrica. I estableix vincles amb les línies o àmbits de les identitats, l'experiència històrica, l'empatia històrica, la racionalitat, la literacitat crítica, els contrarrelats de l'odi i l'educació per al futur (figura 6).

**Figura 6.** Relació entre els conceptes clau de la humanització i les línies de recerca en didàctica de les ciències socials



La línia de les presències i absències, sovint anomenada dels *invisibles*, es vincula amb la presència en tant que parteix de la reflexió sobre les persones i col·lectius que protagonitzen els continguts i, sobretot, sobre aquells que no ho fan. Comptem amb un corpus important de recerca en aquesta línia, molt consolidada en l'àmbit de GREDICS i amb la que Joan Pagès tenia un interès especial. Bona part de les recerques analitzen les presències i les absències de col·lectius concrets, en diferents àmbits de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, i són els eixos d'identitat del gènere i la cultura sobre els que hi ha més literatura.

La preocupació per la naturalesa excloent del coneixement social escolar i específicament històric, és generalitzada arreu del món. S'entén que la falta de diversitat de les persones, que protagonitzen els continguts escolars, no és sols un problema curricular, epistemològic

i educatiu, sinó també un problema social. La preocupació sobre les invisibilitats curriculars pren especial importància en entorns d'alta diversitat cultural i en territoris colonitzats. Cada cop més s'assenyala l'origen ideològic del currículum com a element generador de les invisibilitats, en tant que reproductor d'idees i valors hegemònics: androcèntrics, nacionals, eurocèntrics, liberals i colonials, que són de naturalesa excloent. Per revertir aquestes exclusions, s'han plantejat models d'inclusió que presenten una gradació que va des de l'addenda ocasional fins la transformació curricular i l'acció social (taula 15).

**Taula 15.** *Síntesi dels nivells i etapes plantejats en els models d'inclusió de Lerner (1979), McIntosh (1983) i Kanu (2005)*

|  |
|--|
| 1. Punt de partida: currículum d'epistemologia excloent                      |
| 2. Addenda ocasional de persones i experiències concretes                    |
| 3. Consideració de contribucions   |
| 4. Abordatge explícit d'exclusions i visibilització dels sistemes d'opressió |
| 5. Transformació curricular  |
| 6. Acció Social  |

La línia de l'educació per a la ciutadania global presenta un corpus extens i molt variat en quant a objectius i perspectives. Des d'aquesta es reflexiona sobre les relacions entre l'educació, la ciutadania i el món globalitzat. Ubicats en la projecció crítica, es relaciona amb la presència i la condició en tant que projecta la idea d'humanitat. Humanitat com a identitat i també des d'un nivell d'escala macro o global, des d'una concepció que no permet exclusions de persones i col·lectius. A més, contempla les necessitats i circumstàncies que podríem identificar amb els universalismes antropològics i que s'identifiquen amb la condició humana en aquesta conceptualització.

M'ubico en la posició que es planteja des de GREDICS: la vinculació de la línia de la ciutadania global amb la de les presències i les absències. Es pren la idea que els éssers humans de qualsevol lloc i moment compartim la condició humana, que podria generar un vincle d'identitat global humana. En aquest cas, s'assenyalen els plantejaments eurocèntrics com els responsables de l'exclusió de la majoria de la població per qüestions de classe, gènere, ètnia, edat, cultura, ideologia o religió. Existeixen debats importants sobre la necessitat de generar relats conjunts i globals i la de mantenir espais propis de singularitat.

En últim terme, la línia de l'agència històrica es relaciona amb les reflexions sobre les causalitats, el canvi històric i l'empatia. S'ubica en el marc del pensament històric i reflexiona sobre les causalitats i les persones que les generen a partir de les seves vides, decisions, accions i no-accions. L'èmfasi en l'agència històrica reforça dos grans àmbits: d'una banda, les explicacions sobre les causalitats i les explicacions sobre el canvi social i, per una altra, la comprensió de les pròpies capacitats com a agents de la vida social.

Més enllà d'aquests tres grans àmbits de recerca, entenc que s'estableixen relacions amb els àmbits i línies següents:

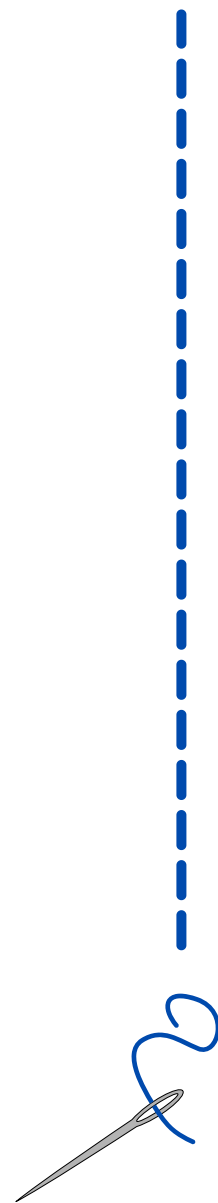
- Identitats: reconèixer la diversitat identitària és fonamental per la construcció de les identitats individual i col·lectives. L'exclusió d'identitats en el coneixement social afavoreix l'exclusió social, la no-identificació de l'alumnat amb allò que aprèn i la no-comprensió del món plural en el que es viu.
- Experiència històrica: l'ús de l'experiència històrica de persones concretes permet humanitzar la història, desenvolupar hàbitats de pensament històric i remarcar el protagonisme de l'alumnat com a agents sociohistòrics. Posa l'accent en la vida i la vivència, entenent les persones històriques com a éssers humans amb experiències de vida, i projecta el context com a part essencial per entendre aquestes vides. Les seves implicacions pràctiques a través de l'ús de testimonis i de la història oral queden vinculades a conceptes com el de la proximitat, l'afectivitat, les emocions o l'empatia.
- Empatia històrica: entendre les protagonistes històriques com a persones, amb les seves circumstàncies contextuais concretes i amb les que és possible identificar-se és fonamental en l'aspecte de la *condició*. L'empatia demana no només una comprensió contextual, sinó també vincle afectiu i compromís social.
- Racionalitat: preguntar-se per la relació entre les causes i les intencions de les persones causants és clau en la comprensió del protagonisme. La intencionalitat estableix relació entre les persones i les causalitats, en preguntar-se per les finalitats que aquestes perseguien en provocar-les o afavorir-les.
- Literacitat crítica: entendre el concepte de multiperspectiva i poder analitzar diferents fets, contextos i idees a partir de la multiplicitat de visions és important en la formació del pensament crític i de la literacitat crítica. Això té a veure amb el plantejar-nos com diferents persones, en diferents situacions, poden viure, interpretar o opinar de manera diferent en funció de les seves circumstàncies. Per altra banda, també forma part de la literacitat crítica el preguntar-se pels buits i els silencis, per allò que no es diu, per les persones i vivències que no queden representades i per les relacions de poder que poden generar aquestes invisibilitats.
- Contrarrelats de l'odi: identificar les estratègies de deshumanització, de negació de la condició i la dignitat humanes, és clau per assenyalar relats de l'odi i poder generar contrarrelats. En la creació de contrarrelats és fonamental el compromís amb la dignitat de totes les persones, l'empatia i la capacitat d'entendre diferents experiències i punts de vista.
- Educació per al futur: partir de les persones, entendre-les com a agents de canvi i continuïtat és un factor influent en l'apoderament dels alumnes a l'hora de veure's com a agents de canvi i continuïtat. La diversificació de les protagonistes podria influir en l'entesa de la diversitat del present i la valoració d'aquesta en la

construcció del futur conjunt. Finalment, la presència de noves temàtiques, experiències, escenaris i perspectives és un element clau en la consideració d'alternatives en l'imaginari de futurs possibles.

- Perspectiva de gènere: l'epistemologia feminista és clau en el desenvolupament teòric de la tesi i, especialment, en la conceptualització de la condició i el seu enfocament ecofeminista, que posa la vida i les necessitats com eix principal de la concepció humana. Per altra banda, les presències s'han concebut a partir de la teoria de la interseccionalitat i bona part del constructe teòric de la línia sobre les presències i les absències, es desenvolupa en recerques que es pregunten per identitats de gènere invisibilitzades.

L'àmbit de l'educació per a la ciutadania democràtica no ha quedat explicitat, però l'entenc com a teló de fons de la recerca. Entenc que el plantejament d'aquesta recerca és radicalment democràtic, quan la democràcia s'entén des de l'horitzontalitat, el reconeixement i l'acollida de totes les formes de vida, de totes les persones.

PART III  
MARC  
METODOLÒGIC







# Capítol 6. Com investigo?

## Fonaments metodològics i disseny de la recerca

---

En aquest capítol explico el plantejament metodològic de la recerca i el justifico en relació als paradigmes teòrics de referència. L'ubico en el marc de la recerca educativa i en didàctica de les ciències socials, des de paradigmes crítics amb perspectives decolonials. En concreto el disseny, els criteris d'ètica i de qualitat, i n'explico les diferents fases de desenvolupament: el treball de camp.

### 6.1. Fonaments metodològics

#### 6.1.1. Una recerca crítica de perspectiva decolonial: els plantejaments metodològics dels paradigmes teòrics de referència

Aquesta recerca és una investigació educativa, ubicada en l'àmbit acadèmic i científic de la didàctica de les ciències socials. Per a Pagès (2011), la recerca en didàctica de les ciències socials ha de ser: 1) educativa i centrada en problemes reals de les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge; 2) holística; 3) contextualitzada en perspectives polítiques i socials; 4) cooperativa; 5) qualitativa, orientada a la millora de la pràctica educativa més que a la prescripció o la diagnosi; 6) crítica, dirigida a la transformació de la realitat.

És, també, una recerca que parteix del compromís social i de la voluntat de transformació, quelcom que sovint entenem com a inherent a la recerca educativa i, en especial, a aquella que s'ubica en paradigmes sociocrítics i que té com a prioritat principal la incidència social a partir d'entendre una realitat educativa per a poder transformar-la (Sabariego i Bisquerra, 2019).

Els plantejaments metodològics de la recerca han de mantenir una coherència integral amb la ubicació teòrica en els paradigmes de referència. Què implica la ubicació en els paradigmes crítics en les decisions sobre el disseny i la realització d'una investigació,? Què implica prendre perspectives decolonials? Què implica a l'hora de tractar amb les persones, de decidir els instruments o a l'hora de gestionar les dades?

En capítols anteriors m'he ubicat teòricament en un plantejament paradigmàtic que, de més ampli a més precís -i de manera no sempre linial-

Sed buenos artesanos.  
Huid de todo procedimiento rígido.  
Sobre todo, desarrollad y usad la imaginación (...). Evitad el fetichismo del método y de la técnica. Impulsad la rehabilitación del artesano intelectual sin pretensiones y esfuerzos en llegar a serlo vosotros mismos. Que cada individuo sea su propio metodólogo; que cada individuo sea su propio teórico; que la teoría y el método vuelvan a ser parte del ejercicio de un oficio.

*On Intellectual Craftmanship, 1952*  
C. Wright Mills

descendeix des de l'humanisme fins les teories decolonials, amb l'ecofeminisme com a concreció situada. En aquest cas, per emmarcar les implicacions metodològiques dels paradigmes teòrics de referència, prenc bàsicament les teories crítiques i decolonials, entenent que l'humanisme és massa ampli per a destriar-ne les implicacions metodològiques.

#### 6.1.1.1. Les implicacions metodològiques dels paradigmes sociocrítics i decolonials

La recerca educativa crítica o sociocrítica pretén comprendre una realitat per a transformar—la (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996; Pagès i Santisteban, 2011; Sabariego, 2019). Es basa en les voluntats d'analitzar, emancipar, conscienciar i identificar els potencials per al canvi d'una realitat educativa concreta (Latorre et al, 1996; Sabariego, 2019). Les metodologies que s'hi vinculen estan orientades a l'acció, entenent la relació entre subjecte i objecte d'estudi des del compromís compartit per al canvi.

Segons Sabariego (2019, p.80), la metodologia crítica presenta moltes similituds amb les metodologies interpretatives, però se'n diferencia per dos aspectes fonamentals: 1) l'orientació eminentment pràctica i la prioritització de la incidència social en la investigació; 2) la renúncia a la idea que pot existir neutralitat quan es fa ciència, reconeixent la ideologia de forma explícita.

Les implicacions metodològiques dels paradigmes decolonials són difícilment delimitables o concretables, ja que els propis plantejaments teòrics fugen de models, més o menys rígits, que es puguin considerar com a universals. Tot i així, De Sousa (2019) entén que la transformació de les metodologies és fonamental per a la superació d'un coneixement científic al servei de la legitimació dels poders que deshumanitzen oprimint persones i formes de vida i existència, i en la construcció de nous coneixements i sabers que humanitzin a través de la col·laboració comunitària en la subversió d'aquests poders. Ho defensa des del que anomena la *ciència postabisal* (p.212) i entén que ha de construir-se en l'ús de metodologies no abstractives (p.209). És a dir: que no investiguin *sobre*, sinó que investiguin *amb*. Per al sociòleg,

El científico posabisal recurre a las metodologías del mismo modo que el artesano recurre a las técnicas que aprendió y a los instrumentos que usa. Es decir, creativamente y no mecánicamente (...) en las que se refleje la personalidad y la inversión emocional del artesano o artesana (De Sousa, 2019, p.214).

Això té algunes implicacions concretes en la manera en què la persona investigadora hauria de gestionar la recerca, la seva tasca i les seves decisions metodològiques (De Sousa, 2019, pp.215-217):

1. Humilitat per part de qui investiga.
2. Apropiació personal i creativa dels mètodes i tècniques.

3. Les exigències metodològiques no només han de respondre a la naturalesa de la temàtica, sinó també al context de les pràctiques en la que es desenvolupa la investigació.

4. Adopció de noves orientacions metodològiques, quan l'ús creatiu de les metodologies existents no poden donar resposta als reptes de la investigació.

5. Només és eficaç si la producció de coneixement deriva en pràctiques socials i en la producció artesanal.

Per fer-ho, De Sousa (2019, pp.222-225) entén que la persona que investiga ha de 1) fer exercicis d'autoreflexió per qüestionar-se la seva trajectòria personal, els aprenentatges i la metacognició sobre aquests aprenentatges; 2) treballar de manera col·lectiva i horitzontal a través de la reciprocitat, la cooperació, la mutualitat, la complementarietat i la confiança, oblidant les relacions subjecte-objecte (investigar sobre), per centrar-se en les relacions subjecte-subjecte (investigar amb).

#### 6.1.1.2. Les implicacions metodològiques de l'ecofeminisme

Les implicacions dels plantejaments ecofeministes en la recerca científica podem entendre-les des de la complexitat. Puleo (2017) entén que l'ecofeminisme està estretament lligat al desenvolupament de ciències com l'antropologia o l'ecologia, però que, per altra banda, planteja crítiques importants a la construcció del coneixement científic hegemònic. Aquesta complexitat l'hem pogut veure, també, en els plantejaments decolonials en general, que es tradueix en la crítica i la necessitat de deconstrucció del coneixement científic, com a producte i com a legitimador de poders opressors, però, per altra banda, té la necessitat de generar coneixement socialment transformador.

Puleo (2017, p.52) entén que aquesta ciència ecofeminista té una finalitat ètica i transformadora, moguda per la "urgència de la crisi ecològica y por la compasión ante el sufrimiento de seres humanos y no humanos", i que busca "una ciencia empática que no produzca un sujeto escindido y un objeto reducido a una sola de sus cualidades y dimensiones". Per a l'autora (Puleo, 2017, p.52),

La teoría ecofeminista posee un potencial inestimable para impulsar un conocimiento menos antropocéntrico, o, lo que es lo mismo, más ajustado a la diversidad del ser. Pero más allá de la epistemología, su crítica al andro-antropocentrismo es una invitación a que la ciencia y el conocimiento estrechen lazos con la ética para que un mundo sin dominación sea posible.

#### 6.1.1.3. Concreció de les implicacions

Les implicacions metodològiques dels tres paradigmes esmentats responen a les mateixes lògiques i orientacions, malgrat proposar alguns matisos. De fet, té sentit si entenem que no són paradigmes separats ubicats en un mateix nivell, sinó que els podem entendre com

a concrecions contextualitzades: l'ecofeminisme com a concreció decolonial i el paradigma decolonial com a aprofundiment contextual del sociocrític.

Els plantejaments i metodologies ecofeministes tenen recorregut en àmbits científics més vinculats a les ciències naturals, ambientals i biològiques. Tenen menys recorregut en l'àmbit de la recerca educativa i no han tingut una concreció clara en la recerca en didàctica de les ciències socials. És per això que no plantejo aquesta recerca dins el paradigma ecofeminista, però sí que m'interessa incorporar alguns elements d'aquesta teoria en el plantejament metodològic: les finalitats ètiques i transformadores que denuncien poders opressors, l'èmfasi en les necessitats i la consideració de les persones (també les que formem part de la investigació) com a biodependents i interdependents (Herrero, 2013).

Per altra banda, entenc que els paradigmes decolonials, que han estat fonamentals per donar sentit estructural a la tesi, no estan prou treballats encara en el nostre àmbit per poder afirmar que aquest treball segueix metodologies decolonials. És quelcom que seria interessant explorar en un futur i poder crear experiències de recerca específicament decolonials en àmbit de la didàctica de les ciències socials, però en aquest cas no m'he sentit amb la seguretat d'abordar tota una recerca doctoral des de metodologies pròpiament decolonials.

Sí que parlo, però, de metodologies amb perspectiva decolonial, en tant que em proposo incorporar no només les finalitats humanitzadores de la lluita contra els sistemes d'opressió i invisibilització, sinó també els plantejaments metodològics següents: l'èmfasi en la recerca cooperativa des de dins de la comunitat, l'apropiació i l'adequació de les metodologies, i la importància de la pràctica social.

El paradigma sociocrític, en canvi, sí que té un recorregut consolidat en la recerca educativa en didàctica de les ciències socials. És la perspectiva de referència del grup GREDICS i de bona part dels grups de recerca propers i de l'àmbit i, per tant, de l'escola en la que s'inscriu aquesta tesi. És per això que considero aquesta recerca com una investigació crítica amb perspectiva decolonial, perquè metodològicament és eminentment crítica, però incorpora perspectives i horitzons propis dels plantejaments decolonials (taula 16).

**Taula 16.** *Implicacions metodològiques dels paradigmes teòrics de referència*

| Paradigma   | Implicacions metodològiques  |
|---|--|
| Teoria Crítica  | Necessitat d'acció transformadora<br>Participació i compromís compartit  |
| Teoria Decolonial i Ecofeminista – Metodologies postabisals | Necessitat d'acció transformadora<br>Participació i compromís compartit<br>Treball horitzontal ( <i>amb</i> la comunitat, no <i>sobre</i> la comunitat)<br>Creació útil i transformadora per a la comunitat<br>Portar els resultats a discussió amb la comunitat<br>Donar espai per a l'expressió,<br>a l'escolta de diferents veus i experiències<br>Reconeixement de la pròpia subjectivitat |

Nota. Elaboració pròpia a partir de la reflexió sobre les implicacions metodològiques dels paradigmes teòrics

Per tant, en el plantejament metodològic considero com a ineludibles alguns aspectes com els següents:

- L'orientació al canvi i a la transformació social.
- El treball amb diferents persones i agents.
- A l'hora de treballar amb aquests agents, els instruments han de permetre que es puguin expressar obertament i amb llibertat.
- No és un estat de la qüestió (estudi sobre), sinó que es planteja com un treball més horitzontal on sigui possible l'acció i la contribució.
- Jo em considero part de la comunitat educativa investigada (no sóc element extern, sinó que treballa amb), per tant agafo el paper d'agent educatiu (en aquest cas, des de la meua posició com a doctoranda becària) i miro què podré aportar a la comunitat des d'aquest punt.
- Una cura específica per la dimensió ètica de la recerca.
- La importància de l'aportació pròpia concreta i a la valoració comunitària d'aquesta.
- El tractament de les persones participants des de l'horitzontalitat i la cooperació, i des de la comprensió de les seves circumstàncies i necessitats.
- Algunes implicacions concretes en el tractament i anàlisi de dades, com l'ús de noms personals malgrat l'anonimització en referir-me a la mostra o l'anàlisi multivariant de dades, per entendre els posicionaments a partir d'eixos identitaris o circumstàncies personals específiques.

Aquests plantejaments troben cabuda en les metodologies qualitatives, que abordaré en el següent apartat, bo i entenent que l'adequació metodològica a les finalitats i context de la recerca, han de permetre la combinació de mètodes i tècniques mixtes si es considera necessari.

## 6.1.2. Una recerca qualitativa amb mètodes mixtes

### 6.1.2.1. Definició i caracterització de la recerca qualitativa

A grans trets, entenem la recerca qualitativa com una investigació orientada a la comprensió en profunditat de fenòmens educatius i socials, a la transformació de les pràctiques i a la presa de decisions (Sandín, 2003, p.268). Sabariego i Bisquerra (2019, p.46) entenen que la comprensió profunda d'aquesta realitat per a transformar-la passa per entendre-la de manera holística i per la implicació personal de la persona investigadora. Per Dorio, Sabariego i Massot (2019, p.267), aquesta aproximació només pot donar-se "desde dentro, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades".

La investigació qualitativa orientada al canvi, a la transformació social i a l'emancipació humana queda emmarcada en la teoria crítica (Dorio, Sabariego i Massot, 2019, p.275).

Des d'aquest paradigma crític, les finalitats de la recerca "no se limitan a la producció de conocimiento o ideas a fines científicos. La intención es cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante para las prácticas" (Flick, 2015, p.31).

Tot i que dins el paraigües de la recerca qualitativa existeix gran diversitat epistemològica i metodològica, Flick (2015, p.17) en destaca algunes característiques comunes:

1. S'interessa per accedir a experiències, interaccions i documents en el seu context natural i de manera que deixi espai a les particularitats.
2. S'absté de definir un concepte clar i de formular hipòtesis tancades en un principi, entenent que els conceptes es desenvolupen i milloren en el procés de la investigació.
3. Entén que els mètodes i les teories han de ser apropiats per allò que s'estudia i que, en cas de no encaixar-hi, poden adaptar-se, canviar o desenvolupar-ne de nous.
4. Reconeix les persones investigadores com a importants en el procés de recerca en tant que membres del camp estudiat, i per tant entén que els seus punts de vista, experiències i processos reflexius són transcendents.
5. Dóna importància al context i als casos particulars.
6. Dóna importància al text i a l'escriptura, utilitzant-los com a material empíric. Sovint aquests sorgeixen del trasllat d'una realitat social complexa al format textual.
7. Es qüestionen, debaten i valoren els criteris de qualitat.

#### 6.1.2.2. Els mètodes mixtes en la recerca qualitativa

Flick, referent en els plantejaments metodològics i epistemològics de la recerca qualitativa, entén que aquesta va més enllà de l'ús "de un método u otro para responder a una pregunta de investigación". Entén que la investigació qualitativa es basa més aviat en "actitudes específicas de apertura hacia las personas (...), de flexibilidad al aproximarse al campo e introducirse en él, de comprensión de la estructura de la materia" (2015, p.43). Des d'aquesta posició i coincidint amb les perspectives metodològiques decolonials (apartat), la selecció de mètodes per al disseny o les tècniques de recollida d'informació i d'anàlisi de dades, no s'hauria de fer des de l'aplicació de plantejaments únics i tancats, sinó des de l'adaptació i combinació necessària per respondre a les necessitats de la recerca.

Aquesta recerca és eminentment qualitativa per plantejament i finalitats, i incorpora mètodes mixtes des d'un disseny d'investigació integrat i el creuament i interacció de dades tant quantitatives com qualitatives (Tashakkori i Teddlie, 2003). Aquesta integració de dades ha de permetre una millor comprensió de la realitat estudiada, entenent que les dades quantitatives aporten una mirada àmplia per ubicar algunes tendències i problemàtiques en la fase exploratòria, una porta d'entrada per a la fase d'aprofundiment posterior.

### 6.1.3. Qualitat de la recerca

La qualitat de la recerca quantitativa es basa en l'estandarització i el control (Flick, 2015, p.113). En el cas de la recerca qualitativa, però, aquestes directrius no són aplicables. Hammersley i Atkinson (1994) consideren que els criteris per a l'avaluació de la recerca qualitativa haurien de centrar-se en la demostració de la seva validesa i de la seva rellevància. Per a Guba (1989), caldria regir-se pels criteris de (1) credibilitat, (2) transferibilitat, (3) dependència i (4) confirmabilitat. Flick (2015), en canvi, considera que "no deberíamos esperar una solución clara y universal a la cuestión de la calidad" (p.118). El teòric relaciona la qualitat i la validesa de la recerca qualitativa amb les maneres de desenvolupar-la i la seva solidesa, i concreta aquests conceptes al llarg de tot el procés de recerca de la següent manera (taula 17):

**Taula 17.** *Qualitat de la recerca segons Flick (2015): indicadors i descriptors*

| <i>Indicador</i>                       | <i>Descriptor</i>  |
|--|--|
| <b>1. Qualitat en el disseny</b>       |  |
| Criteri d'indicació                    | Presca de decisions clares, explícites, meditades i reflexionades.   |
| Criteri d'adequació                    | Comprovació sobre l'encaix del mètode amb el problema d'investigació.  |
| Criteri de diversitat                  | Gestió de la diversitat, tant en la realització com en la planificació.  |
| <b>2. Qualitat en la realització</b>   |  |
| Criteris de rigor i creativitat        | Cerca d'equilibri entre el rigor en l'aplicació d'un mètode i l'anàlisi de dades, i la creativitat a l'hora d'explorar noves idees, camps i perspectives per adaptar els mètodes a l'evolució de la recerca. |
| Criteris d'uniformitat i flexibilitat  | Cerca d'equilibri entre la garantia d'un mínim d'uniformitat a l'hora d'aplicar les tècniques de recollida de dades i la flexibilitat per adaptar-les a les particularitats de la mostra en concret.         |
| <b>3. Qualitat en la difusió</b>       |  |
| Criteri de transparència               | Explicació clara de com i per què s'han pres les decisions, per tal de permetre a les persones receptors formar-se una impressió sobre com ha avançat el procés i posicionar-se.                             |
| Criteri de retroalimentació i controls | Explicitació de com s'han valorat o incorporat les reaccions d'altres persones i la retroalimentació comunitària en debats, congressos, converses, etc.  |
| Criteri d'adaptació a les audiències   | Adequació dels llenguatges i continguts a les audiències a la que va destinada la difusió del treball i les seves troballes.   |

Nota. Elaboració pròpia a partir de Flick, 2015, pp.113-125

## 6.2. El disseny de la recerca

Flick considera que un bon disseny de recerca ha de respondre a les característiques següents (2015, pp.97-98): 1) tenir un focus clar que respongui a una pregunta clara d'investigació; 2) ha de ser assequible en temps i recursos; 3) ha de ser clar en quant a les decisions preses sobre el mostreig i els mètodes escollits; 4) ha de tenir una bona vinculació amb els paradigmes teòrics; 5) ha de ser clar en quant als propòsits de



generalització i audiències de l'estudi; 6) ha de ser sensible, flexible i adaptable; 7) ha d'estar obert a noves idees que vagin sorgint durant el procés de recerca.

Per a Latorre (1996), el disseny d'una recerca s'estructura sobre 6 fases bàsiques: exploratòria, de planificació, d'entrada a l'escenari, de recollida de dades i anàlisi de la informació, de retirada de l'escenari i d'elaboració de l'informe. En la present recerca, aquestes fases s'han desenvolupat cronològicament com s'indica en la següent taula (taula 18):

**Taula 18.** Fases i concreció cronològica del disseny de la recerca

| Fase  | Descripció   | Cronologia                      |
|---|--|---------------------------------|
| F. Exploratòria                                       | Identificació del problema, preguntes d'investigació, revisió documental i perspectiva teòrica.                                | Gener 2016- Març 2020           |
| F. de Planificació                                    | Selecció d'escenari d'investigació, selecció d'estratègies d'investigació, redefinició del problema i preguntes d'investigació | Setembre 2018-<br>Desembre 2019 |
| F. d'Entrada a l'Escenari                             | Negociació d'accés, selecció de participants i del paper de la persona investigadora.  | Gener 2019-Juliol 2019          |
| F. de Recollida de Dades i d'Anàlisi de la Informació | Selecció d'estratègies de recollida d'informació; selecció de tècniques d'anàlisi.   | Gener 2019-Març 2020            |
| F. de Retirada de l'Escenari                          | Finalització de la recollida de d'informació, negociació de la retirada, anàlisi intensiva de la informació.                   | Juny 2020                       |
| F. d'Elaboració de l'Informe                          | Elaboració de l'informe  | Gener 2020 – Desembre 2021      |

Relació entre les fases del disseny de la recerca plantejades per Latorre (1996, a Dorio, Sabariego i Massot, 2019, pp.277-278) i la cronologia de realització de la present tesi. Elaboració pròpia.

Tot i que en aquest cas Latorre usa el terme *fase* per referir-se a l'estructura de tota la recerca, en la concreció del disseny metodològic de la mateixa parlaré de *fases* per fer referència als estadis del treball de camp.

### 6.2.1. Fases de la recerca

Per coherència amb els paradigmes de referència, entenc que aquesta recerca ha de tenir tres fases en el treball de camp: una primera orientada a la comprensió, una segona orientada a l'aportació comunitària, i una tercera orientada a la valoració comunitària (taula 19). Per delimitació temporal i circumstancial, en la present tesi es desenvolupen les dues primeres fases, reservant la tercera fase per a futures recerques que han de donar continuïtat a aquesta investigació a través de la transferència i el debat amb diverses persones implicades.

La primera fase de la recerca es desenvolupa en relació a diferents agents educatius: professorat en actiu, professorat en formació i currículum. Busco la comprensió a partir d'un treball d'interacció i intercanvi amb aquests a través de les subfases exploratòries i d'aprofundiment. En concreto les mostres, els instruments i les tècniques d'anàlisi de dades en els apartats que segueixen.

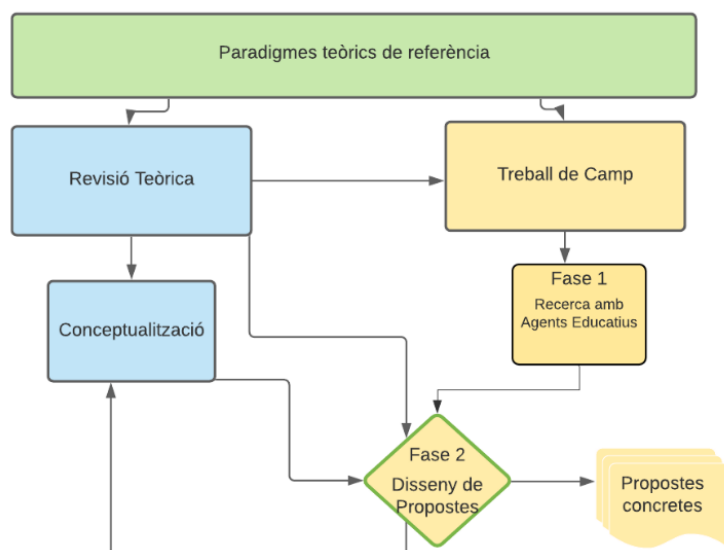
**Taula 19.** *Fases i subfases del treball de camp, en relació als objectius que persegueixen*

|  |  |
|--|--|
| <b>1. Fase de recerca amb agents</b>         | L'objectiu és el de comprendre les necessitats, dinàmiques, possibilitats i limitacions a l'hora de generar pràctiques docents orientades a la humanització dels continguts històrics. |
| 1.1. Subfase d'anàlisi documental            | L'objectiu és el de reconèixer, des d'una visió àmplia, diferents tendències, limitacions i oportunitats del plantejament del currículum català vigent.                                |
| 1.2.- Subfase exploratòria amb professorat   | L'objectiu és el de reconèixer, des d'una visió àmplia, diferents tendències en el posicionament de professorat en relació a la humanització en les que aprofundir posteriorment.      |
| 1.3- Subfase d'aprofundiment amb professorat | L'objectiu és el d'aprofundir en la comprensió amb dades més complexes i qualitatives.   |
| <b>2.-Creació i aportació comunitària</b>    | L'objectiu és el de participa amb comunitat educativa per tal de facilitar la transformació de la problemàtica estudiada.  |
| 2.1. Subfase de disseny i creació            | L'objectiu és el de crear la pròpia aportació a partir de la revisió teòrica i de les necessitats detectades en la fase 1.   |
| 2.2. Subfase de difusió i contribució        | L'objectiu és el de contribuir, participar i transformar a partir de l'aportació i la seva difusió a la comunitat educativa.   |

La segona fase de la recerca se centra en la participació i en la contribució comunitària. Des del llenguatge de les teories crítiques, podríem dir que se centra en la part de l'acció. Tot i així, cal destacar que no es tracta de l'acció pròpia d'una investigació-acció, paradigmàtica de les recerques sociocrítiques. En aquest cas, parteixo de l'acceptació del propi rol dins la comunitat educativa, des del que no puc fer intervenció directa a les aules d'Educació Secundària, però des del que puc crear propostes que responguin a les necessitats detectades en les fases prèvies (figura 7).

Projecto una tercera fase, centrada en la valoració comunitària de la contribució. No es desenvolupa en aquest treball, tot i que l'entenc com a una fase lògicament necessària. Sí que reservo un apartat per a comentar alguns *feedbacks* rebuts, però que no han quedat prou sistematitzats com per analitzar-los de manera rigorosa i sistemàtica i, per tant, incloure'ls en la recerca.

Figura 7. Disseny del treball de camp i estructura de la recerca



### 6.2.2. Mostres de la recerca

En les subfases (1.1. d'anàlisi documental, 1.2. exploratòria i 1.3. d'aprofundiment), recorro a persones i a mostres documentals per al desenvolupament de la recerca. La investigació se centra en el professorat com a element del triangle didàctic i es posa en relació amb els continguts. Les mostres de la recerca responen a criteris de mostreig no probabilístic (Sabariego, 2019).

#### 6.2.2.1. Les persones

En el cas de la selecció de persones recorro al mostreig casual, caracteritzat per l'accessibilitat a persones properes i la voluntarietat d'aquelles que accedeixen a participar (Sabariego, 2019, p.143). En el cas del professorat en actiu ( $n=12$ ), m'he centrat territorialment en dues ciutats de la província de Barcelona, per tal de mantenir una certa continuïtat amb recerques relacionades anteriors (Massip i Pagès, 2016). En aquest cas, la participació ha estat voluntària a partir de la resposta d'un qüestionari enviat a tots els centres d'Educació Secundària d'ambdues ciutats. Han respost 12 persones de 8 centres diferents (taula 20).

En el cas del professorat en formació ( $n=35$ ) hi han participat alumnes de l'especialitat de geografia i Història del Màster de Formació del Professorat de Secundària de la Universitat Autònoma de Barcelona ( $n=28$ ; accés professional i vertical), i de la Universidad Internacional de la Rioja ( $n=7$ ; accés acadèmic i horitzontal). En ambdós casos la participació a la recerca ha estat voluntària. L'alumnat de la Universitat Autònoma

de Barcelona hi ha participat en relació a una activitat de classe, i l'alumnat de la Universitat Internacional de la Rioja a petició personal i com a companys.

**Taula 20.** *Concreció de la mostra en el professorat en actiu (fase 1.2.)*

|                                     | Nº total          | Centres als que s'ha enviat qüestionari | Centres amb professorat que ha respost | Nº professorat participant | Nº professorat disposat a participar en una 2a fase |
|-------------------------------------|-------------------|---|--|----------------------------|---|
| Centres Públics ESO Ciutat A        | 13                | 13                                      | 4                                      | 7                          | 2   |
| Centres Concertats amb ESO Ciutat A | 23                | 23                                      | 2                                      | 3                          | 6   |
| Centres Públics ESO Ciutat B        | 4                 | 4                                       | 1                                      | 1                          | 1   |
| Centres Concertats ESO Ciutat B     | 6                 | 6                                       | 1                                      | 1                          | 1   |
| <b>TOTAL</b>                        | <b>46 centres</b> | <b>46 centres</b>                       | <b>8 centres</b>                       | <b>12 docents</b>          | <b>6 docents</b>                                    |

**Figura 8.** *Mostra de la fase exploratòria (1.2). Concreció sintètica*



La fase d'aprofundiment s'ha realitzat comptant amb aquelles persones que havien accedit a participar voluntàriament a una segona fase de la recerca. En el cas del professorat en actiu, 6 van oferir-se i finalment vam poder concertar trobada amb 4. En el cas del professorat en formació, 10 van oferir-se i finalment vam poder concertar trobada amb 6, tot i que per qüestions tècniques només s'han pogut analitzar les dades de 4 de les entrevistes.

#### 6.2.2.2.El document

En el cas de la mostra documental, recorro a una mostra intencional, caracteritzada per la selecció expressa d'objectes o subjectes particulars (Flick, 2015; Sabariego, 2019). El document seleccionat és el currículum d'Educació Secundària Obligatoria d'àmbit social de la Generalitat de Catalunya Decret 187/2015. DOGC nº6945-28.82015 (Annex 2).

**Taula 21.** *Concreció de la mostra de l'anàlisi documental (1.1.)*

| Proposta curricular  | Justificació  |
|--|---|
| Currículum oficial català  |   |
| <b>Decret 187/2015. DOGC nº6945-28.82015</b><br>(Generalitat de Catalunya) | Es tracta del desplegament curricular oficial, que haurà de ser concretat en cada centre i aula. És important analitzar-lo en tant que és la base comuna sobre la que el professorat ha de prendre decisions. |

### 6.2.2.3. Mostres descartades

En un principi, en el disseny de la investigació contemplava el treball amb alumnat de secundària com una part fonamental de la recerca. Per una banda, per poder creuar dades d'interacció amb la resta d'elements del triangle didàctic. Per altra, per poder tenir en compte diferents agents educatius i les diferents veus de les persones protagonistes dels processos d'ensenyament i aprenentatge. La consolidació del marc teòric, especialment en relació a la pedagogia humanitzadora, reforçava aquest plantejament.

Les dades finalment descartades en la fase exploratòria amb l'alumnat d'educació secundària, queden recollides a l'article "De 1r a 4t: què ha canviat? Comparació de les representacions socials d'un grup classe d'Educació Secundària sobre el protagonisme humà de la Història" ([Massip, 2020c](#)).

He hagut de descartar el treball amb l'alumnat d'educació secundària. La situació de confinament derivada de la pandèmia de la COVID19 ha aturat les previsions de recollida de dades de la fase d'aprofundiment amb l'alumnat. Per altra banda, perquè en últim terme he preferit delimitar bé el treball de camp en el professorat, per evitar tenir un ventall massa ampli i dispers de dades, amb el risc de no poder-ne gestionar la magnitud i la complexitat.

Per altra banda, en fases inicials del plantejament de la recerca havia considerat la possibilitat de comparar el document curricular català oficial amb propostes curriculars alternatives, però ha quedat descartat per qüestions d'enfocament i concreció de la recerca. Aquestes propostes alternatives (taula 22) que havia considerat queden adjuntades a l'Annex 3.

**Taula 22.** *Mostres descartades: propostes curriculars alternatives*

| Propostes curriculars alternatives                  |  |
|---|--|
| <b>Què ens fa humans?</b><br>(Anguera et al., 2016) | Es tracta d'una proposta curricular per a ESO, creada pel grup GRICCSO de Rosa Sensat. És interessant considerar-la en tant que aborda de manera explícita la pregunta per la humanitat, sorgeix del context sociocultural de la tesi, i perquè estat creada per |

|  |  |
|--|--|
|  | professores i professors de secundària que fan recerca i innovació. Abordatge transversal de les ciències socials escolars.  |
| <b>Abordatges transversals</b><br>(Chaffer i Taylor, 1984)                             | Es tracta d'una proposta curricular que planteja diferents maneres d'organització temàtica dels continguts socials amb projecció global. Sorgeix en un context sociohistòric diferent a l'actual, però és interessant recuperar-ne les propostes en tant que projecten una visió transversal de la història de la humanitat i parteix de les necessitats i característiques des les societats humanes. Abordatge transversal de les ciències socials escolars. |
| <b>Currículum d'Història Mundial</b><br>(National Council for History Education, 2005) | Es tracta d'una proposta curricular per projectar la <i>World History</i> en la història escolar. Resulta interessant en tant que busca projectar aquesta visió global de la història del món, i en tant que planteja una transposició directa de les actualitzacions historiogràfiques als sabers escolars. Abordatge de continguts històrics.  |
| <b>Introducció a l'estudi de la història</b><br>(Fontana, 1997)                        | Es tracta d'un manual d'història. No sorgeix d'àmbit educatiu ni didàctic, però sí que s'ha usat a les aules d'Educació Secundària, i resulta interessant pel plantejament temàtic a partir dels grans problemes que afecten els éssers humans que viuen en societat   |
| <b>Armes, gèrmens i acer</b><br>(Diamond, 1997/2010)                                   | Aquesta proposta no sorgeix d'àmbit educatiu ni didàctic, sinó historiogràfic. Tot i així, és interessant considerar-la en tant que projecta la història de la humanitat de manera global i transversal, organitzada a partir de temàtiques que s'aborden des d'esdeveniments micro a reflexions macro, i que parteixen de preguntes problematitzadores.   |

### 6.2.3 Tècniques de recollida de dades

Entenem per *instruments de recerca* les eines usades per a la recollida i obtenció de dades. En aquest cas, utilitzo diferents instruments en la fase 1 del treball de camp, adequats al tipus de mostra amb la que em relaciono i amb el tipus de dades que em plantejo obtenir. En aquest cas utilitzo els instruments del qüestionari, l'entrevista i l'anàlisi de documents.

#### 6.2.3.1. Els qüestionaris

Els qüestionaris són instruments de recollida de dades compostos per un conjunt limitat de preguntes, a partir de les quals la persona que les respon proporciona informació sobre sí mateixa i/o sobre el seu entorn (Torrado, 2019, p.232). La limitació lògica de les respostes no permet generar reflexions profundes (Rodríguez et al., 1999), però sí que permet realitzar múltiples anàlisis a partir de la quantificació de les dades (Campenhoudt, 1998). És per això que l'he triada com a eina per a la fase exploratòria, en tant que pot facilitar una aproximació general i diagnòstica, una porta d'entrada a dades i anàlisis de més complexitat.

Els qüestionaris realitzats al professorat en actiu i al professorat en formació responen a la mateixa lògica i objectius, però difereixen en extensió, ja que algunes de les preguntes han estat adaptades per respondre a la realitat concreta d'ambdós contextos. S'estructuren a partir de preguntes obertes i tancades que responen a diferents propòsits d'obtenció i

creuament de dades. Els qüestionaris del professorat en actiu (Annex 4) s'han dissenyat a partir de l'estructura següent (taula 23).

**Taula 23.** *Seccions, preguntes i finalitats del qüestionari del professorat de Ciències Socials d'Educació Secundària en actiu (fase 1.2.)*

|                                       | Orientació i tipologia de les preguntes  | Finalitats   |
|---------------------------------------|--|--|
| Secció 1:<br>Dades<br>d'identificació | -Nom i cognoms: oberta<br>-Centre de treball: oberta<br>-Anys d'exercici: tancada a partir d'opcions estipulades   | -Generar un perfil personal i professional   |
| Secció 2:<br>Dades formatives         | -Títols en possessió: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>-Formació continuada en la disciplina social de referència: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>-Formació continuada en educació: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>- Xarxa docent: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons   | -Generar un perfil professional<br>-Relacionar dades formatives amb les opinions, limitacions i possibilitats en relació al problema estudiat<br>-Relacionar la participació en xarxes docents amb les opinions, limitacions i possibilitats en relació al problema estudiat |
| Secció 3:<br>Problemes i prioritats   | -Priorització i ordenació de diferents problemàtiques derivades de la pràctica educativa de diferent naturalesa: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>-Possibilitat d'ampliació de la llista de problemàtiques plantejades: oberta<br>- Identificació i categorització del problema estudiat: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>-Priorització i atribució d'importància a la incorporació de diferents col·lectius i temàtiques en els continguts de les ciències socials escolars: tancada a partir d'opcions estipulades.<br>-Identificació d'opinions i posicionaments en relació als continguts curriculars, la pràctica docent, les possibilitats d'innovació i les prioritats personals i professionals: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons | -Ubicar el problema estudiat en les prioritats i realitats del professorat   |
| Secció 4:<br>Recursos                 | -Opinió sobre els recursos personals a l'hora d'abordar la problemàtica estudiada: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>- Opinió sobre la procedència d'aquests recursos: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>-Coneixement i ús de recursos concrets a les aules de ciències socials: tancada a partir d'opcions estipulades<br>- Coneixement i ús de propostes de grups, plataformes i entitats educatives i de recerca: tancada a partir d'opcions estipulades.<br>- Posició sobre l'ús de materials, recursos i llibres de text en les pràctiques d'aula.<br>-Possibilitat d'afegir algun comentari: oberta.   | -Ubicar el posicionament i possibilitats del professorat en relació a la temàtica estudiada a partir dels recursos de què disposa.<br>- Relacionar les possibilitats de canvi amb la formació i amb el coneixement de recursos.  |
| Secció 5: Pràctica                    | -Aportació d'experiències pràctiques que encaixi amb els plantejaments d'humanitzar els continguts: oberta.  | - Explorar i ubicar pràctiques concretes del professorat   |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
 Tesi Doctoral

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | - Relacionar les pràctiques amb la formació i els recursos                |
| Secció 6: Interès en la futura participació | -Posicionament davant la possibilitat de seguir participant en l'estudi. | - Identificar els docents que volen participar en la fase d'aprofundiment |

Els qüestionaris realitzats amb el professorat en formació (Annex 5) segueixen les mateixes finalitats, però no s'ubiquen en la perspectiva de l'experiència pràctica sinó en la de la projecció (taula 24).

**Taula 24.** *Seccions, preguntes i finalitats del qüestionari del professorat de Ciències Socials d'Educació Secundària en formació (fase 1.2.)*

|   | Orientació i tipologia de les preguntes  | Finalitats  |
|---|--|---|
| Secció 1:<br>Dades d'identificació          | -Nom i cognoms: oberta<br>-Centre d'estudi del màster: oberta  | -Generar un perfil personal   |
| Secció 2:<br>Dades formatives               | -Títols en possessió: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>-Formació continuada en la disciplina social de referència: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>-Formació en educació: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons.         | -Generar un perfil acadèmic<br>-Relacionar dades formatives amb les opinions, limitacions i possibilitats en relació al problema estudiat   |
| Secció 3:<br>Problemes i prioritats         | - Identificació i categorització del problema estudiat: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>-Priorització i atribució d'importància a la incorporació de diferents col·lectius i temàtiques en els continguts de les ciències socials escolars: tancada a partir d'opcions estipulades.        | -Ubicar el problema estudiat en les prioritats i opinions del professorat en formació   |
| Secció 4:<br>Recursos                       | -Opinió sobre els recursos personals a l'hora d'abordar la problemàtica estudiada: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>- Opinió sobre la procedència d'aquests recursos: semitancada a partir d'opcions estipulades i marge per a afegitons<br>-Possibilitat d'afegir algun comentari: oberta. | -Ubicar el posicionament i possibilitats del professorat en formació en relació a la temàtica estudiada a partir dels recursos de què disposa.<br>- Relacionar les possibilitats de canvi amb la formació i amb el coneixement de recursos. |
| Secció 5: Interès en la futura participació | -Posicionament davant la possibilitat de seguir participant en l'estudi.   | - Identificar les persones participants que tenen la voluntat de seguir en la fase d'aprofundiment  |

Els qüestionaris s'han realitzat en línia des de l'aplicatiu Google Forms. En el cas del professorat en formació, 28 persones d'una universitat el van respondre a paper, a partir de la impressió del mateix format de l'aplicatiu digital i van ser, posteriorment, digitalitzats per tal de facilitar-ne la gestió i l'anàlisi de les dades. Abans de la seva difusió, van ser validats per 3 professors universitaris de didàctica de les ciències socials i per 2 professores de secundària en actiu.



### 6.2.3.2. Les entrevistes

L'entrevista és una tècnica usada per a l'obtenció d'informació de forma oral i personalitzada sobre esdeveniments viscuts i aspectes subjectius de les persones, com les seves creences, actituds, opinions o valors en relació amb la situació que s'està estudiant (Massot, Dorio i Sabariego, 2019, p.328). Kvale (2011, p.39) la considera un mètode molt poderós de producció del coneixement de les situacions humanes, i entén que el seu objectiu és el de cercar coneixement qualitatiu que queda expressat a través del llenguatge normal (p.43).

Tot i que alguns autors engloben les entrevistes juntament amb els qüestionaris dins les tècniques d'enquesta (Torrado, 2019), m'ubico en els plantejaments que en marquen la caracterització diferenciada i el pes que pren en les recerques qualitatives. Actualment, les entrevistes es consideren un instrument fonamental per a les recerques qualitatives (Kvale, 2011). Prenen un pes especial a partir del gir lingüístic epistemològic, que porta a considerar les converses, els discursos i les narracions com a essencials en la construcció del coneixement del món social (Kvale, 2011, p.36). Per a l'autor,

La entrevista es una conversación que tienen una estructura y un propósito determinados por una parte: el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado (Kvale, 2011, p.37).

En funció de la seva estructura i disseny, es diferencien tres grans modalitats d'entrevistes: les estructurades, les semiestructurades i les no estructurades (Massot, Dorio i Sabariego, 2019). Kvale (2011) defensa les entrevistes semiestructurades com a la modalitat per excel·lència de les recerques qualitatives, en tant que trenquen amb les limitacions de les estructurades que no deixen espai a la llibertat ni al sorgiment de fenòmens nous, però sense caure en les converses no-directives mancades de preparació i direcció. Massot, Dorio i Sabariego (2019), en canvi, consideren que les entrevistes no estructurades, realitzades sense guió previ i construïdes a partir de les respostes de la persona entrevistada, requereixen una gran preparació per part de la persona entrevistadora (p.329).

En aquest cas, considero les entrevistes realitzades com a no estructurades, en tant que han perseguit l'objectiu de tenir un to més de conversa que no pas d'entrevista, i no s'han cenyit a un guió. Kvale (2011) recorda que una entrevista no pot ser mai una conversa recíproca quotidiana, ja que la persona que entrevista està en una situació de poder en establir el tema d'intercanvi i uns escenaris determinats. Aquesta asimetria de poder es considera el principal problema epistemològic de la realització d'entrevistes (Kvale, 2011, p.42).

En el marc de realització d'aquesta tesi, la voluntat de rebaixar el màxim possible aquesta asimetria, per fer recerca *amb* i no recerca *sobre*, l'he volgut concretar a partir d'unes entrevistes enfocades a l'intercanvi horitzontal, com a converses properes i amb una actitud sentida d'aprenentatge. En el cas de les entrevistes amb el professorat en actiu la rebaixa de l'assimetria ha estat prou clara, ja que totes les persones entrevistades tenen més edat i més experiència docent que jo i, a més, he viscut l'entrevista com una oportunitat d'aprendre de les reflexions i l'experiència d'aquests 4 docents. En el cas del professorat en formació, han facilitat l'horitzontalitat la semblança d'edats i de camins acadèmics i professionals.

En aquest cas, la relació i la interacció entre la persona entrevistadora i la persona entrevistada esdevé fonamental per a què flueixi la conversa i sorgeixin reflexions interessants. També l'espai, la situació i el context d'aquesta conversa compartida esdeven fonamentals. Per a Kvale (2011, p.46), "el entrevistador y el sujeto se influyen recíprocamente entre sí. El conocimiento producido en una entrevista de investigación está constituido por la propia interacción, en la situación específica creada entre un entrevistador y un entrevistado". En aquest sentit és interessant remarcar els contextos i les relacions en les que s'han donat les 10 entrevistes realitzades (taula 25).

**Taula 25.** Context de les entrevistes i relació amb les persones entrevistades (fase 1.3)

|                             | Relació   | Context d'entrevista   |
|-----------------------------|---|--|
| <b>Professorat en Actiu</b> |   |  |
| Emma López                  | Amb l'Emma ens coneixíem prèviament, ja que havia estat professora meva. Li guardo molta admiració i estima, i tinc la sensació de seguir aprenent d'ella després de tants anys.  | Ens trobem un dia de juliol a casa seva. Parlem mentre les nostres filles juguen a prop nostre, interrompent-nos de tant en tant.  |
| Montserrat Vidal            | No coneixia a la Montserrat prèviament, però sí a una companya seva de departament que ha estat present a l'entrevista.   | Ens trobem a l'institut on treballa, a punt de finalitzar el curs. M'ensenya diferents treballs, propostes i projectes abans i després de la conversa.   |
| Joan Puente                 | En Joan el vaig conèixer pocs mesos abans de l'entrevista: va ser el meu tutor de pràctiques del Màster de Formació del Professorat de Secundària. Després hem anat coincidint puntualment en altres contextos. Tinc la sensació d'haver après molt de la seva experiència. | Ens trobem al meu despatx de la Universitat, un dia que havia coincidit que ell hi era per a una formació. És la primera entrevista que faig, i noto la poca experiència que hi tinc. Tot i així, com que la relació és sincera i ell té les idees molt clares, la conversa es fa senzilla i fluïda. |
| Noelia Fuente               | No coneixia la Noelia amb anterioritat. És l'única persona entrevistada amb la que no guardava cap relació ni connexió  | Ens trobem un juliol en una biblioteca pública, proposada per ella. Ens veiem les cares per primer cop aquell dia, i tinc la sensació que  |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|                                |   |  |
|--------------------------------|---|--|
|                                | prèvia, ni que fos mínima. Ens hem conegut arran de la seva participació en l'estudi.   | ambdues tenim molt d'interès en el que aporta l'altra.   |
| <b>Professorat en Formació</b> |   |  |
| Marc Castellort                | Vaig coincidir amb en Marc fa molts anys, durant els dos primers anys de carrera d'Història. Arran de participar en la recerca ens hem anat seguint més la pista.   | Tenim una conversa telefònica durant el confinament de la primavera de 2020. Tot i que el telèfon no és una eina gaire propera, conèixer-nos prèviament facilita una conversa fluïda i còmplice.<br><br><i>Les dades d'aquesta entrevista no s'han pogut incloure a l'estudi perquè l'arxiu del registre va quedar danyat.</i> |
| Eva Márquez                    | No coneixia l'Eva prèviament. Ha estat a través de la meva participació en el màster que cursava i de la seva participació a la recerca que ens hem conegut, tot i que no hem mantingut la relació.       | Tenim una conversa per Skype durant el confinament de la primavera de 2020.  |
| Gerard Esquirol                | No coneixia en Gerard prèviament. Ha estat a través de la meva participació en el màster que cursava i de la seva participació a la recerca que ens hem conegut, tot i que no hem mantingut la relació.   | Tenim una conversa per Skype durant el confinament de la primavera de 2020. Ell aprofita aquest temps per preparar-se les oposicions.  |
| Oriol Marcos                   | No coneixia l'Oriol prèviament. Ha estat a través de la meva participació en el màster que cursava i de la seva participació a la recerca que ens hem conegut, tot i que no hem mantingut la relació.     | Tenim una conversa per Skype durant el confinament de la primavera de 2020. Ha tingut un dia complicat a la feina, però tot i així està molt disposat a participar.<br><br><i>Les dades d'aquesta entrevista no s'han pogut incloure a l'estudi perquè l'entrevista no va quedar ben registrada.</i>                           |
| Carolina Castro                | No coneixia la Carolina prèviament. Ha estat a través de la meva participació en el màster que cursava i de la seva participació a la recerca que ens hem conegut, tot i que no hem mantingut la relació. | Tenim una conversa per Skype durant el confinament de la primavera de 2020. Ella segueix amb el màster de formació.  |
| Ricard Janer                   | No coneixia en Ricard prèviament. Ha estat a través de la meva participació en el màster que cursava i de la seva participació a la recerca que ens hem conegut, tot i que no hem mantingut la relació.   | Tenim una conversa per Skype durant el confinament de la primavera de 2020. Ell és docent substituït d'un centre concertat i està molt enfeinat amb la docència virtual. Tot i així, es mostra molt disposat i participatiu. Jo no em trobo gaire bé perquè estic en les primeres setmanes d'embaràs.                          |

Tal com defensen Massot, Dorio i Sabariego (2019), la no-estructuració de les entrevistes ha anat lligada a una preparació prèvia important: la documentació sobre les respostes prèvies de la persona entrevistada en el qüestionari, els temes que interessa que sorgeixin

i el marc conceptual que els envolta (taula X), així com el treball d'habilitats per a la reconducció de la conversa. L'obertura que comporta l'entrevista no estructurada estimula el sorgiment de nous i més rics coneixements, i requereix d'una presa de decisions constants sobre el recorregut de l'entrevista (Kvale, 2011). També comporta algunes dificultats afegides a l'hora de tractar amb les dades que en sorgeixen, quelcom que abordaré més endavant. La preparació temàtica de les entrevistes s'ha centrat en les següents aspectes (taula 26).

**Taula 26.** *Elements de preparació per a les entrevistes*

| Professorat en Actiu  | Professorat en Formació  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Revisió de respostes de fase 1.1</li><li>• Indagació sobre decisions curriculars: qui i com es prenen les decisions, prioritats.</li><li>• Formació: docència, presa de decisions curriculars i enfrontament de necessitats i problemes d'aula.</li><li>• Concepció de les ciències socials escolars i la història escolar</li><li>• Experiències i pràctiques concretes</li><li>• Ubicació del concepte d'humanitzar</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Revisió de respostes de fase 1.1</li><li>• Concepció de les ciències socials escolars i la història escolar.</li><li>• Formació: projecció en la presa de decisions curriculars i enfrontament de necessitats i problemes d'aula.</li><li>• Ubicació del concepte d'humanitzar</li></ul> |

Les entrevistes han estat registrades de manera sonora. Algunes han estat enregistrades de manera audiovisual en realitzar-se via videoconferència. Aquest registre ha anat acompanyat de la presa de notes a paper per ressaltar frases o aspectes, que m'han semblat especialment rellevants o per anotar comentaris fets en moments en què la gravadora no estava enregistrant. Les notes de camp com aquestes poden entendre's des de la concurrència des de la recollida de dades i l'inici de l'anàlisi de les mateixes, quelcom característic de les recerques qualitatives (Gibbs, 2012).

### 6.2.3.3. L'anàlisi dels documents

L'anàlisi documental és una activitat sistemàtica i planificada que constitueix en examinar documents ja escrits (Massot, Dorio i Sabariego, 2019, p.341). Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995) diferencien els documents oficials dels personals; en ambdós casos és fonamental tenir en compte els contextos narratius, sociopolítics i situacionals en els que s'han escrit i utilitzat.

Al tractar-se de documents escrits, el que considerem com a instrument de recollida d'informació coincideix en gran mesura amb l'instrument d'anàlisi del mateix, i responen als objectius i preguntes de la recerca, que es concreten de la següent manera (taula 27).

Taula 27. Finalitats i sistemes d'anàlisi en el document estudiat

| Mostra                                 | Finalitats d'anàlisi   | Sistema d'anàlisi                        |
|--|--|--|
| Curriculum Oficial, ESO – àmbit social | <ul style="list-style-type: none"><li>• Ubicar les 3 dimensions de la humanització en els plantejaments curriculars</li><li>• Detectar aspectes que afavoreixin la humanització dels continguts</li><li>• Detectar aspectes que dificultin la humanització dels continguts</li></ul> | Anàlisi temàtica del contingut inductiva |

#### 6.2.4. Tractament i anàlisi de dades

El procés d'anàlisi de dades pot entendre's des de la connexió interactiva de la reducció de la informació, l'exposició de les dades i l'extracció de conclusions (Massot, Dorio i Sabariego, 2019, p. 349). Preguntar-nos per què extraiem d'aquestes dades, com entenem el problema educatiu que estudiem a partir de llegir-les i de relacionar-les. Per a Gibbs (2012, p.22), hi ha dos grans aspectes que es reconeixen com els més bàsics en tot el procés de l'anàlisi de dades: (1) el tractament i (2) la interpretació de les dades.

##### 6.2.4.1. Tractament de les dades

Els criteris per al tractament de les dades en el registre, l'emmagatzematge i custòdia de les mateixes s'han basat en aquells plantejats pel Codi de Bones Pràctiques en la Recerca (CBPR) (UAB, 2013, p.17):

- Registre de totes les dades i observacions.
- Identificació de les persones i documents dels que procedeixen les dades, així com la data de la seva obtenció.
- Assegurança de la traçabilitat de les dades.
- Emmagatzematge de les dades originals.
- Identificació i diferenciació dels diferents materials

Per altra banda, en l'exposició i difusió de les dades, pren gran importància l'anonimització d'aquelles que procedeixen de mostres constituïdes per persones (Gibbs, 2012). De vegades l'equilibri entre l'anonimització i el rigor de les dades, sobretot quan aquestes són qualitatives, és més difícil de trobar. Això passa perquè, per una banda, les dades són personals i fins i tot íntimes, element que fa que en algunes ocasions en puguin permetre la identificació d'entorns específics, malgrat els seus noms quedin suprimits o modificats. Per altra banda, molt lligat al primer, per la comprensió profunda dels processos els contextos són molt importants i no sempre és senzill abordar i entendre el context, sense exposar-lo de manera que pugui ser identificat.

En una tesi com aquesta, que precisament aborda la humanització des dels paradigmes escollits, l'anonimització de les persones participants no passa per codis numèrics, sinó per l'ús de pseudònims. Gibbs (2012, p.41) considera que, en recerques qualitatives, aquesta és la millor opció. En aquest cas, els noms i primer cognom de cada persona participant han estat substituïts per un altre nom i cognom. Els noms de ciutats s'han modificat per ciutats A o B, i no s'esmenta el nom del centre.

Les dades de les mostres documentals es tracten en la seva forma original: el text escrit mecanografiat. Les dades que sorgeixen dels qüestionaris es tracten des de la seva forma original, el text escrit mecanografiat i digital en el cas de 7 dels qüestionaris; en el cas de la resta de 28 qüestionaris, la forma original és manuscrita sobre paper, i ha estat digitalitzada a transcrivint-la en format digital. Les dades que sorgeixen de les entrevistes s'analitzen en una primera fase des del seu format original sonor, i es codifiquen (apartat X) a partir de la transcripció escrita de les mateixes.

En aquest cas, és important tenir en compte les oportunitats i perills que comporten les transcripcions, entenent que representen un canvi de medi que introdueix qüestions de precisió, fidelitat i interpretació, i la precisió de les quals no hauria de radicar tant en la precisió en sentit últim, sinó "más bien en si representa un intento bueno y cuidadoso de capturar algunos aspectos de la entrevista" (Gibbs, 2012, p.37).

#### 6.2.4.2. Anàlisi de les dades quantitatives

En la subfase exploratòria (1.2.) algunes de les dades tractades i sorgides de les respostes dels qüestionaris són de naturalesa quantitativa. En aquest cas, la importància d'aquestes dades rau en la lectura que en pugui fer, en la possibilitat d'interpretar-les com els paràmetres d'un panorama il·lustratiu sobre el que aprofundir posteriorment.

L'anàlisi de les dades quantitatives es planteja sovint des de (1) l'estadística descriptiva, i (2) el càlcul de correlacions (Sabariego, 2019). En aquesta recerca utilitzo com a guia per al procés de l'anàlisi de dades quantitatives la fases que plantegen Vilà i Bisquerra (2019, p.252):

1. Anàlisi exploratòria inicial. Suposa una primera aproximació al panorama de les dades. Es tracta d'una anàlisi descriptiva univariable, que se sol representar a través de gràfics.
2. Anàlisi bivariàble. S'analitza la correlació entre dues variables.
3. Anàlisi multivariànt. Es tracta d'una fase d'anàlisi més complexa en què s'interrelacionen gran nombre de variables per atendre a la multicausalitat.

En aquest cas, com que les dades quantitatives no són ni molt abundants ni centrals en l'estudi, les fases d'anàlisi bivariàble i multivariànt no s'apliquen de manera sistemàtica,

sinó a través de recerca de correlacions expressives i triades. No he cregut convenient ni necessari l'ús de programari específic per a l'anàlisi de les dades quantitatives, com podria ser SPSS.

Per altra banda, en la presentació i exposició de les dades com a resultats de les diferents fases de la recerca segueixo el plantejament de Pagès: la descripció ja forma part de l'anàlisi. Per tant, segueixo una estructura de:

1. Anàlisi descriptiva
2. Interpretació
3. Discussió dels resultats

Inclou la discussió de resultats en l'anàlisi interpretativa. Aquesta estructura s'aplica també en l'anàlisi de les dades qualitatives.

#### 6.2.4.3. Anàlisi de les dades qualitatives

En l'anàlisi de les dades qualitatives, una de les majors dificultats és la gran quantitat d'informació que s'ha de gestionar i que genera les recerques qualitatives (Gibbs, 2012). Per a l'investigador, aquesta anàlisi ha de tractar de "realzar los datos, de aumentar su volumen, densidad y complejidad" (Gibbs, 2012, p.25). En aquest cas, l'anàlisi mateixa ja comença mentre es recullen les dades, i s'orienta en totes les seves fases a organitzar-les.

La forma més comuna d'organització de les dades qualitatives són la categorització i la codificació (Gibbs, 2012; Massot, Dorio i Sabariego, 2019), estratègies que serveixen per a establir un marc d'idees temàtiques sobre les dades, moltes d'elles en format text. La codificació pot venir guiada per conceptes, identificant trossos dels textos que exemplifiquin els codis inclosos en aquesta llista inicial. Una altra opció és que vingui guiada per les dades, el que s'entén com a codificació oberta (Gibbs, 2012; Strauss, 1987). La codificació guiada pels conceptes s'identifica amb una lògica deductiva i *a priori* de la lectura de les dades; la codificació oberta s'identifica amb una lògica inductiva o *a posteriori* d'aquesta lectura (Massot, Dorio i Sabariego, 2019, p.351).

Gibbs (2012) entén que la lògica subjacent de la recerca qualitativa és inductiva, quelcom que fa decantar-se cap als processos inductius de codificació i anàlisi. Tot i així, Ruiz Olabuénaga (1999) planteja que en la recerca qualitativa pot ser interessant aplicar una combinació dels dos mètodes, partint de la codificació oberta o inductiva i ampliar-la posteriorment a partir d'una codificació més teòrica (Massot, Dorio i Sabariego, 2019). Per altres, aquesta relació és inherent a la tasca de la persona investigadora, en tant que és impossible partir de la taula rasa complerta i menys quan s'està fent una recerca (Clarke, Braun i Hayfield, 2015; Gibbs, 2012).

Per tant, l'anàlisi inductiva ja s'entendria com una anàlisi que parteix en primer lloc del fonament en les dades per mantenir-se "as close as possible to the meanings of the data" (Clarke, Brain i Hayfield, 2015, p.225), sense excloure una posterior relació amb les teories i els conceptes treballats. En aquest cas, es fa difícil definir amb exactitud si la tècnica triada en l'anàlisi és inductiva o combinada. Per coherència amb els paradigmes de referència, la recerca hauria de ser el més inductiva possible, tot i que per respondre a algunes de les preguntes que em formulo és necessària poder contrastar les respostes i els textos amb la conceptualització teòrica. Em decanto pel tipus d'anàlisi que es planteja des de la teoria fonamentada: els codis sorgeixen de les dades i es relacionen posteriorment amb la teoria (Gibbs, 2012, p.92).

De la teoria fonamentada prenc aquest horitzó, però no plantejo aquesta recerca com una recerca ubicada en la teoria fonamentada, seguint-ne tots els processos, plantejaments i categorització. El mètode emprat és el de l'anàlisi temàtica del contingut, a partir de les 6 fases d'anàlisi que en plantegen Braun i Clark (2006) (taula 28):

**Taula 28.** *Adaptació de les 6 fases de l'anàlisi descriptiva plantejades per Braun i Clarke*

| Les 6 fases de l'anàlisi temàtica segons Braun i Clarke |  |
|---|--|
| Fase  | Definició  |
| 1. Familiarització                                      | Lectura i relectura de les dades per tal de fer una immersió en les dades, els seus significats i el seu context.  |
| 2. Codificació  | Assignació de codis sobre les dades, com a primer pas per a identificar patrons.   |
| 3. Cerca de temes                                       | Relació de codis per trobar temes que els puguin englobar.   |
| 4. Revisió de temes                                     | Revisió dels temes en relació amb les dades i la codificació, per tal de comprovar-ne la coherència i l'encaix.  |
| 5. Definició de temes                                   | Atribució de noms i definicions als diferents temes ja revisats.   |
| 6. Escripció d'informe                                  | Redacció final de l'anàlisi. En aquest cas, els temes permeten organitzar el marc analític, però a les conclusions i a la interpretació s'hi arriba creuant-los i posant-los en relació. |

Nota. Adaptació pròpia de les 6 fases de l'anàlisi descriptiva plantejades per Braun i Clarke (2006, a Clarke, Braun i Hayfield, 2015, p.230).

## 6.2.5. Criteris ètics de la recerca

### 6.2.5.1. Criteris ètics inherents a la institució i a la recerca

Aquesta recerca es desenvolupa a la Universitat Autònoma de Barcelona, que presenta un codi propi de bones pràctiques (UAB, 2013), a la que s'acull aquesta investigació des del meu compromís com a membre de la comunitat universitària i, per tant, amb els valors i principis de la universitat. La llibertat en l'elecció i el desenvolupament de la recerca, la honestat i la responsabilitat mediambiental, econòmica i intel·lectual regeixen les bases ètiques de la recerques (UAB, 2013, pp. 7-8). A més, els principis bàsics que regulen les activitats universitàries s'expliquen de la següent manera:



Per desenvolupar les seves activitats, la UAB s'inspira en els principis de llibertat, democràcia, justícia, igualtat i solidaritat. Aquest compromís implica, per tant, l'orientació de la docència, la recerca i l'activitat universitària vers la cultura de la pau, el respecte dels drets humans, el progrés social, el respecte pel medi ambient i el desenvolupament sostenible i la renúncia explícita a la recerca orientada directament a finalitats militars. (UAB, 2013, p.4).

Més enllà dels principis de la institució, entenc que la ubicació tant temàtica com paradigmàtica d'aquesta tesi ja suposa un posicionament ètic en sí, a través d'un compromís social, polític i educatiu que denuncia les desigualtats en defensa de la dignitat humana. A més, la tesi ha estat finançada amb diners públics durant els cursos 2018/2019, 2019/2020, i 2020/2021, quelcom que entenc que converteix en imprescindible el compromís de cara a la transferència i al retorn social de les aportacions de la recerca.

#### 6.2.5.2. Criteris ètics de la recerca qualitativa

Segons Christian (2005, a Flick, 2015, pp.125-126), els principis ètics bàsics de la recerques qualitatives són: 1) el consentiment informat; 2) evitar l'engany; 3) el respecte a la intimitat i la confidencialitat de les persones participants; 4) la precisió de les dades, evitant qualsevol omissió o frau en la recollida i l'anàlisi de les dades; 5) el respecte cap a les persones participants; 6) la consideració del benestar de les persones participants; 7) la justícia, considerant l'equilibri entre els beneficis i les càrregues de les persones participants. En la recerca actual, aquestes consideracions ètiques s'han aplicat de la següent manera (taula 29):

**Taula 29.** *Concreció i aplicació dels criteris ètics de la recerca (Christian, 2005)*

| Aplicació dels criteris ètics de Christian (2005)                          |   |
|--|---|
| Criteri ètic   | Concreció del criteri en la recerca   |
| Consentiment informat  | Totes les persones que han participat en la recerca, tant en la subfase exploratòria com en la d'aprofundiment, ho han fet des de la voluntarietat i el coneixement d'estar participant en una recerca de tesi.   |
| Evitar l'engany  | La temàtica de la tesi ha estat sempre transparent i informada, així que com els objectius de la mateixa, a les persones participants.  |
| Respecte a la intimitat i la confidencialitat de les persones participants | S'ha anonimitzat el nom de totes les persones que han participat, així com els seus espais de treball.  |
| Precisió de les dades  | Les dades s'han tractat amb rigor i transparència.  |
| Respecte cap a les persones participants                                   | La recerca es planteja des de l'horitzontalitat i el no extractivisme, des de la recerca <i>amb</i> i no <i>sobre</i> . En aquest cas, em cal mantenir allunyades algunes actituds pròpies de les persones que fem recerca, que de vegades poden tendir més al judici que a la comprensió i l'aprenentatge. |
| Consideració del benestar de les persones participants                     | En la subfase d'aprofundiment, totes les entrevistes s'han realitzat en l'entorn i moment escollit per les persones participants.   |
| Justícia (equilibri entre beneficis i càrregues)                           | La participació del professorat actiu i en formació s'ha realitzat sempre des de la voluntarietat. La previsió de la tercera fase s'ha modificat tant bon punt el   |

|  |  |
|--|--|
|  | context ha canviat, considerant que davant la situació de pandèmia i d'alta càrrega per al professorat no era just ni adequat demanar més implicació en la valoració dels materials. Els materials s'han enviat a totes les persones participants per si poden ser-los útils en la docència, juntament amb un material extra que no formava part explícitament de la tesi que he elaborat expressament el considerar que, davant la nova situació, els podia ser de més utilitat per portar a les aules. |
|--|--|

Nota. Els criteris de Christian (2005) els prenc de Flick (2015, pp.125-126)

De manera sintètica, entenc el plantejament de l'ètica d'aquesta recerca de la mateixa manera que entenc que pot sintetitzar-se el plantejament tant metodològic com de continguts de la humanització: és amb persones, amb qui estem parlant; és de persones, de qui estem parlant.

### 6.3. Síntesi del capítol

Aquesta recerca és una investigació educativa, ubicada en l'àmbit acadèmic i científic de la didàctica de les ciències socials. S'ubica en paradigmes sociocrítics i aplica perspectives decolonials, de manera que s'orienta al canvi, la transformació i la implicació amb la comunitat educativa.

Aquesta recerca és eminentment qualitativa per plantejament i finalitats, i incorpora mètodes mixtes des d'un disseny d'investigació integrat i el creuament i interacció de dades tant quantitatives com qualitatives. Aquesta integració de dades ha de permetre una millor comprensió de la realitat estudiada, entenent que les dades quantitatives aporten una mirada àmplia per ubicar algunes tendències i problemàtiques en la fase exploratòria, una porta d'entrada a per a la fase d'aprofundiment posterior.

Es contempen dues fases principals en aquesta investigació: la recerca amb agents educatius i l'aportació comunitària. Es contempla una tercera fase de valoració, que no quedarà inclosa en la recerca actual, però sí que es projecta com a culminació del projecte (taula 19).

**Taula 19.** *Fases i subfases del treball de camp, en relació als objectius que persegueixen*

|  |  |
|--|--|
| 1. Fase de recerca amb agents              | L'objectiu és el de comprendre les necessitats, dinàmiques, possibilitats i limitacions a l'hora de generar pràctiques docents orientades a la humanització dels continguts històrics. |
| 1.1. Subfase d'anàlisi documental          | L'objectiu és el de reconèixer, des d'una visió àmplia, diferents tendències, limitacions i oportunitats del plantejament del currículum català vigent.                                |
| 1.2.- Subfase exploratòria amb professorat | L'objectiu és el de reconèixer, des d'una visió àmplia, diferents tendències en el posicionament de professorat en relació a la humanització en les que aprofundir posteriorment.      |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**

Tesi Doctoral

|  |  |
|--|--|
| 1.3- Subfase d'aprofundiment amb professorat | L'objectiu és el d'aprofundir en la comprensió amb dades més complexes i qualitatives.                                       |
| 2.-Creació i aportació comunitària           | L'objectiu és el de participa amb comunitat educativa per tal de facilitar la transformació de la problemàtica estudiada.    |
| 2.1. Subfase de disseny i creació            | L'objectiu és el de crear la pròpia aportació a partir de la revisió teòrica i de les necessitats detectades en la fase 1.   |
| 2.2. Subfase de difusió i contribució        | L'objectiu és el de contribuir, participar i transformar a partir de l'aportació i la seva difusió a la comunitat educativa. |

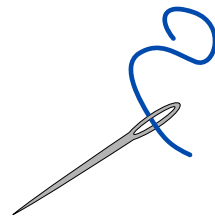
Les mostres de la recerca responen a criteris de mostreig no probabilístic. En la subfase exploratòria (1.2.), la mostra està formada per 12 professores i professors en actiu i 35 professores i professors en formació. En la subfase d'aprofundiment (1.3.), la mostra està formada per 4 professores i professors en actiu, i 6 professores i professors en formació. En la subfase d'anàlisi documental, la mostra està formada pel currículum d'educació secundària obligatòria aprovat per la Generalitat de Catalunya Decret (187/2015. DOGC nº6945-28.82015).

Els principals instruments de recerca utilitzats són qüestionaris amb preguntes obertes i tancades, entrevistes no estructurades i anàlisi documental. Les dades són analitzades de manera inductiva a partir de l'anàlisi temàtica del contingut.

Els fonaments ètics que donen cobertura a tot el procés de recerca parteixen dels criteris de bones pràctiques de la institució on aquesta es realitza, la Universitat Autònoma de Barcelona, així com dels fonaments teòrics dels paradigmes de referència. En aquest cas, es posa l'èmfasi en les finalitats de transformació, en la implicació comunitària i en la voluntat d'una recerca el més horitzontal possible.

# PART IV

# RESULTATS





# Capítol 7. Què destaco i què interpreto de les dades? (I)

## L'anàlisi curricular

---

En aquest capítol analitzo el currículum català de Ciències Socials d'Educació Secundària Obligatòria (Geografia i Història) vigent. És el marc sobre el que programen i prenen decisions les professores i professors participants, i sobre el que estan aprenent a programar la major part del professorat en formació.

En una primera part, l'anàlisi del contingut és descriptiva i emergeix del text, per entendre la lògica de l'estructura curricular. En una segona part es qüestiona el text curricular en relació al marc teòric, posant èmfasi en els conceptes de presència, condició i agència, i també amb els plantejaments epistemològics tant de didàctica de les ciències socials com historiogràfics. Finalment, se'n fa una valoració, on s'inclou la discussió de resultats.

### 7.1. Anàlisi descriptiva

El currículum de Ciències Socials (Geografia i Història) d'Educació Secundària Obligatòria (Decret 187/2015. DOGC nº6945-28.82015) està organitzat en quatre àmbits diferents: (1) les competències de la matèria, organitzades per dimensions i desglossades amb tres nivells d'assoliment de la competència; (2) els continguts clau; (3) les orientacions per a l'avaluació; (4) els continguts i criteris d'avaluació per cursos.

En primer lloc analitzo aquests quatre àmbits a partir de la seva pròpia lectura i de les dades que interpreto directament del text. Després relacionaré aquests àmbits amb la teoria, a partir de la relació amb l'epistemologia i amb els tres àmbits de conceptualització de la humanització.

#### 7.1.1. Dimensions i competències

El currículum de ciències socials s'estructura sobre 4 dimensions, que integren 13 competències (taula 30).

**Taula 30.** *Dimensions i competències del currículum català d'ESO de ciències socials*

| Dimensions | Competències  |
|------------|---|
| Històrica  | 1. Analitzar els canvis i continuïtats dels fets i fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica. |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | <p>2. Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts, per interpretar el passat.</p> <p>3. Interpretar que el present és un producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals.</p> <p>4. Identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva per comprendre la seva intervenció en la construcció de subjectes històrics.</p>   |
| Geogràfica           | <p>5. Explicar les interrelacions entre els elements de l'espai geogràfic, per gestionar les activitats humanes en el territori amb criteris de sostenibilitat.</p> <p>6. Aplicar els procediments de l'anàlisi geogràfica a partir de la cerca i l'anàlisi de diverses fonts, per interpretar l'espai i prendre decisions.</p> <p>7. Analitzar diferents models d'organització política, econòmica i territorial, i les desigualtats que generen, per valorar com afecten la vida de les persones i fer propostes d'actuació.</p> |
| Cultural i Artística | <p>8. Analitzar les manifestacions culturals i relacionar-les amb els seus creadors i la seva època, per interpretar les diverses cosmovisions i la seva finalitat.</p> <p>9. Valorar el patrimoni cultural com a herència rebuda del passat, per defensar-ne la conservació i afavorir que les generacions futures se l'apropriïn.</p> <p>10. Valorar les expressions culturals pròpies, per afavorir la construcció de la identitat personal dins d'un món global i divers.</p>  |
| Ciudadana            | <p>11. Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament històric</p> <p>12. Participar activament i de manera compromesa en projectes per exercir drets, deures i responsabilitats propis d'una societat democràtica.</p> <p>13. Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones.</p>  |

Les dimensions de la matèria són la històrica, la geogràfica, la cultural i artística, i la ciutadana. En aquest cas analitzo les competències relacionades amb les dimensions històrica i ciutadana. Les competències de la matèria són les següents (taula 31):

**Taula 31.** *Competències i nivells d'assoliment de les dimensions històrica i ciutadana*

| Dimensió històrica  |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Competència   | Nivell d'assoliment 1  | Nivell d'assoliment 2  | Nivell d'assoliment 3  |
| 1. Analitzar els canvis i continuïtats dels fets i fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica.                             | 1.1. Analitzar l'evolució d'un fet o fenomen i situar-lo cronològicament, per comprendre'n les causes i les conseqüències.           | 1.2. Analitzar l'evolució d'un fet o fenomen al llarg del temps, contextualitzar-lo en l'àmbit polític, social econòmic i cultural, per entendre'n la multiplicitat de causes i conseqüències. | 1.3. Interpretar els canvis i les continuïtats dels fets i fenòmens històrics, contextualitzar-los, establir relacions de simultaneïtat entre diferents territoris, per comprendre'n la multicausalitat històrica. |
| 2. Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts, per interpretar el passat. | 2.1. Formular-se una pregunta sobre un fet o fenomen històric i analitzar algunes fonts – de manera pautaada- per donar-hi resposta. | 2.2. Formular-se preguntes i plantejar hipòtesis sobre un fet o fenomen històric i analitzar fonts de diferent tipologia – de manera pautaada- per construir una explicació històrica.         | 2.3. Plantejar-se preguntes i hipòtesis sobre un fet o fenomen històric i seleccionar i analitzar diferents fonts per interpretar el passat  |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
 Tesi Doctoral

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| 3. Interpretar que el present és un producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals.             | 3.1. Explicar un àmbit de l'actualitat (polític, econòmic, social...) a partir de l'anàlisi històrica, per projectar què podria passar en el futur.  | 3.2. Interpretar el context actual a partir de l'anàlisi històrica, per fer propostes de futur raonades.   | 3.3. Interpretar la historicitat del present i analitzar les decisions que es prenen ara, per actuar sobre el futur.  |
| 4. Identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva per comprendre la seva intervenció en la construcció de subjectes històrics.   | 4.1. Situar històricament els trets que identifiquen els individus i les societats, i descriure'ls.  | 4.2. Analitzar els rols dels individus i els grups socials en els canvis històrics.  | 4.3. Justificar les interaccions entre l'individu i la societat en el temps històric.   |
| <b>Dimensió ciutadana</b>   |  |  |   |
| <b>Competència</b>  | <b>Nivell d'assoliment 1</b>   | <b>Nivell d'assoliment 2</b>   | <b>Nivell d'assoliment 3</b>  |
| 11. Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament històric                                      | 11.1. Identificar les característiques de les principals formes d'organització social i econòmica per formar-se una opinió i construir un pensament crític.  | 11.2. Analitzar els fets i fenòmens socials a partir de la informació obtinguda de fonts diverses tenint en compte les diferents percepcions i valors que emanen dels drets humans, i formar-se una opinió pròpia. | 11.3. Contrastar i valorar informacions diferents analitzant causes i conseqüències de fets i fenòmens socials i proposar solucions alternatives a problemes concrets.  |
| 12. Participar activament i de manera compromesa en projectes per exercir drets, deures i responsabilitats propis d'una societat democràtica. | 12.1. Participar activament en activitats col·lectives de l'àmbit escolar i de l'entorn proper mitjançant projectes de servei comunitari, tot exercint els drets i deures propis de les normes bàsiques de la convivència democràtica. | 12.2. Participar activament en l'organització d'activitats col·lectives de l'àmbit escolar i de l'entorn proper tot exercint els drets i deures propis de les normes bàsiques de la convivència democràtica.       | 12.3. Participar activament i de forma cooperativa en l'elaboració de projectes per donar resposta a situacions i necessitats de l'àmbit comunitari, tot exercint els drets i deures que regeixen una societat democràtica. |
| 13. Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones.                               | 13.1. Denunciar situacions de discriminació i agressió per ajudar a identificar-ne les causes i les conseqüències i iniciar processos de solució.  | 13.2. Proposar mesures de resolució de conflictes per garantir un clima de llibertat, igualtat i respecte a les persones.  | 13.3. Participar en la prevenció i mediació de conflictes per trobar solucions o alternatives que garanteixin la llibertat, la igualtat i el respecte de totes les persones.  |

En la presentació inicial de les competències, es planteja que aquestes es refereixen a "aquelles capacitats que permeten als alumnes analitzar fets i situacions a partir de l'aplicació dels coneixements i les metodologies que proporciona la matèria", amb la finalitat d'adquirir "les eines necessàries per entendre el món i esdevenir persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat diversa, plural i en canvi" (Departament d'Ensenyament, p.239).



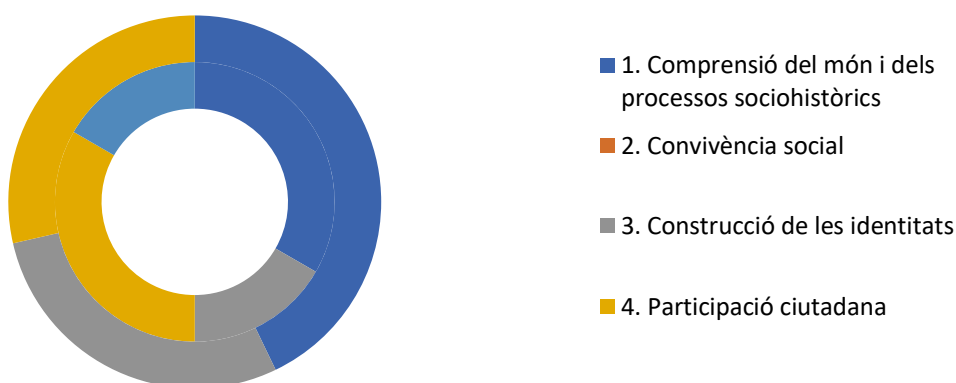
Llegint el currículum es poden detectar 6 grans tipus de finalitats relacionades amb els àmbits i les competències: 1) la comprensió del món i dels processos sociohistòrics; 2) la convivència social; 3) la construcció de les identitats; 4) la participació ciutadana; 5) el compromís amb la justícia social; 6) l'ús per a la vida personal i quotidiana. En la presentació de les dimensions (pp.239-240), cada una d'aquestes es vincula a unes finalitats més que a unes altres (taula 32):

**Taula 32.** *Dimensions i finalitats del currículum*

| Dimensió Curricular     | Finalitat/s amb la que es presenta  |
|-------------------------|---|
| <b>D. Històrica</b>     | <b>L'ús per a la vida personal i quotidiana</b><br><b>La construcció de les identitats</b>        |
| D. Geogràfica           | L'ús per a la vida personal i quotidiana<br>La construcció de les identitats                      |
| D. Cultural i Artística | La comprensió del món i dels processos sociohistòrics<br>L'ús per a la vida personal i quotidiana |
| <b>D. Ciutadana</b>     | <b>La participació ciutadana</b><br><b>El compromís amb la justícia social</b>                    |

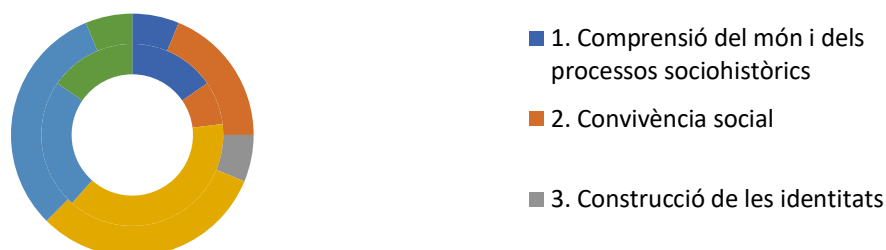
En canvi, analitzant les dimensions històrica i ciutadana i les competències que s'hi relacionen, l'èmfasi d'aquestes finalitats en els textos explicatius de les competències queda distribuït de la següent manera (figures 9 i 10):

**Figura 9.** *Dimensió històrica i finalitats*



Nota. Anàlisi de la Dimensió Històrica a partir de la presència de les 6 finalitats detectades en els textos explicatius de la presentació (cercle intern) i les diferents competències (cercle extern). Proporcions a partir de la codificació a través del programa Atlas.Ti8.

Figura 10. Dimensió ciutadana i finalitats



Nota. Anàlisi de la Dimensió Ciutadana a partir de la presència de les 6 finalitats detectades en els textos explicatius de la presentació (cercle intern) i les diferents competències (cercle extern). Proporcions a partir de la codificació a través del programa Atlas.Ti8.

Es dóna una diferència remarcable entre les finalitats que es destaquen a cada una de les dimensions (pp.239-240), de les que s'expliciten en les presentacions de les mateixes dimensions i, sobretot, de les que es concreten a nivell competencial.

En la presentació inicial de la dimensió històrica, es destaquen les finalitats relacionades amb l'ús per a la vida personal i quotidiana i la construcció de les identitats. En canvi, en la concreció competencial es fa referència a la comprensió del món i dels processos sociohistòrics (referenciada a les competències 1 i 2), a la construcció de les identitats (referenciada a les competències 3 i 4), i a la participació ciutadana (referenciada a les competències 2 i 3). El compromís amb la justícia social es referència a la presentació de la competència (p.240), però no es detecta en les explicacions competencials. La convivència social i l'ús per a la vida personal i quotidiana no es troben referenciades ni en la presentació ni en les explicacions competencials, tot i que aquesta última es destaca com a finalitat principal de la dimensió històrica (taula 32).

En la presentació de la dimensió ciutadana i de les seves competències es fa referència a 6 finalitats, amb un clar protagonisme d'aquelles vinculades a la participació ciutadana i al compromís amb la justícia social. Aquesta concreció coincideix amb les seves finalitats principals presentades prèviament (taula 32), així com les que es presenten en el text introductori de la dimensió (p. 251). La comprensió del món i dels processos sociohistòrics es referencien a la competència 11; la convivència social a la 12 i la 13; la construcció de les identitats a la 13, i la participació ciutadana i el compromís amb la justícia social es concreten a a les competències 11, 12 i 13.

### 7.1.2. Continguts clau

El currículum analitzat consta d'una trentena de continguts clau (CC), que es vinculen amb les diferents competències curriculars (taula 33).

**Taula 33.** *Continguts Clau curriculars i la seva descripció, en relació a les competències a les que apareixen vinculats*

| Contingut Clau | Descripció del contingut clau  | Competències a les que es vincula |
|----------------|--|-----------------------------------|
| CC1*           | Textos de les ciències socials: descripció, explicació, justificació, interpretació i argumentació, i vocabulari propi.  | 2, 3, 6, 7, 11                    |
| CC2*           | Estratègies comunicatives en situacions d'interacció oral, exposició, comunicació de resultats i debats.   | 4, 11                             |
| CC3*           | Cronologia i temps històric. Situació en el temps i en l'espai dels fets històrics rellevants. Periodització convencional. Formes de comptar el temps d'altres cultures.       | 1, 8,                             |
| CC4*           | Coneixements històrics temporals: canvi, continuïtat, sincronia, diacronia, successió, simultaneïtat, causalitat...  | 1, 8                              |
| CC5*           | Fonts primàries i secundàries. Fiabilitat i idoneïtat de les fonts. Interpretació i contrast de les fonts històriques. Els arxius  | 2, 8                              |
| CC6*           | Vincles entre el passat, el present i el futur. L'empatia històrica.   | 1, 2,3, 4                         |
| CC7*           | La memòria històrica. L'intercanvi generacional. Memòria i història.   | 2, 3, 4                           |
| CC8*           | Caracterització de les societats del passat. Elements de canvi i continuïtat entre etapes històriques del passat. Arrels històriques de la contemporaneïtat.                   | 3, 4,                             |
| CC9*           | El passat i el present de Catalunya en el context d'Espanya i d'Europa.  | 1, 3, 4,                          |
| CC10*          | Models d'interpretació geogràfics i dels fets històrics, i les problemàtiques i fenòmens socials.  | 2, 7                              |
| CC11*          | Les dones en la història i en les societats actuals  | 1, 4, 8, 13                       |
| CC12           | Les manifestacions artístiques en el seu context històric. Valoració estètica. Estils i llenguatges expressius.  | 8, 9                              |
| CC13*          | Anàlisi d'imatges com a fonts històriques, referents estètics i interpretacions de la realitat. Ús i descodificació de llenguatges icònics, simbòlics i audiovisuals.          | 2, 8, 9                           |
| CC14           | Defensa, protecció i difusió del patrimoni historicoartística i cultural. Els museus.  | 8, 9, 10                          |
| CC15           | Canvis, continuïtats i ruptures en el món de la cultura i de l'art, i en les mentalitats. La influència dels mitjans de comunicació sobre les col·lectivitats.                 | 8, 9, 10                          |
| CC16           | La diversitat cultural i religiosa com a riquesa de les societats. Relativisme cultural.   | 8, 9                              |
| CC17           | Fonts per al coneixement del medi físic i les societats que l'habiten. Cerca, anàlisi i contrast d'informacions estadístiques, gràfics i mapes, amb suport digital i analògic. | 5, 6, 7, 13                       |
| CC18           | Lectura i interpretació de mapes, plànols i imatges de diferents característiques i suports. Eines d'orientació espacial.  | 6, 7                              |
| CC19           | Interacció entre els grups humans i el medi. Activitats econòmiques i el seu impacte mediambiental. Matèries primeres i fonts d'energia.                                       | 5, 7                              |

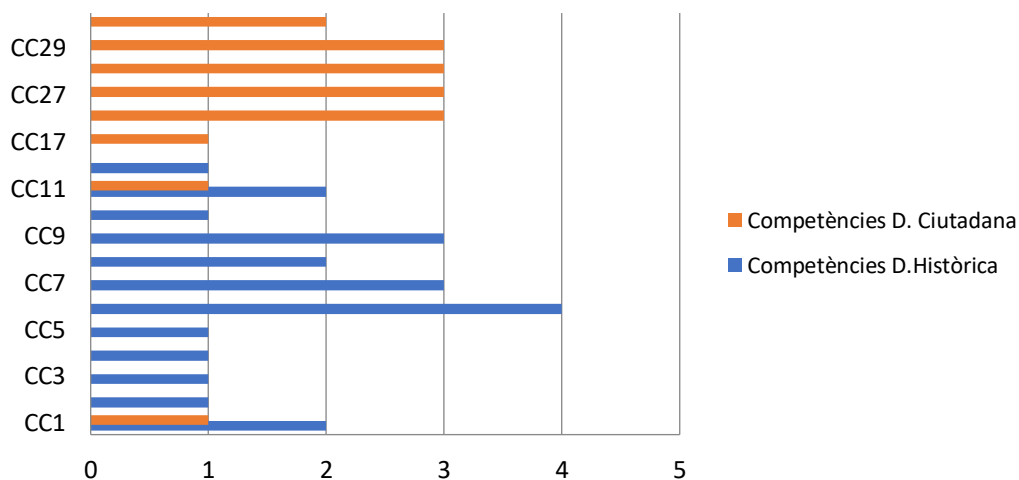
**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
 Tesi Doctoral

|       |  |            |
|-------|--|------------|
| CC20  | Localització i caracterització de diferents paisatges. Principals zones bioclimàtiques de Catalunya, Espanya, Europa i el món. Defensa i preservació del patrimoni paisatgístic. | 5, 6       |
| CC21  | Trets demogràfics, econòmics, socials, polítics i culturals de la societat catalana, espanyola, europea i del món. Població i poblament. Migracions.                             | 5, 7, 10   |
| CC22  | Caracterització dels grans àmbits geopolítics i econòmics. Models econòmics.   | 7          |
| CC23  | Organització política i territorial: àmbits local, nacional i internacional.   | 7          |
| CC24  | Globalització i intercanvi desigual. Mecanismes de cooperació internacional.   | 5, 7,      |
| CC25  | Desenvolupament humà sostenible. Ús responsable, racional, solidari i democràtic dels recursos. Consum responsable.  | 5, 6, 7    |
| CC26* | Funcionament del sistema democràtic. Canals de participació ciutadana. Responsabilitat i compromís cívics. Els reptes de les democràcia actual.                                  | 11, 12, 13 |
| CC27* | Drets humans. Deures de la ciutadania democràtica.   | 11, 12, 13 |
| CC28* | Situacions de desigualtat, injustícia i discriminació. Justícia social, solidaritat i equitat. Estereotips i prejudicis.   | 11, 12, 13 |
| CC29* | Focus en el conflicte del món actual. Formes pacífiques i alternatives de resolució conflictes. Cultura de pau   | 11, 12, 13 |
| CC30* | Identitats personals i col·lectives. Pertinença i cohesió social.  | 10, 11, 13 |

Nota. Llistat de Continguts Clau curriculars i la seva descripció, en relació a les competències a les que apareixen vinculats. L'asterisc (\*) destaca els CC de les dimensions històrica i ciutadana. Elaboració pròpia.

A partir de la relació entre els continguts clau i les competències, s'entén que els continguts clau que formen part de la dimensió històrica són els CC 1-11 i 13. Els continguts clau de la dimensió ciutadana són els 17, 26-30. Alguns d'aquests continguts tenen més presència que d'altres, en funció del nombre de competències a les que estan inclosos (figura 11). El contingut clau que apareix en més competències és el CC6. *Vincles entre el passat, el present i el futur. L'empatia històrica.*

**Figura 11.** Relació entre continguts clau i competències de les dimensions històrica i ciutadana



Nota. Relació entre els continguts clau i les competències de les dimensions històrica i ciutadana. Quantitat de vegades que apareix el contingut clau en les diferents competències. Elaboració pròpia.

### 7.1.3. Orientacions per a l'avaluació

Les orientacions per a l'avaluació queden descrites i diferenciades a partir de les 4 dimensions bàsiques del currículum. En la dimensió històrica es concreten 3 criteris generals d'orientació i en la dimensió ciutadana, 4 (taula 34).

**Taula 34.** *Orientacions d'avaluació de les dimensions històrica i ciutadana*

| Dimensió         | Orientacions per a l'avaluació  |
|------------------|---|
| <b>Històrica</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar variables temporals pel que fa a les grans transformacions i conflictes que caracteritzen l'època contemporània i identificar algunes de les seves arrels històriques.</li><li>• Situar en el temps i en l'espai els fets històrics rellevants, aplicant la periodització convencional, tot identificant els diferents ritmes evolutius de les societats i valorant el caràcter no lineal de l'evolució històrica.</li><li>• Seleccionar, contrastar i interpretar la informació a partir de fonts diverses per comprendre un fet històric, tot distingint entre informacions rellevants i anecdòtiques i entre informacions objectives i subjectives.</li></ul>  |
| <b>Ciutadana</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Participar en debats, exposant opinions raonades sobre canvis i continuïtats que afectin aspectes de l'actualitat, aportant argumentacions basades en les ciències socials, respectant les opinions dels altres i cercant l'obtenció i comunicació de conclusions comunes.</li><li>• Valorar els principis del funcionament polític democràtic, aplicant-los en el reconeixement dels drets i deures i dels principis del sistema representatiu. Defensar la justícia social, la solidaritat i l'equitat.</li><li>• Aplicar els coneixements històrics a la comprensió i interpretació d'alguns dels problemes internacionals més destacats a l'actualitat, des d'una perspectiva global del món, allunyada de l'eurocentrisme.</li><li>• Comprendre la interrelació i interdependència dels agents, els fets i els fenòmens socials, per conèixer en un món global, plural, desigual i en conflicte.</li></ul> |

Posant en relació els criteris generals d'avaluació amb les finalitats de les dimensions, sembla que en la dimensió ciutadana hi ha una major coherència entre les finalitats i els criteris d'avaluació, en tant que aquests fan referència la comprensió del món i dels processos sociohistòrics, la convivència social, la participació ciutadana i el compromís amb la justícia social. En canvi, els criteris d'avaluació de la dimensió històrica només es relacionen amb la finalitat de la comprensió del món i dels processos sociohistòrics.

### 7.1.4. Continguts i criteris d'avaluació per cursos

L'últim apartat del currículum organitza i concreta els continguts clau amb continguts temàtics al llarg dels 4 cursos d'Educació Secundària Obligatoria (taula 35), i els relaciona amb criteris d'avaluació més concrets.

**Taula 35.** Relació entre els continguts temàtics per cursos, els continguts clau i les competències

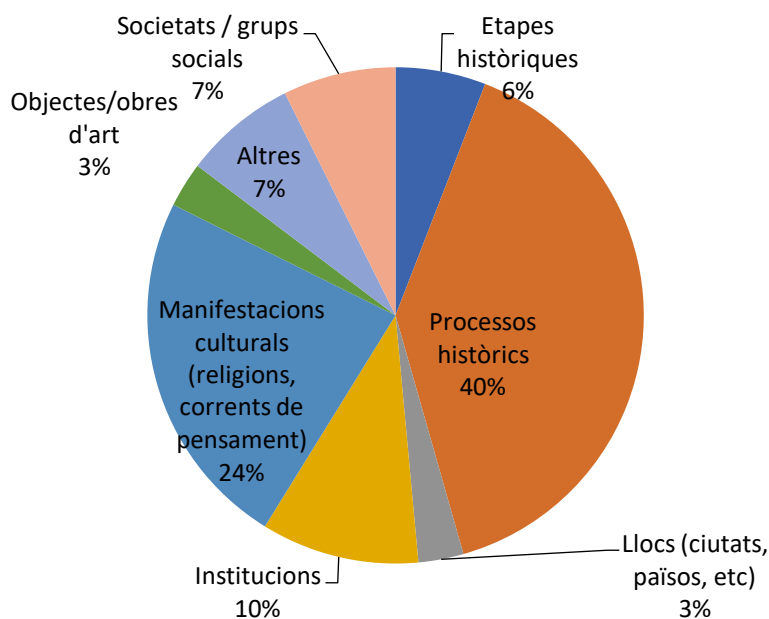
| Continguts  | Continguts Clau vinculats  | Competències vinculades                |
|---|--|--|
| <b>Primer Curs</b>  |  |  |
| El paisatge com a resultat de la interacció entre la humanitat i el medi  | CC1, CC10, CC17, CC18  | 2, 3, 5, 6, 7, 11, 13                  |
| El coneixement del passat: de les societats prehistòriques al món clàssic | CC1, CC2, CC4, CC5, CC8, CC9, CC14, CC18   | 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11         |
| <b>Segon Curs</b>   |  |  |
| El món medieval   | CC1, CC3, CC4, CC5, CC9, CC12, CC13, CC14, CC16  | 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11         |
| L'ocupació del territori: població i societat                             | CC11, CC17, CC18, CC19, CC20, CC21, CC22   | 1, 4, 5, 6, 7, 8, 13                   |
| <b>Tercer Curs</b>  |  |  |
| L'edat moderna  | CC1, CC3, CC4, CC5, CC6, CC9, CC14, CC16   | 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11                   |
| Activitat econòmica i organització política                               | CC22, CC23, CC24, CC25, CC26, CC27, CC28   | 5, 6, 7, 11, 12, 13                    |
| <b>Quart Curs</b>   |  |  |
| El món contemporani   | CC1, CC2, CC3, CC4, CC5, CC6, CC7, CC9, CC11, CC12, CC14, CC15, CC16, CC24, CC27, CC30 | 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 |
| El món actual   | CC1, CC6, CC11, CC24, CC25, CC26, CC27, CC28, CC29, CC30                               | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13     |

Nota. En groc, els continguts clau identificats amb la dimensió històrica; en verd, els identificats amb la dimensió ciutadana.

Els continguts específics, que es tenen en compte en aquesta anàlisi, són aquells que tenen més de la meitat dels continguts clau amb competències de les dimensions històrica i ciutadana. Aquests són: El coneixement del passat: de les societats prehistòriques al món clàssic (primer curs); El món medieval (segon curs); L'edat moderna (tercer curs); El món contemporani i El món actual (quart curs). El desglossament temàtic i els criteris d'avaluació d'aquests continguts específics (pp.257-263) es troben en l'Annex 2.

En l'anàlisi dels continguts i els criteris d'avaluació, hi ha tres elements que em criden especialment l'atenció. Per una banda, (1) el contrast per incoherència entre aquests i les finalitats plantejades anteriorment. Les finalitats explicitades en les presentacions i en el desenvolupament competencial no queden reflectides en el desplegament de continguts i els criteris d'avaluació. Per altra banda, (2) la desproporció entre els criteris d'avaluació dels diferents cursos: el quart curs té més del doble de criteris d'avaluació que els altres cursos. Finalment, (3) l'objecte dels criteris d'avaluació, allunyats de la centralitat de les persones i de les societats (figura 12).

Figura 12. Classificació i proporció dels objectes dels criteris d'avaluació curriculars



Analitzant els sintagmes nominals dels objectes dels criteris d'avaluació<sup>8</sup>, es detecta que el 93% d'aquests fa referència a elements que no són humans. En aquest cas entenc com a humans la referència als grups socials, societats i persones, que suposen el 7% de referències en els criteris d'avaluació. Al llarg dels quatre cursos d'ESO hi ha cinc criteris d'avaluació que hi fan referència:

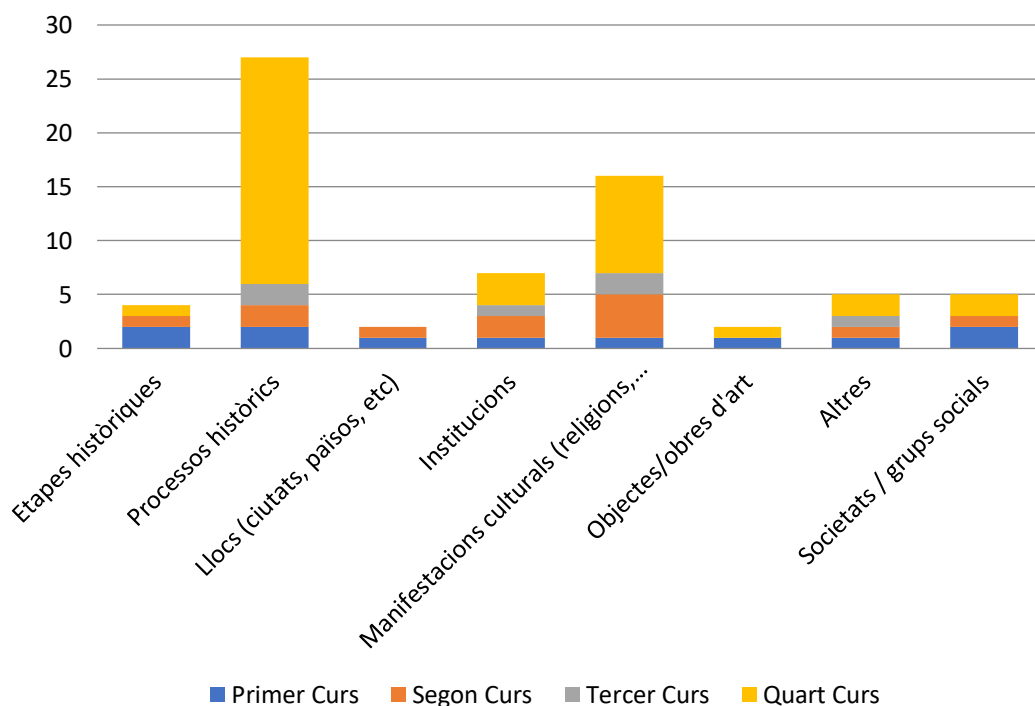
- Descriure i analitzar els trets bàsics de l'organització social, econòmica i política de **les primeres societats urbanes** i les seves aportacions culturals i artístiques.
- Valorar l'impacte que va suposar per a **les poblacions** de la península Ibèrica la recepció de la cultura i formes d'organització política, econòmica i social d'altres pobles de la Mediterrània.
- Reconèixer el paper de les religions en la situació de les mentalitats de **les societats de l'època medieval**.
- Descriure i analitzar les fases militars de la Guerra Civil, les ideologies **dels bàndols**, les seves causes i les seves conseqüències, així com els problemes principals de les dues bandes durant el conflicte tenint sempre present el context europeu i internacional.
- Explicar les conseqüències socials de la Revolució Industrial, situació de **les dones i els infants**, i comparar-ho amb la situació actual.

La resta són elements que són resultat de l'activitat i la vida humana: processos històrics (40%); manifestacions culturals –religions, corrents de pensament, corrents artístiques, etc- (24%); institucions –bàsicament polítiques- (10%); etapes històriques (6%); objectes i

<sup>8</sup> Analitzo els criteris d'avaluació perquè entenc que és on es concreten les finalitats.

obres d'art (3%); llocs (3%), i altres (7%). En el grup *altres* s'hi agrupen "diferents interpretacions i visions d'algun fet", "divinitats" i el "camí de Sant Jaume". El predomini dels processos històrics es fa sobretot evident el 4t curs. La referència a grups socials, tot i que minoritària, té major presència durant el primer curs d'ESO (figura 13).

**Figura 13.** Objectes dels criteris d'avaluació. Dades absolutes per cursos



## 7.2. Anàlisi interpretativa

### 7.2.1. Bases epistemològiques

En la presentació de les dimensions, s'especifica que la diferenciació de les 4 dimensions (històrica, geogràfica, cultural i artística i ciutadana) respon a criteris "epistemològics, de funcionalitat didàctica i d'intencionalitat educativa" (Currículum, p.239). Es considera que les bases epistemològiques de les disciplines de referència són diverses, en tant que "les ciències socials no disposen d'una referència disciplinària única" (Currículum, p.239). Els coneixements proporcionats per la geografia i la història es consideren especialment rellevants (p.239), i es planteja poder "afegir, a més, els continguts d'altres ciències socials, com la demografia, la sociologia, la història de l'art o l'economia" (p.239). Més endavant, a aquesta llista s'hi inclouen la filosofia i l'antropologia (p.257), tot i que no es detecten continguts que es puguin relacionar directament amb aquestes disciplines.



Es puntualitza que els plantejaments disciplinars no són suficients per a l'acompliment de competències relacionades amb dimensions més personals (exercici responsable i crític de l'autonomia personal o la participació ciutadana activa), però que aquestes sí que formen part dels objectius generals de les ciències socials.

En el desenvolupament de les diferents competències es poden detectar alguns plantejaments que es poden identificar amb algunes perspectives epistemològiques concretes:

- **Les ciències socials escolars per a la formació de la ciutadania.** En la presentació de les competències de la matèria, es planteja que aquestes permeten preguntar-se “quins coneixements han de tenir els estudiants d'ESO perquè puguin utilitzar-los com a ciutadans” (p.239). S'ubica en els plantejaments epistemològics de la didàctica de les ciències socials que plantegen que l'objectiu de l'ensenyament de la història i les ciències socials és la formació de la ciutadania.
- **L'objecte d'estudi de les ciències socials.** En la presentació de la dimensió històrica, s'especifica que l'objectiu de l'estudi de la història i les altres ciències socials és “l'estudi de les societats del passat a partir de l'ús i l'anàlisi de fonts primàries i secundàries, i la presa de decisions vers el futur” (p.240). Quelcom que pot identificar-se amb alguns plantejaments de la història social i el materialisme històric. En la presentació de la dimensió ciutadana, es comenta que l'aportació de les ciències socials a la formació de la ciutadania és “el coneixement que facilita la comprensió de l'evolució i la configuració de les societats humanes i dels seus models d'organització política, social i econòmica” (p.251).
- **Evolució històrica no determinista.** En la descripció de la *competència 1. Analitzar els canvis i continuïtats dels fets i fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica*, s'especifica la necessitat de desenvolupar un “pensament històric que els permetrà explicar que l'evolució històrica no és el resultat de forces inevitables i desconegudes”. No s'especifica a què respon l'evolució històrica, però aquest posicionament pot identificar-se amb posicionaments epistemològics no-deterministes –i, segurament, no-estructuralistes -. La frase en sí reproduïx algunes paraules concretes de l'historiador Josep Fontana, que sembla el referent teòric d'aquest plantejament.
- **Agència i decisions.** En la descripció de la *competència 3. Interpretar que el present és un producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals*, s'identifica amb la reivindicació de l'agència social i la importància de les decisions i les accions a l'hora de configurar una realitat social concreta, quelcom que pot identificar-se amb els plantejaments de la teoria de les decisions, de la sociologia analítica i dels corrents historiogràfics que reconeixen l'agència històrica de totes les persones. Tot i així, l'èmfasi curricular en l'agència històrica queda una mica més diluït, en tant que es parla del present com a “producte del

passat”, sense fer esment a les decisions i accions, com es fa quan es parla del present en projecció de futur (p.240).

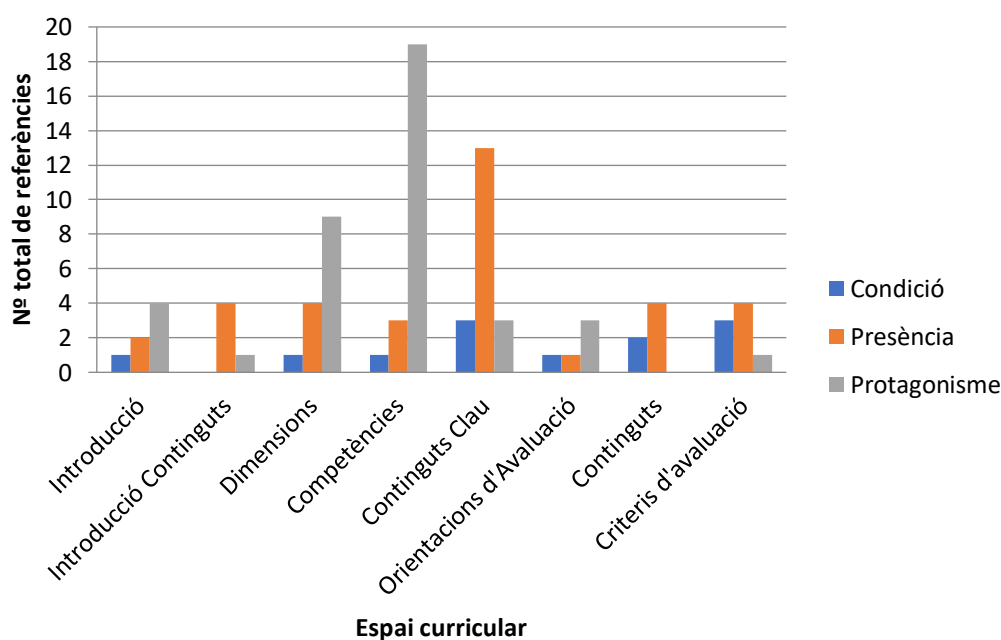
- **Agència històrica col·lectiva.** En la descripció de la competència 4. *Identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva per comprendre la seva intervenció en la construcció de subjectes històrics*, es concreta que “els individus són protagonistes del temps històric” (p.241), a partir de la identitat que els atorga ser membres d’una col·lectivitat. S’emfatitzen els aspectes col·lectius al considerar que “són les col·lectivitats més que no pas les individualitats les que esdevenen els autèntics protagonistes del canvi històric”. En aquest cas hi ha un posicionament epistemològic cap a la història social de tendència marxista i un distanciament de plantejaments més microhistòrics o microsociològics.
- **Cronologia.** En la descripció de la competència 3. *Interpretar que el present és un producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals*, es planteja que “En el desenvolupament d’aquesta competència pren importància l’estudi de la història contemporània, ja que per comprendre les arrels dels fets, fenòmens i problemes socials de l’actualitat cal remuntar-se a la fi de l’Antic Règim” (p.240). Això respon a plantejaments de la comprensió sociohistòrica, que posen l’èmfasi en la cronologia, més que en perspectives temàtiques o transversals.
- **La història de les dones com a història segregada.** El contingut clau 11 fa referència a *Les dones en la història i en les societats actuals*. Aquest es relaciona amb 4 de les 30 competències curriculars, i amb 3 dels 8 continguts temàtics per cursos. Centrant l’anàlisi en els continguts històrics, només apareix com a competència dels 2 continguts temàtics de 4t curs. En els debats epistemològics entre la separació de la història dels homes i de les dones, de la *herstory* i la *history* o la construcció d’un relat comú, l’explicitació d’aquest contingut clau sembla decantar-se per la separació de la història de les dones de la resta de continguts històrics. La poca presència que té en els continguts temàtics, a més, emfatitza aquesta separació: només es contempla la història de les dones en època contemporània, i en continguts molt específics com la lluita pel sufragi femení o les conseqüències per les dones de la Segona Guerra Mundial. La resta de la història, doncs, és una història masculina.
- **Història de les mentalitats i de la vida quotidiana.** En els continguts i en els criteris d’avaluació, es fa referència en dues ocasions a les mentalitats i a les ideologies. També apareixen dues referències als impactes dels avenços científics en la vida quotidiana. Tot i que els continguts històrics són bàsicament polítics, econòmics, i, en menor mesura, socials, s’introdueixen alguns aspectes de les tendències historiogràfiques de les mentalitats i la vida quotidiana.

## 7.2.2. Condió, Presència i Protagonisme

Analitzo el cos del currículum a partir dels tres eixos de la conceptualització de la humanització dels continguts: condició, presència i protagonisme. La proporció entre els tres conceptes és molt desigual, essent la condició el que té menys presència amb marcada diferència.

Per altra banda, també és molt asimètrica la referència detectada a aquests conceptes en funció de l'apartat curricular (figura 14). En aquest cas, la importància que el protagonisme pren en la presentació de les dimensions i en les competències contrasta amb el poc pes que té en els continguts clau i, sobretot, en els continguts temàtics i en els criteris d'avaluació.

Figura 14. Dimensions de la humanització en el currículum català



Nota. Quantitat de referències detectades en els diferents apartats curriculars en relació als tres conceptes de la humanització dels continguts. Elaboració pròpia a partir de l'anàlisi per codificació en el programa Atlas.ti8.

És interessant matisar i desgranar com es presenten aquests conceptes al llarg del document, ja que per la tipologia de les referències m'ha semblat necessari diferenciar entre les referències que fan al·lusió a la condició, presència o protagonisme de l'alumnat, de la societat actual o de les persones que han viscut en èpoques passades. Es aquest cas, l'asimetria encara es fa més evident: en la introducció, les dimensions i les competències, hi ha un gran focus sobre l'agència protagònica de l'alumnat i la importància de la participació i la intervenció en el seu entorn social. En canvi, en els continguts i en els criteris d'avaluació el focus en l'alumnat desapareix, i les poques referències que es relacionen amb el protagonisme tenen a veure amb grups socials del passat.

Quant a la *presència*, en la introducció dels continguts es dona importància a l'alumnat, a les possibilitats d'ubicar-se en el món i la societat, de forjar la identitat individual i col·lectiva. En els continguts clau, en canvi, les referències a la *presència* s'allunyen de l'alumnat i se centren en la diversitat i la pluralitat de la societat actual, en els grups socials que pateixen discriminacions, i també en la presència de certs col·lectius en èpoques passades. En els continguts temàtics i criteris d'avaluació, les poques referències detectades en relació a la presència són bàsicament sobre grups socials concrets i limitats del passat.

### 7.2.3. Oportunitats i Limitacions

Seguint el model emprat per algunes recerques recents de l'àmbit, analitzo el cos curricular a partir de la dicotomia entre les limitacions i les oportunitats, que el text curricular pot oferir per a la humanització dels continguts històrics de les ciències socials escolars. En aquest cas, crec que és important posar l'accent en algunes contradiccions detectades en el mateix text o en la concreció d'alguns plantejaments.

En la introducció de les dimensions es detecten diferents oportunitats relacionades amb les finalitats plantejades: la formació de la ciutadania i l'èmfasi que es posa amb l'alumnat i amb elements i decisions de la seva vida. La connexió amb la pròpia vida el vinculo amb l'àmbit de la condició; la ubicació en el món plural amb la presència, i la reivindicació de la pròpia sociohistòrica amb el protagonisme. Per les finalitats i la terminologia emprada, sembla que el plantejament curricular estigui força actualitzat, a partir de les aportacions de la didàctica de les ciències socials. Com a limitacions, però, es detecta molt poca continuïtat d'aquests plantejaments en la concreció dels continguts i dels criteris d'avaluació.

Per altra banda, quan s'esmenten les disciplines socials de referència, l'antropologia no s'hi contempla. Entenc aquest punt com una limitació, sobretot al repassar l'evolució historiogràfica de les últimes dècades, on s'identifica la influència de l'antropologia com a cabdal en les tendències historiogràfiques actuals, sobretot en aquelles que identifico com a claus en la humanització històrica.

En la presentació de la dimensió històrica, es remarca que "el món en què vivim s'ha configurat a partir de les accions de les generacions que ens han precedit" (Currículum, p.240), quelcom que detecto com a una oportunitat a l'hora de projectar el protagonisme agèntic. En la concreció competencial, però, aquesta idea no apareix, quelcom que identifico com a limitació. Es remarca l'agència de les persones del present, però no les del passat. Per altra banda, es posa l'èmfasi en l'agència de l'alumnat i en les possibilitats de millora del món en el que viuen. Tot i així, en la concreció dels continguts específics i dels criteris d'avaluació no es detecten elements on aquest plantejament sigui aplicable.

En el desenvolupament competencial de la dimensió històrica, detecto diferents oportunitats i limitacions en les competències 1, 3 i 4. En la competència 1 es posa èmfasi en l'evolució no lineal de la història. En canvi, en la competència 3 i en els continguts, es proposa un desplegament temàtic cronològic i eurocèntric que contradiu aquesta visió no lineal de la història. Aquesta mateixa competència 1 s'orienta a la formació d'un pensament històric que permeti "explicar que l'evolució històrica no és resultat de forces inevitables i desconegudes" (Currículum, p.240). Això és una oportunitat que posa èmfasi en el protagonisme i l'agència. Com a limitació, però, no s'especifica de què és resultat, podent relacionar la causalitat amb les accions i les vivències de les persones.

En la competència 3 s'emfatitza l'agència protagònica en l'enunciat: "el futur és fruit de les decisions i accions actuals" (p.242). Com a limitació, però, l'agència d'altres moments històrics s'atribueix al "passat" i no a les accions i les decisions del passat: "Interpretar que el present és producte del passat" (p.242). Per altra banda, defensa un enfocament cronològic i lineal al considerar que la història europea, des de finals de l'Antic Règim, és el que permet entendre el present. A més, aquests continguts es plantegen només per al darrer any: el que es considera que permet entendre el present no només queda delimitat cronològicament i des d'una visió eurocèntrica, sinó que queda relegat a l'últim any d'Educació Secundària Obligatoria.

En la competència 4 es posa l'èmfasi en els "subjectes històrics" (p.243), a partir de reivindicar els individus com a protagonistes del temps històric, amb gran importància de les col·lectivitats, quelcom que identifico com una oportunitat. Com a limitació, s'esmenta que cal tenir present "l'aportació de les grans personalitats històriques" (p. 243). Per una banda, no s'especifica qui són aquestes personalitats i, per altra, es dona a entendre una separació entre les *grans personalitats* i els individus i les col·lectivitats.

En relació als continguts clau, el CC3 – *Cronologia i temps històric. Situació en el temps i en l'espai dels fets històrics rellevants. Periodització convencional. Formes de comptar el temps d'altres cultures*, s'inclou un element per desvincular-se de l'eurocentrisme i incorporar diferents cosmogonies al considerar les "formes de comptar el temps d'altres cultures". Com a limitació, però, en el desplegament de continguts específics i criteris d'avaluació per cursos en el que s'inclou aquest contingut clau no es detecta cap element relacionat amb les cosmovisions d'altres cultures ni les seves maneres de comptar el temps.

El contingut clau 6 – *Vincles entre el passat, el present i el futur. L'empatia històrica* inclou el concepte de l'empatia històrica, quelcom que detecto com a oportunitat. Tot i així, el concepte *empatia històrica* apareix de manera totalment descontextualitzada i deslligada dels sintagmes anteriors (que fan referència a la consciència històrica). En el desplegament de continguts específics i criteris d'avaluació, en els que s'inclou aquest contingut, només es detecten 2 elements molt limitats relacionats amb l'empatia històrica.

En el contingut clau 7 – *La memòria històrica. L'intercanvi generacional. Memòria i història*, identifico com una oportunitat la importància que es dona a la memòria, que és subjectiva i personal, i a la memòria històrica. En el contingut clau 11 – *Les dones en la història i en les societats actuals*, entenc com a oportunitat la incorporació específica d'un col·lectiu històricament invisibilitzat en els continguts. Com a limitacions, però, aquesta incorporació es dona només en els continguts d'història contemporània i món actual, i de manera diferenciada a la resta de continguts. Per tant, se segueix perpetrant la idea que la història de les dones és separada de la història dels homes, que és la oficial i que abraça totes les èpoques històriques.

Els continguts clau 24 – *Globalització i intercanvi desigual. Mecanismes de cooperació internacional*, 27- *Drets humans. Deures de la ciutadania democràtica* i 30 – *Identitats personals i col·lectives. Pertinença i cohesió social*, plantegen oportunitats en tant que es dona una projecció global i es posa l'accent en les desigualtats, es posa l'èmfasi en els drets humans i també en la construcció de les identitats personals i col·lectives, des d'una visió inclusiva i de pertinença. Com a limitacions, però, aquestes competències només es contemplen en l'últim any d'Educació Secundària Obligatòria, en els continguts d'Història Contemporània i de Món Actual.

En les orientacions d'avaluació detecto només limitacions, es posa l'èmfasi en la periodització convencional – que és eurocèntrica i geopoliticocèntrica-, i es remarquen els “diferents ritmes evolutius de les societats” (p.255), aplicant una visió que recorda al darwinisme social i a una concepció concreta i liberal del concepte d'evolució. Per altra banda, en la introducció dels continguts específics, es planteja que l'alumnat pugui “ubicar-se en el present, i llegir-lo i interpretar-lo tenint en compte antecedents més immediats, dels segles XX i XXI” (p.257). Per tant, es planteja que els únics coneixements que li permeten entendre el present són els que es proposen per l'últim curs, i els continguts històrics de la resta de cursos no s'orientarien a aquesta ubicació i comprensió del present. Cal recordar que l'últim curs és un curs molt més carregat de continguts i de criteris avaluatius i, sobretot, que no tot l'alumnat arriba a cursar.

Finalment, en el desplegament de continguts específics per cursos, es detecten algunes limitacions importants. Per una banda, l'organització cronològica i l'espai reduït que es deixa a la història contemporània i recent. Per altra, l'eurocentrisme dels continguts: les regions no europees apareixen només en relació als processos de colonització. El pes de la història política i econòmica és clar, i en menor mesura el de la història social. La referència a persones i col·lectius socials és minsa i, en general, queda relegada a la caracterització. Els continguts i els criteris d'avaluació, doncs, contrasten enormement amb les finalitats i els plantejaments del desplegament competencial del currículum.

### 7.3. Valoració

L'anàlisi del currículum català d'àmbit social deixa la sensació d'una gran voluntat d'actualització científica, que contrasta amb una concreció allunyada de les finalitats i voluntats plantejades. Així, entenc que és interessant haver-ne analitzat les diferents parts i, sobretot, posar-les en relació per veure'n les implicacions, limitacions, oportunitats i, sobretot, les contradiccions.

Els plantejaments de la part competencial del currículum (la presentació de les dimensions i les competències) semblen molt actualitzats, a partir dels avenços de la didàctica de les ciències socials. Ho estan tant en les finalitats com en la incorporació de conceptes clau com poden ser el pensament històric, la consciència històrica, la temporalitat o la memòria històrica. En aquest cas coincideixo totalment amb Vilallón i Pagès (2013) al considerar que "la enseñanza de la historia ha incorporado aspectos tan importantes como la conciencia histórica, la temporalidad, la memoria histórica, el patrimonio... sin embargo se ha dejado de lado el debate sobre los protagonistas" (p.121).

En el desenvolupament de les competències concretes, el pensament històric i la consciència històrica hi són molt presents, juntament amb l'anàlisi crítica de les fonts i els processos històrics. Aquesta importància també és visible en els continguts clau. No hi són, però, ni en els continguts per cursos ni en els criteris d'avaluació. Quelcom semblant passa amb l'èmfasi que es posa en la comprensió del present, en les finalitats i les introduccions competencials se'n remarca molt la importància, però aquesta es vincula sols a l'estudi de contextos contemporanis, que queden relegats a un quart curs molt sobrecarregat de continguts.

La reflexió sobre les persones protagonistes és molt menys explícita en el plantejament competencial, tot i que no hi és absent, es posa molt d'èmfasi en el protagonisme de l'alumnat i la seva agència en la intervenció del present i la construcció del futur, i en el desenvolupament d'algunes competències es fa referència al no-determinisme de l'esdevenir històric. Tot i així, no es fa una referència explícita al protagonisme agèntic de les persones i les societats del passat: les seves vides es posen en relació a les conseqüències de certs fets històrics, però no en les seves causes. A més, se segueix caient en l'èmfasi d'unes personalitats històriques no especificades, però diferenciades de la resta de persones i col·lectius.

Per altra banda, aquest èmfasi en l'alumnat, en l'aplicació dels coneixements per a la pròpia vida, per a ubicar-se en el món i per a poder participar-hi, és molt explícit en les finalitats i els plantejaments introductoris de les dimensions i les competències, però es dilueix en les concrecions competencials (quan apareix, ho fa sols en el nivell 3 d'assoliment competencial) i desapareix en els continguts i els criteris d'avaluació. Segons la relació amb els continguts clau, les competències més enfocades a la participació i al compromís social

s'atribueixen només als continguts de 4t d'ESO, tot i que analitzant aquests i els seus criteris d'avaluació és difícil veure com es contemplen o com s'aplicarien.

Trobo interessant poder analitzar com es planteja aquest 4t curs d'ESO. Per una banda, totes les competències i continguts clau, que responen mínimament a les finalitats de comprensió del món per a ubicar-s'hi i participar-hi, es concentren en aquest últim curs. Per altra, des de la dimensió històrica es planteja la importància de l'aprenentatge d'aquests contextos més recents per a la comprensió del present, de manera que sembla que els continguts històrics plantejats durant els tres primers cursos no responen a aquestes finalitats, d'entendre el present per ubicar-s'hi i participar-hi. També és l'únic curs on es contempla el rol de les dones en la història. Per tant, sembla que els continguts històrics de 3 cursos sencers no responguin a les finalitats que es plantegen a les dimensions i només ho facin els continguts de l'últim curs. Un últim curs que, recordem-ho, no cursa tot l'alumnat, ja que els estudis es poden abandonar als 16 anys i al voltant d'un 19% d'alumnes ho fan abans d'haver acabat l'ESO (IDESCAT, 2019).

La distribució del currículum oficial planteja un 4t curs d'ESO sobrecarregat de continguts i de criteris d'avaluació, en comparació amb els altres cursos, presentant el doble de continguts a treballar. Això, em porta a suposar la impossibilitat d'abraçar-los tots, o bé la impossibilitat d'abordar-los amb profunditat. Aquesta sobrecàrrega pot afectar el professorat, l'alumnat –sobretot a l'hora de desenvolupar les competències que li permetin ubicar-se en el món i participar-hi, i també afecta de manera molt important a les possibilitats d'humanitzar els continguts de la història escolar.

En primer lloc, perquè els continguts de la història recent i present permeten un treball amb l'experiència històrica, la història oral, la recuperació de testimonis familiars, etc., que n'afavoreixen la humanització (Meneses, 2020). Per altra banda, perquè l'ús de fonts primàries relacionades amb aquestes èpoques, amb la importància de la fotografia, els vídeos o els enregistraments orals, afavoreixen les possibilitats d'empatitzar, de reconèixer la condició humana de les persones protagonistes, de posar presència, espais i vivència històrica a persones i col·lectius normalment exclosos dels relats històricament més hegemònics. Brooks (2011), per exemple, detecta que l'ús de fotografies i evidències visuals activen més les respostes afectives de l'alumnat vers les persones del passat, des d'una perspectiva d'empatia històrica.

En recerques anteriors també es detecta una relació proporcionalment directa entre les cronologies més properes a l'actualitat i els nivells d'humanització (Massip, 2017; 2020a). Així, els contextos de cronologies més allunyades tendeixen a estar més estereotipats, les persones que en formen part queden sovint deshumanitzades en personatges mítics o amb poca càrrega de condició humana (Massip, 2017). Tant és així, que en alguns àmbits es parla, per exemple, d'*empatia prehistòrica* de manera diferenciada de l'*empatia històrica* (San Martín i Ortega, 2020). També l'agència protagònica d'èpoques més remotes es relaciona amb col·lectius molt genèrics, s'identifiquen en major grau a persones i individus



com a protagonistes en contextos històrics més propers cronològicament (Arias-Ferrer i Egea-Vivancos, 2019).

Enfocant la valoració curricular des del concepte d'humanització, entenc que els plantejaments competencials i els continguts clau presenten alguns elements que es podrien relacionar amb la pedagogia humanitzadora, en tant que es focalitzen molt amb l'alumnat, les seves vivències, les possibilitats d'ubicació en el seu context i en el món, la importància de l'aplicació dels coneixements per a prendre decisions en la pròpia vida i les possibilitats de participació i transformació. En canvi, en la concreció de continguts per cursos i els criteris d'avaluació, el focus en l'alumnat desapareix per complert. A partir dels tres eixos de la *presència*, la *condició* i el *protagonisme*, valoro que:

- En relació a la presència:
  - Els col·lectius socials, la societat o les societats són objecte de sols un 7% dels criteris d'avaluació. El pes segueix recaient en els fets i processos històrics, quelcom que coincideix en gran part amb les representacions socials sobre l'objecte de la Història de l'alumnat d'ESO participant en recerques anteriors (Massip, 2020a; Massip i Pagès, 2016). Les persones i les societats, doncs, segueixen sense ser l'objecte d'estudi de les ciències socials, malgrat que en els textos introductoris del currículum es plantegi que és així.
  - En els plantejaments introductoris i competencials es posa èmfasi en les possibilitats de l'alumnat d'ubicar-se en el món, que es reconeix com a divers. Les competències de ciutadania democràtica fan referència a la valoració d'aquesta diversitat. En la concreció dels continguts i dels criteris d'avaluació, però, no s'identifiquen elements que responguin a aquests plantejaments.
  - En els plantejaments introductoris s'explicita la voluntat de trencar amb l'eurocentrisme. En canvi, es defensa un desenvolupament cronològic tradicional eurocèntric, i en la concreció de continguts i criteris d'avaluació sols apareix la història europea. Les societats i territoris americans i africans apareixen només en els continguts relacionats amb els processos colonials.
  - En el contingut clau 3 es fa referència a maneres d'entendre el temps històric de diferents cultures. En canvi, els continguts específics que inclouen el contingut 3 no plantegen en cap moment la referència a altres cultures.
  - El contingut clau 7 fa referència a la història de les dones, que interpreto com una voluntat d'incorporar un col·lectiu històricament exclòs dels continguts de la història actual. Tot i així, s'inclou només en els continguts de 4t curs en història contemporània i món actual, i es fa de manera molt puntual, en continguts concrets i molt reduïts. Això evidencia que tota la resta de continguts històrics se centra en la història dels homes –uns homes,

a més, molt concrets-, no només com a protagonistes sinó també en la significació dels espais, processos i situacions de vida.

- A altres col·lectius exclosos dels continguts escolars no se n'hi fa referència. Els infants apareixen una vegada en el desplegament de continguts de 4t curs d'ESO, en relació a la Revolució Industrial. En relació a l'Holocaust, es fa referència a l'"extermini de jueus i la persecució d'altres col·lectius" (p.262). Més enllà d'aquestes dues excepcions, no es fa cap altre esment als col·lectius no hegemònics.
  
- En relació al protagonisme:
  - En l'enfocament competencial del currículum es dóna gran importància al protagonisme agèntic de l'alumnat, a la participació ciutadana, a la transformació social. Tot i així, en el desplegament de continguts per cursos no es detecta cap element que tingui relació amb el protagonisme i la participació de l'alumnat, i en els criteris d'avaluació hi tenen una presència escassa.
  - La competència 3 de la dimensió històrica es relaciona amb l'agència social i històrica. S'emfatitza el no-determinisme de l'esdevenir històric, i s'especifica que el futur serà producte de les decisions i accions del present. Tot i així, no s'especifica que el present sigui producte de les decisions i accions del passat, sinó simplement del passat. Les persones i les seves vides es posen en relació amb les conseqüències dels fets històrics, però no amb les seves causes.
  - La competència 4 de la dimensió històrica també es relaciona amb l'agència i el protagonisme, en aquest cas des del concepte dels subjectes històrics. En aquest punt es remarca la importància dels col·lectius com a principals subjectes històrics, tot i que posteriorment s'emfatitza la necessitat de tenir en compte les *grans personalitats*.
  - Es detecta una cert biaix entre la consideració de les persones del present com a agents històriques de cara al futur i les persones del passat. No sembla que hi hagi una correlació lògica en la comprensió generalitzada de l'agència sociohistòrica de totes les persones.
  - La importància que es dóna al protagonisme en les competències i la presentació de les dimensions del currículum no es veuen reflectides en el desplegament de continguts ni en els criteris d'avaluació.
  
- En relació a la condició:
  - La condició és el menys present dels tres conceptes en el cos curricular.
  - La incorporació del concepte de l'empatia històrica en els continguts clau projecta possibilitats per a l'abordatge de la condició, però és un concepte que apareix descontextualitzat i només hi ha dos elements en els continguts i criteris d'avaluació que s'hi puguin relacionar.

- Les poques referències a la condició es detecten bàsicament als criteris d'avaluació, i tenen a veure amb la caracterització de societats.
- No hi ha una projecció de la humanitat com a conjunt, ni elements enfocats a entendre la condició humana.

Relaciono aquest poc èmfasi en la condició amb la no-consideració de l'antropologia com a ciència social de referència. Si ens fixem en l'evolució historiogràfica de les últimes dècades (Capítol IV), es considera que la influència de l'antropologia en la ciència històrica ha estat fonamental en el desenvolupament de les diferents tendències més recents (Aurell i Burke, 2013b; Hernández, 2004) –sobretot d'aquelles que he identificat com a més transcendents per a la humanització del coneixement històric (Massip, 2021). En canvi, si ens fixem en els plantejaments epistemològics que es proposen al currículum, tant en àmbit competencial com en la concreció de continguts i criteris d'avaluació, sembla que no hi ha hagut actualització científica des de la dècada dels anys 80 en àmbit historiogràfic. Es planteja una història bàsicament política i econòmica des dels conceptes tradicionals, i social en menor mesura; nacional, eurocèntrica, androcèntrica i lineal, que contempla la història de les mentalitats, la història de la vida quotidiana i la història de les dones, com a elements anecdòtics que s'incorporen en espais molt reduïts i concrets.

Entenc que aquesta falta d'actualització científica afavoreix també les incoherències que es plantegen de cara al protagonisme agèntic. Apareix una vegada la referència a la importància de les decisions i les accions en el passat, en altres casos s'omet aquesta reflexió i les persones i les seves vivències es relacionen sols amb les conseqüències de fets històrics i no amb les seves causes, i en les concrecions dels continguts i els criteris d'avaluació desapareixen de l'esdevenir històric. Per altra banda, en certs apartats es dóna molta importància a l'agència de l'alumnat, en les concrecions competencials es reafirma l'agència individual, però després es nega remarquant que l'agència sociohistòrica recau bàsicament en col·lectius i, per últim, s'especifica que cal tenir en compte les *grans personalitats*, quelcom que Meneses també detecta com una gran contradicció dels plantejaments curriculars (2020, p.133).

Segurament, per entendre aquestes incoherències hauríem de fer una anàlisi humanitzadora de la creació curricular, preguntant-nos per les persones que l'elaboren: qui són, quina formació tenen, a quins interessos responen, sobre quines limitacions i possibilitats poden treballar. Així podríem entendre d'on vénen aquestes incoherències, segurament resultat de tensions, voluntats i perspectives molt diferents. Interpreto que hi ha persones força formades en didàctica de les ciències socials, així com d'altres que tenen una formació historiogràfica tradicional i poc actualitzada. Per altra banda, caldria entendre si la pervivència de plantejaments històrics lineals, eurocèntrics, androcèntrics i politicocèntrics responen a la formació de les persones que dissenyen el currículum, o als

interessos de les persones que, des de la política institucional, decreten els marges i les directrius sobre les que pot dissenyar-se el currículum oficial.

## 7.4 Síntesi del capítol

El currículum de Ciències Socials d'Educació Secundària Obligatòria està organitzat en quatre àmbits diferents: (1) les competències de la matèria, organitzades per dimensions i desglossades amb tres nivells d'assoliment de la competència; (2) els continguts clau; (3) les orientacions per a l'avaluació, i (4) els continguts i criteris d'avaluació per cursos. Les dimensions Històrica, Geogràfica, Cultural i Artística i Ciutadana engloben un total de 13 competències, que queden vinculades a 30 continguts clau. Aquests continguts clau es relacionen, posteriorment, amb els continguts temàtics distribuïts en els 4 cursos d'ESO. Analitzo les competències i continguts de les dimensions històrica i ciutadana.

Epistemològicament, identifico que el currículum s'ubica en els plantejaments següents: la formació de la ciutadania com a finalitat de l'ensenyament de les ciències socials; l'estudi de les societats com a objecte d'estudi de les ciències socials, amb la finalitat de la presa de decisions per al futur; l'evolució històrica com a no determinista; l'agència històrica centrada en les col·lectivitats i en algunes *personalitats* en concret; la linealitat cronològica com a important per la comprensió del present; la història de les dones com a història segregada i ocasional; la preeminència de la història política, econòmica i, en menor mesura, social, amb alguna aportació de la història de les mentalitat i de la vida quotidiana. Sembla, doncs, que els plantejaments estan força actualitzats amb les propostes i recerques fetes des de la didàctica de les ciències socials. En canvi, podríem parlar d'una desactualització historiogràfica d'uns 40 anys.

Es detecten algunes incoherències entre els plantejaments de les dimensions competencials amb les concrecions dels continguts per cursos i els criteris d'avaluació, sobretot pel què fa a la dimensió històrica. Es dona una pèrdua progressiva de la vinculació amb la pròpia vida a mesura que el currículum es va concretant. Els èmfasis en la comprensió del present, en el vincle amb l'alumnat i les pròpies experiències, o en la participació, es van diluïnt a mesura que el text curricular es va concretant en els continguts i els criteris d'avaluació per curs. Això genera no només algunes incoherències amb els propis plantejament, sinó també importants limitacions quan interroguem el text curricular des de les categories de la humanització. En els plantejaments competencials apareixen algunes idees que podem identificar com a oportunitats per humanitzar els continguts, però esdevenen limitacions per la manera com es concreten o per l'absència de la seva concreció.

Analitzant els eixos d'humanització de la presència, la condició i el protagonisme, valoro que:

- En relació a la presència, les persones i les societats segueixen sense ser l'objecte d'estudi de les ciències socials, malgrat que en els textos introductoris del currículum es planteja que és així. El reconeixement de la diversitat social i cultural, i la ruptura amb l'eurocentrisme, present en els plantejaments competencials, no es concreta en els continguts i criteris d'avaluació. La història de les dones queda segregada i només contemplada l'últim curs d'ESO, evidenciant la perspectiva androcèntrica dels continguts històrics escolars.
- En relació al protagonisme, la importància que es dona al protagonisme en les competències i la presentació de les dimensions del currículum no es veuen reflectides en el desplegament de continguts ni en els criteris d'avaluació. L'enfocament competencial del currículum dona gran importància al protagonisme agèntic de l'alumnat, a la participació ciutadana i la transformació social. En canvi, en el desplegament de continguts per cursos no es detecta cap element que tingui relació amb el protagonisme i la participació de l'alumnat. Es remarca la importància dels col·lectius com a principals subjectes històrics, tot i que posteriorment s'emfatitza la necessitat de tenir en compte les *grans personalitats*. Les vivències de les persones es relacionen amb les conseqüències d'alguns processos històrics, però no amb les seves causes.
- En relació a la condició, entenc que aquesta és la dimensió menys present en el cos curricular. Les poques referències a la condició es detecten bàsicament als criteris d'avaluació, i tenen a veure amb la caracterització de societats. La incorporació del concepte de l'empatia històrica en els continguts clau projecta possibilitats per a l'abordatge de la condició, però és un concepte que apareix descontextualitzat i només hi ha dos elements en els continguts i criteris d'avaluació que s'hi puguin relacionar. No hi ha una projecció de la humanitat com a conjunt, ni elements enfocats a entendre la condició humana.

Relaciono aquest poc èmfasi en la condició amb la no-consideració de l'antropologia com a ciència social de referència i amb la desactualització de la recerca historiogràfica de les últimes dècades, precisament les tendències que més han dialogat amb l'antropologia. Es planteja una història bàsicament política i econòmica des dels conceptes tradicionals, i social en menor mesura, nacional, eurocèntrica, androcèntrica i lineal. En canvi, l'actualització amb alguns plantejaments provinents de la didàctica de les ciències socials obre horitzons molt importants pel desenvolupament del pensament històric, de la consciència històrica i la formació per a la ciutadania, i també per a la humanització de les ciències socials escolars.

## Capítol 8. Què destaco i què interpreto de les dades? (II)

### Anàlisi de resultats de la fase exploratòria

---

En aquest capítol analitzo els resultats de la fase exploratòria a partir de les dades extretes dels qüestionaris al professorat en formació i al professorat en actiu. En aquesta fase, les dades són sobretot quantitatives i ens han de permetre fer una primera diagnosi per detectar tendències i trobar elements amb els que aprofundirem posteriorment.

En primer lloc en faig una anàlisi descriptiva, seguint els diferents apartats de l'instrument i creuant-ne les dades. Seguidament, una valoració, on incloc la discussió de resultats. S'analitzen de manera separada les respostes del professorat en formació i les del professorat en actiu, en tant que ens interessa diferenciar-ne les circumstàncies i en tant que el qüestionari respost és lleugerament diferent, adaptat a les circumstàncies dels dos col·lectius.

#### 8.1. Professorat en formació

**Figura 8.** Mostra de la fase exploratòria (1.2). Professorat en formació



35 alumnes del Màster de Formació del Professorat de Secundària (Geografia i Història), procedents de 2 universitats diferents (figura 8).

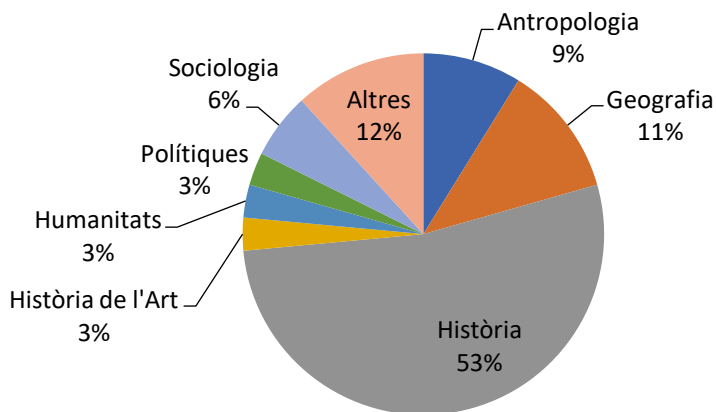
##### 8.1.1. Anàlisi descriptiva

###### 8.1.1.1 Dades formatives

L'alumnat participant de formació del professorat prové de carreres acadèmiques de ciències socials i humanitats (figura 13). 18 persones, més de la meitat (53%), diuen que tenen formació disciplinar en Història. La majoria de l'alumnat procedeix d'aquesta carrera (grau i, en algun cas, llicenciatura), amb marcada diferència respecte les altres. En segon lloc, 4 alumnes (11%) tenen formació disciplinar en Geografia, i 3 (9%) en Antropologia. Dels graus de Sociologia i Ciències Polítiques en provenen 2 alumnes (6%), respectivament.

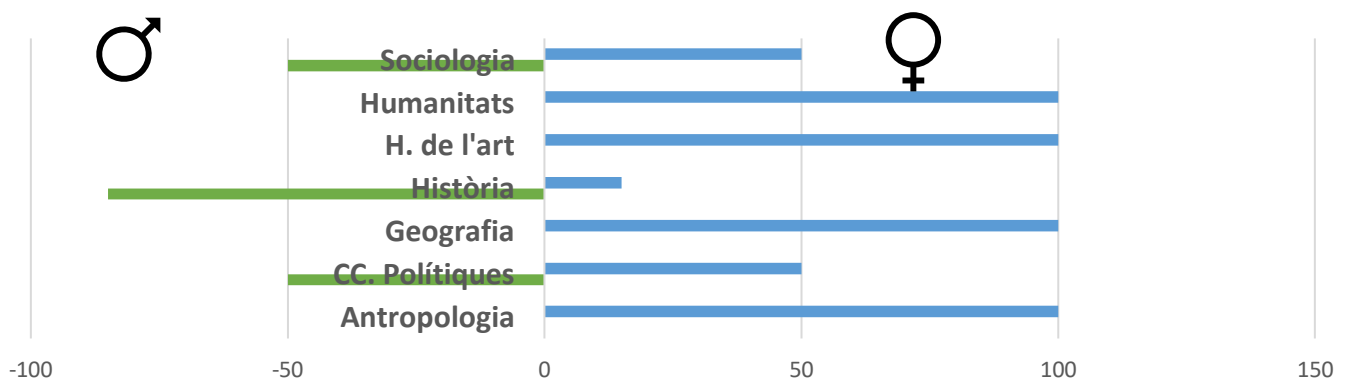
Hi ha una alumna d'Humanitats i també una d'Història de l'Art. 4 alumnes (12%) no han especificat el grau cursat abans de la realització del màster de secundària.

**Figura 15.** *Disciplines de procedència de l'alumnat del màster d'educació secundària*



Aplicant perspectiva de gènere a l'anàlisi d'aquestes dades, hi ha una distribució desigual entre el gènere i les disciplines de referència (figura 16). Tot l'alumnat procedent de les carreres de Geografia, Antropologia, Humanitats i Història de l'Art són noies. Sociologia i Ciències Polítiques aporten, en aquesta mostra, el mateix nombre de nois que de noies. En el cas d'Història, la disciplina de referència de la que procedeix més nombre d'alumnat, el 85% són nois i el 15% són noies. Això fa que hi hagi més presència de nois que de noies en la totalitat de l'alumnat (22 nois i 13 noies).

**Figura 16.** *Relació entre les disciplines de referència i el gènere de l'alumnat. Nombres relatius.*

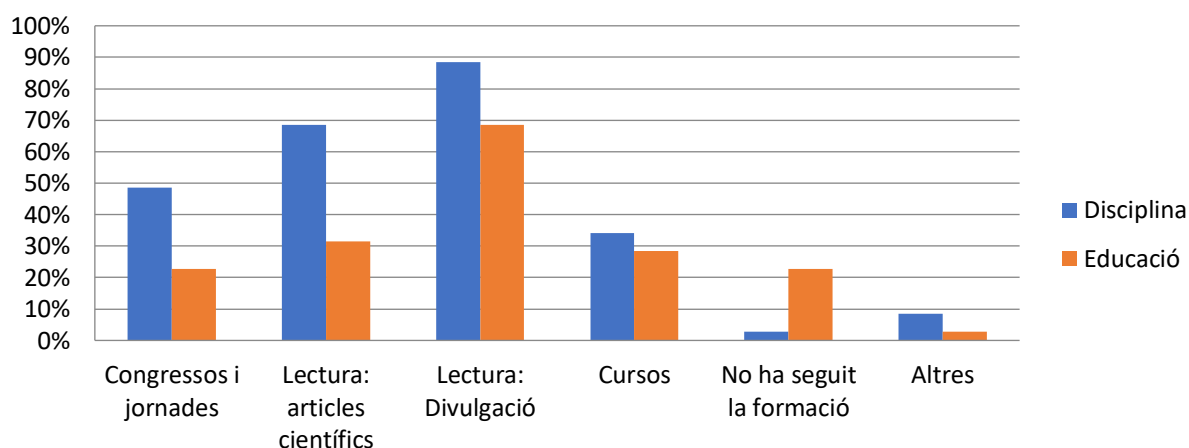


Més enllà dels graus o llicenciatura, 12 persones (34%) diuen haver seguit la formació disciplinària realitzant un màster, 4 de les quals també han realitzat un doctorat (11% del total). Els 4 doctorats són en Història, i 8 dels 12 màsters disciplinars també són en Història. Sense comptar el màster de formació del professorat en curs, 2 persones s'han format en

Educació i 3 s'han format en altres àmbits, que no tenen relació ni amb la disciplina de referència ni amb l'àmbit educatiu.

Gairebé totes les persones participants (97%) diuen que se segueixen formant a través de lectures, congressos i cursos, en la disciplina de referència i, en menor mesura, en educació (figura 17).

**Figura 17.** Formació continuada de l'alumnat del màster de secundària. Nombres relatius.



Segons el que manifesten, la majoria llegeix articles i llibres de divulgació tant de la disciplina social de referència (88,5%) com d'educació (68,5%). Moltes també llegeixen articles científics: 24 persones (68,5%) diuen que en llegeixen sobre la seva disciplina de referència i 11 (31%) sobre educació, inclosos els articles proposats en la realització del màster de formació del professorat. L'assistència a congressos i jornades és també remarcable: 17 alumnes han assistit a congressos i jornades relacionats amb la disciplina social de referència (48,5%), i 8 han assistit a congressos i jornades relacionades amb educació (23%). Per altra banda, 12 alumnes (34%) han assistit a cursos específics (no màsters ni postgraus) en la disciplina de referència, i 10 (28,5%) ho han fet sobre temes educatius.

Només 1 persona reconeix que no ha seguit la formació en la disciplina social de referència més enllà de la realització del grau, i 8 diuen que no han seguit –o que encara no han fet– formació en educació, més enllà del màster de formació del professorat. Aplicant una mirada de gènere a aquestes dades, no hi ha diferències remarcables entre el tipus de formació dels nois i de les noies.



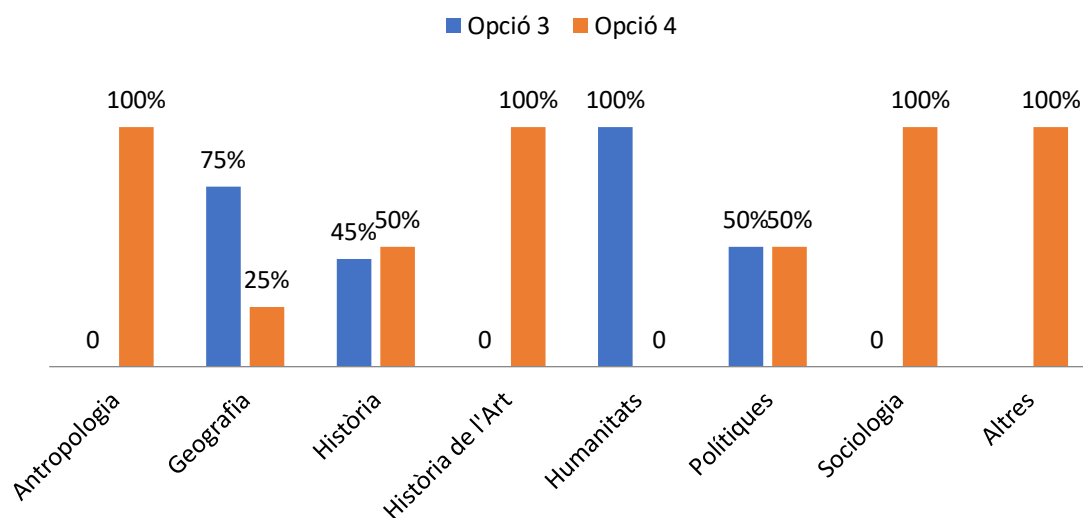
### 8.1.1.2. Identificació del problema educatiu

En el qüestionari que va respondre l'alumnat del màster de secundària, es plantejava el següent: *En varis estudis s'ha constatat que els protagonistes de la història escolar són pocs i excloents: en els currículums, els llibres de text i les pràctiques d'aula apareixen poques persones, i les que apareixen acostumen a ser homes, europeus i de classe dominant. Hi ha moltes persones i molts col·lectius que no formen part de la història que s'ensenya i que s'aprèn a les escoles i els instituts.*

Es preguntava: *creus que això és un problema educatiu?* Les opcions que es donaven a marcar eren: 1) No és un problema educatiu; 2) És un problema, però no és ni important ni urgent; 3) És un problema, però és més important la comprensió de processos i causalitats; 4) És un problema educatiu important.

Totes les respostes s'ubiquen en les opcions 3 i 4: 13 persones (37%) marquen que "és un problema, però és més important la comprensió de processos i causalitat". I 21 persones (60%) marquen "és un problema educatiu important". De manera minoritària, 1 persona no respon la pregunta. Creuant la consideració de la gravetat del problema amb les disciplines de procedència (figura 18) i el gènere (figura 19) de les persones participants, crida l'atenció la relació que s'estableix.

**Figura 18.** Identificació del problema educatiu segons disciplina de procedència. Professorat en formació

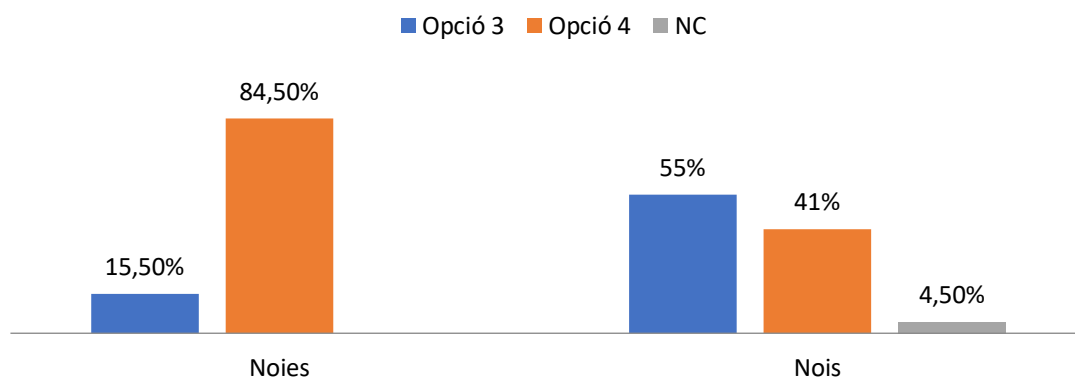


Totes les persones que procedeixen de carreres com Antropologia o Sociologia han marcat l'opció 4. De les persones que procedeixen de carreres com Ciències Polítiques, Història o Geografia, en canvi, n'hi ha vàries que marquen l'opció que relativitza el problema o entén

que la comprensió de processos i causalitats és més important: 3 de les 4 que han estudiat Geografia, 8 de les 18 que han estudiat Història, i 1 de les 2 que ha estudiat Ciències Polítiques. No marco com a significatives les respostes de les alumnes procedents d'H. de l'Art i d'Humanitats, ja que al només ser 1 persona respectivament no es pot fer la relació.

La relació del gènere de les persones que han respost amb l'opció triada es fa molt més evident (figura 17). La gran majoria de la noies, 11 de les 13 participants (84,5%), han marcat l'opció 4, que ho considera com a problema important. En canvi, en el cas dels nois ha estat més majoritària l'opció de considerar que, tot i ser un problema, són més importants la comprensió de processos i causalitats. Ha estat l'opció de 12 dels 22 nois participants (54,5%); 9 han triat l'opció 4 (41%) i 1 no ha respost.

**Figura 19.** Identificació del problema educatiu segons gènere. Professorat en formació.



Nota. Relació entre el gènere de l'alumnat que respon i l'opció que escull en la identificació del problema.

### 8.1.1.3. Recursos

El qüestionari plantejava: *Com a professor/a, creus que tindràs els recursos per revertir aquesta situació i diversificar els protagonistes de la història que aprenguin els teus alumnes?* La majoria de participants han considerat que sí que tenien els recursos adients. Només 7 de les persones que han participat han respost que no creuen tenir els recursos necessaris (20%); 27 han respost que sí (77%), i 1 ha respost que els recursos hi són, però que manca temps per poder valorar-los.

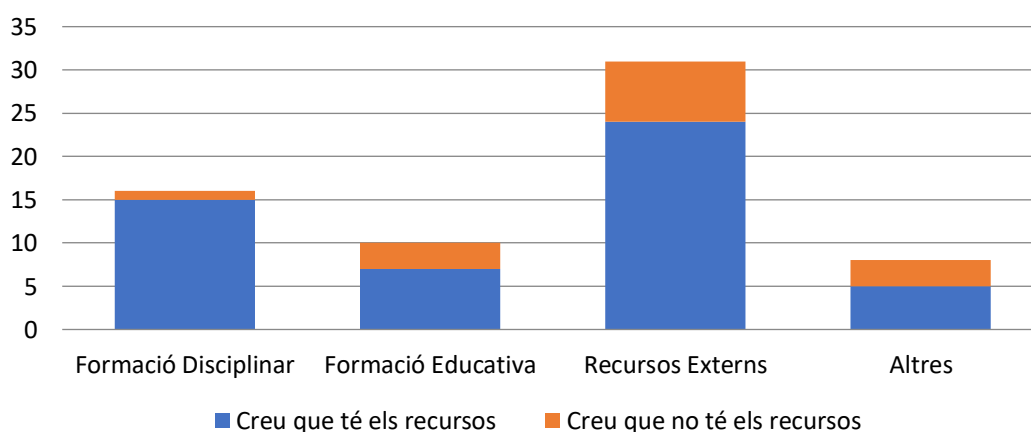
Els 7 alumnes que han respost que no creuen tenir els recursos necessaris per solucionar aquest problema són nois que provenen de la carrera d'Història; 5 d'ells només tenen el grau i 2 han realitzat també un màster. Tots ells diuen haver seguit la formació disciplinària a través de la lectura d'articles científics i de divulgació, i 1 d'ells assistint també a congressos. En el cas de l'àmbit educatiu, 2 d'ells diuen no haver-se format en Educació més enllà del màster que estan realitzant; tots els altres llegeixen articles científics i de divulgació. A més a més, 1 d'ells diu haver assistit a congressos o jornades, i 2 més han realitzat cursos.

Seguidament, se'ls preguntava per la procedència d'aquests recursos en cas d'haver respost que creien que sí que tenien els recursos necessaris; en cas d'haver respost que no, se'ls preguntava d'on pensaven que podrien obtenir aquests recursos. Les opcions que se'ls donaven eren 1) de la formació disciplinar; 2) de la formació educativa; 3) recursos externs (llibres, revistes, sèries, etc.): 4) altres (a especificar). No hi havia límit d'opcions, així que cada persona en podia marcar tantes com considerés.

La gran majoria de les alumnes i dels alumnes participants (88,5%) consideren que els recursos externs o no formatius com llibres, revistes o sèries són una bona font per diversificar les persones protagonistes de la història que ensenyin (figura 18). Gairebé la meitat (16 de 35, un 46%) pensa que els recursos li venen, o li poden venir, de la formació disciplinar. 10 persones (28,5%) consideren que la formació educativa els ha donat, o els pot donar, aquests recursos. Finalment, 8 alumnes (23%) afegeixen que aquesta possibilitat els ve, o els pot venir, d'altres recursos: materials didàctics, materials adaptats, coneixement de la classe, entre altres. Un alumne pensa que "els haurà de buscar pel seu compte", i una altra defensa que haurà d'utilitzar "tot el que tingui".

Com s'ha vist, la gran majoria de l'alumnat considera que els externs són i poden ser recursos per diversificar protagonistes de la història que ensenyen. Ho consideren, de manera majoritària, tant qui ha marcat que creu que sí que té els recursos com qui ha marcat que creu que encara no els té (figura 20). Més enllà d'aquesta variable (recursos externs), en què es dona coincidència entre els que creuen que tenen els recursos i els que no, hi ha unes diferències molt remarcables entre els dos grups. En nombres absoluts (figura 20) costa trobar aquestes diferències, donada l'asimetria entre els que creuen que tenen els recursos necessaris per fer-ho (27, el 77%) i els que creuen que no (7, el 20%). En nombres relatius (figura 21) aquestes diferències em semblen molt remarcables.

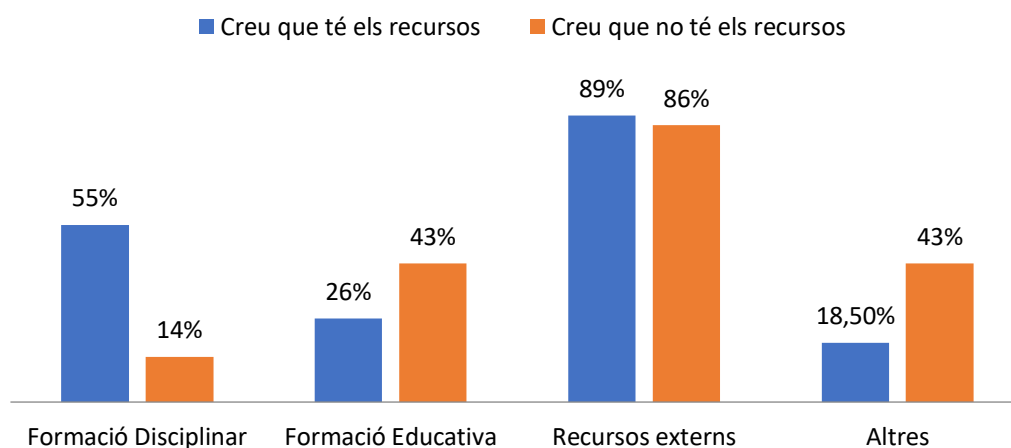
**Figura 20.** Procedència dels recursos per revertir exclusions curriculars. Nombres absoluts. Professorat en formació.



Nota. Percepció sobre la procedència dels recursos per revertir les exclusions curriculars de persones i grups. Es diferencien les persones que creuen tenir els recursos suficients de les que no.

15 alumnes, una mica més de la meitat de les persones que consideren que tenen els recursos necessaris (55%), diuen que els han obtingut en la formació disciplinar. En canvi, d'entre els que creuen que no tenen els recursos necessaris, només 1 considera que aquests recursos els podria obtenir de la formació disciplinar (14%).

**Figura 21.** Recursos i possibilitats. Nombres relatius. Professorat en formació.



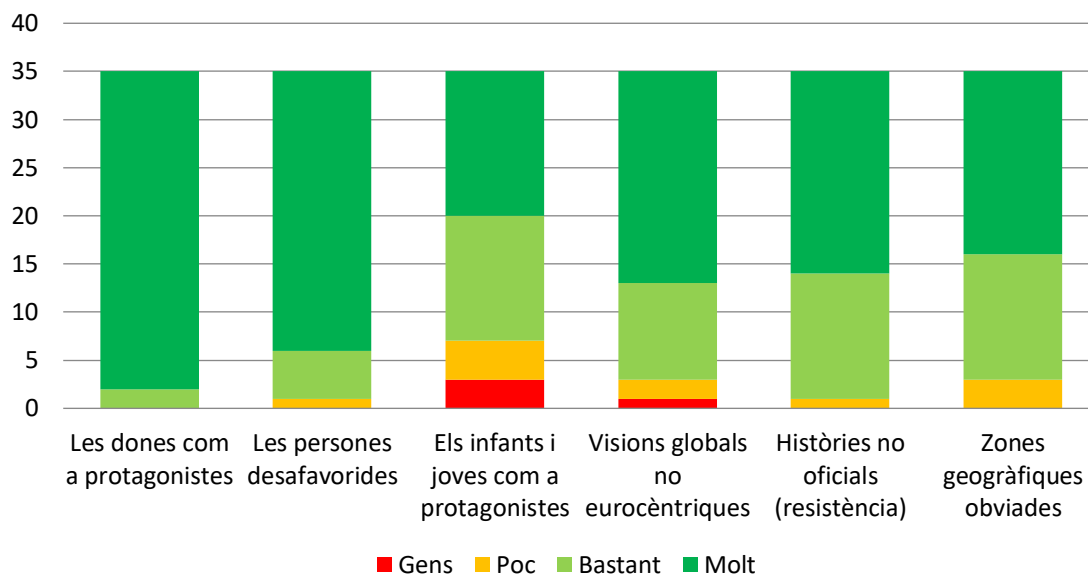
Nota. Relació entre els recursos triats i la creença sobre les pròpies possibilitats per revertir el problema indicat.

Aquesta relació es capgira en referència als recursos educatius: d'entre els alumnes que creuen que tenen els recursos necessaris, un 26% pensa que n'obté de la formació educativa. En canvi, aquells que creuen que no tenen els recursos adients tenen més esperances en la formació educativa que en la disciplinar (43%).

#### 8.1.1.4. Importància assignada

L'última pregunta feia referència al grau d'importància que atorguen a la incorporació de certs col·lectius invisibilitzats com a protagonistes històrics, així com a la incorporació de certes projeccions o perspectives. L'activitat preguntava sobre a) La incorporació de les dones com a protagonistes de la història; b) la incorporació de persones desfavorides pel sistema (pobres, minories, persones perseguides); c) la incorporació d'infants i joves com a protagonistes; d) la incorporació d'una visió global de la història, no eurocèntrica; e) la incorporació de les històries no oficials (de resistència, perspectives dels vençuts, etc.); f) la incorporació de zones geogràfiques obviades o menystingudes. Cada una de les opcions es podien valorar amb 4 estadis: 1) Gens important; 2) Poc important; 3) Bastat important; 4) Molt important (figura 22).

**Figura 22.** *Importància assignada a la incorporació de diferents col·lectius i perspectives. Professorat en formació.*



Nota. Assignació d'importància a la incorporació de diferents col·lectius i perspectives. Professorat en formació.

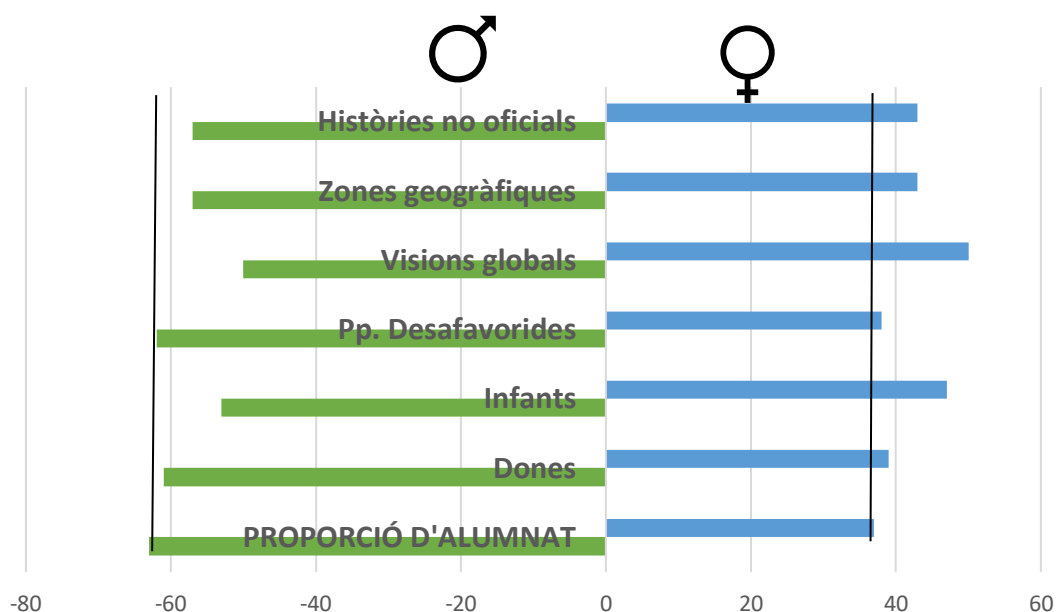
La incorporació de les dones com a protagonistes de la història és l'element al que s'atorga més importància, segons les respostes donades. 33 de les 35 persones participants ho han considerat "molt important", i només 2 ho han considerat "bastant important". També la incorporació de les persones desfavorides en els contingut històrics ha estat marcat com a "molt important" per la gran majoria de l'alumnat (83%), i considerat com a "bastant important" i "poc important" per 5 persones (14%) i 1 persona (3%) respectivament.

Les històries no oficials i les zones geogràfiques tenen una consideració semblant: una mica més de la meitat de l'alumnat ho considera com a "molt important" (55% i 60% respectivament), 13 persones ho consideren "bastant important" (37%), i unes poques pensen que és "poc important" - 1 i 3, que suposen un 3% i un 8,5% respectivament.

Aquelles opcions que es consideren menys importants, són la incorporació d'infants i joves com a protagonistes històrics i les visions globals, no eurocèntriques. La incorporació de visions globals, no eurocèntriques, ha estat assenyalada com a "molt important" per 22 persones (63%) i com a "bastant important" per 10 (28%). 2 persones (6%) ho han considerat "poc important", i 1 (3%) ha considerat que no és "gens important". En el cas de la incorporació de joves i infants com a protagonistes, 15 persones (43%) ho han considerat com a "molt important"; 13 alumnes (37%) ho han considerat "bastant important". 4 (11%) han marcat l'opció "poc important", i 3 (9%) pensen que no és "gens important".

No s'estableix cap relació destacable entre la importància atorgada a cada una de les opcions i les disciplines o carreres de referència. En canvi, sí que hi ha una diferència lleugera però destacable entre les opcions triades per nois i per noies. La quantitat de nois i la quantitat de noies que formen part de la mostra és 22 nois i 13 noies; per tant, tenen una relació del 63%-37%. En canvi, aquesta relació és diferent en les respostes. En general, les noies participants tenen més tendència a marcar l'opció "molt important" que els nois. La quantitat relativa de noies que opten per l'opció "molt important" en cada una de les variants és més elevada que la relació total entre nois i noies. Això es dona en totes les variants (figura 23).

**Figura 23.** Diferències de gènere en la incorporació "molt important". Professorat en formació.



Nota. Proporció de gènere en el marcatge de l'opció "molt important", en relació a la incorporació de grups i perspectives específics. L'espai "proporció de l'alumnat" marca la relació percentual de gènere de les persones que han participat.

#### 8.1.1.5. Comentaris oberts

En l'última part del qüestionari es deixava un espai lliure per a poder fer comentaris i observacions. 6 participants van deixar els seus comentaris, que són els següents (taula 36):

**Taula 36.** Aportacions obertes del professorat en formació

| Nom <sup>9</sup> (Disciplina de procedència) | Comentari   |
|--|---|
| Dani (CC Polítiques)                         | <i>Que no tot es pot cobrir i que també és important el context del que parteix l'alumne</i>  |
| Clàudia (Antropologia)                       | <i>És important revisar també el llenguatge des del que parlem. Intentar treballar fonts directes, no parlar per ningú, sinó donar veu a qui ja ve parlant.</i> |
| Alba (CC Polítiques)                         | <i>Crec que donaria menys [sic] importància a algun d'aquests eixos per por a que intentant abarcar-ho tot, no pogués aprofundir</i>                            |
| Teresa (Història)                            | <i>La incorporació de l'explotació dels animals i la natura<br/>També manca una visió antrozoològica, més enllà de la visió antropocèntrica</i>                 |
| Juan Fernando (Sociologia)                   | <i>Hablar de personas desfavorecidas sigue generando estereotipos</i>   |
| Núria (Història)                             | <i>Tot i que cal tractar la història de manera global, considero que és molt important i necessari conèixer la història del lloc on vius.</i>                   |

#### 8.1.2. Anàlisi interpretativa i valoració

L'alumnat que participa com a mostra està compost per 13 noies i 22 nois amb formació en disciplines socials com la Història, la Geografia, la Sociologia, l'Antropologia, les Ciències Polítiques, les Humanitats i la Història de l'Art. La majoria són nois amb formació històrica. En general, és un alumnat amb alt grau de formació disciplinar i són pocs els que accedeixen al màster després d'haver acabat la carrera: molts i moltes han fet itineraris formatius a través de cursos específics, màsters i doctorats. És la disciplina històrica la que acumula més formació de segon i tercer grau. En general, la formació continuada no reglada es desenvolupa sobretot a través de la lectura de llibres i articles de divulgació, i l'alumnat té més formació en les disciplines de referència que en educació.

A aquest perfil d'alumnat se li ha preguntat per la identificació del problema educatiu del que parteix la tesi. Aquí cal apuntar que ja d'entrada es pressuposa una certa disposició a marcar-ne la importància, renint en compte que quan es presenta algú que està realitzant una investigació sobre un tema concret és difícil que gaires respostes marquin que el que s'està investigant no té rellevància. En aquest cas, doncs, interessa sobretot detectar petits matisos i tendències amb les que poder incidir en la fase d'aprofundiment. Les respostes

<sup>9</sup> Nom modificat per criteris d'anonimització.

s'han repartit amb una proporció gairebé de 40%-60%, entre qui ha marcat que “és un problema però és més important la comprensió de processos i causalitats” i qui ha marcat que “és un problema educatiu important”.

En aquest punt cal recordar que m'interessava especialment poder posar l'opció que prioritzés els processos i les causalitats sobre les persones protagonistes, per donar cabuda a les tendències que els deslliguen dels agents històrics. Com he desenvolupat a l'apartat teòric, des d'aquesta tesi no s'eludeix la importància de les causalitats i dels processos, sinó que es defensa que la comprensió dels processos històrics passa per entendre que estan protagonitzats per persones i causats per les accions de persones.

Les diferències entre la tria de l'opció 3 (que reconeix el problema, però relativitza la importància de la centralitat de les persones i de la presència de tots els col·lectius) i de l'opció 4, ha tingut un clar biaix de gènere: les noies han optat de manera molt més majoritària per marcar l'opció que reconeix la importància educativa del problema. Aquest biaix de gènere es torna a fer evident a l'hora d'assignar diferents graus d'importància a la incorporació de col·lectius concrets i perspectives concretes en els continguts curriculars. Cal recordar, en aquest sentit, que precisament el gènere és un dels eixos de desigualtat més assenyalats en les absències curriculars i que, per tant, les noies formen part d'un dels col·lectius més invisibilitzats de la història escolar.

Això coincideix amb els resultats d'altres estudis: Rausell (2021), per exemple, detecta que dones i homes, en aquest cas professorat en formació, es posicionen diferent davant el gènere, també a l'hora de prendre decisions sobre els continguts escolars socials. En alumnat d'ESO, Mur (2021) troba diferències destacables entre nois i noies de 4t d'ESO a l'hora de considerar si s'hauria d'aprendre més sobre història de les dones, essent les noies les que pensen que és més urgent i important. En canvi, en un estudi d'Ortega i Olmos (2019) amb alumnat de la mateixa edat, es conclou que el sexe dels estudiants no intervé amb les creences sobre les presències i absències de l'experiència femenina en el coneixement històric. Ens caldria més recerca per acabar d'entendre aquestes relacions.

Davant el repte de poder resoldre aquest problema i diversificar les persones protagonistes de la història escolar, la gran majoria de l'alumnat confia en els recursos externs no formatius, com llibres o revistes. Aquesta confiança es dona tant en aquelles persones que pensen que en l'actualitat tenen els recursos necessaris com aquelles que pensen que no, però aquestes difereixen notablement a l'hora de pensar en els altres recursos. Aquelles alumnes i aquells alumnes que pensen que sí que tenen els recursos necessaris tendeixen a indentificar la formació disciplinar com a font d'aquests recursos. En canvi, els alumnes que pensen que no tenen els recursos tenen més expectatives amb la formació educativa com a futura font d'on obtenir-los. En aquest cas, la formació en història no sembla que doni més recursos que les altres disciplines socials i humanes, a l'hora de resoldre aquest problema, de fet, tots els alumnes que pensen que encara no tenen els recursos necessaris estan formats en Història.



A l'hora d'assignar graus d'importància a la incorporació curricular de certs col·lectius i perspectives, tornem a relativitzar el tipus de resposta. Caldrà incidir-hi en les entrevistes més profundes i qualitatives. De moment, però, són interessants els matisos i les diferències que es donen entre l'assignació dels graus d'importància a cada una de les propostes presentades. La incorporació de les dones com a protagonista de la història és l'element considerat com a més important, en canvi, la incorporació d'infants i joves com a protagonistes és considerat el menys important.

La infravaloració de la incorporació d'infants i joves com a protagonistes sobta de gent jove que es disposa a treballar amb joves, i que procedeix de disciplines socials. És possible que pugui influir-hi el no haver-hi treballat encara. En algun estudi de les percepcions del professorat sobre la importància d'incorporar la història de la infància en els continguts curriculars i d'entendre els infants com a protagonistes, es destaquen sobretot les possibilitats d'apropar la història a l'alumnat, l'empatia, l'apoderament, així com les possibilitats de visibilitzar i donar veu a temàtiques i persones silenciades (Pinochet, 2013). Si es reproduïen aquestes visions, la importància que se li atorga no procedeix tant de la convicció de l'agència sociohistòrica d'infants i joves, sinó del compromís amb l'alumnat, per tant, no vindria tant del coneixement disciplinar com de la pràctica educativa. Caldrà comparar-ho amb les visions del professorat en actiu i amb les entrevistes per acabar d'afinar-ho.

La incorporació de persones desfavorides pel sistema, d'històries no oficials i de zones geogràfiques menystingudes es considera, a grans trets, bastant important i les visions no eurocèntriques són les penúltimes en importància assignada, tot i que força persones les consideren molt importants. Es torna a detectar un lleuger biaix de gènere en totes les categories, a l'hora d'assignar el major grau d'importància, Així, les noies tendeixen a considerar més important la incorporació d'aquests col·lectius i perspectives que els nois.

En últim terme, els comentaris que han deixat algunes de les persones que han participat permeten detectar algunes preocupacions a les que em caldrà atendre. Per una banda, la por a que l'obertura faci perdre la possibilitat de poder aprofundir, per l'altra, el neguit per la pèrdua de proximitat amb la realitat o l'entorn de l'alumnat.

## 8.2. Professorat en actiu

**Figura 8.** Mostra de la fase exploratòria (1.2). Professorat en actiu.



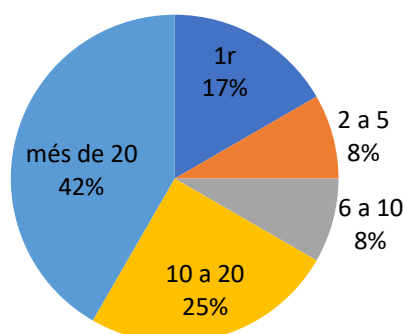
12 docents de ciències socials d'Educació Secundària, procedents de 8 centres diferents, al qüestionari de la fase exploratòria.

### 8.2.1. Anàlisi descriptiva

#### 8.2.1.1. Dades formatives i d'experiència

Participen a la fase exploratòria 12 professors i professores d'ESO, de ciències socials. Per a 2 d'elles és el primer any de docència; 1 d'ells fa entre 2 i 5 anys que és docent, i 1 altre porta entre 6 i 10 anys a les aules. 3 participants fa entre 10 i 20 anys que es dediquen a la docència, i 5 exerceixen des de fa més de 20 anys (figura 24). Hi ha força varietat, amb un pes important de professorat amb molts anys d'experiència.

**Figura 24.** Anys d'experiència docent. Professorat en actiu.



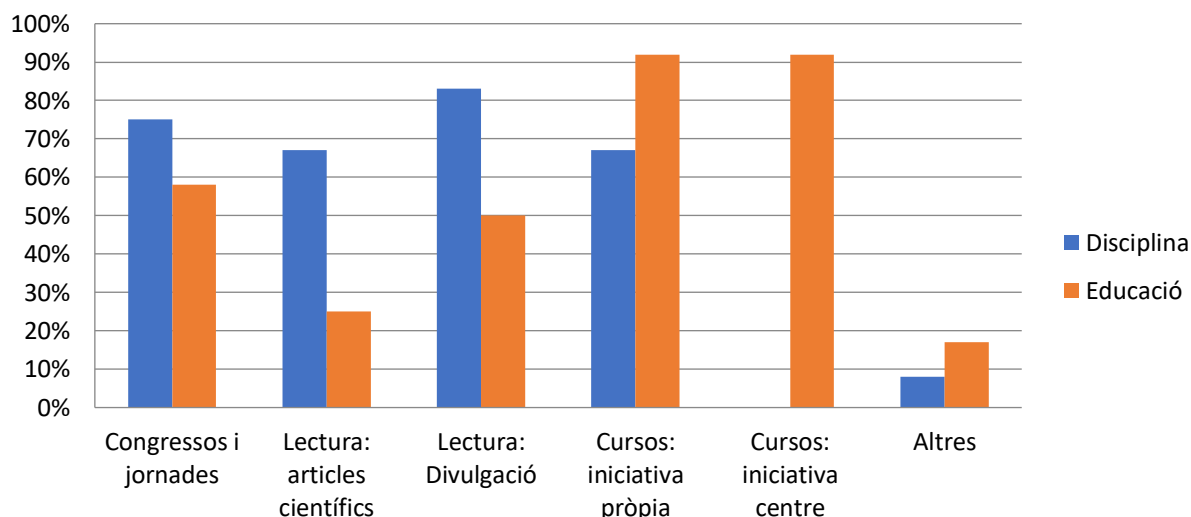
El professorat participant té una formació acadèmica de referència procedent de les ciències socials i les humanitats. 6 tenen formació en Història, 1 de les quals en Arqueologia. 2 són llicenciats en Humanitats, 1 en Història de l'Art i 1 en Economia. 1 professor té la llicenciatura en Filologia Hispànica i 1 altre en Filosofia. 3 persones tenen una segona carrera: una professora llicenciada en Història també s'ha llicenciat en Ciències Religioses; una professora llicenciada en Humanitats també té la llicenciatura de Publicitat

i Relacions Públiques, i un professor llicenciat en filosofia també s'ha llicenciat en psicologia.

La majoria del professorat participant (8, 75%) es va formar a través del Curs d'Aplicació Pedagògica (CAP), i 1 ho ha fet a través del Màster de Formació del Professorat actual. 2 docents tenen formació educativa més enllà del CAP o el Màster de formació del professorat; 1 d'ells ha cursat un Màster d'Educació Inclusiva i actualment és professor associat a una universitat.

Gairebé totes les persones participants (92%) se segueixen formant a través de lectures, cursos i congressos, en la disciplina de referència i en educació (figura 25). La formació en la disciplina es dona sobretot a través de lectures i participació en jornades i congressos, i la formació educativa es dona sobretot a través de la realització de cursos específics i, en menor mesura, de l'assistència a congressos i jornades.

**Figura 25.** Formació continuada del professorat en actiu. Nombres relatius.



Nota. Comparació entre el tipus de formació disciplinar de procedència i l'educativa.

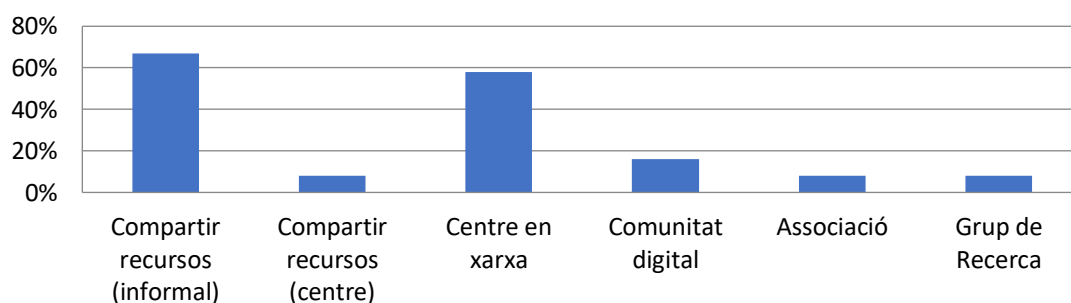
En la disciplina de referència, 10 (83%) diuen llegir articles de divulgació, 9 (75%) han assistit a jornades i congressos, 8 (67%) llegeixen articles científics i també 8 (67%) realitzen cursos. 1 (8%), a més, fa recerca i escriu articles. En el camp de l'educació, els cursos són els recursos als que més es recorre en la formació continuada. 11 professors i professores (92%) han assistit a cursos per iniciativa pròpia, o organitzats o incentivats pel centre educatiu. En menor mesura, 7 (58%) assisteixen a jornades i congressos, i 6 (50%) llegeixen articles de divulgació educativa. 3 (25%) llegeixen articles científics, i 2 recorren a altres formacions: un a través d'un doctorat, i un altre a través de la recerca.

### 8.2.1.2. Xarxa docent

Es preguntava al professorat: *Formes part d'algun grup o xarxa per compartir recursos, propostes, projectes, preocupacions, etc. amb altres docents i centres?* Les opcions donades eren: a) Amb alguns amics docents compartim recursos i idees de manera informal; b) El nostre centre forma part d'una xarxa (p.ex: Escola Nova 21 [EN21]); c) Estic a una comunitat digital (p.ex: grup de facebook); d) Estic a una associació (p.ex: Rosa Sensat, Casal del Mestre, etc); e) Estic a un grup de recerca. Es donava espai per afegir opcions.

Sols 1 persona no ha marcat cap d'aquestes opcions. La resta d'11 professors i professores han marcat una o vàries opcions (figura 24). Amb clara diferència, les dues opcions més marcades han estat *Amb alguns amics docents compartim recursos i idees de manera informal* (8 persones, 67% de les participants) i *El nostre centre forma part d'una xarxa* (p.ex: EN21) (7 persones, 58% de les participants). És a dir: una opció d'iniciativa privada i informal, i una altra opció formal i col·lectiva del centre. La resta d'opcions són minoritàries, 2 persones diuen formar part d'alguna comunitat digital per compartir recursos o idees; 1 persona forma part d'una associació de mestres i d'un grup de recerca, i 1 altra persona afegeix que al seu centre estan coordinat amb tot el professorat de CCSS per compartir recursos.

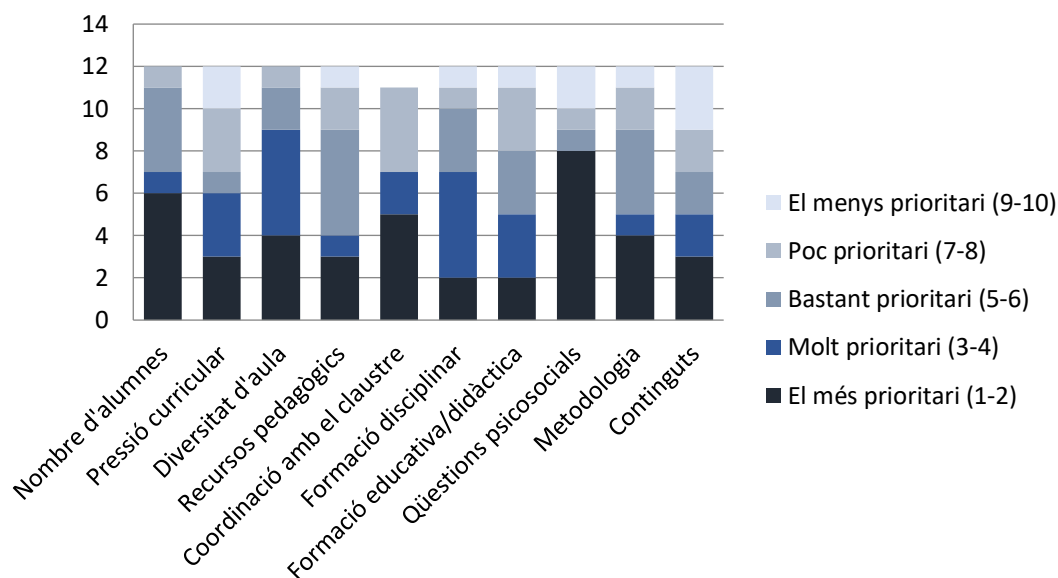
**Figura 26.** Xarxa docent del professorat en actiu



### 8.2.1.3. Identificació del problema educatiu

Al professorat se li demanava que ordenés diferents problemes educatius que enfronta en la pràctica diària en funció del grau de preocupació i d'urgència. Els problemes que se'ls plantejaven eren els següents: a) nombre d'alumnes; b) pressió curricular; c) diversitat d'aula; d) recursos pedagògics; e) coordinació amb el claustre; f) formació disciplinar; g) formació educativa o didàctica; h) qüestions psicosocials (assetjaments, violència, situacions personals d'adolescents); i) metodologia; j) continguts. Es donava l'opció d'incorporar altres elements (figura 27).

**Figura 27.** Assignació de prioritats a diferents problemes educatius. Professorat en actiu



A grans trets, sembla que els problemes que es consideren com a més prioritaris són el nombre d'alumnes, les qüestions psicosocials de l'alumnat i la coordinació amb el claustre. La formació disciplinar i la diversitat són també preocupacions prioritàries. Hi ha alguns elements que generen molta diversitat de respostes en la prioritat: la formació educativa i la pressió curricular, per exemple, tenen una distribució molt simètrica de les respostes; els continguts són el més prioritari per a 3 participants i el menys prioritari també per a 3 participants; la pressió curricular és molt o el més prioritari per a la meitat del professorat i la metodologia és el més prioritari per a 4 professors i professores, però bastant, poc o el menys prioritari per uns altres 7.

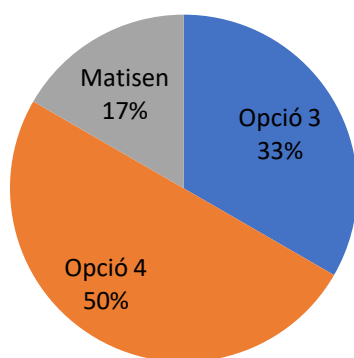
Analitzant aquestes prioritats, en funció de la tipologia de centre i del perfil de cada un dels professors i professores participants, en alguns casos es detecten lleus tendències. De manera general, el nombre d'alumnes preocupa més a professorat de centres públics que a professorat de centres concertats, i els recursos pedagògics preocupen més a professorat novell o provinent de formacions disciplinars no històriques.

Per altra banda, 4 docents afegeixen comentaris i observacions relacionades amb els problemes educatius i l'ordre de prioritats. L'Emma afegeix la problemàtica de la relació i la participació de les famílies. L'Antoni comenta que "El nombre d'alumnes, no en una aula, sinó com a sumatori. Aquest nombre i la burocratització general porten els professionals de la cultura a abandonar la lectura...". L'Alba explica que "Els tres que he posat amb un 1 van interrelacionats. A menys ràtio, millor atenció a la diversitat i les qüestions psicosocials, que, per a mi, són prioritàries.". Finalment, en Joan hi afegeix la relació, coordinació i divergències amb els altres docents.

Seguidament, es plantejava el següent: *En varis estudis s'ha constatat que els protagonistes de la història escolar són pocs i excloents: en els currículums, els llibres de text i les pràctiques d'aula apareixen poques persones, i les que apareixen acostumen a ser homes, europeus i de classe dominant. Hi ha moltes persones i molts col·lectius que no formen part de la història que s'ensenya i que s'aprèn a les escoles i els instituts. Es preguntava: això et sembla un problema educatiu?* Les opcions que es donaven a marcar eren: 1) No és un problema educatiu; 2) És un problema, però no és ni important ni urgent; 3) És un problema, però és més important la comprensió de processos i causalitats; 4) És un problema educatiu important.

Totes les respostes s'ubiquen en les opcions 3 i 4, i dues persones les matisen. 4 docents (33%) marquen l'opció *És un problema, però és més important la comprensió de processos i causalitats*, i 6 (50%) marquen que *És un problema educatiu important*. 1 professora comenta que "estaria d'acord amb el 3, però tu pots ampliar qui fas protagonista", i 1 professor explica que "és un problema important, sense que exclouï la comprensió de processos i causalitats, i encara més, la formació en valors". No s'han trobat variacions remarcables en les respostes en funció de la disciplina de referència, el gènere, els anys d'experiència ni la titularitat de centre.

**Figura 28.** Identificació del problema educatiu. Professorat en actiu.



#### 8.2.1.4. Recursos

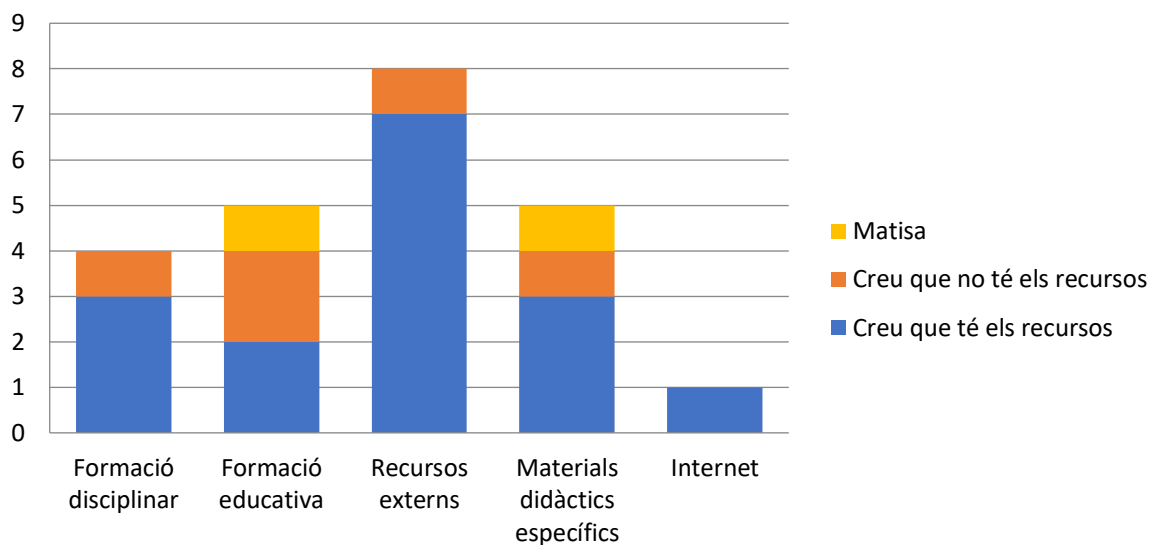
El qüestionari plantejava: *Com a professor/a, creus que tens recursos per revertir aquesta situació i diversificar els protagonistes de la història i dels continguts socials que aprenen els teus alumnes??*. La majoria de les persones participants han considerat que sí que tenen els recursos adients. Només 3 de les persones que han participat han respost que no creuen tenir els recursos necessaris (25%); 8 han respost que sí (67%), i 1 ha respost que "els recursos se'ls ha de crear cada professor/a, al centre" i que ha de tenir "la llibertat per fer-ho".

Els 3 professors i professores que han respost que no creuen tenir els recursos necessaris per solucionar aquest problema són docents amb molts anys d'experiència: 2 porten més de 20 anys i 1 porta entre 10 i 20 anys a les aules. Cap d'ells no té formació específica en Història. Tots diuen haver seguit la formació disciplinar a través de la lectura d'articles científics i de divulgació o l'assistència a congressos i jornades. En l'àmbit educatiu, tots 3 s'han format a través de cursos i 2 també ho han fet assistint a jornades i congressos, i llegint articles de divulgació. 1 no té xarxa docent; 1 altre forma part d'una comunitat digital per compartir recursos, i 1 altre comparteix recursos amb amics i amigues docents i treballa en un centre que forma part d'una xarxa (EN21). Dels 3 professors i professores que consideren que no tenen els recursos necessaris, 2 han marcat l'opció 3) *És un problema, però és més important la comprensió de processos i causalitats* en l'assignació de la importància del problema educatiu estudiat.

Seguidament, se'ls preguntava per la procedència d'aquests recursos en cas d'haver respost que creuen que sí que tenen els recursos necessaris; en cas d'haver respost que no, se'ls preguntava d'on pensen que podrien obtenir aquests recursos. Les opcions eren 1) De la formació disciplinar; 2) De la formació educativa; 3) De recursos externs (llibres, revistes, sèries, etc.); 4) De materials didàctics específics; Altres (a especificar). No hi havia límit d'opcions, així que cada persona en podia marcar tantes com considerés.

La majoria del professorat (75%) considera que els elements externs com llibres, revistes o sèries són una bona font de recursos per diversificar les persones protagonistes de la història que ensenyin (figura 29). Gairebé la meitat (5, un 42%) pensa que els recursos li venen, o li poden venir, de materials didàctics específics. 4 persones (33%) consideren que la formació educativa els ha donat, o els pot donar, aquests recursos; també 4 persones (33%) consideren que és la formació disciplinar d'on procedeixen aquests recursos. Finalment, 1 persona (8%) afegeix que aquests recursos els pot treure d'internet, sense especificar més.

**Figura 29.** Procedència dels recursos per revertir exclusions curriculars. Nombres absoluts. Professorat en actiu.



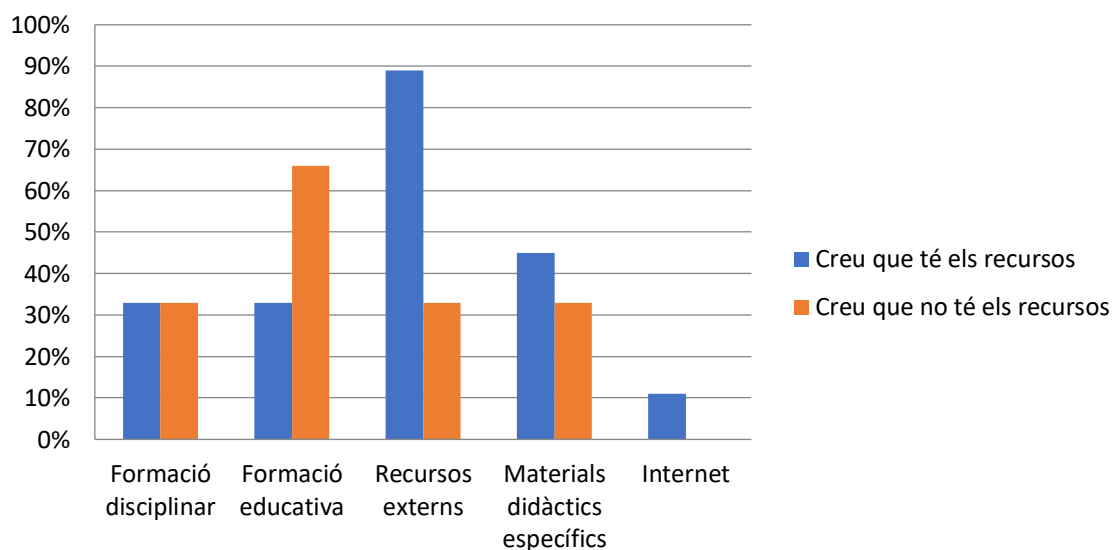
Nota. Percepció sobre la procedència dels recursos per revertir les exclusions curriculars de persones i grups. Dades absolutes i diferenciació de les persones que creuen tenir els recursos suficients de les que no.

Entre el professorat que considera que sí que té els recursos necessaris per diversificar les persones que protagonitzen els continguts històrics i el professorat que pensa que no els té, hi ha alguna diferència destacable a l'hora de considerar les aportacions dels diferents tipus de recursos. Analitzant els números de manera absoluta és més difícil de notificar, donat que hi ha una diferència numèrica molt gran entre els dos grups. Però analitzades de manera relativa, es detecten alguns matisos interessants (figura 28): el professorat que creu que no té els recursos per revertir aquesta situació confia sobretot en la formació educativa perquè li doni aquests recursos (66%). En canvi, menys de la meitat del professorat que creu que sí que té aquests recursos pensa que els ha obtingut de la formació educativa (33%). En el cas dels recursos externs, com llibres, sèries o pel·lícules, passa a la inversa: sols el 33% dels que creuen que no tenen les recursos pensen que hi poden trobar una bona font. En canvi, la gran majoria del professorat que pensa que sí que té aquests recursos diu que els ha extret, en part, d'aquests (89%).

Quant a la formació disciplinar, el percentatge de consideració és igual entre els qui pensen que tenen els recursos i els que no, un 33% en ambdós casos. En el cas dels materials didàctics, presenten una relació semblant, els considera el 45% del professorat que pensa que sí que té els recursos necessaris, i el 33% del professorat que pensa que no.



Figura 30. Recursos i possibilitats. Nombres relatius. Professorat en formació.



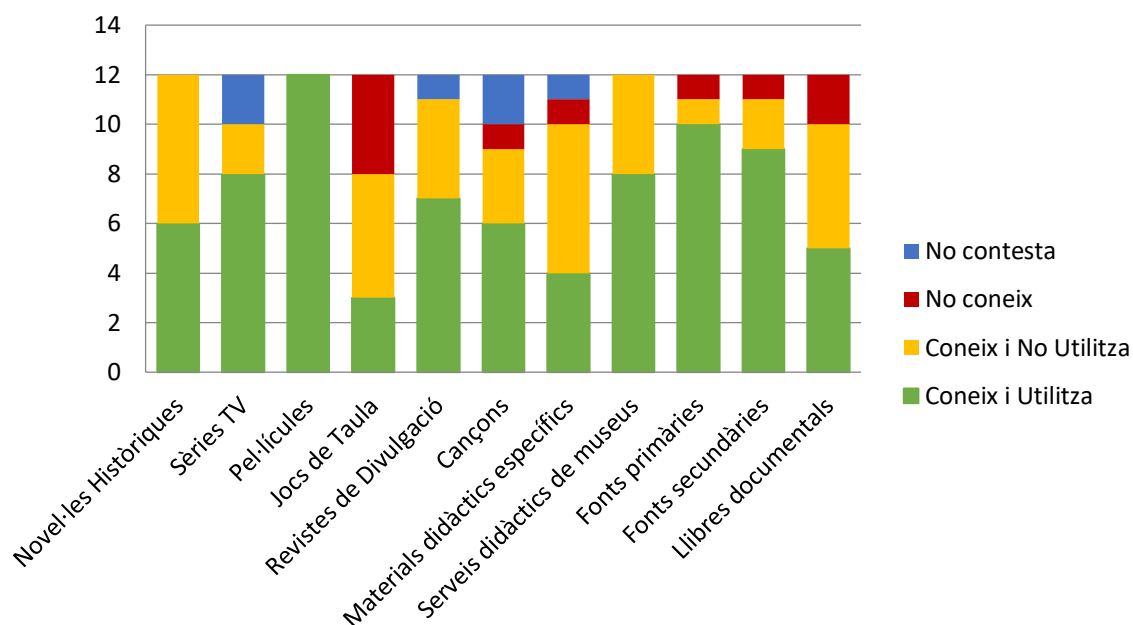
Nota. Relació entre els recursos triats i la creença sobre les pròpies possibilitats per revertir el problema indicat. Professorat en actiu.

En l'exploració dels recursos utilitzats pel professorat, en el qüestionari se'ls preguntava per l'ús del llibre de text. La majoria del professorat participant utilitza el llibre de text a l'aula de manera complementària (75%). De manera minoritària, en Ramon l'utilitza de manera exclusiva; Foix no el fa servir a l'aula però l'utilitza com a eina de consulta, i en Joan no el fa servir perquè recorre a altres materials i recursos.

El qüestionari preguntava al professorat per l'ús i el coneixement de diferents recursos externs que, com s'ha vist anteriorment, són elements en què el professorat confia de manera majoritària. Davant de diferents propostes de recursos, es preguntava al professorat si a) els coneix i els utilitza; b) els coneix però no els utilitza, o c) no els coneix (figura 31).

Tot el professorat diu utilitzar pel·lícules a les classes. Les fonts primàries i les fonts secundàries són també utilitzades per la majoria del professorat. Les sèries de TV, els serveis didàctics dels museus i les revistes de divulgació les utilitzen poc més de la meitat del professorat participant. Les novel·les històriques i les cançons les utilitza a l'aula la meitat del professorat participant. En canvi, els llibres documentals, els jocs de taula i els materials didàctics específics són recursos utilitzats per menys de la meitat del professorat participant.

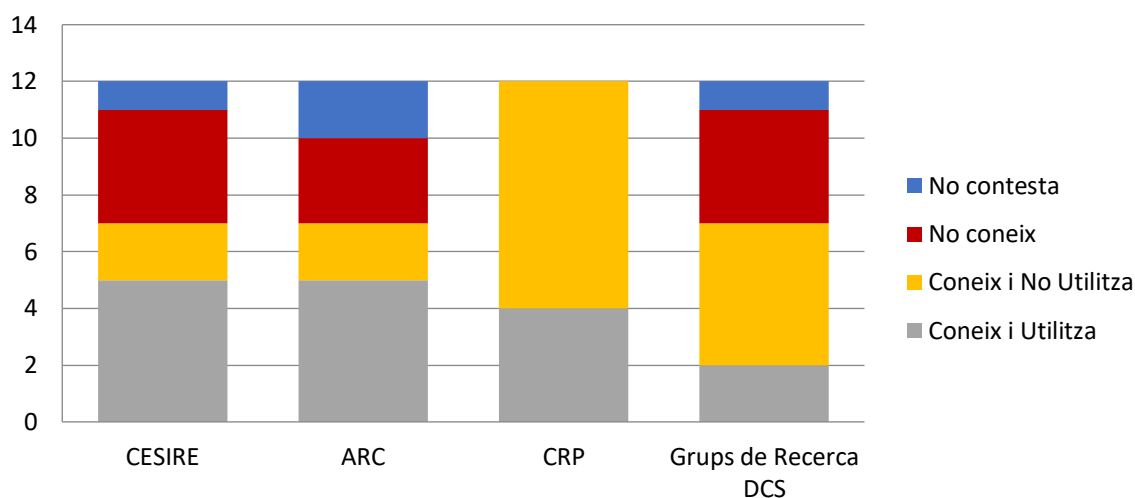
**Figura 31.** Coneixement i ús de recursos específics a l'aula



Seguidament se'ls preguntava pel coneixement sobre alguns organismes, grups i plataformes, i per l'ús dels recursos i recerques que generen. En concret, se'ls preguntava pel a) CESIRE (centre de recursos pedagògics específics de suport a la innovació i la recerca educativa); b) l'ARC (aplicació de recursos al currículum), c) els CRP (centre de recursos pedagògics); d) grups de recerca en didàctica de les ciències socials (GREDICS, DIDPATRI, Social(s), Dhigecs...). Es donaven les opcions de resposta següents: 1) Ho conec i he utilitzat algun dels seus recursos o recerques a l'aula; 2) Ho conec però no he utilitzat cap dels seus recursos i recerques a l'aula; 3) No ho conec.

En general, aquests grups i les seves aportacions, recursos i formacions són poc utilitzats pel professorat participants (figura 30). El Centre de Recursos Pedagògics (CRP) és el més conegut, però n'usen els recursos sols una tercera part (33%) del professorat participant. Els recursos del CESIRE i l'ARC els aprofiten 5 dels 12 participants (42%), però en canvi hi ha 4 i 3 persones, respectivament, que no els coneixen. Les aportacions dels grups de recerca en didàctica de les ciències socials són les menys utilitzades i conegudes pel professorat participant: els coneixen 7 persones (58%) i sols 2 (17%) n'utilitzen els recursos i recerques.

Figura 32. Coneixement i ús de recursos procedents d'organismes específics

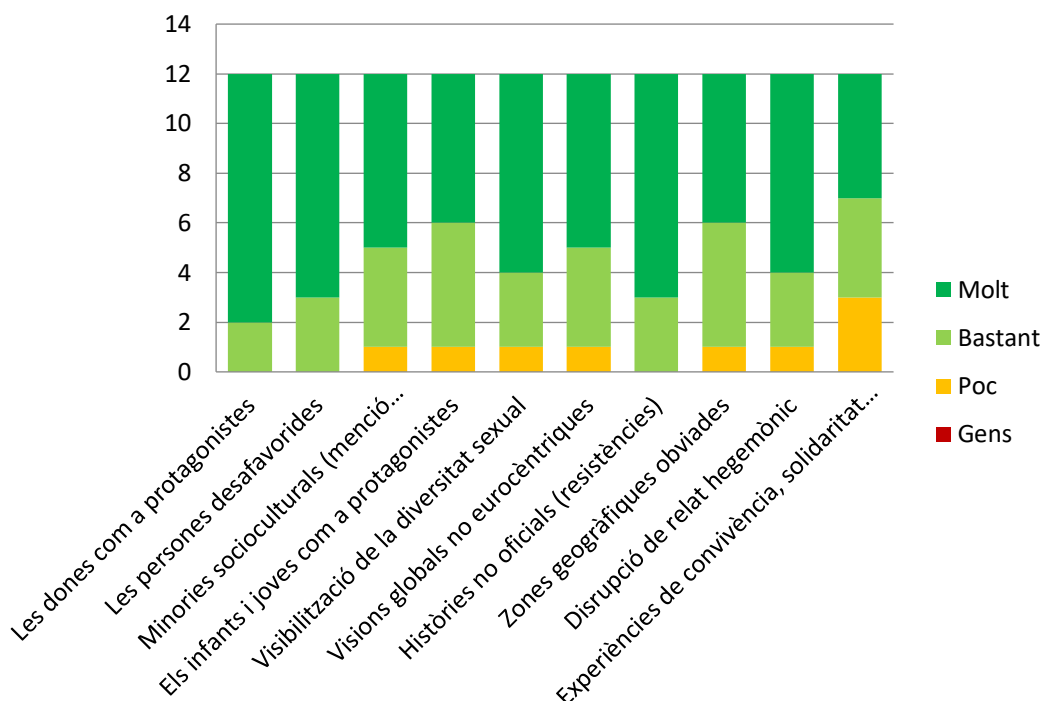


Es detecta una lleugera relació entre el coneixement o desconeixement d'aquests organismes i la consideració de tenir, o no, els recursos suficients per revertir les invisibilitats dels continguts històrics. No és una relació directa ni lineal, però sí una tendència bastant marcada. Les tres persones que consideren no tenir els recursos necessaris desconeixen aquests organismes o bé els coneixen, però no n'utilitzen els recursos i recerques.

#### 8.2.1.5. Importància assignada

La següent pregunta fa referència al grau d'importància que atorguen a la incorporació de certs col·lectius invisibilitzats com a protagonistes històrics, així com a la incorporació de certes projeccions o perspectives que trenquen amb relats hegemònics i nacionalistes als continguts de les ciències socials. L'activitat preguntava sobre a) La incorporació de les dones com a protagonistes de la història; b) la incorporació de persones desfavorides pel sistema (pobres, minories, persones perseguides); c) la presència explícita de gitanos i minories socioculturals; d) la incorporació d'infants i joves com a agents i protagonistes; e) la incorporació de la diversitat sexual; f) la incorporació de les històries no oficials (de resistència, perspectives dels vençuts, etc); g) la incorporació d'una visió global de la història, no eurocèntrica; h) la incorporació de zones geogràfiques obviades o menystingudes; i) la disrupció del relat hegemònic; j) incorporar més experiències de convivència, solidaritat i pau. Cada una de les opcions es podia valorar amb 4 estadis: 1) Gens important; 2) Poc important; 3) Bastat important; 4) Molt important (figura 33).

**Figura 33.** *Importància assignada a la incorporació de diferents col·lectius i perspectives. Professorat en actiu.*



En relació a la diversificació de protagonistes i agents històrics, la incorporació de les dones com a protagonistes de la història és l'element al que s'atorga més importància, segons les respostes donades. 10 de les 12 persones participants ho han considerat "molt important", i 2 ho han considerat "bastant important". També la incorporació de les persones desfavorides en els contingut històrics ha estat marcat com a "molt important" per la gran majoria del professorat (9; 75%), i considerat com a "bastant important" per la resta (3; 25%). En canvi, la incorporació als continguts de minories socioculturals –amb un esment explícit de la comunitat gitana- i la consideració d'infants i joves com a protagonistes històrics es consideren de menys importància: 1 persona ho considera "poc important"; ho consideren "bastant important" 4 i 5 persones respectivament, i "molt important" 7 i 6 professors i professores.

Per altra banda, la visibilització de la diversitat sexual es considera "molt important" per 8 participants (67%), "bastant important" per 3 (25%) i "poc important" per 1 (8%). Té una valoració semblant la possibilitat d'incorporar visions globals no eurocèntriques: ho han marcat com a "molt important" 7 professors i professores (59%), 4 (33%) com a "bastant important", i 1 (8%) com a "poc important". En canvi, la incorporació d'històries no oficials (històries de resistència, de vençuts, etc) la consideren "molt important" 9 persones (75%) i "bastant important" 3 persones (25%). Contemplar les zones geogràfiques obviades es considera "molt important" per 6 participants (50%), "bastant important" per 5 (42%) i "poc important" per 1 (8%). La disrupció dels relats hegemònics es considera "molt important" per 8 professors i professores (67%), "bastant important" per 3 (25%) i "poc important" per 1 (8%). Finalment, la incorporació d'experiències de convivència, pau i

solidaritat es considera “molt important” per 5 participants (42%), “bastant important” per 4 (33%) i “poc important” per 3 (25%).

Les variants que són valorades com a més importants pel professorat participant, doncs, són la incorporació en els contingut de ciències socials de a) de les dones com a protagonistes; b) les persones desafavorides; g) les històries no oficials. En canvi, les que es consideren menys importants són la incorporació de j) les experiències de convivència, solidaritat i pau; h) les zones geogràfiques obviades; d) els infants i joves com a agents històrics.

No es detecten diferències destacables de les respostes en funció del gènere, els anys d'experiència, la disciplina de referència o la titularitat del centre del professorat.

#### 8.2.1.6. Pràctiques

L'últim espai del qüestionari, abans de la pregunta per la voluntat de continuar amb la recerca, preguntava per les pràctiques d'aula que es poguessin identificar com a humanitzadores.

L'enunciat deia el següent: *Aquesta tesi gira entorn el concepte de la humanització de les ciències socials escolars. Inclou, entre d'altres: a) Diversificar els protagonistes de les realitats que es porten a l'aula; b) Estudiar un context a partir de la interacció i els interessos dels seus agents; c) Introduir temes invisibles o controvertits; d) Utilitzar exemples d'experiències humanes individuals o col·lectives concretes; e) Mostrar diferents visions o vivències d'un mateix fet; f) Projectar el que compartim com a éssers humans per sobre les històries nacionals o les situacions regionals; g) Treballar problemes socials d'una manera transversal en el temps i l'espai.* Es preguntava: *En la teva pràctica, hi ha alguna experiència o proposta que creus que podria encaixar amb aquests plantejaments?*

De les 12 professores i professors participants, 6 han respost i 6 més han deixat l'espai en blanc. Les 6 respostes han estat (taula 37):

**Taula 37.** Pràctiques identificades com a humanitzadores. Professorat en actiu.

|                     |   |
|---------------------|---|
| Noelia Fuente       | Escoltar els alumnes per saber què volen aprendre, conèixer els seu interessos. Utilitzar plataformes com el Google classroom que permet un feedback àgil per llançar preguntes interessants per tal d'introduir molts dels conceptes assenyalats anteriorment.                             |
| Luz García          | Integrar les ciències socials com a matèria transversal en la resta d'assignatures. Treballar per Projectes que impliquin recerca i col·laboració entre tota la família educativa: alumnes, famílies i professors.  |
| Antoni Arrizabalaga | La combinació de recursos, subordinats a l'objectiu d'ensenyar a pensar històricament   |
| Foix Vilobí         | Procuro diversificar els protagonistes sobretot dones i minories, introduir temes controvertits i utilitzar exemples d'experiències humanes a l'aula. Procuró també ressaltar la humanitat per sobre de discursos excloents. Tant debò en pugués fer més, de moment he començat amb això... |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
 Tesi Doctoral

|                  |  |
|------------------|--|
| Emma López       | Sí   |
| Montserrat Vidal | Utilitzar exemples d'experiències humanes individuals o col·lectives concretes |

En relació a la proposta de Blevins i Talbert (2016), aquestes pràctiques quedarien ubicades de la següent manera (taula 38):

**Taula 38.** Identificació de les pràctiques explicitades pel professorat amb els àmbits de la pedagogia humanitzadora de Blevins i Talbert (2016)

| Pràctiques de... | La Pedagogia Humanitzadora des dels Estudis Socials<br>(Blevins i Talbert, 2016) |                           |                                |                      |
|------------------|--|---------------------------|--------------------------------|----------------------|
|                  | Relacions Dialògiques  | Experiències de l'Alumnat | Crítica al Coneixement Oficial | Coneixement Subjugat |
| Noelia Fuente    |  |                           |                                |                      |
| Luz García       |  |                           |                                |                      |
| Foix Vilobí      |  |                           |                                |                      |
| Montserrat Vidal |  |                           |                                |                      |

En relació als àmbits d'aplicació, aquestes pràctiques s'ubicarien de la següent manera (taula 39):

**Taula 39.** Identificació de les pràctiques explicitades pel professorat amb els àmbits d'aplicació de la humanització

|                  | Cultura Escolar | Metodologies | Continguts | Protagonistes |
|------------------|-----------------|--------------|------------|---------------|
| Noelia Fuente    |                 |              |            |               |
| Luz García       |                 |              |            |               |
| Foix Vilobí      |                 |              |            |               |
| Montserrat Vidal |                 |              |            |               |

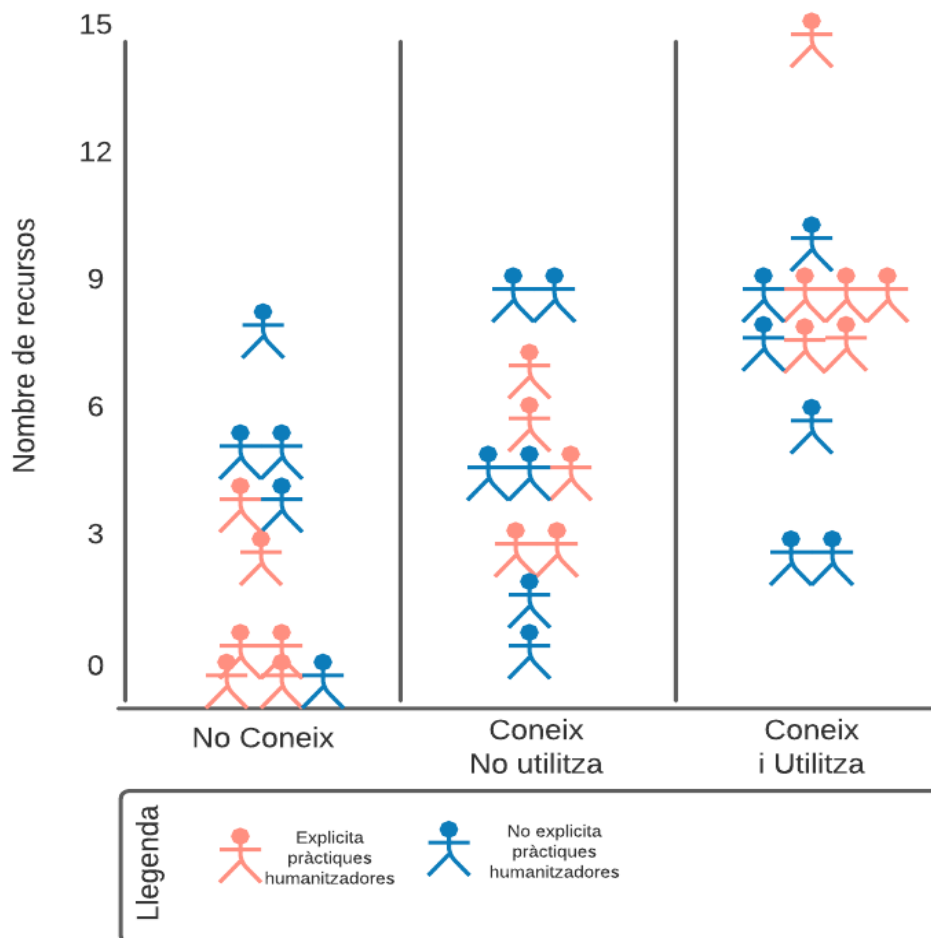
No es detecta cap relació especial entre les persones que responen amb exemples concrets pràctics i els seus anys d'experiència, però sí amb la seva formació, opinions i coneixement de recursos. Totes elles estan formades en Història o Arqueologia/Antropologia/Sociologia i diuen haver seguit la formació tant disciplinar com educativa. La gran majoria considera que la invisibilitat de persones en els continguts és un problema educatiu important (83%), i també la majoria (83%) considera tenir els recursos necessaris per a fer-hi front.

Es dona una marcada diferència entre el coneixement i ús de recursos d'aquests 6 participants amb els 6 que no responen la pregunta: analitzant les diferents respostes en relació al coneixement i usos tant de recursos específics com de grups i organismes, es pot veure com la gran majoria de les opcions "ho conec i ho he utilitzat alguna vegada a l'aula" es concentren en les respostes d'aquests 6 participants, mentre que les opcions de "no ho

conec” o “ho conec però no ho he utilitzat a l’aula” es concentren sobretot en les respostes dels participants que no contesten l’última pregunta explicitant pràctiques humanitzadores (figura 34).

En aquest cas, doncs, hi ha una relació directa entre la quantitat de recursos que es coneixen i utilitzen amb la realització i identificació de pràctiques que es poden considerar com a humanitzadores.

**Figura 34.** Relació entre les persones que expliquen pràctiques humanitzadores i la quantitat de recursos que coneixen i utilitzen



Nota. En taronja, persones que expliquen pràctiques que es poden identificar com a humanitzadores. En blau, persones que no ho fan. Començant la lectura per l’extrem superior dret: una persona coneix i utilitza 15 recursos dels proposats; aquesta persona ha explicat pràctiques humanitzadores al qüestionari. Entenent aquesta lògica, la ubicació i la distribució cromàtica dels icones permet establir relació entre l’explicitació de pràctiques i el coneixement i ús de recursos.

### 8.2.2. Anàlisi interpretativa i valoració

Les respostes d’aquests qüestionaris aporten moltes dades interessants per sí soles i també interessants en ser relacionades. Exploren diferents aspectes relacionats amb la tasca

docent: les idees, les preocupacions, la formació, el coneixement i ús de recursos, les concepcions, les pràctiques. Totes elles s'hauran de creuar amb els resultats del professorat en formació i dels plantejaments curriculars, i en totes elles caldrà aprofundir-hi en fases posteriors, però la seva valoració em permet començar a visualitzar algunes tendències i escenaris interessants.

Malgrat comptar amb una mostra no probabilística, reduïda i no representativa, la diversitat del professorat participant en quant a anys d'experiència i centres de procedència permet estar en contacte amb diferents realitats educatives, maneres de fer, entendre i abordar les classes de ciències socials. Tot i així, cal tenir en compte que les respostes a l'instrument han estat voluntàries i, per tant, ja comptem amb un professorat disposat a participar-hi i a exposar-se, i a qui el tema pot interessar.

En general, el professorat participant està bastant format tant a nivell disciplinar com a nivell educatiu. No coneixem la concreció d'aquestes formacions ni a nivell quantitatiu ni a nivell qualitatiu, però sembla que a diferents nivells tothom ha seguit la formació en els dos àmbits, tot i que de manera diferent: la formació continuada disciplinar es dona sobretot des de la lectura, i la formació continuada educativa es dona sobretot a través de cursos. Tant la formació educativa com la disciplinar es realitzen en hores sobretot personals; per tant, les condicions personals i familiars de cada docent condicionen les possibilitats de formació, actualització i renovació.

La formació disciplinar tendeix a ser més científica (lectura d'articles científics, assistència a congressos i lectura de divulgació), tot i que no s'ha pogut aprofundir en aquesta fase sobre el pes o la magnitud d'aquesta formació. Tot i així, algun professor comenta que les càrregues burocràtiques i el nombre d'alumnat no permeten llegir ni reflexionar tant com es voldria i, per tant, seguir aquesta formació més reflexiva i d'actualització. És a dir: no queda espai per a la formació i la reflexió, i tornem a dirigir l'atenció cap a les condicions familiars i personals de cada docent en les possibilitats de poder llegir, pensar, formar-se. Això reafirma el que apunta Boixader (2004), sobre les condicions necessàries perquè el professorat es formi i innovi a nivell curricular: la disponibilitat de temps és un requisit bàsic.

La formació educativa, que es rep bàsicament a través de cursos, ve tant de la iniciativa pròpia com de la iniciativa de centre i, en alguns casos, es viu de manera imposada. Caldrà veure, en fases posteriors, a quins àmbits es concreten aquestes formacions educatives: responen a les necessitats i preocupacions del professorat? Responen a temes triats pels centres? Per altra banda, la xarxa docent del professorat participant es fa des de dues vies diferenciades: des de la via personal i informal (compartir recursos i idees amb grups d'amics docents) i des del centre i formal (el centre educatiu forma part de xarxes o projectes). Caldrà veure, en fases posteriors, què significa cadascun dels dos àmbits per a les pràctiques, les decisions i les possibilitats de transformació del professorat participant. Boixader (2004) i Ballbé (2019) defensen una formació continuada del professorat lligada



al treball en equip, a la formació horitzontal i de diàleg basada en la reflexió sobre la pròpia pràctica. En aquest sentit, les xarxes i els grups docents són fonamentals, en tant que “la pràctica individual pot fer aportacions molt riques per a la millora de l’ensenyament, però (...) si aquesta pràctica individual es pot sumar a d’altres, els efectes són multiplicadors” (Boixader, 2004, p.540).

Més enllà dels àmbits de formació i xarxa, en aquesta recerca m’interessen especialment les prioritats i preocupacions de les persones que han participat, així com la importància que poden atorgar al tema estudiat. En aquest cas, crec que és força il·lustrativa la distribució de prioritats i preocupacions que surt de les dades. Si bé la recerca s’ubica en qüestions de continguts, cal posar aquestes en relació amb tot el que comporta la docència i amb les prioritats i preocupacions diàries d’aquesta. En general, els problemes més prioritaris per les persones participants són el nombre d’alumnes, les qüestions psicosocials de l’alumnat i la coordinació amb el claustre. La formació disciplinar i la diversitat són també prioritàries.

Comparant aquests resultats amb respostes posteriors, no sembla que s’estableixin relacions entre l’atenció a l’alumnat o l’atenció a la diversitat amb els continguts ni el problema estudiat, és a dir, la modificació dels continguts no es percep com una manera d’atendre, acollir o respondre a l’alumnat. Trobo força il·lustratiu, per exemple, que la incorporació d’infants i joves com a agents històrics o de minories ètniques (amb especial esment a la comunitat gitana) es considerin de poca importància, precisament en centres on s’atén a adolescents i joves, amb la diversitat intrínseca que això comporta i amb la diversitat ètnica i cultural explícita de molts dels centres. Tutiau-Guillon (2018) considera els continguts curriculars com a una eina per respondre a les necessitats de reconeixement i identificació de la diversitat de l’alumnat, una visió que s’ha compartit des de diferents àmbits de la recerca sobre col·lectius invisibilitzats.

A tall d’exemple: Pinochet (2014) considera que el treball de la història dels infants permet a l’alumnat apoderar-se i reafirmar la pròpia agència. El professorat novell participant a l’estudi de Marolla (2020) entén que la incorporació de les dones als continguts curriculars permet a l’alumnat identificar-se com a agents de la pròpia història. Diferents recerques fetes en entorns colonitzats destaquen la importància que tenen uns continguts socials no excloents, així com que reconeixin tant les persones com els coneixements i cosmogonies de les societats originàries en la motivació de l’alumnat, el vincle amb el centre i el seguiment dels estudis (Tinkham, 2013).

Per altra banda, la pressió curricular, els continguts o les metodologies són molt prioritàries per a alguns i molt poc per a uns altres. De manera general, el nombre d’alumnes preocupa més a professorat de centres públics que a professorat de centres concertats, i els recursos pedagògics preocupen més a professorat novell o al provinent de formacions disciplinars diferents a la Història. La disciplina de referència, en canvi, no sembla que tingui una relació

destacable a l'hora d'assignar importància al problema estudiat, o a l'hora de valorar la importància de la incorporació de certs col·lectius i temàtiques als continguts.

Pel que fa al reconeixement del problema estudiat i a l'assignació d'importàncies a la incorporació de certs col·lectius i perspectives, crec que és necessari relativitzar una mica les dades. Totes les respostes s'ubiquen en les opcions *es un problema educatiu important i és un problema, però són més importants la comprensió processos i causalitats*. Entenent que el qüestionari tracta sobre això, que qui està responent sap que estic fent recerca sobre aquesta problemàtica i que les persones que responen ho fan de manera voluntària, és fàcil que les respostes tendeixin a l'assignació d'importància. Per això, per una banda, interessava poder fer primer un sondeig de preocupacions i prioritats generals, per poder ubicar aquesta detecció del problema dins un univers on altres problemes relacionats amb les pràctiques docents prenen més protagonisme.

Per altra, contrastant-ho amb les pràctiques i, sobretot, amb allò que sorgeixi de les fases d'aprofundiment. I, finalment, donant un pes important a les diferències entre les 2 opcions, tot i que en les dues s'identifica com a problema. En aquest cas, entenc que l'opció *és un problema, però són més importants la comprensió de processos i causalitats* en relativitza la importància, i no estableix relació entre les causalitats i les persones que les generen i protagonitzen. El mateix passa a l'hora de valorar la importància assignada a la incorporació de certs col·lectius, espais i temàtiques en els continguts, L'assignació de la categoria "molt important" s'ha de relativitzar dins les prioritats del professorat i les situacions que ha d'enfrontar en el dia a dia de la docència.

En aquest cas, ja es dóna molt valor a les diferències entre el "molt" i el "bastant", i les opcions que marquen el "poc" es consideren molt il·lustratives o significatives. Resulta curiós que allò al que s'atorga menys importància a nivell global són elements que interpel·len a la proximitat: les minories socioculturals, infants i joves, les experiències de convivència. En canvi, la incorporació de visions no eurocèntriques, que podrien relativitzar-se davant la necessitat de proximitat i coneixement de l'entorn, es valora generalment com a més important que aquestes tres qüestions. En l'anàlisi de les respostes del professorat en formació, relacionava la poca importància assignada a la consideració d'infants i joves com a agents sociohistòrics, amb la falta d'experiència a l'aula i el contacte amb l'alumnat, però en el cas del professorat en formació es dibuixa un escenari semblant. Aquests matisos em porten a pensar en aquella tendència ja comentada anteriorment: el pensar els continguts es viu de manera desvinculada a l'atenció a l'alumnat.

Com en el cas del professorat en formació, el reconeixement de les dones com a agents sociohistòriques és l'element que es considera més important. Però a diferència del que passa amb el professorat en formació, en aquest cas no es detecten diferències significatives en relació entre homes i dones a l'hora de respondre. Penso que pot ser per dos motius –o ambdós alhora–: per una banda, el professorat en actiu pot tenir molt més en compte les circumstàncies concretes del dia a dia a l'aula, que condicionen les

valoracions i les decisions sobre el que pot i el que no pot canviar-se; per altra banda, perquè la mostra és força més petita –una tercera part-, i per tant és més difícil detectar tendències i biaixos. En tot cas, donar-hi importància no és suficient per canviar les pràctiques i programes (Marolla 2017, 2021), i caldrà aprofundir en la fase següent sobre possibilitats i iniciatives concretes lligades a aquesta valoració i assignació d'importància.

Més enllà de la importància assignada, el professorat participant considera, majoritàriament, que té els recursos necessaris per a revertir aquestes invisibilitats. En aquest cas és important tenir clar que aquesta pregunta es planteja per la pròpia percepció, no s'analitza en cap cas les possibilitats reals de fer-ho. En tot cas, crec que és molt significativa la diferència entre les persones que consideren que tenen els recursos necessaris i les que no. La mostra és petita i no representativa, però la tendència coincideix amb els resultats del professorat en formació: aquelles persones que pensen que tenen els recursos per fer-ho creuen que no els han adquirit de la formació educativa, i aquelles persones que pensen que no tenen els recursos confien en la formació educativa per a obtenir-los. Tant el professorat en actiu com el professorat en formació creu que els recursos externs els donen, o els poden donar, moltes eines. Per altra banda, el professorat en formació participant té més tendència a reconèixer la formació disciplinar com a font de recursos i coneixements, que li permeten prendre decisions que no pas el professorat en actiu.

Es detecta una lleugera relació entre el coneixement o desconeixement dels recursos i aportacions d'organismes, entitats i grups de recerca, i la consideració de tenir, o no, els recursos suficients per revertir les invisibilitats dels continguts històrics. No és una relació directa ni lineal, però sí una tendència bastant marcada: les persones que consideren no tenir els recursos necessaris desconeixen aquests organismes o bé els coneixen, però no n'utilitzen els recursos i recerques.

En aquest punt, cal constatar el poc coneixement de la recerca en didàctica de les ciències socials per part del professorat, o de la desvinculació entre la recerca i la pràctica. L'opinió del professorat participant reforça la idea de que molt poques vegades la recerca arriba al professorat per tal que pugui prendre decisions en la pràctica docent (Pagès i Santisteban, 2011). Caldria revisar què és el que fem malament des dels grups de recerca per millorar no només la transferència, sinó el treball col·laboratiu, en xarxa amb el professorat i els centres.

Per a les persones que sí que creuen tenir els recursos, aquests organismes són més coneguts, però en general els recursos, aportacions i recerques són poc utilitzats. Tot i així, sembla que hi hagi una possible relació entre el coneixement i ús de recursos en general i la consciència de realitzar pràctiques, amb elements que podem considerar com a part de la humanització dels continguts. Aprofundiré en aquestes en la fase següent, però de moment, amb les pràctiques concretes que s'han compartit, se'n detecten algunes de més

ubicades en l'àmbit de les metodologies i la cultura escolar, i d'altres més ubicades en els continguts i les persones que els protagonitzen.

### 8.3. Síntesi del capítol

Analitzo les respostes als qüestionaris del professorat en formació (n= 35) i del professorat en actiu (n=12). El professorat en formació procedeix sobretot de la disciplina científica d'Història, i són varis els que tenen formació més enllà del grau. També hi ha presència d'alumnat procedent d'altres ciències socials. El professorat en actiu és divers en relació als anys d'experiència docent i té formació acadèmica en disciplines humanístiques i socials.

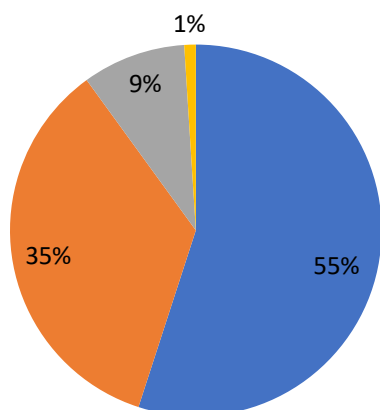
En general, l'alumnat de màster té una formació considerable en les disciplines socials de referència i poca formació educativa. El professorat en actiu es manté en formació continuada en les disciplines científicosocials, sobretot a partir de la lectura i, en educació, sobretot a partir de cursos. Un dels professors en actiu participants fa recerca educativa i treballa també a la universitat. A nivell de xarxa docent, hi ha dues tendències principals, que no s'exclouen: per una banda, una iniciativa de caire personal i informal (compartir recursos amb col·legues docents) i una de col·lectiva de centre i formal (formar part d'algun grup o xarxa).

A grans trets, sembla que els problemes que es consideren com a més prioritaris per al professorat en actiu participant són el nombre d'alumnes, les qüestions psicosocials de l'alumnat i la coordinació amb el claustre. La formació disciplinar i la diversitat són també preocupacions prioritàries. Hi ha alguns elements que generen molta diversitat de respostes en la prioritat: la formació educativa i la pressió curricular, per exemple. De manera general, el nombre d'alumnes preocupa més a professorat de centres públics que a professorat de centres concertats, i els recursos pedagògics preocupen més a professorat novell o provinent de formacions disciplinars no històriques.

A totes les persones participants se'ls plantejava: *En varis estudis s'ha constatat que els protagonistes de la història escolar són pocs i excloents: en els currículums, els llibres de text i les pràctiques d'aula apareixen poques persones, i les que apareixen acostumen a ser homes, europeus i de classe dominant. Hi ha moltes persones i molts col·lectius que no formen part de la història que s'ensenya i que s'aprèn a les escoles i els instituts.* Es preguntava: *això et sembla un problema educatiu?* Les opcions que es donaven a marcar eren: 1) No és un problema educatiu; 2) És un problema, però no és ni important ni urgent; 3) És un problema, però és més important la comprensió de processos i causalitats; 4) És un problema educatiu important.

Figura 35. Identificació del problema educatiu. Professorat en actiu i en formació.

■ Problema educatiu important ■ Important, darrere de processos i causalitats ■ Matís ■ NC



Les opcions de resposta entre el professorat en actiu i el professorat en formació són força similars (figura 35): la meitat valoren el problema plantejat com a problema educatiu important, i al voltant d'una tercera part entenen que són més importants els processos i causalitats. D'entre el professorat en actiu, algunes persones matisen o expliquen aquesta relació. Entre el professorat en formació, es detecta una relació força estreta entre el gènere, la disciplina de procedència i la valoració d'aquest problema. En general, els nois que procedeixen de la formació disciplinar històrica o geogràfica tendeixen a relativitzar el problema; en canvi, les noies, i en especial les que procedeixen de carreres com antropologia o sociologia, hi atribueixen més importància. Des de l'elaboració d'aquest treball no em posiciono en la relativització de la importància d'entendre els processos i causalitats, sinó que entenc la seva comprensió des de la humanització dels continguts i l'atenció a l'agència i a les persones i col·lectius que causen les causes.

A l'hora de valorar la importància d'incorporar certs col·lectius i perspectives als continguts de la història escolar, les respostes del professorat en actiu i del professorat en formació són força similars. Així, la incorporació de les dones com a protagonistes sociohistòriques és l'element més valorat com a molt important; en canvi, la incorporació d'infants i joves com a protagonistes, la menys important. Es detecten biaixos de gènere en aquestes valoracions, sobretot en el cas del professorat en formació, essent les noies les que tendeixen a valorar amb més importància la incorporació de diferents col·lectius i perspectives en els continguts.

La majoria del professorat participant, tant en actiu com en formació, considera que té els recursos necessaris per resoldre aquest problema educatiu. Els anys d'experiència docent no influeixen en aquesta percepció. Aquelles persones que pensen que tenen els recursos per fer-ho creuen que no els han adquirit de la formació educativa, i aquelles persones que pensen que no tenen els recursos confien en la formació educativa per a obtenir-los.

Tant el professorat en actiu com el professorat en formació creu que els recursos externs els donen, o els poden donar, moltes eines. Per altra banda, el professorat en formació participant té més tendència a reconèixer la formació disciplinar com a font de recursos i coneixements, que li

permeten prendre decisions, més que no pas el professorat en actiu. En el professorat en actiu es dóna una relació entre la quantitat de recursos externs coneguts i utilitzats a l'aula, i el reconeixement de pràctiques que encaixen amb els plantejaments de la humanització dels continguts.

No es detecta cap relació especial entre les persones que exemplifiquen pràctiques que es poden entendre com a humanitzadores i els seus anys d'experiència, però sí amb la seva formació, opinions i coneixement de recursos. Totes elles estan formades en Història o Arqueologia/Antropologia/Sociologia i diuen haver seguit la formació tant disciplinar com educativa. La gran majoria considera que la invisibilitat de persones en els continguts és un problema educatiu important, i també la majoria considera tenir els recursos necessaris per a fer-hi front. De les pràctiques concretes que s'han compartit, se'n detecten algunes de més ubicades en l'àmbit de les metodologies i la cultura escolar, i d'altres més ubicades en els continguts i les persones que els protagonitzen.

# Capítol 9: Què destaco i què interpreto de les dades? (III)

## Fase d'aprofundiment

En aquest capítol analitzo les dades de la fase d'aprofundiment, que consisteix en entrevistes a professores i professors en actiu i en formació.

En primer lloc, faig una anàlisi descriptiva de cada una de les entrevistes, per presentar i situar cada una de les persones participants, i ressaltar aquells punts de la conversa que interessin especialment per al desenvolupament del treball. Les cites explícites que s'incoporen al text són transcripcions escrites dels enregistraments sonors originals<sup>10</sup>. En segon lloc, interpreto les dades a partir de les preguntes i dels principals eixos de recerca.

### 9.1. Anàlisi descriptiva

#### 9.1.1. Emma López

*“Ara ens hem d'estar tot el dia parlant de dones famoses? Això vol dir que la maternitat no és important? Està molt bé parlar de dones científiques, però si una dona fa de mare i fa de mestra, ja no s'ha d'explicar? Doncs sí que s'ha d'explicar, perquè és important”*

L'Emma és professora de ciències socials a un institut públic, on imparteix classes a diferents nivells d'ESO i Batxillerat. És llicenciada en Història per la Universitat Autònoma de Barcelona, té una diplomatura en Ciències Religioses, i va fer el CAP quan acabava la carrera. Va cursar la carrera d'Història sabent que ella, el que volia, era ser professora de ciències socials, vocació que ha mantingut al llarg de més de deu anys d'experiència docent.

A partir de les respostes al qüestionari, l'Emma considera que té els recursos necessaris per humanitzar els continguts de les ciències socials, i que els pot treure sobretot de la

**Figura 36**

*Emma López: presentació gràfica*



<sup>10</sup> La nomenclatura per referenciar els registre sonor és: Nom\_àudio\_franja. El nom és modificat de l'original per garantir l'anonimat de les persones participants; el número d'àudio depèn de la quantitat d'arxius estan associats a aquella entrevista, ja que en algunes ocasions parava l'enregistrament passats uns 30' i n'iniciava un de nou per assegurar-ne el registre; les franges refereixen a la ubicació cronològica del fragment dins l'arxiu d'àudio, que divideixo en franges de 5'. { 237 }

formació disciplinar rebuda i de recursos externs com llibres o revistes. Durant l'entrevista ho reafirma i explica:

La carrera d'història no em va ensenyar com havia d'ensenyar història, però em va donar moltes eines per poder decidir i buscar continguts de qualitat i apanyar-me la vida per si una cosa no l'han explicat, saber buscar-la. Així que, a mi, la carrera em va servir molt. Em va donar moltes eines per saber elaborar-me els continguts. Moltes coses que faig les preparo jo. Em va donar prou criteri i prou eines per llegir llibres d'especialistes i faig autogestió de com adaptar-ho. (Emma\_A1F1)

La seva formació disciplinar, però, no acaba aquí. L'Emma segueix anant a cursos i xerrades, i manté la lectura de bibliografia historiogràfica. Amplia i renova els continguts de manera constant a partir del que llegeix. Actualment està incorporant, mica en mica, continguts d'història de les dones als temaris dels diferents períodes històrics, i ho fa amb el que aprèn en conferències i lectures específiques. És un dels reptes que s'han posat des del departament:

Amb el tema de les dones, això és el que estem actualitzant en aquests últims cursos, però encara estem en procés. Perquè cap no teníem formació sobre el tema. Per exemple: per les dones egípcies ja ho tenim arregladet, però amb les dones mesopotàmiques m'he fotut jo una pallissa, perquè no hi ha res publicat en castellà, i Mesopotàmia és la meva especialitat i la meva bogeria, i he d'anar buscant en 20 llibres especialitzats i anar preparant els materials. Són temes que anem fent... (Emma\_A2F1). Vaig fer un cicle de conferències de les dones a l'antiguitat, dels més interessants que he fet, molt xulo. (Emma\_A2F4).

Reconeix que, en estudiar la carrera, va tenir gran influència del materialisme històric i de la història de les mentalitats. Ara manté una gran preocupació pel paper de les classes populars en la història:

He llegit coses de dones, però compro bastant coses on la preocupació estigui en el poble. No m'importen tant les mentalitats, marxistes, etc. Sinó del poble. Casos de persones del poble. Per 4t d'ESO em serà molt útil, a part que personalment m'interessa. (Emma\_A2F3)

L'Emma explica com, en el seu dia a dia, està constantment pensant en les classes, i incorporant recursos i coneixements que li puguin servir.

Estic tot el dia buscant recursos, pel·lícules, articles, revistes... en la meua vida, en el meu dia a dia, quan vaig de vacances, quan vaig a un lloc, penso "això és perfecte per explicar *noséquè*" (Emma\_A1F4)

La seva filla ho corrobora: mentre parlem, de fons se sent una veu dient "Estàs tot el dia fent fotos per la feina" (Emma\_A1F4). M'ensenya, entre d'altres, el llibre *14 de juliol*



(Vuillard, 2019), i em comenta que el farà servir “quan torni a fer 4t”. De fet, durant l’entrevista fa referència constantment als continguts i competències assignats a cada curs, que domina a la perfecció. Aquests continguts i desplegament temàtic respon al currículum català oficial, i des del departament de l’institut han acordat uns mínims a complir a partir dels continguts clau de cada curs:

Els temes generals són els oficials però al departament tenim uns mínims acordats que s’han de treballar, i sobre aquells mínims cada un pot fer de la seva manera. Ho tenim fet com a cos de seminari – els mínims de cada tema. (Emma\_A1F6). Mantenim aquest glòbul general. Què és el que sí que canviem? Intentem donar molta importància al focus de la societat: l’estratificació, els mecanismes de poder, les injustícies socials, els símbols de poder, propaganda, qui escriu la història... això intentem remarcar-ho, i les injustícies socials, l’esclavitud, les desigualtats de gènere... (Emma\_A2F1)

Aquests continguts de rerefons dels què parla, que podríem vincular amb els conceptes de primer i segon ordre del pensament històric (Seixas i Morton, 2013), sorgeixen d’una profunda reflexió sobre la pràctica docent i el què significa ensenyar història. Per a l’Emma,

Hi ha 2 coses importants que s’han d’ensenyar. [1] Aprendre a aprendre: realment penso que és clau: saber seleccionar informació, redactar textos propis (...) perquè això et fa competent per qualsevol cosa: qualsevol treball, qualsevol estudi... [2] I, per altra banda, més de socials, crec que hi ha 4 coses molt importants:

- 1) Ser capaços de veure patrons de societat (...) Estructures socials i que unes coses són normals en cada context.
- 2) Les estructures de poder. Com s’estableixen les estructures de poder, si és just o no és just, si es pot canviar o no es pot canviar.
- 3) Tema de la causalitat, les coses mai passen per què sí, ni és automàtic perquè les coses no són matemàtiques.
- 4) El gaudi de l’anècdota, de veure com som capaços del millor i del pitjor. De coses horribles, i que cal saber per no repetir, però també del millor. Per exemple: que en èpoques prehistòriques hi havia un nen que no podia menjar i que havia viscut 10 anys, i això vol dir que algú es molestava en mastegar-li i després donar-li menjar. Coses així, quotidianes, de la cura dels fills o de la cura de la comunitat, o coses intel·lectuals, com les fites: el foc, l’art. El gaudi de la creativitat i de l’art. Això és més anecdòtic, a banda de ser divertit, i entres en les coses útils i meravelloses que podem fer si pensem. Que no sempre pensem, o no sempre pensem de la millor manera per a la majoria. (Emma\_A2F3)

L’Emma parla de la seva feina amb molt d’entusiasme. Però no és només una qüestió de passió, sinó també d’implicació. Domina el currículum, repensa els continguts, renova constantment els materials i incorpora nous recursos, té clares les finalitats i els objectius, reflexiona amb profunditat sobre la tasca docent, i defensa de manera contundent la cultura de l’esforç i les possibilitats i capacitats de l’alumnat. No vol perdre hores de classe en formacions, i es forma un cop surt del centre; tampoc escatima en hores dedicades a la preparació de sessions i a la correcció minuciosa.

Tot i així, parla d'ella mateixa com a professora no innovadora, partint d'una idea de la innovació educativa lligada a un tipus de metodologies centrades en la informatització, els treballs en grup, l'aprenentatge per descobriment. Parla amb desànim sobre les últimes formacions a les que ha acudit, sobre educació per competències i sobre metodologies innovadores, i sobre el judici que altres professionals fan de la seva tasca per qüestions metodològiques. Defensa que l'atenció a la diversitat passa també per atendre a una diversitat metodològica, perquè no tothom aprèn de la mateixa manera, i aplicar sempre un tipus de metodologia no garanteix un bon aprenentatge per a tothom. En aquest sentit, critica que tant la formació educativa inicial, que va fer en el CAP, com la continuada, a través de cursos, es basen en dogmes metodològics més que no pas en formar el professorat perquè pugui prendre decisions sobre com fer les classes, responnent tant a l'alumnat com a les seves pròpies habilitats i personalitat.

La majoria de cursos que he fet després en la formació [continuada] no m'han servit, perquè només em donen dogmes. I jo m'haig de creure que perquè fan servir l'ordinador a l'aula aprendran més, o jo m'haig de creure que si només parlo 15-20 minuts a l'aula els meus alumnes aprendran més (Emma\_A1F1). (...) A l'últim curs de competències una companya em va dir que era una mala professora perquè corregia amb vermell. En els últims dos anys, amb cursos d'aquests de competències, m'he trobat amb això. Que has de fer un acte de fe (...) "si tot és amb ordinador i tot és amb grup, és més divertit i aprenen més". Doncs jo no sé si aprenen més. Ells s'ho passen bé? Sí. Treuen bones notes? Sí. Aprenen? No. (Emma\_A1F2).

I amb aquesta idea, que es va repetint en diferents moments de la conversa, l'Emma defensa les possibilitats d'aprendre de l'alumnat sobre la pressió metodològica del context:

De vegades em diuen "és que això és molt difícil, profe". I els ho explico: clar, és que a la vida de vegades s'han de fer coses difícils. Jo m'estalviaria correcció, i a mi em pagarien el mateix; no em faran cap ona, podria treballar la meitat del temps i em pagarien el mateix. Aleshores, per què ho faig? Perquè sento que vosaltres apreneu més. I a mi l'únic que m'interessa és que vosaltres aprengueu de veritat. (Emma\_A1F5)

### 9.1.2. Joan Puente

*“Si vols humanitzar l’educació, l’objectiu ha de ser l’alumne, el seu aprenentatge i el seu creixement”*

#### Figura 37

Joan Puente: presentació gràfica



En Joan és professor de ciències socials a un centre de titularitat concertada. És llicenciat en Humanitats i té un màster en educació inclusiva. També és professor associat d'universitat, i forma part de grups de recerca educativa.

Fa més de 20 anys que es dedica a la docència, i ha estat un dels responsables de dissenyar un canvi d'orientació en l'organització del seu centre, que passa, de manera essencial, per posar l'alumne i el seu creixement al centre del funcionament escolar. Entre altres coses, s'organitzen per equips de nivell més que per departaments, i estableixen

sistemes de cotutoria.

Una escola és un conjunt d'organitzacions i estructures perquè puguis fer la feina, i la teva feina no és només la transmissió de coneixements sinó el creixement (Joan\_A1F1).

La nostra identitat professional es defineix per la matèria que impartim. I vam fer un cop de cap: no podem organitzar el centre només a partir de la matèria (...). Vam decidir que el teu lloc de referència no és el teu departament didàctic, sinó els equips de nivell. A l'equip docent hi ha persones de totes les disciplines, perquè entre tots ens encarreguem d'aquell nivell. I tots som cotutors, perquè al convertir-te en tutor t'has d'encarregar de la seva situació persones. Abans, si algú no aprovava és perquè no treballava. Quan ets tutor descobreixes per què, quines dificultats hi ha darrere. (Joan\_A1F2)

Al llarg de la conversa, parla constantment de la necessitat d'acompanyar l'alumnat, del seu creixement, de la capacitat. En fa una comparativa amb la paternitat:

El meu pare volia que jo fos enginyer. Jo vull que les meves filles siguin felices. I això té indicadors molt més complexos. Amb educació ens passa igual: si el que volem és que aprenguin, això és més complex que posar nota. (Joan\_A1F4)

Mostra gran preocupació per la cultura escolar i pel paper del professorat, i parla molt des de la visió col·lectiva: el centre, la cultura escolar, l'equip docent, l'equip de nivell, l'escola, les relacions, el grup classe. A les respostes del qüestionari de la fase prèvia, marcava que un dels elements que més li preocupava era la coordinació docent. I és que en plantejar aquests canvis, ha hagut de conivir amb moltes resistències, cosa que el fa ser crític amb l'immobilisme professional de part del professorat.

Això de posar l'alumne al centre, com a discurs pot ser compartit, però com a realitat no. Perquè tendim a fer el que coneixem (...) Hi ha un immobilisme que no és qüestió ideològica

ni didàctica, sinó de zona de confort (Joan\_A1F5). Doncs, per sobreviure, hi ha qui engega el pilot automàtic. Però es pot ser professor, amb pilot automàtic? Per mi, la resposta és no. Però hi ha molta gent que ho fa (Joan\_A1F5).

El discurs d'en Joan està carregat de convicció, de reflexió i d'un orgull professional que reivindica a totes les capes de la societat, conscient que els reptes no només són als centres sinó també a les universitats i a la idea que la societat té sobre l'educació i sobre l'ofici d'educar. Projecta que l'origen de la transformació ha de ser l'organització del centre, i que a partir d'aquestes es poden generar tota la resta de canvis necessaris:

Es pot humanitzar? Clar. Si poses al centre l'alumne, a partir d'aquí hi ha una sèrie de conseqüències que t'humanitzaran els continguts, les relacions, les comunicacions i tot (Joan\_A1F3)

De fet, projecta el contingut des d'aquest vincle amb l'alumne: des de les connexions que pot fer amb la seva vida.

Tenim tendència a pensar l'escola de l'aula cap a l'organització i cap als objectius, jo el que dic és que els objectius han de crear un tipus d'organització i un tipus de dinàmiques a l'aula. Per tant, posar l'alumne al centre i fer-lo que aprengui. Quan aprèn més? Quan aquests continguts s'apropen a la seva experiència i a la seva vida. (...) Si tu no connectes allò que aprens amb la teva vida i amb allò que a tu et passo, allò no té cap tipus de significat. (Joan\_A2F1).

En aquest sentit, entén les ciències socials com un àmbit de coneixement fonamental per ubicar-se en el món des del vincle amb la pròpia experiència. Entén que, per a l'alumnat, aprendre ciències socials és útil

per comprendre's a ell, per comprendre el món, per comprendre la humanitat. Som individus socials, jo crec que les CCSS són la placa base sobre la connectem la resta d'elements del circuit. Les ciències socials és descobrir la pertinença a la raça humana. I en aquesta raça humana n'hi ha uns que han intentat calcular les coses i apareixen les matemàtiques, i uns altres han intentat saber com funciona el cos humà i apareix la biologia. (Joan\_A2F3).

En la seva visió de les ciències socials hi ha una forta projecció humana i humanista, que concreta en la manera d'entendre la manera com abordar diferents temes, problemes i continguts de les ciències socials escolars. Hi projecta també una dimensió filosòfica: "A ESO no hi ha filosofia fins a 4t, però no hem estat fent una mica de filosofia des de les ciències socials?" (Joan\_ De fet, entén que els continguts de les ciències socials podrien treballar-se de manera deshumanitzada, però que només prenen sentit quan s'emfatitza la centralitat de les persones:

La història està plena de gent com tu. Que ha tingut neguits com tu. O, si fas geografia, què passa amb la gent com tu a altres llocs? Per exemple, quan a 3r parles de recursos naturals, la pregunta és: tu què necessites per viure? En algun altre lloc podries viure millor? La matèria s'humanitza perquè parlem de persones. No de persones, de tu. Poder parlar de l'emigració i podem fer dades, però també pots fer-ho preguntant "quants sou d'aquesta ciutat? Que deixi la mà aixecada els qui els seus pares també ho siguin". Si vas una mica

enrere, no queda ningú. I aleshores diem: tots som immigrants. Tu tens identificat qui de la teva família va venir? Doncs fes-li una entrevista (...). Els relats de les iaies coincideixen, siguin d'Àfrica o d'Almería, perquè descobreixen que emigrar és fer les maletes i marxar lluny de la teva mare. L'emigració no és una dada, és una vivència de persones que han de marxar fora de casa seva. Després pots anar a les dades, però aquestes dades parlen de vivències de persones (Joan\_A2F1)

Per a en Joan, poder plantejar-ho així depèn de la capacitat que té el professorat per connectar, per motivar, per crear la classe. En aquest sentit, pensa que la formació del professorat que es rebia durant el CAP era totalment insuficient, i que amb el Màster actual, almenys es treballen totes aquestes qüestions: les de centre, les psicosocials, les que permeten establir aquestes connexions.

A l'hora de crear aquestes classes, més enllà de les habilitats per acompanyar l'alumnat, en Joan planteja el currículum com una guia, que no obliga. Al seu centre no fan servir llibre de text, així que és el mateix professorat que genera les dinàmiques d'aula a partir de materials fets per ells mateixos, recursos i propostes. En aquest sentit, sent que no té prou temps per deixar les activitats ben tancades, sobretot a l'hora de seleccionar fonts perquè els seus alumnes tinguin espais sòlids on poder buscar informació. Defensa que la feina del professorat és oferir bones preguntes, perquè la recerca de les respostes és la que fa que l'alumnat aprengui. I, a l'hora de pensar bé les preguntes i les activitats, la formació humanística li dona:

La seguretat i la tranquil·litat de navegar. I la tranquil·litat de que quan hi ha un dubte el puc resoldre. (Joan\_A2F2)

En Joan planteja sovint reptes i preguntes a l'aula, i és l'alumnat qui en busca la informació treballant amb grups i amb ordinadors. No fa bandera, però, de cap mètode: se centra en els objectius i la centralitat de l'alumne, en que els aprenentatges siguin significatius. Perquè defensa que

Si l'alumne està en el centre, vol dir que l'important és el seu aprenentatge, no el teu ensenyament (Joan\_A1F7)

### 9.1.3. Montserrat Vidal

#### Figura 38

*Montserrat Vidal: presentació gràfica*



*“Al final, els més agosarats acaben donant l’esquena al currículum”*

La Montserrat és professora de ciències socials a un institut públic que forma part de la xarxa de competències bàsiques i d’Escola Nova 21 (EN21). És llicenciada en arqueologia.

Ella forma part de l’equip impulsor del centre, i ha estat al capdavant de diferents projectes i propostes per canviar la manera de fer algunes coses, dins un

centre que aposta per les noves tecnologies i metodologies.

Comencem la conversa parlant d’un projecte concret que fa pocs anys que desenvolupen i que ha liderat ella en gran part, transversal de diferents assignatures: un treball de síntesi a mig curs, a més a més del que es desenvolupa al juny. En el cas de 2n d’ESO, s’han centrat en el currículum de ciències socials:

Què és allò que toca a nivell de currículum a 2n? Edat Mitjana. I què és allò de l’Edat Mitjana que coneixen els alumnes? Les justes. (Montserrat\_A1F1)

El projecte de les Justes Medievals funciona a partir del repartiment de rols i papers entre l’alumnat, que ha de buscar informació per tal de caracteritzar els personatges, i de la col·laboració d’altres departaments en la creació dels materials, el disseny de roba i estandards, etc. Recreen una Justa a partir d’un guió cinematogràfic, i el treball final és la representació de la Justa. A l’hora de repartir els rols, explica que la majoria de l’alumnat vol ser noble o cavaller, i que han de fer el repartiment perquè també hi hagi diversitat de grups socials: metges, remeieres, musulmans, jueus, escuders, pagesos, bufons... Valora molt l’aprenentatge que es genera en la consolidació del personatge, tot i que la recerca d’informació és un procés que genera dificultats:

La informació que jo trobo me l’he de sintetitzar, me l’he d’aplicar a mi, perquè jo sóc un metge musulmà, i a partir d’aquí em cerco la meva escena. I això és complicat. Però cal dir que després, quan veuen el producte final, estan molt contents. (Montserrat\_A1F3).

Explica que el producte final agrada i entusiasma molt a l’alumnat. Quan ens preguntem pels aprenentatges, no els vincula a un exercici d’empatia històrica ni a una

democratització de l'agència sociohistòrica, sinó sobretot a la contextualització i a la caracterització:

Perquè per a ells és un joc. No entren en el personatge (...) Possiblement quan després ho estàs donant a classe, aleshores sí que ho relacionen, però quan estàs fent la justa és un joc i és divertit. Quan acaba la justa medieval encara queda curs de l'edat mitjana, i quan tornem a començar entenen molt més el tema dels comptats, el pas del feudalisme a l'Europa de les ciutats, a partir del que han treballat. Perquè clar que hi ha un bagatge que és el que han estat treballant. Perquè ells han experimentat, han tret les seves conclusions, que és el personatge i és l'escena, i diuen "això em quadra". (Montserrat\_A1F3).

Malgrat aquesta experiència, en el qüestionari la Montserrat considerava que no té els recursos necessaris per diversificar protagonistes dels continguts socials, i en relativitzava la importància. De fet, més enllà d'aquesta experiència, aquesta diversificació no es trasllada a la resta de continguts. La Montserrat, que forma part del grup impulsor projectes innovadors en el seu centre i que té la taula plena de projectes i treballs originals i engrescadors, parla amb una mica d'esgotament sobre les limitacions a l'hora de poder fer canvis en la manera d'ensenyar ciències socials. Explica que el currículum no deixa espai per a massa coses – en el cas de la història de les dones, per exemple, en fan una optativa perquè el currículum oficial de les classes de ciències socials ordinàries no la incorpora. Explica, també, que de vegades el mateix equip docent limita algunes opcions.

M'ensinya, per exemplificar-ho, el resultat d'un projecte que van fer sobre la seva ciutat i la relació amb les vinyes i el vi, connectant la història local des de l'època romana fins l'actualitat, i el resultat final del qual eren unes produccions precioses en forma d'ampolla, decorades al gust, amb inscripcions literàries, etc.

Veus això? Va ser un projecte xulíssim, de vincle amb el passat i el present, de connexió amb el territori i la història local. I van fer unes *virgueries*, mira quines ampolles més boniques. Doncs ja no ho podem tornar a fer, es veu que estem fent apologia de l'alcohol. Tu t'esmeres en fer coses diferents, amb sentit, l'alumnat ho gaudeix...i desanima molt trobar-te amb tantes traves. (Montserrat\_A2F2).

La Montserrat parla del seu alumnat amb tendresa. Es posa molt al seu lloc: entén que estan en una edat difícil, que són adolescents, i es preocupa que les seves classes responguin a aquestes circumstàncies i aportin una mica de lleugeresa. El centre on treballa la Montserrat té un alt percentatge d'alumnat de famílies immigrades; quan parlem sobre la possible influència d'això sobre els continguts, comenta que no hi ha una modificació explícita d'aquests (per exemple, no projecten un tipus de coneixement històric menys eurocèntric), però sí que treballen temes transversals com la migració, i això els permet aprofundir en les històries familiars.

La Montserrat compta amb una xarxa docent considerable. Més enllà del grup del centre i de companyes amb les que treballa a gust, comparteix amb amistats i amb persones que ha conegut en es xarxes de competències i d'EN21 recursos, informacions, idees, preocupacions. Fora de gravació, però, quan ens posem a parlar sobre què és allò que fa que el professorat pugui fer canvis, propostes i projectes amb sentit, la resposta va cap a una altra banda:

Jo, el que he necessitat, és tenir els fills grans. Perquè tot això ho fas amb les hores personals, eh. I fins que no els tens grans...

#### 9.1.4. Noelia Fuente

Figura 39

Noelia Fuente: presentació gràfica

*“Com sempre, el problema som les persones. I tu em preguntaves pels continguts: el problema no són els continguts, són les persones”*

La Noelia està tancant el seu primer any com a professora. Després de molts anys treballant a un centre de recursos educatius, aquest curs s'ha estrenat a un centre de secundària petit i força nou, que treballa per projectes globalitzats.



Per a la Noelia ha estat un any molt intens, complicat i interessant. És llicenciada en Història de l'Art i havia fet el CAP en el seu moment; anys després entén que les coses han canviat molt, i s'ha trobat que, tot i tenir un coixí de coneixements tant històrics i socials com pedagògics i metodològics, s'ha hagut d'actualitzar i buscar-se la vida a marxes forçades, amb pressió i amb estrès, preparant totes les classes i materials. Ho ha viscut com una experiència dura, fins i tot bèstia. De la formació que va rebre al CAP, però, hi ha un element que li ha servit molt de guia:

Jo sóc de l'última promoció que vaig fer el CAP, i recordo una professora que ens deia que més enllà dels papers, les programacions, de teoria etc., que siguéssim nosaltres mateixos, i això em va marcar molt. Jo seré com haig de ser, es que si no no estic còmoda, i he sigut bastant jo, he estat molt transparent, i hem tingut feedback amb els nanos, i ha anat bé. Estic contenta, eh. Pensa que els alumnes són molt agraïts, també poden ser molt durs, però són molt agraïts. I també poden ser molt nobles. (Noelia\_A1F2)

Al llarg de la conversa que tenim, la Noelia parla constantment del seu alumnat, de la relació que hi ha establert, de les possibilitats que tenen, del que proposen, del que aporten; del caliu que necessiten, de la importància que preguntin i que pensin. Explica



com d'important és per a ella que prenguin la veu, que construeixin la seva opinió, que siguin crítics i que puguin relacionar allò que aprenen amb el present i amb la seva vida. I és precisament amb aquesta relació i idea que té de l'alumnat la que contrasta amb la d'altres professionals i companys, i la font d'algunes desavinences que han afegit complexitat a aquest primer any d'experiència.

Parla de la tasca del professorat des de la coherència, de la possibilitat d'influir sense imposar, i de reconèixer tot allò que no se sap i que es pot aprendre juntament amb l'alumnat. Explica que ha estat difícil treballar amb algunes persones, per les diferents maneres de pensar i de treballar, i per com de diferent es projecta la relació amb l'alumnat, més freda i distant:

De vegades no es donen compte que tenen una persona allà davant (Noelia\_A1F2)  
Penso que hi ha una deshumanització a la nostra professió, igual que amb d'altres, perquè influencia l'estrés, el temps, els mitjans de comunicació... (Noelia\_A1F7)

En el seu centre, el treball amb la resta de l'equip docent s'ha fet des de les reunions de coordinació pedagògica de nivell, i també d'àmbits:

A l'institut tenim el que són les reunions de coordinació pedagògica, i en aquestes reunions et donen pautes de com has de treballar i hi ha coordinacions de nivell, però el que és purament de continguts i materials, ho fem des de l'àmbit. Jo estic a l'àmbit de ciències socials, i allà fem reunions de "què estàs fent tu", què estic fent jo, en el nostre cas és un institut molt jovenet i molt petitet, i allà anàvem comentant les coses, però sempre hem intentat partir del currículum del departament, és que està molt bé realment (Noelia\_A1F2)

Els continguts, doncs, parteixen del desenvolupament del currículum oficial, que cadascú concreta a través de la recerca i creació de material propi. La Noelia considera que el fet d'haver treballat en un centre de recursos no li ha servit per tenir eines ni recursos per fer front a la docència, però l'ha ajudat a familiaritzar-se amb terminologia educativa i a actualitzar-se amb les TIC. Els materials, doncs, els ha creat fent recerca per internet, i valora molt positivament tenir un gran ventall de recursos a l'abast:

Jo d'economia, que no tenia res fet, buscava per exemple maneres de treballar el concepte de l'empresa, o en el cas d'història de segon buscava vídeos que expliquessin de manera amena el tema del vassallatge, el feudalisme, materials... penso que és important que el professor d'avui en dia treballi amb molts recursos, molt diversos, perquè crec que hi ha molt això de les intel·ligències múltiples i per tant crec que has de tenir un gran ventall de recursos, per mi aquesta és la clau d'un bon mestre, saber extreure i trobar els recursos (Noelia\_A1F3).

Per altra banda, defensa que el currículum oficial dona una molt bona base, i que serveix de guia a l'hora de planificar, i sobretot perquè permet fer-ho posant les competències al centre:

Sempre està molt criticat però jo trobo que han fet una bona feina, sempre es pot polir, però està força bé. A mi m'ha servit molt, perquè hi ha les competències, que no pots pretendre aprendre les competències de cop i volta, que has d'anar interioritzant, però també tens els conceptes clau. Que jo és el que he fet, has d'anar a conceptes clau, i a mi també em va anar molt bé a banda de mirar per internet, però clar internet és un món i no em podia permetre perdre'm per internet... (Noelia\_A1F2)

Quan entrem a parlar sobre aquests continguts clau, sobre els continguts socials d'ESO i sobre les possibilitats d'humanització, la Noelia torna a posar el focus en el professorat: és la mirada docent la que humanitza o deshumanitza, i en concret els continguts de ciències socials faciliten enormement la mirada centrada en les persones:

Aquí està la figura del professor. Crec que no són els continguts, sinó la mirada que fa el professor sobre els continguts. Jo m'he preocupat molt de fer pont entre passat i present, perquè si no perd sentit el nostre contingut. Per exemple: parlant d'edat mitjana i islam, al centre hi havia % important d'alumnes musulmans, jo m'he interessat molt per la seva cultura, i vaig llençar pel *google classroom* preguntes atrevides com què penses d'estat islàmic. Estàs parlant d'edat mitjana però jo he buscat el vincle amb el present (...) Com sempre, el problema, som les persones. I tu em preguntaves pels continguts: el problema no són els continguts, són les persones (Noelia\_A1F5F6).

T'haig de dir que els professors de ciències socials, i amb els continguts claus que tenim d'història, ens dona molt peu, molt, constantment, per treballar l'aspecte no només humà sinó per treballar habilitats socials, habilitats emocionals, assertivitat... Jo crec que dona molt molt peu, suposo que totes, però les CCSS moltíssim. Ho tens en safata. Amb nosaltres, constantment sortien debats sobre els immigrants que es moren al mar (Noelia\_A1F8).

Aquesta idea de la Noelia coincideix plenament amb el reconeixement del professorat com l'element clau de l'ensenyament (Ballbé, 2019; Kitson et al., 2015; Pagès, 2019), així com de seu encàrrec de vincular els coneixements curriculars a les vides dels seus alumnes: "it is the teacher who makes the biggest difference in how the students do connections between their lives (...) and the curriculum (Tinkham, 2013).

La Noelia té poca experiència docent però molta reflexió sobre aquesta. Ha estat un any dur per a ella, i es nota la intensitat d'aquest curs amb el que explica. Parla amb un llenguatge que identificaria com a humanitzat, per la seva manera de posar les persones al

centre, per focalitzar-se en les relacions, les necessitats, la proximitat. Mostra interès pel concepte d'humanitzar, que em sembla gairebé inherent al seu discurs, i pensa que malgrat la proximitat i la connexió des de la que planteja la tasca docent, revisarà les seves pràctiques des d'aquesta mirada:

Però segur que intentaré analitzar-me a mi mateixa i m'adonaré que no estic parlant de la història, la geografia o l'economia des de la mirada de les persones, sinó com si fossin objectes.... (Noelia\_A1F7)

Acabem la conversa parlant dels materials que dissenyo, i me'n dona el seu punt de vista. Per a ella, són materials molt necessaris, i em recomana que siguin molt fàcils de cara al professorat. I m'ho diu recordant-me que "és que també som humans".

### 9.1.5. Ricard Janer

*"Que sigui útil per canviar el seu entorn, per buscar un futur millor"*

En Ricard és graduat en Història i ha cursat el màster de formació del professorat. Ha començat a fer docència com a substitut en un centre concertat, on ha hagut de passar a la virtualitat a causa de la pandèmia de COVID-19.

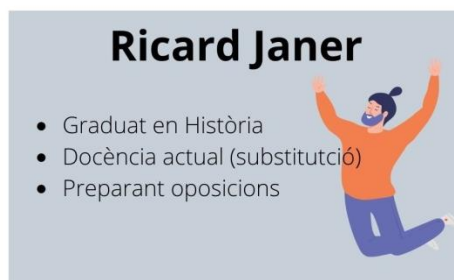
Quan posa en relació la seva formació amb les pràctiques del màster i la seva recent docència, troba que el que li ha donat més eines per a la gestió del dia a dia en un centre educatiu és la seva experiència i formació en l'educació en el lleure: la gestió dels grups, la relació amb els adolescents, la responsabilitat, la dinamització. Troba que la formació del màster li ha servit, sobretot, a nivell de planificació, però que l'aterratge a l'aula, els recursos concrets, els ha après, i els està aprenent, a la pràctica.

Quan va respondre el qüestionari, en Ricard va considerar que la falta de centralitat de les persones i la invisibilització d'agents sociohistòrics com a protagonistes era un problema educatiu important, que tenia els recursos necessaris per fer-hi front, i que aquests recursos li venien de la formació històrica i historiogràfica. Durant la conversa que tenim, aquesta idea es fa vívida: en Ricard té un posicionament historiogràfic clar, que el porta a ser crític amb els continguts i a prendre decisions a la seva pràctica:

Sí, m'han influït diversos corrents, sobretot la branca del materialisme històric, sobretot la part més humanística. Josep Fontana, per exemple, coincideixo molt amb la seva manera d'entendre la història. Una història molt pedagògica. Té una utilitat real per entendre el nostre entorn, per fer un futur millor, i jo això ho he pres com a màxima per aplicar a l'educació. A mi m'interessa molt que els alumnes que jo formi en història, o en qualsevol

Figura 40

Ricard Janer: presentació gràfica



assignatura que tingui a veure amb les humanitats, doncs sigui útil per canviar el seu entorn, per intentar buscar un futur millor (Ricard\_A1F2).

Aquesta màxima no li queda sols en el discurs, sinó que ja l'ha portat a la pràctica:

Les meves pràctiques les vaig centrar en guerra mundial i em vaig poder centrar molt en la rereguarda, en personatges concrets, vaig intentar que fossin 50% homes 50% dones, crec que sí que me'n vaig sortir, però és lluitar contra un sistema que ja està muntat amb un tipus de llibres, amb professors que porten molts anys d'experiència i rodatge; ara ho estic intentant fer, però és molt difícil. (Ricard\_A1F3).

Actualment, en Ricard troba força resistències a l'hora de transformar els continguts històrics perquè deixin de reproduir esquemes tradicionals, positivistes, lineals i molt geopolítics. Explica com li va sobtar el dia que, en arribar al centre on havia de fer la substitució, li van donar els llibres i hi va reconèixer el mateix tipus de contingut que havia estudiat ell quan feia ESO, i que no quadren amb les seves idees sobre la finalitat d'aprendre història:

Reprodueixen l'esquema tradicional: guerra, política, homes, només es parla de les dones en els requadrets de curiositats... clar, això no s'escau gens amb la meva manera de pensar, de fer història des de baix, de fer una mica de microhistòria, veient casos concrets, veient què feia la gent normal, què feia el 95% de la població, que sempre som els protagonistes oblidats, o els personatges oblidats. Que això ho estic intentant fer, reflexionar: "de què parlem quan parlem d'història?" I els alumnes deien: "dates, guerres, reis..." i vam arribar a la conclusió que això només ho vivia el 5% de la població (dic 5% que és una expressió), i que potser ens val més la pena centrar-nos en la resta de la gent, com nosaltres, què feien, com van aconseguir les seves victòries socials.

En Ricard ha pogut introduir aquesta reflexió sobre els continguts tradicionals del currículum establert, de la mateixa manera que durant les seves pràctiques va poder introduir una visió més centrada en les resistències, els casos de persones concretes, etc. Tot i així, viu la planificació curricular actual com a molt tancada, i que dificulta sortir de a història monolítica o incorporar elements d'anàlisi més crítica:

Penso que es dona massa importància, en el currículum en sí, al contingut pel contingut, que no a coses útils. Perquè sí que diem molt que volem formar ciutadans crítics, que sàpiguen discernir quina informació és bona i quina dolenta, doncs potser una de les millors coses que es podria fer és incloure això: saber ser crítics amb el que veiem i llegim. Suprimir la meitat dels climes i poder dedicar temps a parlar de tergiversació de fets, saber interpretar fonts, poder dedicar un trimestre a agafar articles d'actualitat i poder veure si ha estat manipulat o no, poder-ho extrapolar també a documents històrics (Ricard\_A1F3).

I en relació als continguts històrics, considera que es plantegen com a blocs, on costa establir relacions de contemporaneïtat, o preguntar-se per les civilitzacions i les organitzacions socials de cultures que no han estat les imperialistes i colonitzadores:

Caldria relacionar molt més. Tractes Roma però no tractes Cartago, sempre Roma Roma Roma, que és la gran potència, l'imperialista, el colonitzador, i deixes de banda les altres que poden ser interessants i enriquidores, i també podríem veure com sorgeixen moltes

altres cultures que tenen altres tradicions i també tenen espais de poder, sistemes polítics. Crec que acabem fent una història molt positivista, parlant de grans imperis (...) i deixem de banda moltes altres coses que podrien ser molt enriquidores per l'alumnat. (Ricard\_A1F4)

En Ricard se sent segur a l'hora de prendre decisions sobre com enfocar els continguts històrics, tot i que hi reconeix el gran esforç i dificultat que genera. Amb assignatures que no són del seu àmbit sí que necessita tenir una guia davant. I quan pensa en altres continguts de ciències socials que no són històrics, també s'hi sent a gust. Tot i així, reconeix que no li agraden tant: sap diferenciar el que creu útil, del que realment li sembla interessant. La pandèmia, però, li ha posat les coses més difícils: transformar els continguts és difícil, i encara l'hi sembla més darrere d'una pantalla.

### 9.1.6. Carolina Castro

#### Figura 41

Carolina Castro: presentació gràfica



*“La història es pot donar però des d’una visió més real, perquè al final totes aquestes persones i tota aquesta història és real, és l’altra que és la història més fictícia”*

La Carolina Castro està acabant el màster de formació del professorat, que ha fet amb dos anys per poder compaginar-lo amb la maternitat. És llicenciada en sociologia, i té un postgrau en periodisme.

En les seves pràctiques, ha treballat qüestions relacionades amb el canvi climàtic, partint del present i projectant el futur, i centrant-se en els impactes d’aquest en les comunitats indígenes. Dona racialitzada i sociòloga, si pogués reorientar el currículum ho faria sortint de l’etnocentrisme dels continguts socials, posant més èmfasi en les relacions humanes, i donant més importància a les emocions. Considera, però, que aquests horitzons no poden donar-se dins els plantejaments curriculars actuals, que veu com a molt tancats:

Potser a primària pots fer una mica de moviment, però a batxillerat és molt tancat, i a ESO tot el que és la història està molt ben marcada, amb un punt de vista també. Perquè han de fer un examen, i l’examen té unes línies molt marcades (Carolina\_A1F3).

Tot i aquest tancament, pensa que sí que hi ha marge per reorientar la mirada dins els marc d’aquests continguts històrics tan marcats en Educació Secundària:

La història es pot donar però des d’una visió més real, perquè al final totes aquestes persones i tota aquesta història és real, és l’altra que és la història més fictícia. No cal treure-li pes, sinó donar-li aquesta visió. Pots parlar del descobriment

[d'Amèrica] i començar per no posar-li aquest nom, pots dir-li expoliació, per exemple. (Carolina\_A1F4).

En les seves pràctiques, la Carolina ha pogut treballar un tema que li agrada i amb el que s'ha sentit còmoda i segura. A més, considera que la formació que ha rebut al màster li ha donat moltes eines per prendre decisions pràctiques. Tot i així, reconeix que si hagués d'enfrontar un altre tipus de contingut, hauria d'estudiar moltes coses. Que no se sentiria segura fent el que ha proposat en aquestes pràctiques amb un altre tipus de temàtica: vincular amb el present, incorporar les realitats de pobles indígenes.

Considera que la seva formació en sociologia li ha donat una mica de base, però que quan comenci a donar classes haurà de "començar de 0" (Carolina\_A1F2). No considera, però, que falti enfocament sociològic als continguts de ciències socials, o que si hi hagués més sociologia podrien millorar les situacions d'invisibilitat de grups i persones.

Quan va respondre el qüestionari, va considerar que la deshumanització era un problema educatiu important, i durant la petita conversa que tenim reafirma aquest posicionament. Si hagués d'explicar en poques paraules què és per a ella humanitzar, pensa en:

Millorar les condicions socials de la gent. (Carolina\_A1F4).

### 9.1.7. Eva Márquez

#### Figura 42

*Eva Márquez: presentació gràfica*



*"Hi ha altres realitats, altres maneres de viure, de conviure, de ser feliç. Perquè si no, ens pensem que l'única manera de viure és la que tenim aquí. I imaginar és el principi per començar a construir"*

L'Eva ha acabat el màster de formació del professorat. Té un grau en antropologia i també formació en dietètica. Creu que la seva formació en antropologia li dóna una visió àmplia de les relacions humanes que és molt interessant de cara a la docència, per com pot entendre i atendre les relacions amb l'alumnat i entre l'alumnat.

Més enllà de les relacions, també pensa que els continguts de ciències socials haurien d'estar més centrats en les relacions humanes:

Òbviament haurien d'estar centrats en això, en les persones. Al final la història la fem les persones. Per mi, com més noms i cognoms hi hagi, és més proper, més entenedor i més real. Si no, al final sembla que facis ciència ficció (Eva\_A1F2)

Reconeix que encara no domina la planificació curricular, i que és poc conscient del desplegament competencial i de continguts que es preveuen per ESO, però amb el que coneix creu que es fa molt evident que els coneixements socials no responen al conjunt de la societat. I això, per a ella, té una gran influència en l'alumnat, en la seva percepció del món i de sí mateixos.

És impossible que no... Si no li donem una volta de full, és difícil canviar l'estructura present si no ensenyem que hi ha una altra manera de llegir-ho (Eva, A1F4).

A l'hora de donar la volta de full, de canviar aquests plantejaments, considera que el professorat té part de la responsabilitat, canviant les mirades, els continguts, la manera de fer classes i les activitats. Però que aquesta responsabilitat és compartida amb molts altres agents: assenyala, per exemple, la responsabilitat de les facultats d'història o les persones que fan els llibres de text. Mentre explica la seva experiència fent les pràctiques, parlem precisament de la pressió que té el professorat, i si considera que en general atribuïm massa responsabilitats als docents, considerant que ens hem de renovar constantment, canviar continguts, dinàmiques, acompanyar l'alumnat, carregar amb l'administració de centre, etc.

Amb la seva experiència de les pràctiques, ha detectat un altre element que se suma a aquesta pressió, i que condicionava molt les possibilitats de llibertat i presa de decisions del professorat amb el que ha estat en contacte: la pressió de les famílies.

Jo el que he vist a les pràctiques és que el professorat, els més veterans, deien que això havia canviat molt. Sobretot no em parlaven tant dels continguts sinó amb la relació amb els pares. Que els pares exigien molt. Que se sentien molt *agobiats*, i que hi havia moltes coses que volien fer i que no feien per por a la repercussió amb els pares. Això m'ho van transmetre bastant, que se sentien lligats de peus i mans, la força que tenien els pares, que el que ells deien era la veritat, i el professor havia perdut la força que tenien anys enrere. Això m'ho deien sobretot els més grans (Eva\_A1F2).

Malgrat aquesta pressió, l'Eva defensa un enfocament de els ciències socials que se sobreposi a la linealitat i al relat social hegemònic. Se sent insegura a l'hora de pensar en la pràctica docent pel fet de no haver estudiat història ni geografia, i pensa que haurà d'estudiar molt quan sigui professora per aprendre els continguts i després pensar com portar-los a l'aula. Però la formació que té li permet pensar en els objectius i les finalitats que creu que hauria de tenir l'ensenyament de les ciències socials:

La part de geografia em sembla molt bàsica per entendre físicament com ens ubiquem al planeta, com funciona tot l'ecosistema, i la part més social per mi tots els continguts tenen sentit per ajudar-nos a entendre d'on venim i cap a on volem anar. Si estudiant història, si estudiant el comportament dels éssers humans doncs

entenem això, que potser hi ha coses cícliques, com ens organitzem, quins pros i quins contres ens hem trobat, amb cada tipus de societat, i això ens ajuda a tirar endavant com a societat que vivim un present, doncs crec que això seria molt útil. Que ens ajudi a prendre decisions. Observar el passat per prendre decisions cap al futur. (Eva\_A1F4)

Aquesta projecció en el futur surt en diferents moments de la conversa. I, amb una mirada ben antropològica, defensa la importància de conèixer diferents models de vida per tal de poder imaginar futurs diferents al present que coneixem:

Mirar una mica més enllà del món on vivim, estudiar societats allunyades a la nostra, t'ajuda a veure que hi ha altres realitats, altres maneres de viure, de conviure, de ser feliç. Perquè si no ens pensem que l'única manera que tenim de fer és la que tenim aquí. És un mirall. Una manera de veure que hi ha altres realitats diferents a les que tenim aquí. Perquè imaginar és el principi per començar a crear (Eva\_A1F5).

#### 9.1.8. Gerard Esquirol

*“Posar nom, posar cara, posar rostre. Les xifres són antihumanes”*

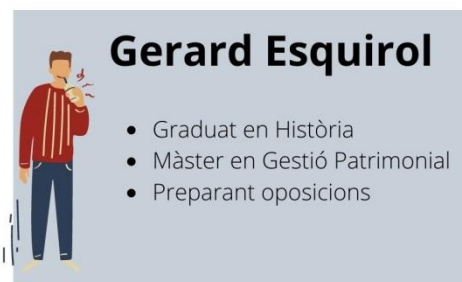
En Gerard és graduat en Història, ha fet un màster de gestió patrimonial i, acabat el màster de formació del professorat de secundària, es prepara les oposicions.

Per a ell, el màster ha estat un xoc, li ha remogut algunes idees i perspectives. Es reconeix entre el grup d'historiadors que han seguit la formació disciplinar i científica, que no s'imaginaven a les aules i que han acabat formant-se en educació per tenir més sortides laborals. Va fer el màster de gestió patrimonial amb vocació divulgativa i educadora i ara el màster li ha fet, diu, descobrir un món:

M'ha fet descobrir un món. Tu vens de la carrera, on tothom el que vol és aprendre història, i totes les converses que tens són d'història (...) i des del màster el que et fan veure és que has de sortir del teu món i aniràs a una aula on ningú estarà interessat en la història. I penso que el primer de tot és fer-los veure la utilitat del que estàs explicant. Després, fer-los canviar certs tòpics que puguin tenir -la història és avorrida, és memoritzar-, i cal veure que té certa utilitat, i què coi, que som el que som i venim d'on venim, i que el que hi ha és fruit de la nostra història. Però fer aquest canvi és difícil. Perquè tens la sensació que estàs banalitzant (Gerard\_A1F3)

**Figura 43**

*Gerard Esquirol: presentació gràfica*





Quan parla de les pràctiques, troba en la formació del màster moltes de les eines que va poder utilitzar, i que té presents a l'hora de plantejar la tasca educativa: relacionar sempre present i passat, establir connexió amb el que és proper a l'alumnat, o ubicar sempre en temps i espai:

El tema de vincular present i passat va molt bé per enganxar, els dones la opció d'agafar-se a alguna cosa i a partir d'aquí començar a estirar. Si parteixes del seu entorn, dona certa comoditat per a partir d'aquí poder estirar. Al màster ens van insistir molt amb això. (...) Sempre hi ha molt aquest punt de vincular-ho amb el present, per enganxar-los (Gerard\_A1F1)

Explica la intervenció que va fer durant les seves pràctiques, amb un disseny molt treballat, amb sensacions molt positives i amb d'altres de coses que caldria millorar, i amb un lleuger sentiment de frustració al pensar que les activitats que requerien més reflexió i pensament crític van tenir un resultat més superficial del que s'esperava.

Suposo que cal posar les llums llargues i picar pedra (Gerard\_A1F3).

Una de les activitats de les pràctiques es basava en l'assignació de rols de diferents membres de la societat atenesa entre l'alumnat, abordant les exclusions i desigualtats socials. Es mostra crític amb algunes exclusions de la història que es projecta a les aules, que delimita en la societat occidental i masculina. A l'hora de poder transformar-ho, però, considera que li falten molts recursos formatius. Tot i que ha fet alguna activitat a la pràctica que va en aquesta direcció, no es veu en cor de poder-ho fer amb totes les temàtiques, ni de manera generalitzada:

És difícil, eh. També perquè la pròpia història que t'ensenyen, la història universitària, també és molt eurocèntrica, no introdueix la història de les dones...és escassa... falta contingut, formació, eines. Per exemple: tu obres un llibre de text, per tractar la polis tens informació a punta pala, però per parlar de la dona no. Falten, falten coses. (Gerard\_A1F10)

Aquesta mancança ja la reconeixia quan va respondre el qüestionari. Per a en Gerard, la falta de recursos i formació se suma a una altra limitació: el plantejament curricular. Creu que el plantejament cronològic limita moltes possibilitats, tant per a un plantejament educatiu més competencial com a l'hora de poder projectar una història que tingui més a veure amb el que som.

Segueix sent molta batalla, molta guerra, molts pobles cronològicament ordenats (...) (Gerard\_A1F8) T'ho expliquen de manera que primer venen uns, després desapareixen: hi ha els grecs, que després desapareixen perquè venen els romans, després els romans desapareixen també de cop i apareixen els bàrbars... i no, no. No funciona així. (Gerard\_A1F9).

La crítica als plantejaments cronològics li ve en gran part al màster de gestió patrimonial, on va aprendre que per abordar, divulgar o exposar, hi havia plantejaments molt més interessants que els cronològics. Els temàtics, per exemple. A l'hora de fer front a les pràctiques, el parer sobre les restriccions del currículum cronològic se li han fet molt més evidents: planteja, per exemple, que quan es treballa la lectura de fonts històriques seria molt interessant poder mostrar-ne de totes les èpoques, i poder parlar tant d'inscripcions materials com de fonts orals i digitals actuals; treballar qüestions patrimonials a 4t d'ESO, partint de situacions actuals i dialogant amb patrimoni clàssic, o abordar les guerres medievals i contemporànies amb l'alumnat més gran.

Al preguntar-li per l'opinió d'un currículum organitzat amb criteris més temàtics, hi mostra força interès:

Poder parlar de què menjaven, com vivien, com es relacionaven. Sí, la conquesta de Mallorca ens permet entendre per què parlen català, però: de què vivia la gent a Mallorca? De què pot viure la gent en una illa? I el comerç, l'agricultura, l'alimentació... l'alimentació em sembla un tema molt interessant i que gairebé no es tracta. Ha estat el principal factor econòmic, i el principal factor social de la història. Penso que pot ser interessant (...) Sí, molt més interessant. Molt més interessant. I pots seguir treballant el mateix, però incloent-los dins una mateixa unitat o temàtica (Gerard\_A1F9). Aquest currículum més temàtic és molt antropològic, però qui fa antropologia? A història d'Amèrica sí que fas més antropologia, és un coneixement més antropològic, però aquí ens falta. Si jo hagués de fer un projecte de com riem, no sabria com fer-ho. (Gerard\_A1F10).

Per acabar, li pregunto què vol dir per a ell humanitzar.

Posar nom. Posar cara. Posar rostre. Mira, t'ho relacionaré amb el que passa ara. No és el mateix que et diguin que a Catalunya han mort 10000 morts, que no que et posin una llista dels noms dels morts, o fotos del que han anat morint. . Potser no posar xifres, sinó posar cares, posar noms. Quan parlem de guerres, de batalles, de desigualtat social, potser posar nom, posar una cara ajuda. Les xifres són antihumanes. (Gerard\_A1F10).

## 9.2. Anàlisi interpretativa

De les converses registrades emanen moltes idees a explorar. Les vuit persones entrevistades han compartit part de les seves vivències, idees, preocupacions i experiències com a docents en actiu o en formació, que queden interrogats a partir dels eixos i preguntes principals d'aquesta recerca.

### 9.2.1. Humanitzar

#### 9.2.1.1. La pedagogia humanitzadora

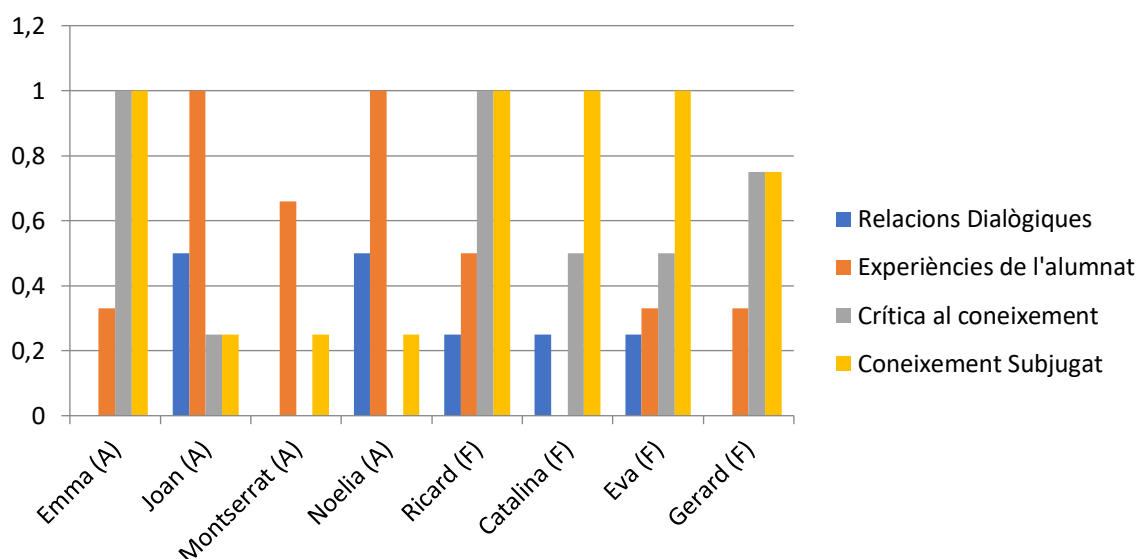
Com ja s'ha vist, la idea d'humanitzar és molt àmplia, i pot prendre diferents enfocaments quan la projectem a l'educació, i també quan l'enfoquem a l'ensenyament de les ciències socials. Per analitzar-ne la concreció que ha pres en les converses amb el professorat, recupero la proposta de Blevins i Talbert (2016) sobre la pedagogia humanitzadora (taula 7), que 1) promou les relacions dialògiques, 2) se centra en les experiències de l'alumnat, 3) facilita la crítica al coneixement oficial i 4) introdueix el coneixement subjugat.

**Taula 6.** *Les dimensions de la pedagogia humanitzadora segons Blevins i Talbert (2016)*

| La Pedagogia Humanitzadora   |  |
|--|--|
| Promou les<br><b>Relacions Dialògiques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacions dialògiques entre professorat i alumnat</li> <li>- Relacions recíproques</li> <li>- Procés compartit d'aprenentatge</li> <li>- Presa de decisions compartida</li> </ul>  | Se centra en les<br><b>Experiències de l'alumnat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relació entre les experiències de vida i els temes globals</li> <li>- Escolta activa de l'alumnat</li> <li>- Reflexió crítica sobre les experiències i coneixements de base</li> </ul>     |
| Facilita la<br><b>Crítica al Coneixement Oficial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen crític del coneixement</li> <li>- Detecció d'ideologies</li> <li>- Reconeixement de la no neutralitat del coneixement</li> <li>- Presa de decisions sobre el currículum per part del professorat</li> </ul> | Introdueix el<br><b>Coneixement Subjugat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reelaboració del coneixement</li> <li>- Introducció d'elements silenciats</li> <li>- Introducció d'experiències de persones oprimides</li> <li>- Incorporació de perspectives diferents</li> </ul> |

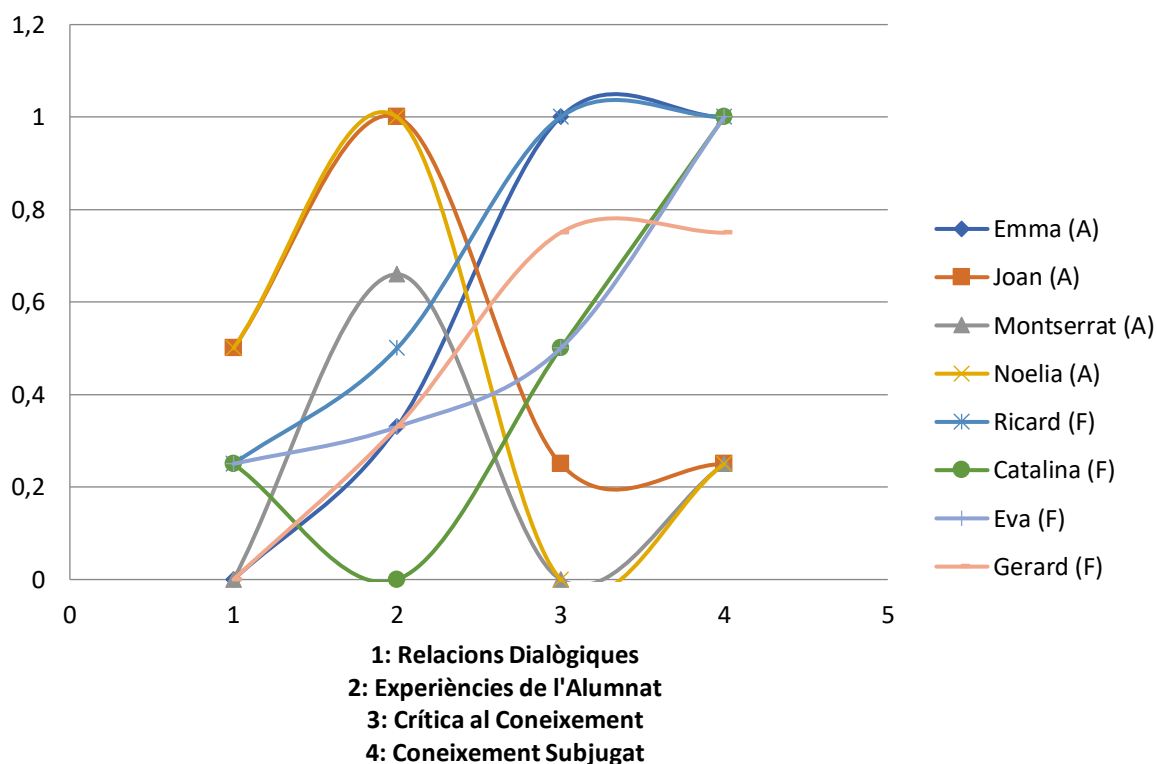
És possible ubicar les reflexions i les pràctiques explicades en alguns d'aquests elements, i en fer-ho s'evidencia una certa divisió entre les qüestions més relacionades amb les metodologies, i aquelles més relacionades amb el coneixement i els continguts (figures 44 i 45).

**Figura 44.** Elements de la pedagogia humanitzadora en les converses amb el professorat



Nota. En aquest gràfic s'estableix relació entre les dimensions de la pedagogia humanitzadora de Blevins i Talbert (2016) amb les reflexions i pràctiques explicades per part del professorat en les converses registrades. Es diferencia amb (A) o (F) el professorat en actiu (A) i el professorat en formació (F). La quantificació és relativa al nombre d'elements de cada dimensió que s'identifica en les converses del professorat.

**Figura 45.** Relacions entre els àmbits d'humanització metodològiques i de continguts



Segurament caldrien estudis de cas molt més concrets i qualitius que permetessin aprofundir en aquestes relacions i la seva concreció a les pràctiques, ja que aquesta

primera diagnosi es realitza a partir d'aquells elements que sorgeixen a les converses, i que no són identificables ni amb les pràctiques reals ni amb la totalitat del pensament i els plantejaments docents. Tot i així, permet esbossar alguna idea sobre les connexions entre les diferents dimensions de la humanització: no només no hi ha una relació fluïda entre les quatre, sinó que sembla que hi hagi una relació gairebé inversament proporcional entre elles. O, almenys, una tendència a preocupar-se o centrar-se en uns àmbits més metodològics (dimensions 1 i 2) o bé epistemològics (dimensions 3 i 4).

També es detecten diferències remarcables entre el professorat en actiu i el professorat en formació, essent de manera molt genèrica el professorat en formació més crític amb el coneixement social oficial, i el professorat en actiu més atent a les experiències de l'alumnat, amb algunes apreciacions qualitatives: l'Emma, que està en actiu, s'ubica en el materialisme històric i s'actualitza constantment amb lectures, es mostra molt crítica amb el coneixement oficial, i això no només li fa prendre decisions curriculars i reelaborar el coneixement sinó que explica que també treballa de manera explícita amb l'alumnat qüestions com les ideologies i les visions parcials de la història; en Ricard, que s'està formant, mostra preocupació per les relacions amb l'alumnat i les seves experiències, i reconeix que aquesta preocupació li ve donada per l'experiència educativa en l'educació en el lleure.

#### 9.2.1.2. Presència, condició i protagonisme

Analitzo les converses a partir dels tres eixos principals de la pròpia conceptualització de la humanització dels continguts històrics, que sorgeix d'aquesta tesi: presència, condició i agència.

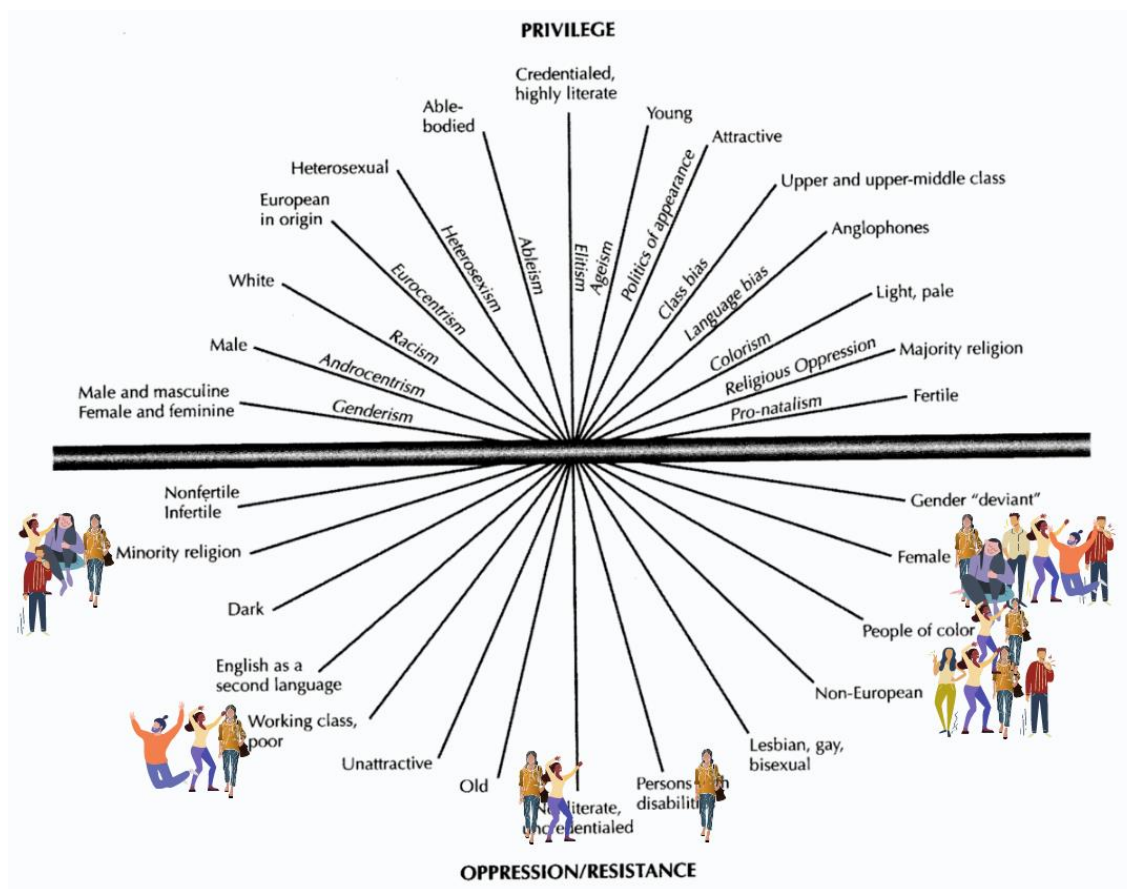
- *Presència*

En totes les converses es reflexiona sobre les presències i les absències de persones i col·lectius en els continguts històrics, en menor o major mesura. Partint de la mapització de la diversitat que sorgeix de plantejaments interseccionals, es visualitza quins són aquelles identitats tradicionalment invisibilitzades sobre els que es fa referència, les absències de les quals preocupa al professorat entrevistat (figura 44).

Coincidint amb les dades interpretades de la fase d'exploració, l'absència de dones és la que preocupa de manera més general, tot i que difereixen les eines i els recursos per fer-hi front. En alguns casos aquesta absència és només comentada; en d'altres, com en el cas de l'Emma i de l'Eva, s'hi dedica una atenció especial. Tant l'Emma com l'Eva coincideixen en que aquestes absències perjudiquen l'empoderament de les alumnes. L'Emma, a més, reivindica un reconeixement de la història de les dones que identifico com a interseccional:

Ara ens hem d'estar tot el dia parlant de dones famoses? Això vol dir que la maternitat no és important? Està molt bé parlar de dones científiques, però si una dona fa de mare i fa de mestra, ja no s'ha d'explicar? Doncs sí que s'ha d'explicar, perquè és important.  
(Emma\_A2F3)

Figura 46. Relació entre identitats invisibilitzades i les referències del professorat



Nota. La font de procedència de la roda interseccional és Morgan (1996). Respon a un context social estatunidenc que difereix en alguns aspectes al nostre context, però que ens és útil per fer ubicar aquestes absències i identitats.

La Montserrat, per la seva banda, viu el currículum com un gran impediment per poder incorporar les dones en el coneixement històric curricular, però a partir d'un projecte específic de treball de síntesi ha pogut diversificar protagonistes d'un context concret, i recuperar les experiències de dones com remeieres. Aquesta experiències li permet també donar visibilitat a la complexitat social i a diverses identitats de procedència, religió, situació econòmica, etc., i ha de gestionar-ho davant un alumnat que té predilecció per uns perfils més que per uns altres:

Quan feien la primera tria tothom volia ser noble, tothom volia ser cavaller, no hi havia gent que volia ser pagesa. (Montserrat\_A1F1)

En el reconeixement d'altres identitats i col·lectius, més enllà del femení, no genera una preocupació tan explícita o generalitzada, tot i que sí que es fa explícit que les persones amb formació més actualitzada critiquen l'eurocentrisme i el classisme dels protagonistes tradicionals, i es posicionen a favor de la presència del conjunt de la societat en els continguts. En Gerard, per exemple, considera que els plantejaments curriculars no responen a

fer història des de baix, de fer una mica de microhistòria, veient casos concrets, veient què feia la gent normal, què feia el 95% de la població, que sempre són els protagonistes oblidats, o els personatges oblidats. (Gerard\_A1F3)

L'Eva considera que

Falta gran part de la societat. Hi ha els grans protagonistes i després la resta son els grans oblidats i oblidades. Crec que estaria molt bé fer-ho més real, tal com va ser". (Eva\_A1F2)

La Catalina coincideix amb aquest plantejament de realitat i irrealitat: la història real és la protagonitzada per totes les persones, i com més lluny s'estigui de la representació total de la societat més irreal és aquesta representació.

La història es pot donar però des d'una visió més real, perquè al final totes aquestes persones i tota aquesta història és real, és l'altra que és la història més fictícia. No cal treure-li pes [als continguts històrics], sinó donar-li aquesta visió. Pots parlar del descobriment i començar per no posar-li aquest nom, pots dir-li expoliació, per exemple. (Catalina, A1F4)

- *Condicció*

La condició és un element amb menys pes que el de la presència en les converses amb el professorat, però en aparèixer interpel·la no només les persones que protagonitzen els continguts, sinó també la tria de temàtiques.

L'Eva entén que el coneixement social deriva precisament de la reflexió de la condició humana.

Per mi tots els continguts tenen sentit per ajudar-nos a entendre d'on venim i cap a on volem anar. Si estudiant història, si estudiant el comportament dels éssers humans doncs entenem això, que potser hi ha coses cícliques, com ens organitzem, quins pros i quins contres ens hem trobat, amb cada tipus de societat, i això ens ajuda a tirar endavant com a societat que vivim un present, doncs crec que això seria molt útil (Eva\_A1F4).

Per a en Gerard, tindria sentit plantejar els continguts curriculars partint de temàtiques més transversals que afecten la vida humana:

Poder parlar de què menjaven, com vivien, com es relacionaven (...) perquè és el 99% del que som. Sí, la conquesta de Mallorca ens permet entendre per què parlen català, però: de què vivia la gent a Mallorca? De què pot viure la gent en una illa? I el comerç, l'agricultura, l'alimentació... l'alimentació em sembla un tema molt interessant i que gairebé no es tracta. Ha estat el principal factor econòmic, i el principal factor social de la història. (Gerard\_A1F8)

Per a l'Eva, aquesta reflexió més macro es concreta amb noms i cognoms, que fa que la història sigui més propera i més real: "Per mi, com més noms i cognoms hi hagi, és més proper, més entenedor i més real. Si no, al final sembla que facis ciència ficció (...)" (Eva\_A1F2). Per a en Joan, el coneixement social estructurat sobre la base de la condició humana es concreta en la vida de l'alumnat:

Posar l'alumne al centre i fer-lo que aprengui. Quan aprèn més? Quan aquests continguts s'apropen a la seva experiència i a la seva vida, o quan li queda allunyada i no té cap connexió amb ell. (...) Si tu no connectes allò que aprens amb la teva vida i amb allò que a tu et passa, allò no té cap tipus de significat. (...) Per exemple, quan a 3r parles de recursos naturals, la pregunta és: tu què necessites per viure? En algun altre lloc podries viure millor? La matèria s'humanitza perquè parlem de coses de persones. (Joan\_A2F1) Les ciències socials és descobrir la pertinença a la raça humana. (Joan\_A2F2)

En Joan pensa en temes transversals vinculats a les vivències personals, que podrien vincular-se amb les grans temàtiques que planteja Garcés (2018, 2019) quan es pregunta si hi ha opció de cosmopolitanisme o de visions universals no excloents ni imposades. La migració és un d'ells:

[Descobreixen que ] emigrar és fer les maletes i marxar lluny de la teva mare. Les històries són les matexes. L'emigració no és una dada, és una vivència de persones que han de marxar fora de casa seva. Després pots anar a les dades, però aquestes dades parlen de vivències de persones (Joan\_A2F1).

L'Emma parla de la condició humana quan reflexiona sobre com la història ens il·lustra de tot el que som capaços com a humanitat, no només en allò més devastador sinó també en allò que refereix a les cures, la tendresa i l'esperit comunitari. En aquest cas, defensa la importància de les anècdotes:

[El gaudi de l'anècdota és important quan aprenem socials, veure com] som capaços del millor i del pitjor. De coses horribles, i que cal saber per no repetir, però també del millor. Per exemple, que en èpoques prehistòriques, hi havia un nen que no podia menjar i que havia viscut 10 anys i això vol dir que algú es molestava en mastegar-li i després donar-li el menjar. Coses així, quotidianes, de la cura dels fills o de la cura de la comunitat, o coses intel·lectuals, com les fites: el foc, l'art. (Emma\_A2F2)

- *Protagonisme*

La dimensió del protagonisme i l'agència sociohistòrica és la menys present en les reflexions i els comentaris de les entrevistes. Part del professorat, en actiu i en formació, destaca l'apoderament de l'alumnat i la possibilitat de prendre decisions i transformar l'entorn com a un dels objectius fonamentals de l'ensenyament de les ciències socials.



Les referències al protagonisme de les persones presents als continguts històrics és menys generalitzat. L'Emma, que reconeix la influència del materialisme històric en la seva formació i està actualitzada historiogràficament, sí que explicita la importància que atribueix a les lluites de les classes populars i a l'estudi de les causalitats posant èmfasi en el no-determinisme.

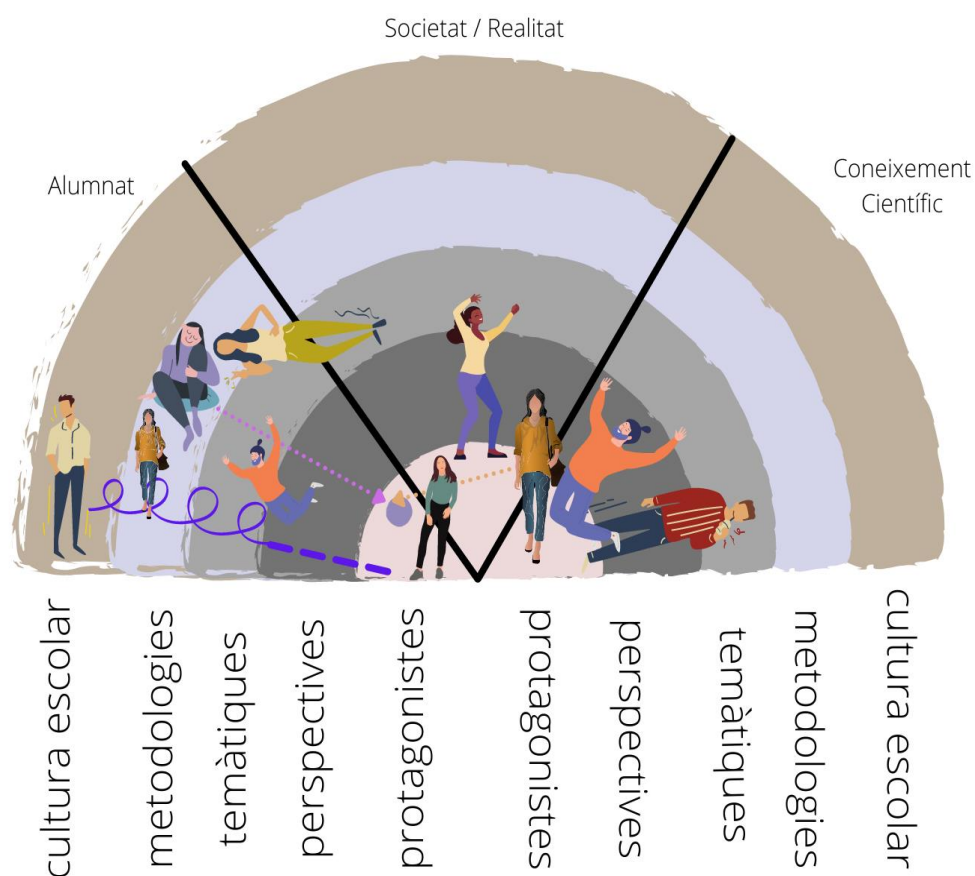
Per altra banda, l'Eva comenta que "la història la fem les persones" (Eva\_A1F2), i en Ricard es preocupa per com "la gent com nosaltres va aconseguir les seves victòries socials" (Ricard\_A1F3). En les relacions entre el present i el passat, a la Noelia li agrada recordar que allò que tenim o fem depèn del que altres persones han fet o lluitat:

Que sàpiguen que fa 1000 anys van existir unes persones que van assentar les bases perquè avui tinguem un síndic de greuges. Un altre punt que vaig enllaçar. Clar, el síndic de greuges va néixer en la pau i treva, dels conflictes tan bèsties que hi havia a l'edat mitjana, i una gent va dir però què esteu fent? I van fer treves pel nadal, que no es puguin matar a les esglésies... És que és molt important establir ponts amb el present. (Noelia\_A1F4)

### 9.2.2. Presa de Decisions Curriculars

Tots els professors que han participat han reflexionat àmpliament sobre la pràctica docent i són proactius a l'hora de promoure canvis i transformacions que podem identificar amb algunes dimensions de la humanització de les ciències socials escolars, tot i que parteixen d'espais, expectatives i perspectives diferents. A través de les converses tingudes, és possible mapitzar els espais o dimensions en les que el professorat pren decisions curriculars. Per entendre el possible origen d'aquestes, estableixo relació amb els objectes de compromís que han manifestat al llarg de la conversa –amb l'alumnat, amb la societat, amb el coneixement científic-, i els àmbits de presa de decisions curriculars (figura 47).

Figura 47. Ubicació del compromís i de la presa de decisions curriculars



Nota: L'eix superior marca l'origen del compromís expressat: amb l'alumnat, amb la societat o la realtat social, i amb el coneixement científic. L'eix inferior estableix la ubicació de les decisions curriculars. Les imatges representen cada una de les persones que ha participat. Llegint el gràfic des de la part inferior esquerra, per exemple: un professor, en Joan, posa èmfasi en el compromís amb l'alumnat, i per respondre-hi considera bàsicament els canvis en la cultura escolar, que considera que transformen tota la resta.

En Joan mostra un fort compromís cap a l'alumnat, fent referència constant a la importància d'acompanyar els alumnes de manera integral, de vetllar pel seu creixement com a persones. Centrar-se en els alumnes posant la seva dimensió com a persones al centre és, per a ell, la clau de volta de la tasca docent. Partint d'aquest compromís, projecta les decisions curriculars bàsicament en la cultura escolar, entenent que a partir d'aquí es generen canvis que transformen, i humanitzen, tota la resta de dimensions: l'organització, les metodologies, les dinàmiques, els continguts. La perspectiva d'humanització dels continguts pren un caire temàtic; en aquest cas, no fa tanta referència als protagonistes, sinó a les temàtiques i a les vivències associades.

Dona importància a temes transversals que tinguin a veure amb experiències de vida properes i que interpel·lin l'alumnat, com podrien ser les migracions. En aquest cas, la diversificació de protagonistes, la reflexió sobre la seva condició o sobre l'agència sociohistòrica no s'expliciten ni es treballen de manera expressa, sinó que quedarien

integrades dins aquestes noves dinàmiques de centralitat de l'alumnat i de prioritització de temàtiques i enfocaments vinculats a l'experiència.

En el cas de la Montserrat l'origen dels canvis és similar però es concreta de manera força diferent. Ubica el seu compromís amb l'alumnat en tant que expressa una preocupació marcada per fer les classes més atractives de cara a l'alumnat, per fer-les diferent, i empatitza especialment amb l'etapa que viuen i la feixuguesa que els poden suposar uns mètodes més tradicionals.

La presa de decisions s'ubica especialment en les metodologies, i repercuteixen en els continguts de manera circumstancial, diversificant els protagonistes d'un context concret en un projecte d'un context històric concret. En aquest cas, però, aquesta diversificació és puntual i no influeix en la presa de decisions sobre la resta de continguts, que es mantenen dins la tradicionalitat curricular. En el cas de la Montserrat és important destacar la importància de pertànyer, com a centre, a una xarxa de centres innovadors.

En contrast, el cas de l'Emma és ben diferent al de la Montserrat. Al llarg de la conversa parla clarament de dues dimensions diferenciades en la presa de decisions: les metodologies, per una banda, i els continguts, per l'altra. Les reflexions sobre la metodologia les vincula a un fort compromís amb l'alumnat, a l'atenció a la diversitat, al seu esforç i aprenentatge. La presa de decisions sobre els continguts, en canvi, identifico que provenen tant del compromís científic, volent ensenyar continguts actualitzats historiogràficament, com del compromís amb la realitat sociohistòrica i la lluita contra les desigualtats, especialment les de gènere.

En el seu cas, la formació historiogràfica és clau tant en el seu posicionament sobre què és allò important a ensenyar, com en la introducció de canvis constants en els continguts, donant importància a les relacions de poder, les col·lectivitats, les classes populars i col·lectius invisibilitzats com les dones. Aquesta formació li permet introduir canvis reals en els continguts, i va lligada a una inquietud constant de trobar recursos per a les classes.

En els tres casos, hi ha molts anys d'experiència docent darrere. En el cas de la Noelia, professora novell, les reflexions sobre la presa de decisions s'ubiquen sobretot en el tipus de metodologies i les temàtiques a tractar. Segueix a programació curricular oficial, que li serveix de guia, però dona prioritat a les temàtiques que interessin a l'alumnat, i també a aquelles que els pot vincular a la realitat que viuen.

Amb el compromís amb l'alumnat també reflexiona àmpliament sobre el tipus de metodologia; tot i que bona part del sistema metodològic va d'acord amb el tipus de centre en el que treballa, el seu posicionament sobre el treball per competències, les activitats de recerca i per grups, o la participació de l'alumnat a l'aula venen donades pel compromís que mostra amb l'alumnat i per les seves idees sobre què significa entendre que treballar amb alumnes és treballar amb persones. La Noelia mostra interès per temàtiques

transversals que tinguin a veure amb problemes socials que afavoreixin un compromís amb la societat actual, però això no sempre comporta una mirada humanitzadora de les persones que protagonitzen els continguts socials.

En el professorat en formació es fa evident la falta de pràctica i de contacte diari amb els i les joves, en tant que els compromisos expressats tenen menys a veure amb l'alumnat que en el cas del professorat en actiu. En els comentaris que l'Eva, que reflexiona bastant sobre el tipus de persones i perspectives que dominen els continguts socials, hi ha una preocupació per donar resposta a la societat real i, per altra banda, un compromís de cara als models que rep l'alumnat, entenent que aquests continguts parcials poden influir en les seves representacions i expectatives, en les possibilitats de construir futurs i formes de vida, i també en l'apoderament de les noies. Aquesta darrera preocupació també la trobem en l'Emma, i s'ha identificat en altres estudis: la idea de la que exclusió o incorporació de dones en els continguts curriculars influeix en les alumnes i el poder sentir-se identificades i apoderades (Marolla, 2020).

També en Ricard reflexiona sobre les temàtiques i perspectives que s'ensenyen des d'un compromís amb l'alumnat, amb la voluntat que puguin aprendre coses que els serveixin per entendre el món i poder transformar-lo; tot i així, quan parla del tipus de temàtiques, perspectives i protagonistes del currículum, i de les decisions que prendria en la seva tasca docent, ho fa sobretot des d'un posicionament historiogràfic vinculat a la formació que ha rebut en història social i microhistòria, o en les visions socialment compromeses com les de Fontana. En aquest cas coincideix bastant amb en Gerard, que també es posiciona fermament en el qüestionament dels plantejaments curriculars pel què fa a les temàtiques, les perspectives i les persones que els protagonitzen, en concordança amb la seva manera d'entendre el que és la història i com ens hauria d'ajudar a entendre'ns. En aquest cas, reconeix que en les seves pràctiques ha pogut prendre decisions al respecte, però que se sent limitat pels plantejaments curriculars i per la falta de formació i recursos.

Finalment, la Carolina té una mirada més social, i en la seva presa de decisions curriculars posa molt l'èmfasi en els temàtiques, les perspectives i els col·lectius invisibilitzats, des d'un compromís amb el que entén que és la societat real, la història real, i la importància de trencar amb relats colonials, invisibilitzadors i excloents.

En el professorat participant, doncs, veiem algunes tendències:

- El compromís amb l'alumnat es concreta sobretot amb decisions sobre les metodologies i la cultura escolar.
- La diversificació de protagonistes o a humanització de les temàtiques no es veu clarament com una manera de respondre a les diversitats o les necessitats de l'alumnat. Sí que hi ha reflexions sobre la importància dels models en qüestions de gènere, i sobre les necessitat de temàtiques més vinculades a les vides dels i les joves. No es relaciona amb la resposta a la

diversitat cultural ni a la construcció de la identitat i, poques vegades, es relaciona amb la construcció de la pròpia vida personal o col·lectiva. Això contrasta amb les posicions que defensen que la incorporació de perspectives i identitats en els coneixements curriculars millora el benestar dels estudiants en veure's reconeguts en la diversitat (Tinkham, 2013; Tutiaux-Guillon, 2018).

- No hi ha una relació clara entre la humanització de les relacions (cultura escolar i metodologies) i la humanització dels continguts.
- Les persones que explícitament vinculen el compromís social amb els continguts curriculars són dones que tenen formació actualitzada en sociologia, antropologia i història marxista.
- Les persones que parlen explícitament de la seva formació historiogràfica, s'ubiquen en escoles i estan més actualitzades, són també les que més han explicat les decisions curriculars en els continguts i les persones que els protagonitzen, i que han explicat pràctiques concretes d'innovació i introducció de nous continguts o d'incorporació de col·lectius invisibilitzats (ampliació a 9.2.3.)
- El professorat en formació explicita la impossibilitat de prendre decisions sobre continguts escolars en els que no estan formats a nivell científic, més enllà de l'objecte del seu compromís (ampliació a 9.2.3.).
- L'experiència docent marca diferències a l'hora de projectar els compromisos: el professorat que ha treballat a les aules reflexiona àmpliament sobre el compromís amb l'alumnat i sobre la preocupació de la seva formació i el seu aprenentatge.

### 9.2.3. Formació Disciplinar

Com hem comentat, les persones que parlen explícitament de la seva formació historiogràfica, s'ubiquen en escoles i estan més actualitzades, són també les que més han explicat les decisions curriculars en els continguts i les persones que els protagonitzen, i que han explicat pràctiques concretes d'innovació i introducció de nous continguts o d'incorporació de col·lectius invisibilitzats. De la tesi de Guimerà (1992) se n'extreu sovint la idea que la formació historiogràfica del professorat d'història no és fonamental en les decisions de la seva pràctica docent; en aquests casos concrets, però, sí que resulta clau tant a l'hora de plantejar els objectius, pensar les pràctiques i tenir recursos per introduir canvis en els continguts.

Tot i així, les persones amb formació històrica actualitzada també es mostren molt crítiques amb el tipus de formació rebuda. Si bé reconeixen en la formació marxista i en tendències

com la història social o la microhistòria una manera d'entendre la història que projecten a l'aula, també són conscients d'haver rebut poca formació en aquests àmbits que els serveixin a les aules per trencar amb els enfocaments androcèntrics, eurocèntrics o basats en les elits polítiques. Dóna, però "prou criteri i prou eines per poder decidir i buscar continguts de qualitat i apanyar-me la vida per si una cosa no me l'han explicat, saber-la buscar" (Emma\_A1F1), quelcom semblant al que sent en Joan amb la seva formació humanística: "A mi aquesta formació em dóna la seguretat i la tranquil·litat de navegar. I la tranquil·litat de que quan hi ha un dubte el puc resoldre" (Joan\_A1F2).

El professorat en formació explicita la impossibilitat de prendre decisions sobre continguts escolars en els que no estan formats a nivell científic, més enllà de l'objecte del seu compromís. Coincideix amb algunes tendències detectades per Marolla (2017), en professorat que, malgrat tenir la preocupació i la voluntat de revertir desigualtats de gènere en els continguts, no tenia eines per canviar les pràctiques per manca de coneixement i formació.

La formació disciplinar no històrica no es percep com un recurs gaire sòlid en un currículum social tant marcat pels continguts històrics. L'Eva, per exemple, que té formació antropològica, considera que la seva formació li serveix més de cara a l'atenció a l'alumnat que no pas a l'hora de prendre decisions curriculars. La Catalina, que té formació en sociologia, pensa que " hauré de començar de 0, hauré d'estudiar" (Catalina\_ A1F2). En el seu cas, pensa que la formació en sociologia la podria ajudar a vincular els continguts al present, visibilitzar comunitats indígenes, centrar-se en les relacions humanes i focalitzar-se en les emocions, però entén que aquests aspectes no són compatibles amb el currículum.

#### 9.2.4. Formació Educativa

Les reflexions entorn a la formació educativa convergeixen en gran mesura entre el professorat en actiu i el professorat en formació. Tot el professorat en actiu té el Curs d'Adaptació Pedagògica (CAP), que va deixar d'impartir-se a partir del curs 2009/10, i en reconeixen les mancances i limitacions a l'hora de preparar per a l'exercici de la docència. En el seu cas, és l'experiència i la possibilitat d'haver reflexionat sobre aquesta el que els dóna eines i els permet posicionar-se i prendre decisions clares sobre la seva pràctica, de la mà de la seva actitud personal i de formar part de grups de docents que comparteixen idees i generen canvis.

La Montserrat, per exemple, comparteix recursos amb amics des de fa molts anys, i forma part del grup motor del seu institut –que al seu torn forma part de la xarxa EN21–, que ha impulsat projectes concrets; l'Emma s'organitza amb les persones del seu departament per introduir canvis en els continguts, més enllà de que personalment busca recursos en diferents espais de la seva vida quotidiana, i en Joan ha format part de l'equip que ha

dissenyat el nou projecte educatiu del seu centre. En canvi, la part de la formació educativa permanent que no parteix de les necessitats concretes del professorat, de la pràctica reflexiva, de l'organització horitzontal o de la implicació personal, és viscuda en alguns casos com a imposada i poc útil.

L'alumnat participant que ha cursat el màster reconeix que ha rebut una "formació didàctica forta" (Catalina\_A1F2), que els ha donat eines per planificar, dissenyar i integrar algunes idees bàsiques com la necessitat de vincular sempre passat-present-futur o de connectar amb la realitat i els problemes dels infants. Els recursos per la gestió de l'aula, de la relació amb l'alumnat o l'enfrontament de problemes educatius concrets els han trobat en experiències educatives prèvies com pot ser el monitoratge d'esplai, i en la mateixa realització de les pràctiques. Per a la humanització dels continguts reconeixen la formació disciplinar i els recursos externs com a més útils que la formació educativa, tot i que en la formació didàctica sí que recorden haver parlat sobre protagonistes i persones invisibilitzades, o sobre problemes socials rellevants vinculats a les vides de l'alumnat.

És important recordar, en aquest punt, que tot el professorat en formació que ha participat de les entrevistes ha realitzat el màster a la mateixa universitat, i que l'ha cursat de manera presencial. En la mostra més àmplia de la fase exploratòria hi han participat també alumnes de cursos a distància, amb una formació tant metodològica com teòrica marcadament diferent a la de l'alumnat de la universitat presencial.

#### 9.2.5. Relació amb el currículum oficial

La relació amb el currículum oficial és viscuda de manera molt diferent pel professorat participant. En general, tots els participants coincideixen en el seu seguiment temàtic i competencial, però no entenen de la mateixa manera les possibilitats de prendre decisions sobre el mateix. En Joan entén que

El currículum és simplement una guia. El currículum no t'obliga a fer les coses d'una manera determinada, no et diu com s'han de fer les coses. A les teves mans està que l'aprenentatge sigui significatiu i serveixi per a alguna cosa, és a dir, que els alumnes marxïn amb la sensació que saben coses que no sabien, que tenen habilitats que no tenien (Joan\_A1F3).

La Noelia viu el currículum com una pauta, que en el seu cas, com a professora novell, li és útil i que està molt ben estructurat i delimitat. I coincideix amb en Joan que és la mirada del professorat la que ha de fer tota la resta, que depèn de com cada professor ho plantegi, ho vinculi, ho connecti (agafar referència).

L'Emma i tot el professorat del seu departament segueixen el currículum oficial i la seva organització temàtica, i a l'hora de concretar-lo tenen establerts uns acords de continguts mínims sobre els que cadascú pot prendre decisions. A més, treballen conjuntament en la

renovació i actualització de continguts; actualment, per exemple, estan renovant els continguts històrics incorporant la història de les dones, i ella introdueix lectures i materials molt vinculats relacionats amb la història social i l'agència de les classes populars.

La Montserrat, en canvi, viu el currículum de manera molt més limitadora. La incorporació de la història de les dones, per exemple, la plantegen a l'institut com una optativa, en tant que el currículum oficial no la contempla. Aquesta limitació també la senten de manera molt marcada els professors en formació que han participat. La Catalina i l'Eva, que provenen de formacions no històriques i que tenen una visió àmplia de les societats humanes, i unes idees molt formades de com voldrien enfocar les classes que encaixen en gran mesura amb les possibilitats d'humanitzar, els semblen en gran mesura incompatibles amb els plantejaments curriculars actuals. En Gerard presenta una altra contradicció: és conscient que a la formació inicial li han dit que pot prendre decisions curriculars, però a la pràctica no ho veu possible, i viu el plantejament temàtic i cronològic com una gran limitació a l'hora de poder plantejar els projectes que a ell li agradaria:

Ja sé que amb el currículum tens molta llibertat en quant a continguts i tal, però a mi personalment pel que fa a continguts m'agradaria tenir llibertat absoluta (...)si marques per cursos què pots fer limites molt (Gerard\_A1F5)

Tot i així, l'Eva defensa la càrrega que els continguts històrics tenen a nivell curricular, però considera que hauria de poder-se enfocar d'una altra manera a com es planteja en el currículum actual, que reconeix que no coneix prou com per poder-hi prendre decisions:

Si estudiant història, si estudiant el comportament dels éssers humans doncs entenem això, que potser hi ha coses cícliques, com ens organitzem, quins pros i quins contres ens hem trobat, amb cada tipus de societat, i això ens ajuda a tirar endavant com a societat que vivim un present, doncs crec que això seria molt útil. Que ens ajudi a prendre decisions. Observar el passat per prendre decisions cap al futur. (Eva\_A1F3).

Les quatre persones en formació que han estat entrevistades han incorporat elements que identifico com a humanitzadors en les seves pràctiques, i han incorporat elements que anaven més enllà dels plantejaments curriculars oficials. El professorat en formació ha criticat els plantejaments curriculars més que el professorat en actiu, i l'ha viscut més com una limitació, tot i que haver pogut fer les propostes pràctiques que han fet. Això coincideix amb alguns estudis de cas recents, que mostren que el professorat novell viu les limitacions curriculars de manera marcada, potser més que el professorat amb més experiència (Marolla, 2020).

La crítica que fa el professorat en formació del currículum assenyala elements ideològics, com l'androcentrisme, l'eurocentrisme, i el plantejament de la història factual, cronològica i basada en escenaris polítics i bèl·lics. En Gerard, per exemple, comenta:



No apareix ni una dona en tot el llibre de text. (...) Al final, el que venen a dir-te és el mateix: nosaltres, societat occidental, venim d'aquí, i això és la nostra història. I jo crec que sí, que és molt geopolític. (...) I n'hi ha que els tractem, com els àrabs, però com els tractem? Com uns "altres". Quan som "nosaltres", també (Gerard\_A1F8).

De la mateixa manera que Mur (2021), l'identifiquen com una trava la pluralitat. El professorat en actiu que ha participat, en canvi, no ha criticat aquests plantejaments: viuen el currículum com un marc sobre el que prendre decisions, però no el qüestionen explícitament a nivell ideològic o epistemològic. Algunes persones, com l'Emma, posen èmfasi en les qüestions ideològiques i de poder dins el marc que li ofereix el currículum el currículum oficial, i introdueixen no només reflexions i perspectives sinó també continguts que reverteixin algunes de les desigualtats; altres, com la Montserrat, senten aquestes limitacions i busquen petites esclatxes per incloure continguts alternatius, mantenint les prescripcions del currículum oficial.

### 9.2.6. Limitacions

A l'hora de poder prendre decisions curriculars i d'instaurar canvis –especialment als orientats a la humanització de les relacions i els continguts-, hi ha alguns elements que es viuen com a limitadors. A grans trets, en les converses identifico quatre elements limitadors: les resistències docents, el currículum, la falta de temps, i la falta d'informació, formació i recursos (taula 40).

**Taula 40.** *Limitacions manifestes a l'hora de prendre decisions curriculars*

|                   | Resistències Docents | Currículum | Temps | Informació, formació i recursos |
|-------------------|----------------------|------------|-------|---------------------------------|
| <b>Emma</b>       | X                    |            | X*    | X                               |
| <b>Joan</b>       | X                    |            | X     |                                 |
| <b>Montserrat</b> |                      | X          | X     | X                               |
| <b>Noelia</b>     | X                    |            | X     | X                               |
| <b>Ricard</b>     | X                    | X          | X     | X                               |
| <b>Carolina</b>   |                      | X          |       | X                               |
| <b>Eva</b>        | X                    | X          | X     | X                               |
| <b>Gerard</b>     |                      | X          | X     | X                               |

Nota. Les creuetes estableixen relació entre la persona entrevistada i els elements que esmenta com a limitacions per a prendre decisions curriculars, concretament sobre aquelles que identifiquem com a humanitzadores. \*Emma no marca la falta de temps com una limitació, però sí que explicita la gran quantitat de temps que dedica, temps extraprofessional. Tot i que ella no ho viu com una limitació per la convicció i la vocació amb què ho viu, ho interpreto de manera global com una limitació, en tant que demostra que poder prendre aquestes decisions requereix dedicar temps personal.

Les limitacions relacionades amb els plantejaments curriculars s'han abordat en l'apartat anterior (9.2.4), i es fan sobretot manifestes en el cas del professorat en formació. Les resistències docents, la falta de temps i la falta d'informació, formació i recursos és percebuda com a limitant per la majoria de les persones que han participat, siguin docents en actiu o en formació.

Per a en Joan i la Noelia les resistències docents fan feixucs alguns canvis, i les relacionen amb actituds professionals poc compromeses i acomodades. L'Emma no viu aquestes resistències com un impediment per a les seves decisions, però sí que hi ha algunes actituds del personal del claustre que li generen gran preocupació en tant que se sent qüestionada com a professional.

En Ricard i l'Eva han detectat, en els claustres en els que han estat fent les pràctiques, resistències que no tenen tant a veure amb les actituds, sinó amb la falta de formació i actualització i, en el cas de l'Eva, a una sensació d'esgotament derivada de les pressions rebudes per part de famílies i altres agents.

La falta d'informació, formació i recursos per proposar canvis orientats a l'humanització apareix de manera molt més marcada que en la fase exploratòria, i es fa evident en la majoria de les entrevistes tingudes. En Gerard, per exemple, ho expressa així:

És difícil, eh. També perquè la pròpia història que t'ensenyen, la història universitària, també és molt eurocèntrica, no introdueix la història de les dones...és escassa... falta contingut, formació, eines. Per exemple: tu obres un llibre de text, per tractar la polis tenir informació a punta pala, però per parlar de la dona no. Falten, falten coses. Aquest currículum més temàtic és molt antropològic, però qui fa antropologia? (...) Si jo hagués de fer un projecte de com riem, no sabia com fer-ho. (Gerard\_A1F10).

L'Emma, per altra banda, explica tot el que està suposant introduir la història de les dones en els continguts:

Per les dones egípcies ja ho tenim arregladet, però amb les dones mesopotàmiques m'he fotut jo una pallissa, perquè no hi ha res publicat en castellà, i mesopotàmmia és la meva especialitat i la meva bogeria, i he d'anar buscant en 15-20 llibres especialitzats i anar preparant els materials. Són temes que anem fent... (Emma\_A2F1)

La falta de formació i recursos es vincula, en gran mesura, amb la sensació de falta de temps: tot el professorat participant és conscient de les dificultats que suposen aquests canvis, de la inversió de temps i energies que requereixen. Les diferències rauen en com es relacionen amb aquesta inversió de temps: si poden invertir-lo o ja no tenen més espai per dedicar-s'hi, si volen o poden dedicar temps personal, com viuen el cansament d'haver invertit tantes hores i energies. La Noelia i l'Eva, per exemple, viuen un cert esgotament, i

la Montserrat reconeix que ha pogut implicar-se en generar gran canvis quan ha tingut els fills grans.

### 9.2.7. Oportunitats

De la mateixa manera que les resistències docents són presentades com una limitació, la relació amb la resta del claustre és un element d'oportunitat quan es generen dinàmiques de treball col·laboratiu. Per a la Montserrat, el poder treballar en un equip motor i haver tingut bona resposta per part de la direcció i de la resta de claustre ha estat fonamental per poder tirar endavant els projectes innovadors que proposa; en Joan forma part d'un grup intern que ha replantejat l'estructura del centre, i que dóna molta importància al treball de claustre, la discussió docent, la cotutorització, el treball horitzontal tant en el departament disciplinar com d'etapa; l'Emma i els professors del seu departament estan implicats en la renovació i actualització de continguts.

Són moltes les recerques que ens confirmen la importància del treball docent col·laboratiu no només per prendre decisions curriculars, sinó també per aprofundir en el compromís amb la tasca docent, la pràctica reflexiva, per generar innovacions o canvis, i també per a poder mantenir-los. Per a Mestre (2020), la coordinació i la col·laboració són bàsiques en els projectes de millora educativa i en les dinàmiques innovadores, que entén que han de ser contínues, conscients i col·lectives. La cooperació professional, una de les categories de relacions professionals docents plantejades per Gather (2004), és fonamental per engegar i assentar canvis educatius, juntament amb el treball compartit i la professionalitat, segons Sánchez i López (2010). Ho hem vist també en estudis de casos concrets: grups de mestres que es responsabilitzen del currículum (Ballbé, 2019) i de les seves pràctiques a partir de la revisió, la reflexió i la posada en comú (Boixader, 2004).

## 9.3. Síntesi del capítol

En aquest capítol s'analitzen les converses tingudes amb professores i professors en actiu i en formació, dins la fase de recerca d'aprofundiment. Es fa una anàlisi descriptiva de cada una de les entrevistes, i posteriorment una anàlisi a partir dels principals eixos que emanen de les converses i dels plantejaments teòrics.

L'Emma és professora des de fa més de 10 anys i renova constantment els continguts curriculars a partir de lectures i cursos d'actualització, i des del departament s'organitzen en la presa de decisions curriculars. El materialisme històric l'ha influït en posar sempre l'accent en les reflexions sobre el poder, les desigualtats i la història de les classes populars. Amb molta reflexió sobre la pràctica docent, mostra preocupació per les tendències que imposen dogmes metodològics en comptes de donar eines i confiança perquè el

professorat pugui prendre decisions d'acord amb el seu context i el compromís per l'aprenentatge de l'alumnat.

En Joan és professor de secundària i d'universitat, amb una gran vocació educativa orientada al desenvolupament integral dels seus alumnes. Posa l'accent en la cultura escolar, i entén que quan aquesta s'humanitza posant l'alumnat i el seu acompanyament al centre, es transformen tots els elements educatius, des de l'organització del professorat a les metodologies i continguts. Entén les ciències socials com la base sobre les que s'assenten tots els coneixements, i defensa que s'han de vincular sempre amb la vida i realitats dels estudiants.

La Montserrat forma part del grup motor del seu institut, encarregat d'impulsar innovacions en el marc de l'Escola Nova 21. Ha organitzat un projecte globalitzat centrat en la diversificació de protagonistes històrics d'un context medieval. Mostra preocupació per les dificultats i resistències a l'hora de poder fer canvis i projectes interessants, i viu el currículum oficial com a una d'aquestes limitacions.

La Noelia és una professora novell, que ha viscut amb molta intensitat el primer any de docència, en un institut on el professorat ha d'elaborar-se els propis materials. Es preocupa per la relació entre professora i alumnes, reivindicant que estem tractant amb persones i transparència professional.

En Ricard és graduat en Història i ha cursat el màster de formació del professorat. S'identifica amb les corrents del materialisme històric i es planteja la professió de professor amb la finalitat que els seus alumnes puguin entendre i millorar el seu entorn i construir futur. És crític amb els plantejaments curriculars tradicionals i intenta introduir història des de baix, microhistòria i pensament crític, però topa amb les dificultats i resistències de canviar uns plantejaments tan arrelats.

La Carolina és graduada en sociologia i realitza el màster de formació del professorat. Si pogués reorientar el currículum ho faria sortint de l'etnocentrisme dels continguts socials, posant més èmfasi en les relacions humanes, i donant més importància a les emocions. Considera, però, que aquests horitzons no poden donar-se dins els plantejaments curriculars actuals, que veu com a molt tancats

L'Eva és graduada en antropologia i realitza el màster de formació del professorat. Pensa que la seva formació en antropologia li dóna una visió àmplia de les relacions humanes que li pot permetre entendre i atendre les relacions amb l'alumnat. També pensa que els continguts de ciències socials haurien d'estar més centrats en les relacions humanes, així com mostrar alternatives de maneres de viure per poder imaginar nous futurs possibles.

En Gerard també realitza el màster de formació del professorat. És graduat en història. Reconeix en el màster la formació que li ha donat eines per vincular el passat i el present, per pensar de manera competencial i per vincular els continguts als interessos de

l'alumnat. Per a ell, una de les majors limitacions del currículum vigent és la pervivència del plantejament cronològic, i pensa que un de temàtic seria molt més enriquidor.

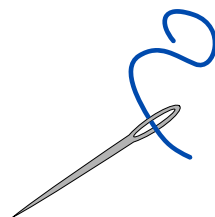
Analitzant les converses des dels principals eixos de la pedagogia humanitzadora, s'evidencia una certa polarització entre elements metodològics i de continguts. Aquesta separació es confirma interrogant les dades des d'altres eixos: les decisions sobre la metodologia i la cultura escolar es donen, en general, per respondre a l'alumnat; en canvi, les decisions sobre els continguts i les persones que els protagonitzen donen resposta als posicionaments historiogràfics i a la realitat social.

En general, les decisions sobre els continguts no es relacionen amb l'atenció de l'alumnat, amb algunes excepcions: per una banda, les persones amb més actualització historiogràfica i antropològica vinculen els continguts amb les possibilitats de construir nous imaginaris de futurs possibles; per altra, la reflexió sobre la presència de la història de les dones i de protagonistes femenines es considera, en alguns casos, una manera de respondre a les alumnes.

Les presències i les absències de les dones és un tema que apareix en totes les converses, tot i que la preocupació no comporta tenir les eines ni la possibilitat de fer canvis curriculars en aquest sentit. Es requereix formació i informació, temps per poder-hi dedicar, i també saber-se amb el permís de fer-ho. En aquest cas, per a algunes persones el currículum oficial és un marc on es poden prendre decisions, i per a d'altres és una limitació que no permet fer aquests canvis. Les presències i les absències d'altres identitats i col·lectius queda més diluïda, i referenciada sobretot en les persones que s'han identificat amb el materialisme històric i algunes noves tendències historiogràfiques, així com aquelles que tenen formació en antropologia i en sociologia. En aquest cas, la formació disciplinar sí que sembla un factor clau en la presa de decisions i en la possibilitats d'humanitzar els continguts.

El professorat en formació és, en general, més crític amb els plantejaments curriculars que no pas el professorat en actiu. També el troben més limitador. En les converses amb el professorat en actiu, hi ha molta preocupació per l'alumnat (el seu aprenentatge, el seu benestar, les seves possibilitats), i també per les relacions amb l'equip docent: les resistències en la resta de l'equip es viuen com una gran limitació; en canvi, el treball en equip i les possibilitats de col·laborar i de fer conjuntament són bàsiques en engegar canvis i en la presa de decisions curriculars.

PART V  
APORTACIÓ  
COMUNITÀRIA





# Capítol 10. Què proposo?

## Disseny de l'aportació comunitària

---

En aquest capítol explico i justifico el procés de disseny de propostes educatives que plantejo com a concreció de l'aportació a la comunitat educativa. Com he explicat anteriorment, en aquesta tesi la part de l'aportació comunitària no s'entén com l'aplicació a posteriori de la recerca, sinó que forma part intrínseca d'aquesta.

En primer lloc, explico el plantejament general de les propostes, que exemplifiquen la selecció de continguts des d'una mirada humanitzadora, d'acord amb les aportacions teòriques i les dades que emanen de la recerca amb els agents educatius.

En segon lloc, desgrano els referents teòrics i els resultats de la recerca amb agents educatius que he tingut en compte per a la presa de decisions a l'hora d'orientar com havia de ser aquesta aportació: les orientacions teòriques provinents de la historiografia, la didàctica de les ciències socials i els models d'integració. Finalment, justifico la tria temàtica de cada una de les propostes dissenyades.

### 10.1. Disseny de les propostes

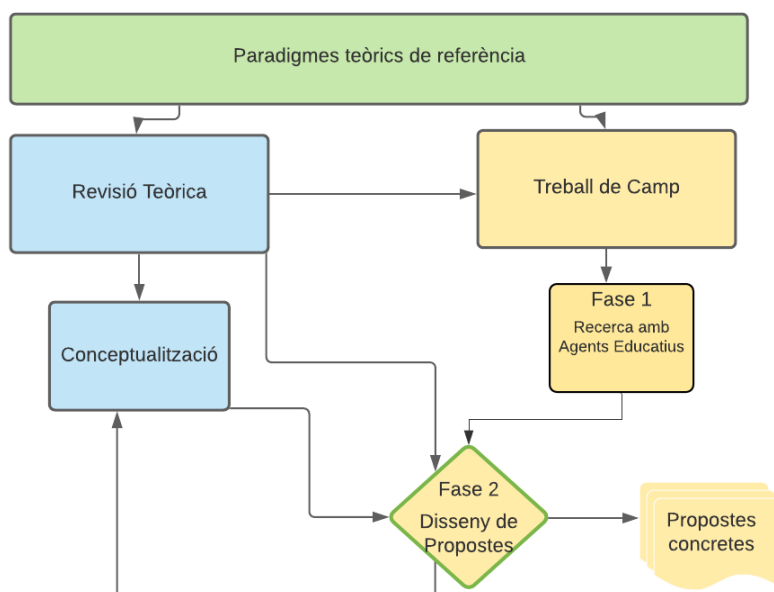
L'aportació comunitària es concreta amb la proposta d'uns criteris de selecció de continguts, i l'exemplificació dels mateixos a través de propostes de treball per les aules d'Educació Secundària. 4 materials curriculars, 1 guia d'orientació i 1 dossier d'activitats extra. Els 4 materials curriculars prenen el format d'activitats concretes en 2 ocasions, de dossier d'activitats en 1 ocasió, i de proposta d'organització temàtica del currículum també en 1 ocasió. La guia d'orientació ha estat elaborada posteriorment, per sintetitzar les concrecions sobre el que significa humanitzar els continguts de les ciències socials escolars, a partir de petites preguntes que puguin ser d'utilitat per al professorat. En aquest cas, es dedica un apartat se centra en les persones protagonistes de les temàtiques. Un altre apartat se centra en la selecció en sí de les temàtiques.

El disseny d'aquestes propostes deriva de la revisió teòrica i la pròpia conceptualització sobre la humanització, així com de les reflexions que sorgeixen del treball de camp amb agents educatius. Permeten integrar els criteris revisats i formulats, i exemplificar-ne les concrecions. Havent estat un procés no lineal, el disseny dels materials i les reflexions sobre els mateixos contribuït a la conceptualització del model que plantejo en aquesta tesi, basat en el trinomi de la presència, la condició i el protagonisme (figura 7).



**Figura 7**

*Relació entre el disseny de les propostes didàctiques i les fases de la recerca*



Les quatre propostes principals, que descriu i justifico a continuació, són:

1. **Qui vol l'estàtua?** És una activitat que posa en relació diferents persones i grups socials que van viure de manera diferent les conseqüències de l'arribada europea al continent americà, per tal de valorar-ne les experiències i les perspectives des de l'empatia històrica.
2. **L'exclusiva de l'esquelet** és una activitat en què l'alumnat, en la pell de grups de periodistes, han de descobrir la història que s'amaga rere un esquelet que s'ha trobat enterrat amb un objecte estrany: un sonall de nadó. La indagació es basa en l'exploració de diferents fonts primàries que han de permetre descobrir la història personal i familiar d'aquest cas concret i alhora que entendre aquesta experiència com a una de les milers històries de vida implicades en contextos com el d'una guerra.
3. **Tots els infants aneu a l'escola?** és un dossier de 10 activitats relacionades amb l'educació, l'escolarització, la història de l'educació i les diferències socials, econòmiques i polítiques relacionades amb l'educació. Algunes de les activitats s'orienten més cap a la reflexió sobre la presència, altres sobre la condició i altres sobre l'agència. Totes elles se centren en experiències, opinions i vivències d'infants i joves.
4. **Néixer, viure, riure:** és una guia temàtica per articular els coneixements de les ciències socials escolars. Pot plantejar-se com a currículum alternatiu o, simplement, com una guia temàtica per enriquir el currículum oficial. No segueix una lògica cronològica sinó que estructura els temes a partir de la vida humana

Per altra banda, el document (5) **Persones o pedres?** és una petita guia orientativa per explicar de manera el més pràctica possible la proposta d'humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars. Planteja la idea bàsica del preguntar-se per les persones, i articula els tres conceptes de presència, condició i protagonisme a partir d'algunes preguntes que es poden aplicar sobre continguts i materials. Per altra banda, també reflexiona sobre com es poden seleccionar les temàtiques des d'una mirada humanitzadora.

Finalment, el dossier d'activitats (6) **Quan el coronavirus va canviar el món** ha sorgit no tant de la tesi sinó de la voluntat de donar resposta a algunes necessitats derivades del context d'excepcionalitat derivat de la pandèmia de la COVID—19. La creació d'un dossier d'activitats per a poder abordar aquestes qüestions a l'aula no s'ha fet des del treball dels continguts històrics en concret sinó de les ciències socials escolars en general, i no estava previst dins l'aportació comunitària de la tesi.

Tot i així, l'incloc dins la fase 2 perquè: (1) el vaig dissenyar pensant, en primer lloc, amb el professorat que havia participat a la recerca, per agrair-los la participació i poder-los oferir alguna eina que els fes servei de manera immediata, de la mateixa manera que elles i ells m'havien ajudat a mi en la realització d'aquesta recerca; (2) perquè neix de la voluntat de l'aportació comunitària horitzontal i de les accions per donar resposta a contextos concrets, plantejaments bàsics en els fonaments metodològics de la tesi; (3) perquè incorpora les reflexions pròpies de la humanització dels continguts i es treballa explícitament la presència, la condició i l'agència a diferents nivells i en diferents propostes. Finalment, (4) perquè posa èmfasi en la cura i la vida, tant a nivell de continguts com a nivell de finalitats, al pensar el conjunt de les persones docents com una comunitat en la que podem tenir cura les unes de les altres i facilitar-nos la tasca i l'existència.

Totes les propostes presenten limitacions, i algunes d'elles són intrínseques al procés del seu disseny. Per una banda, perquè sorgeixen del treball personal de la tesi, no de treball en equip, col·lectiu, de debat o en xarxa. Per altra, perquè no es plantegen des de cap context educatiu o d'aula en concret. Com qualsevol proposta que no dona resposta a un grup d'alumnes en concret, a un projecte de centre específic, és una proposta que haurà de ser adaptada.

## 10.2. Presa de decisions (I) – Els materials curriculars

He concretat l'aportació comunitària en materials curriculars específics. Ha estat així per 3 motius diferents: per una banda, per la ha estat una decisió presa des de la reflexió dels rols dins la comunitat educativa, pensant en les propostes que podia oferir com a becària de recerca no vinculada, en aquest moment, a l'exercici de la docència a Educació Secundària Obligatòria. Aquest rol també m'hagués permès concretar l'aportació a partir de la formació del professorat d'Educació Primària, en tant que professora d'una

assignatura optativa del grau, però els objectius de la recerca s'encaren a donar resposta a les pràctiques d'aula d'ESO més que no en les de formació del professorat.

Per altra banda, en les respostes del professorat es detecta que la meitat d'aquest confia en aquest tipus de material, com a font de recursos per a revertir les invisibilitats socials curriculars. És un recurs valorat tant pel professorat que considera ja tenir recursos suficients com per aquells que consideren que no els tenen. A més, al llarg de les entrevistes es fan referències constants a la falta de recursos: formació, materials.

És cert que la necessitat de materials no és l'opció més destacada per part del professorat: la confiança en recursos externs com pel·lícules, sèries, revistes, etc. és més alta que la referent als materials curriculars. És per això que en els plantejaments inicials de la fase 2 vaig considerar fer un banc de recursos externs (Annex 6). Vaig descartar aquesta opció al considerar que la possibilitat d'ús d'aquests recursos és molt contextual i caduca, i obria un univers massa extens que dificultava les possibilitats de concretar propostes i respondre a necessitats específiques.

La relació amb GREDICS i la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona ha afavorit les facilitats de dissenyar propostes educatives concretes, ja que comptem amb una llarga tradició de disseny de propostes curriculars i materials útils per portar a les aules. Alguns casos aquests materials es plantegen dins de projectes de participació ciutadana, en les que les diferents propostes i activitats s'orienten a abordar alguns problemes socials o qüestions controvertides de manera àmplia i propera, i amb diferents nivells de concreció i flexibilitat per afavorir-ne l'ús del professorat en funció dels contextos educatius concrets (vegem, per exemple, el projecte de l'Audiència Pública de Barcelona).

Altres vegades, aquests materials es plantegen vinculats a recerques, dissenyats a partir dels plantejaments teòrics i objectius metodològics, i amb la doble funció de ser tant material curricular com instrument de recollida de dades. També en l'àmbit anglosaxó existeix la tradició de vincular recerca i propostes educatives. En aquest cas, no es plantegen com a instruments de recollida de dades, sinó com a materialització i concreció de la conceptualització, i sobretot com a acció educativa i aportació comunitària.

### 10.3. Presa de decisions (II) – Orientacions teòriques

La decisió sobre quins materials concrets dissenyar ha estat complicada. Un model teòric només té sentit quan pot concretar-se en propostes específiques. En aquest cas, al no haver de respondre a un context educatiu en particular, amb un alumnat i una situació d'aula única i irrepetible, les decisions sobre els temes, les metodologies o els plantejaments podien ser tan diverses que ha estat difícil delimitar. Després de valorar

diferents idees i propostes (Annex 7), el reconeixement de les orientacions teòriques preses com a base per al plantejament i decisions sobre els materials ha estat fonamental a l'hora de poder concretar-los.

### 10.3.1. Propostes des de la Historiografia

Des de la historiografia s'han dissenyat propostes concretes per a la construcció d'un coneixement històric que venci les limitacions de la història tradicional, allunyada de la història total, de la història de totes les persones. En prenc algunes per orientar el disseny dels materials (taula 41).

**Taula 41.** *Relació de propostes historiogràfiques per a la construcció de la història de totes les persones*

| Persona autora              | Proposta   |
|-----------------------------|--|
| Jörn Rüsen                  | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Igualtat normativa</li><li>2. Reconstrucció conceptual a partir de contingència i continuïtat</li><li>3. Multiperspectiva i aproximacions policèntriques</li></ol>  |
| Josep Fontana               | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Relat Polifònic</li><li>2. Esdeveniments concrets</li><li>3. Abandonament de la linealitat</li></ol>  |
| Jo Guldi i David Armitage   | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Perspectives transnacionals</li><li>2. Perspectives transtemporals</li><li>3. Articulació de micro i macro</li><li>4. Construcció de macrorelats a partir de microhistòries, que responguin a problemes actuals</li></ol> |
| Maria da Glória De Oliveira | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Deconstrucció epistemològica i reconstrucció formal i de gènere.</li></ol>  |
| Pablo Francisco Alderete    | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Deconstrucció del temps històric</li><li>2. Alternança d'escala micro i macro</li></ol>   |

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de la revisió teòrica del capítol IV.

Rüsen (2004), per exemple, entén que l'etnocentrisme historiogràfic es caracteritza per una avaluació asimètrica, una continuïtat teològica i una perspectiva centralitzada, i proposa per a fer-hi front a través d'una "culture of recognition" (2004, p.118) centrada en (1) la igualtat normativa; (2) la reconstrucció de conceptes a partir de la contingència i la discontinuïtat, i (3) la multiperspectiva i les aproximacions policèntriques a l'experiència històrica.

Fontana deixà algunes indicacions per a la construcció de la història de totes les persones que defensava. En primer lloc, 1) abandonar la forma narrativa i optar per un relat polifònic a través d'històries de vida a partir d'escollir "el número suficiente de las voces altas y bajas, grandes y pequeñas, de la historia para articularlas en un coro más significativo" (2013, p.192). En segon lloc, 2) partir d'esdeveniments concrets i no de solucions preestablertes.

Per últim, 3) abandonar la linealitat, quelcom que hauria de permetre “no solo a superar el eurocentrismo, sino también el determinismo (2013, p.195)”. Defensava que:

Una nueva historia total deberá ocuparse de todos los hombres y mujeres en una globalidad que abarque tanto la diversidad de los espacios y las culturas como la de los grupos sociales [...]. Habrá que renunciar al eurocentrismo y prescindirá, en consecuencia, del modelo único de evolución humana con sus concepciones mecanicistas del progreso, que aparece como el producto fatal de las “leyes de la historia”, con muy escasa participación de los humanos, que deberían ser sus protagonistas activos. (Fontana, 2013, p.191).

Guldi i Armitage (2016) entenen que el gran repte de la construcció del coneixement històric és el de recuperar la missió pública amb projecció de futur, a partir de recuperar experiències i models alternatius que serveixin d'inspiració per a imaginar possibles futurs alternatius. Consideren fonamental aplicar perspectives 1) transnacionals i 2) transtemporals per obtenir “aplitud de ángulo y visión de largo alcance” (p.227). Això s'aconseguiria a través de 3) l'articulació d'allò micro i allò macro, a través de 4) la construcció de macrorrelats que responguin a problemes del present a partir de microhistòries que ajudin a “desetabilizar las explicaciones heredadas acerca de la inevitabilidad del imperio, la centralización, el capitalismo o la jerarquía” (p.218).

Les propostes que es plantegen des de la historiografia decolonial per combatre de manera definitiva les exclusions i les absències del coneixement històric per tal d'apropar-nos a l'horitzó de la història de totes les persones generen reptes majors que els que plantegen Guldi i Armitage, Rösen o Fontana. En aquest cas, plantegen la deconstrucció epistemològica sobre la que s'ha basat el coneixement històric acadèmic. De Oliveira (2018) proposa qüestionar totes les bases epistemològiques de la disciplina a partir dels silencis del gènere en intersecció amb l'ètnica i al classe social. Defensa que “as histórias escritas precisam mudar de figura, de forma e de gênero radicalmente, para romper silêncios e apagamentos duradouros” (De Oliveira, 2018, p.132).

També Alderete (2018) opta per la deconstrucció d'algunes premisses bàsiques de la història acadèmica, com la concepció del temps històric. Defensa que “la recuperación experiencial de sectores subalterizados” no pot donar-se des d'una concepció del temps històric “cuyos atributos de linealidad, homogeneidad y monoculturalidad son derivación directa de la filosofía de la historia europea” (p.141). Per a l'autor, una història que atengui i reverteixi les absències hauria de 1) qüestionar la noció hegemònica del temps, mostrant diferents maneres de viure'l i entendre'l, i 2) alternar les escales micro i macro per a poder atendre qüestions atípiques i obtenir una imatge general de les realitats històriques, també les no hegemòniques.

D'aquestes propostes provinents de la historiografia prenc aquelles que han quedat més emfatitzades a través de la repetició, i també aquelles que em semblen més assequibles d'aplicar a les aules i en materials curriculars concrets. Són les següents: 1) Polifonia a partir d'històries i experiències de vida; 2) Multiperspectiva; 3) Perspectives transnacionals; 4) Perspectives transtemporals; 5) Articulació entre micro i macro (poder abordar

abstraccions macro a partir d'històries micro); 6) Esdeveniments concrets relacionats amb problemes actuals.

### 10.3.2. Propostes des de la Didàctica de les Ciències Socials

De les propostes realitzades des de l'àmbit de la didàctica de les ciències socials prenc en consideració aquelles propostes que empen el concepte d'humanitzar en relació als continguts, o també aquelles que no l'aborden de manera explícita però que hi fan referència o s'hi poden relacionar directament. En aquest cas, des de l'abordatge explícit de la idea de la humanització, considero les aportacions de Blevins i Talbert (2016), de Jara i Santisteban (2018), de Meneses (2020), de Renner (2009) i de Ross (2018). Des de l'abordatge no explícit, prenc les recomanacions de Pagès (2019) i de Santisteban, Pagès i Bravo (2018) (taula 42):

**Taula 42.** *Relació de propostes procedents de la didàctica de les ciències socials i els estudis socials per a una humanització dels continguts*

| Persona autora                                 | Proposta  |
|--|---|
| Brooke Blevins i Tony Talbert                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionar els temes i les experiències de vida de l'alumnat</li> <li>2. Introduir elements silenciats</li> <li>3. Introduir experiències de persones oprimides</li> <li>4. Incorporar diferents perspectives</li> </ol>  |
| Miguel Jara i Antoni Santisteban               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qüestionar agents i protagonistes prioritzant les persones als estats, processos, etc.</li> <li>2. Partir de temes controvertits</li> <li>3. Construir memòries de justícia social</li> <li>4. Visibilitzar les persones i grups socials invisibles</li> </ol>  |
| Belén Meneses                                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionar els continguts amb les vivències personals i familiars de l'alumnat</li> <li>2. Abordar els continguts històrics des de les experiències humanes</li> <li>3. Incentivar la recuperació de la memòria històrica de persones de l'entorn</li> <li>4. Generar exercicis explícits d'empatia històrica</li> <li>5. Treballar continguts relacionats amb problemes socials rellevants, temes controvertits o situacions-problema</li> </ol> |
| Adam Renner                                    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Connectar el currículum amb realitats personals i locals (partir d'història recent, usar experiències de persones oprimides)</li> <li>2. Participar en termes de justícia social</li> <li>3. Afavorir la participació per la justícia social fora del centre escolar</li> </ol>   |
| Wein Ross                                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participar políticament des de l'escola</li> <li>2. Pensar críticament abordant temes com el poder, l'explotació, la marginació, l'imperialisme, etc.</li> <li>3. Emfatitzar l'agència a partir de les accions intencionals</li> </ol>  |
| Antoni Santisteban, Joan Pagès i Liliana Bravo | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instar el professorat a prendre decisions independents per projectar visions globals</li> <li>2. Trencar amb plantejaments nacionals, nacionalistes i eurocèntrics</li> <li>3. Partir de les històries de la humanitat en conjunt</li> <li>4. Partir de problemes socials rellevants</li> </ol>   |
| Joan Pagès                                     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trencar amb els enfocaments nacionalistes i eurocèntrics</li> </ol>   |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|                |  |
|----------------|--|
|                | 2. Partir de problemes socials rellevants que siguin problemes comuns de la humanitat  |
| Mariona Massip | 1. Abordar la humanització dels continguts a partir dels eixos de la presència, la condició i el protagonisme, aplicat a les persones que protagonitzen els continguts i a la transformació dels mateixos. |

Nota. Elaboració pròpia a partir de la revisió teòrica del capítol V i la proposta conceptual del capítol III (3.4. *Presència, condició i protagonisme. Humanitzar: una proposta de conceptualització*)

Des de la *humanizing pedagogy*, Blevins i Talbert (2016) articulen una proposta que inclou tant aspectes metodològics i de cultura escolar, com aspectes relacionats amb els continguts i els coneixements. Focalitzant-nos en aquests, defensen que els continguts 1) han de relacionar-se amb les experiències i la vida de l'alumnat; 2) s'han de reelaborar a partir de la introducció d'elements silenciats; 3) han d'introduir experiències de persones oprimides, i 4) han d'incorporar diferents perspectives. Aquesta introducció d'experiències de persones oprimides coincideix amb el que plantegen Jara i Santisteban (2018) a l'hora de pensar els reptes de futurs de l'àrea, i que entenen des de 1) visibilitzar les persones i grups invisibles. A més, plantegen que cal 2) construir memòries de justícia global que serveixin com a referent a l'hora de construir futurs més justos, i que és necessari 3) qüestionar agents i protagonistes dels continguts socials entenen que han de ser les persones, i no els estats o els territoris, qui els protagonitzi. Defensen que això es pot abordar 4) partint de temes controvertits.

Meneses (2020) estableix relacions directes entre el treball a partir de l'experiència històrica (EH) i la humanització de l'ensenyament i aprenentatge de la història. Entre les seves orientacions per afavorir el treball amb l'EH i, per tant, humanitzar els continguts, proposa 1) relacionar els continguts amb les vivències personals i familiars de l'alumnat, quelcom que coincideix amb la proposta de Blevins i Talbert; 2) abordar els continguts històrics des de les experiències humanes; 3) Incentivar la recuperació de la memòria històrica de les persones de l'entorn, a través de la interacció amb persones properes i la recuperació de la seva història oral; 4) generar exercicis explícits d'empatia històrica, i 5) treballar continguts relacionats amb problemes socials rellevants, temes controvertits o situacions problemes, quelcom que també trobem en les propostes de Jara i Santisteban (2018), de Santisteban, Pagès i Bravo (2018), i Pagès (2019).

Renner (2009) també proposa 1) connectar el currículum amb històries personals i locals, que relaciona amb la importància de partir de la història recent i explicitar-hi les experiències de persones oprimides, les seves vivències, emocions, etc; 2) Participar des de l'escola en situacions on es pugui actuar en pro de la justícia social, i 3) afavorir aquesta participació fora del centre escolar. Per la seva banda, Ross (2018) també emfatitza aquesta 1) participació política des de l'escola. A nivell de continguts, planteja la necessitat 2) d'abordar temes com el poder, l'imperialisme, la marginació o l'explotació des del pensament crític. Finalment, 3) emfatitzar l'agència a partir d'accions intencionals.

Santisteban, Pagès i Bravo (2018), des de la projecció de la ciutadania global, defensen que 1) el professorat pugui projectar visions globals dels temes tractats a partir de la presa de decisions lliures i independents; 2) trencar amb els plantejaments nacionals, nacionalistes i eurocèntrics, entenent que “global citizenship, we argue, is practically the antithesis of national citizenship” (p.461), i que els plantejaments eurocèntrics de la història escolar són els que fan que s’exclouï la majoria de la població. És per això que defensen que 3) es parteixi de les històries de la humanitat en conjunt: “History education for global citizenship shall look at the histories of the whole humanity and challenge any narratives of Western Supremacy” (p.461). Proposen que 4) se seleccionin els continguts a partir de problemes socials rellevants. La proposta de l’article en solitari de Pagès (2019) s’orienta en la mateixa direcció: 1) trencar amb els enfocaments nacionalistes i eurocèntrics, i 2) partir de problemes socials rellevants. En aquest cas, però, aporta un matís interessant pel què fa al concepte de problemes socials rellevants, que es esmentat en moltes propostes però que sovint no s’acaba de concretar a quin tipus de problemàtiques es fa referència. En aquesta proposta de Pagès, quedarien especificats com a problemes comuns de la humanitat.

Incloc en aquest apartat la conceptualització que proposo des d’aquesta recerca (3.4. *Presència, condició i protagonisme. Humanitzar: una proposta de conceptualització*), estructurada sobre la presència, la condició i el protagonisme, ja que també l’he usat de referència a l’hora de dissenyar els materials. Al mateix temps, el disseny dels materials ha estat clau en la consolidació d’aquesta proposta. Fa referència tant a les persones protagonistes de les temàtiques, com a la transformació mateixa de les temàtiques a partir del reconeixement dels espais i les perspectives de les mateixes.

D’aquestes propostes provinents de la didàctica de les ciències socials prenc aquelles que han quedat més emfatitzades a través de la repetició, i també aquelles que em semblen més assequibles d’aplicar a les aules i en materials curriculars concrets. Són les següents: 1) trencament amb els plantejaments nacionals i eurocèntrics; 2) relació amb temes controvertits / problemes socials rellevants 3) relació amb problemes comuns de la humanitat; 4) incorporació de diferents perspectives; 4) incorporació d’experiències de persones oprimides i col·lectius invisibilitzats; 5) relació amb vivències de l’alumnat; 6) ús i pertença d’experiències humanes; 7) prioritzar les persones com a agents sociohistòrics; 8) treballar l’empatia històrica, 9) treballar temes transversals relacionats amb l’opressió i les desigualtats, i 10) treballar a partir dels eixos de la presència, la condició i el protagonisme.

### 10.3.3. Models d’integració

Revisant els diferents models d’integració de col·lectius exclosos en l’ensenyament de la història (Kanu, 2005; Lerner, 1979; McIntosh, 1989), prenc la gradació: 1) adició, 2) contribució, 3) abordatge d’exclusions i opressions, 4) transformació, 5) acció social (5.2.1.3. *Models*). Em sembla clara, senzilla, i amb uns nivells diferenciats molt viables



d'aplicar. Adapto aquest model per plantejar quatre propostes. Entenc que la fase d'acció social, tal com es planteja, és poc aplicable a la concreció de materials curriculars. Les concretes de la següent manera:

1. *Adició*: ubicar la proposta sobre una temàtica tradicional, amb l'adició de diferents persones i col·lectius que aportin multiperspectiva sobre les vivències i les interpretacions del context històric ensenyat. Es tractaria d'un primer nivell, en el que no es transformen les temàtiques sinó que es diversifiquen les persones que les protagonitzen, aportant reflexió sobre la diversitat i les diferències, sobre les vivències i sobre l'agència i les responsabilitats.
2. *Contribució*: Ubicar la proposta sobre una temàtica tradicional, però des d'una perspectiva que permeti abordar espais i vivències poc visibles en l'ensenyament de la història escolar. En aquest cas, la incorporació de certs protagonistes o de les preguntes sobre aquests contribuirien a ampliar les perspectives amb les que s'aborden certes temàtiques o contextos, posant èmfasi en la vida, les vivències i les històries personals.
3. *Abordatge d'exclusions i opressions*: Escollir un col·lectiu històricament invisibilitzat en l'ensenyament de les ciències socials escolars per abordar algunes qüestions socialment rellevants des de les seves vivències, perspectives, espais i, de manera concreta, sobre les situacions d'exclusió i desigualtat. En aquest cas, l'abordatge del col·lectiu, l'espai i les perspectives no només contribueix a redimensionar les temàtiques tractades, sinó que també produeix transformació temàtica. És a dir: la centralitat d'aquest col·lectiu no només ens aporta espais i perspectives (contribució), sinó que té implicacions directes en les decisions sobre la tria d'unes o altres temàtiques (transformació).
4. *Transformació*: Replantejar la construcció del coneixement històric escolar de manera global: de manera temàtica, cronològica, d'escala. En aquest cas, no és la incorporació d'un col·lectiu la que genera canvis en les perspectives i les temàtiques, sinó que tot el sistema de la tria de continguts es reconstrueix evitant les dinàmiques que generen exclusions.

#### 10.4. Presa de decisions (III) – Tria temàtica

Els continguts històrics escolars humanitzats han de respondre a una perspectiva crítica d'anàlisi del context social, problematitzadora del coneixement i orientada al compromís amb la justícia social. Han de fomentar la polifonia i la multiperspectiva, les relacions micro-macro, les abstraccions transnacionals i transtemporals i els vincles amb situacions significatives del present, a partir d'experiències de vida, de l'abandó de la linealitat i la centralitat geopolítica i nacional, i de la centralitat de la vida. I poden fer-ho des de la reflexió sobre les presències, la condició humana i el protagonisme agèntic.

Establerts aquests criteris, cal un marc d'aplicació per a la presa de decisions curriculars concretes. He proposat prendre la gradació que proposen els models d'integració, per aplicar-ho sobre qualsevol contingut curricular que al professorat li interessi treballar. Tot i així, per tal de poder exemplificar la concreció d'aquests criteris, dissenyo unes propostes concretes. El dubte més rellevant a l'hora d'escollir les temàtiques d'aquestes ha estat si abordar de manera explícita el concepte d'humanització o derivats -humanitat, protagonistes de la història, etc-, o bé optar per escollir altres temàtiques sobre les que aplicar les perspectives o model conceptualitzat.

Per una banda, la primera opció sembla més possible de concretar i de justificar a nivell teòric, i fins i tot d'exportar i difondre per clarificar la conceptualització que deriva d'aquesta tesi. Per altra banda, però, per les entrevistes realitzades, detecto la necessitat de poder exemplificar aquest model sobre continguts ordinaris.

Sembla que al professorat participant li és més senzill de tractar alguns continguts de manera separada que no pas transformar els plantejaments ordinaris curriculars. La Montserrat, per exemple, comenta que el seguiment del currículum la limita a l'hora de reconèixer les dones com a agents històriques, i que aprofita una optativa per a fer-ho. A més, al seu centre han creat un projecte basat en la reproducció d'una festivitat de l'Edat Mitjana en què l'alumnat representa diferents grups socials de l'època, però es tracta d'un projecte concret que no té repercussió en la manera com s'enfronten la resta de continguts històrics.

L'equip departamental del que forma part l'Emma, en canvi, sí que estan treballant en la transformació dels continguts ordinaris a partir de reconèixer el rol de les dones i també dels grups socials que no formen part de les elits econòmiques. Això els suposa una gran feina de recerca i de lectura de bibliografia actualitzada durant molts mesos i moltes hores personals. En Joan comenta que intenta plantejar, en tots els continguts, alguna pregunta o reflexió sobre les dones o sobre persones que pateixen desigualtats econòmiques. Són comentaris que pot introduir sobre els continguts ordinaris però que no els transforma.

És per aquest motiu que finalment la decisió sobre les temàtiques dels materials s'ha concretat en unes propostes que no aborden de manera explícita el concepte d'humanització, d'humanitat, de deshumanització, o que plantegen preguntes sobre les persones protagonistes de la història. Es busca abordar continguts més o menys comuns en l'ensenyament de les ciències socials aplicant les perspectives dels diferents elements de la conceptualització de la humanització (3.4. *Presència, condició i protagonisme. Humanitzar: una proposta de conceptualització*). És també una manera de defensar la possibilitat d'humanitzar tot l'ensenyament dels continguts històrics de les ciències socials escolars, no de manera aïllada sinó de manera integrada a tot el plantejament curricular.

### 10.4.1. Qui vol l'estàtua?

En la primera activitat prenc una temàtica recurrent en l'ensenyament de les ciències socials escolars, plantejada pel 3r curs d'ESO en el currículum oficial. En aquest cas, la idea és abordar una temàtica tradicional des de la diversificació de protagonistes, posant en relació diferents persones i grups socials per entendre com una realitat històrica afecta de manera desigual a diferents persones i grups, i pot viure's i interpretar-se de manera molt diferent, en funció de les circumstàncies i les relacions de poder. La idea és aproximar-nos a la interpretació del fet històric a partir de diferents històries de vida.

La temàtica escollida és la conquesta i colonització del continent americà. La tria ha vingut motivada per tres motius. Primerament, 1) perquè és un contingut que ha estat objecte de diversos estudis en didàctica de les ciències socials en relació als relats, les identitats, les visions eurocèntriques de la història escolar, etc. En segon lloc, 2) perquè durant els últims anys s'estan qüestionant varis monuments públics relacionats amb els processos de conquesta i colonització. En alguns països de passat colonial, l'educació patrimonial s'està convertint en l'àmbit des del que es qüestionen els relats hegemònics de la història escolar, s'aborda la *història difícil*, la multiperspectiva i la pregunta sobre les persones protagonistes, les exclusions i la representativitat (González-Valencia et al., 2020).

És una bona manera de partir d'una situació actual, d'una qüestió socialment viva, per treballar els continguts històrics vinculats a la comprensió i a la interpretació de situacions, dilemes i debats actuals. Per últim, 3) perquè l'inici del disseny dels materials em va coincidir cronològicament amb la realització de pràctiques de professorat de secundària a una classe de 3r d'ESO, i la selecció d'aquesta temàtica em va permetre portar a la pràctica aquests materials.

### 10.4.2. L'enigma de l'esquelet

La temàtica de l'activitat *l'enigma de l'esquelet* no va ser triada expressament, sinó que va sorgir a partir de la publicació d'una notícia als mitjans de comunicació durant el període de realització de la tesi: la troballa d'un esquelet amb un sonall a una fossa de la guerra civil espanyola, i el retorn del sonall al seu propietari, un home de més de 80 anys a qui li havien assassinat la mare quan era un nadó de mesos.

Més enllà de la impressió emocional que pot generar aquesta història, obre moltes possibilitats: posar el focus en la vida de les persones en el context d'un conflicte, partir de casos concrets per poder explicar l'experiència de moltes persones, partir dels efectes devastadors sobre les vides de les persones per entendre els conflictes – i no sols projectar-los com a conseqüències o danys col·laterals-, preguntar-se per la identitat i la persona que hi ha darrere de cada mort, la història personal que hi ha darrere de cada objecte, i

finalment ubicar la infantesa, la maternitat, el joc i la cura en un context de guerra, espais que normalment queden invisibilitzats per estratègies militars, fases, tractats i danys econòmics de les guerres.

El fet que el context històric de l'execució de de Catalina Muñoz Arranz sigui la guerra civil espanyola facilita, a més, l'encaix curricular per aquelles professores i professors que vulguin tractar-ho des del seguiment del currículum oficial. Però també pot considerar-se un bon punt de partida per no abordar aquest context concret (o no només), sinó treballar com a tema transversal la vivència de les guerres, i projectar-les a qualsevol altre context en el temps i l'espai.

Que sigui l'esquelet el punt de partida per abordar-ho sembla adequat per dos motius. En primer lloc, perquè s'estableix relació amb els plantejaments arqueològics dels últims anys orientats a l'anàlisi de la cultura material i les restes biològiques per a fer una aproximació més vivencial i humana de les persones i societats que estan analitzant. Treballs arqueològics orientats a la abordar els traumes, les violències o la infantesa (Lillienhammer, 2010), i que permeten entendre que la troballa d'uns ossos és la troballa de les restes d'una vida. Per altra, perquè posa el focus en la pregunta per la persona, la seva vida i el seu context.

A més, a nivell metodològic pot ser un bon incentiu. Una de les preocupacions principals de la Montserrat i d'en Joan és oferir propostes amb les que l'alumnat connecti i es motivi. Per a en Joan, això passa quan allò que es treballa interpel·la directament a les seves vides, o bé quan es planteja algun repte que els fa implicar-se des d'algun rol. La Núria també pensa que els jocs de rol motiven l'alumnat. En aquest cas, el rol que agafarien no tindria relació amb les persones que van viure el context de la guerra civil, sinó el d'un equip de periodistes que han de descobrir la història amagada rere aquest esquelet a través de l'exploració de diverses fonts. En aquest cas, s'ha prioritzat que hi hagi gran presència de fonts primàries que reflecteixin experiències personals, que per una banda ajuden a humanitzar els continguts (Meneses, 2020) i, per altra, permetran fer abstracció des del cas en particular.

### 10.4.3. Tots els infants aneu a l'escola?

Abordar la temàtica de la infantesa en algun dels materials ha estat una prioritat. Com s'ha vist, les nenes i els nens són un dels col·lectius invisibilitzats en l'ensenyament de les ciències socials (Pinochet, 2016), i per les respostes del professorat no sembla que el seu reconeixement com a protagonistes històrics o agents socials sigui prioritari (8.1.1.4 i 8.2.1.5. *Importància assignada*). Com totes les absències i exclusions curriculars, és important, però entenc que aquesta és especialment preocupant. En primer lloc, perquè estem educant infants i joves: persones, ciutadanes i ciutadans a qui estem transmetent el missatge que són irrellevants pel fet de no ser, encara, adults. Per molt que

metodològicament optem per la participació, l'apoderament i l'acció, des dels continguts es planteja que sols el món adult té rellevància social i històrica.

Per altra banda, perquè la infantesa és l'etapa que més persones han viscut: tota persona que ha viscut al llarg de la història ha estat infant, però no tothom ha estat adulta ni vella. Finalment, perquè obvia uns espais sociohistòrics de gran importància en la vida de qualsevol societat: la reproducció, la criança i l'educació són elements fonamentals de qualsevol societat humana, lligada a la supervivència biològica i al manteniment o canvi dels sistemes socials i culturals. Obviar aquests espais de tanta transcendència demostra com de limitat és el plantejament geopoliticocèntric dels continguts curriculars, i fa perdre l'oportunitat d'abordar problemes comuns de la humanitat.

La infantesa s'aborda en relació l'aprenentatge, l'escolarització, el treball o la formació. He escollit aquesta relació, per una banda, per poder establir connexions amb les realitats de l'alumnat d'Educació Secundària, que dedica bona part del seu dia a dia a l'educació formal i que projecta en el seu futur proper decisions importants sobre la formació, l'educació i el treball. Per altra, perquè refereix a un d'aquests universals antropològics característics de la humanitat: la infantesa prolongada i la necessitat de cura i d'educació com a singulars de l'espècie humana i, per tant, l'educació com a base de la naturalesa humana (Domínguez-Rodrigo, 1994; Garcés, 2020; Planella i Pagès, 2007)

#### 10.4.4. Néixer, viure, riure

La transformació temàtica la plantejo bé com una proposta curricular, bé com una guia per complementar el currículum que cada centre acaba concretant. He revisat algunes propostes curriculars alternatives (annex 3), totes elles projectades a l'abordatge global de la humanitat (taula 43).

**Taula 43.** *Propostes curriculars revisades per al plantejament del material curricular 4. Títol, autoria i petita descripció valorativa.*

| Propostes curriculars alternatives                         |  |
|--|--|
| <b>Què ens fa humans?</b><br>(Anguera et al., 2016)        | Es tracta d'una proposta curricular per a ESO, creada pel grup GRICCSO de Rosa Sensat. És interessant considerar-la en tant que aborda de manera explícita la pregunta per la humanitat, sorgeix del context sociocultural de la tesi, i perquè estat creada per professores i professors de secundària que fan recerca i innovació. Abordatge transversal de les ciències socials escolars.   |
| <b>Abordatges transversals</b><br>(Chaffer i Taylor, 1984) | Es tracta d'una proposta curricular que planteja diferents maneres d'organització temàtica dels continguts socials amb projecció global. Sorgeix en un context sociohistòric diferent a l'actual, però és interessant recuperar-ne les propostes en tant que projecten una visió transversal de la història de la humanitat i parteix de les necessitats i característiques des les societats humanes. Abordatge transversal de les ciències socials escolars. |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
 Tesi Doctoral

|  |  |
|--|--|
| <b>Currículum d'Història Mundial</b><br>(National Council for History Education, 2005) | Es tracta d'una proposta curricular per projectar la <i>World History</i> en la història escolar. Resulta interessant en tant que busca projectar aquesta visió global de la història del món, i en tant que planteja una transposició directa de les actualitzacions historiogràfiques als sabers escolars. Abordatge de continguts històrics.          |
| <b>Introducció a l'estudi de la història</b><br>(Fontana, 1997)                        | Es tracta d'un manual d'història. No sorgeix d'àmbit educatiu ni didàctic, però sí que s'ha usat a les aules d'Educació Secundària, i resulta interessant pel plantejament temàtic a partir dels grans problemes que afecten els éssers humans que viuen en societat   |
| <b>Armes, gèrmens i acer</b><br>(Diamond, 1997/2010)                                   | Aquesta proposta no sorgeix d'àmbit educatiu ni didàctic, sinó historiogràfic. Tot i així, és interessant considerar-la en tant que projecta la història de la humanitat de manera global i transversal, organitzada a partir de temàtiques que s'aborden des d'esdeveniments micro a reflexions macro, i que parteixen de preguntes problematitzadores. |

Nota. Aquestes propostes formen part de les mostres descartades pel treball de camp (6.2.2.3. *Mostres descartades*).

D'aquestes propostes, molt riques, prenc algunes idees claus: la idea de la transversalitat en temps, transversalitat en espai, l'articulació a partir de temes o problemes concrets. En aquest cas, la concreció del plantejament ha estat senzill de triar. En buscar un enfocament transversal en temps i espai que respongui a tot el conjunt de la humanitat, m'he centrat en la idea de la vida com a condició comuna. En aquest cas, prenc per una banda els plantejaments de l'ecofeminisme (Herrero, 2013; Iovino, 2010). Per altra, i de manera especial, els de Garcés: “un món que no és únic, però sí comú, no perquè hi hagi un govern mundial, sinó perquè la vida (...) és un problema comú” (2018, p.77); “el fons comú de l'experiència humana (...) és la capacitat que tenim de compartir les experiències fonamentals de la vida, com la mort, l'amor, el compromís, la por, el sentit de la dignitat i la justícia, la cura, etc” (2019, p.68).

Proposo la vida, doncs, com a eix central per a estructurar els coneixements de les ciències socials, de manera molt més transversal que el currículum oficial planteja. En aquest cas, la necessitat i la voluntat de transversalitat no ha estat només en temps i espai, sinó també disciplinar: un coneixement social menys fragmentat per a la comprensió de les situacions vitals, humanes, socials. En aquest cas, les aportacions d'enfocaments antropològics han estat fonamentals; uns enfocaments absents en el currículum oficial (7.3. *Valoració*), i en canvi uns enfocaments i aportacions fonamentals en la humanització de les diferents ciències socials durant les últimes dècades, com en el cas de la història acadèmica (4.2.2. *La historiografia del segle XXI*).

L'organització temàtica d'aquesta proposta s'ha fet plantejant les relacions micro-macro, des de la voluntat d'establir abstracció des del procés vital d'una persona al del conjunt de la humanitat i incloent aspectes controvertits relacionats amb discriminacions, poders i violències. Així, la proposta no segueix una projecció cronològica històricament però sí que intenta fer-ho vitalment: del naixement a la mort, sense oblidar qüestions de transcendència filosòfica no només sobre aquestes etapes, sinó també sobre el sentit que els atribuïm.

## 10.5. Síntesi del capítol

L'aportació comunitària s'ha concretat amb 4 propostes educatives, 1 guia d'orientació i 1 dossier d'activitats extra. El disseny d'aquestes propostes deriva de la revisió teòrica i la pròpia conceptualització sobre la humanització, així com de les reflexions que sorgeixen del treball de camp amb agents educatius.

Aquesta aportació pren forma de materials curriculars, ja que una part del professorat els reconeix com a recursos que els poden donar eines per a humanitzar els continguts; perquè poden utilitzar-se en diferents contextos educatius i són una eina que el professorat pot utilitzar amb flexibilitat, i perquè en l'entorn de GREDICS hi ha una tradició potent en el disseny de propostes educatives concretes.

Per al seu disseny, han estat fonamentals les orientacions que provenen de la didàctica de les ciències socials i de la historiografia. Des de la revisió historiogràfica, són fonamentals els plantejaments següents: 1) polifonia a partir d'històries i experiències de vida; 2) multiperspectiva; 3) perspectives transnacionals; 4) perspectives transtemporals; 5) articulació entre micro i macro (poder abordar abstraccions macro a partir d'històries micro); 6) esdeveniments concrets relacionats amb problemes actuals.

Des de les propostes de la didàctica de les ciències socials, són bàsiques les següents: 1) trencament amb els plantejaments nacionals i eurocèntrics; 2) relació amb temes controvertits / problemes socials rellevants 3) relació amb problemes comuns de la humanitat; 4) incorporació de diferents perspectives; 4) incorporació d'experiències de persones oprimides i col·lectius invisibilitzats; 5) relació amb vivències de l'alumnat; 6) ús i pertinença d'experiències humanes; 7) prioritzar les persones com a agents sociohistòrics; 8) treballar l'empatia històrica, 9) treballar temes transversals relacionats amb l'opressió i les desigualtats, i 10) treballar a partir dels eixos de la presència, la condició i el protagonisme.

Les propostes dissenyades s'ubiquen en els diferents nivells de gradació, que es plantegen des dels models d'integració i que queden sintetitzats en: 1) adició, 2) contribució, 3) abordatge d'exclusions i opressions, 4) transformació, 5) acció social. D'aquesta manera, les 4 propostes principals són: Qui vol l'estàtua?; L'exclusiva de l'esquelet; Tots els infants aneu a l'escola?; Néixer, viure, riure; Més dues propostes més en forma de guia i per donar resposta al context actual. Persones o pedres?.

"Quan el coronavirus va canviar el món" no estava previst dins l'aportació comunitària de la tesi, però n'ha acabat formant part, aplicant els eixos bàsics de la humanització en continguts socials no exclusivament històrics.

# Capítol 11. Què proposo? (II) Descripció i retorn de l'aportació comunitària

---

En aquest capítol descriu cada un dels materials proposats com a aportació comunitària. N'explico i justifico el plantejament i el desenvolupament, i en comento les limitacions. Els dos materials extres (*Persones o Pedres; Quan el Coronavirus va canviar el món*) queden presentats però no descrits, en tant que no responen als criteris de selecció de continguts de les propostes educatives que deriven d'aquesta tesi.

Finalment, comento la difusió i el retorn que he tingut fins al moment de les diferents propostes, així com la difusió i el retorn d'altres àmbits que sorgeixen d'algunes reflexions i aportacions del present treball. Aquest retorn no ha estat sistemàtic i, per tant, no es considera dins l'estructura formal de la recerca. Tot i així, aporta idees de cara a plantejar accions i investigacions de continuació.

## 11.1. Descripció i justificació de les propostes

### 11.1.1. Qui vol l'estàtua?

#### 11.1.1.1. Plantejament

És una activitat que posa en relació diferents persones i grups socials que van viure de manera distinta les conseqüències de la colonització europea del continent americà. Parteix dels debats recents sobre elements patrimonials relacionats amb processos colonial, i en concret sobre l'estàtua de Colón de Barcelona. Es planteja a l'alumnat que, per tal de poder-se posicionar en el debat, ha de fer primer un exercici d'empatia històrica i representar una persona que va viure en context colonial o de conquesta. Després dels exercicis de recerca i discussió d'informació, l'alumnat ha de posicionar-se en primer lloc imaginant quina seria l'opinió de la persona a la que representa i, finalment, com a ciutadana o ciutadà present.

Aquesta activitat es projecta del micro al macro. Parteix de les experiències individuals per caracteritzar experiències col·lectives i, a partir d'aquestes, reflexionar sobre causes, conseqüències i valoracions a un nivell més alt d'abstracció, més macro. Se segueixen, doncs, els plantejaments sobre com la mirada micro ens permet entendre les realitats de la manera més essencial a l'hora que projecten processos col·lectius i més amplis (Fontana, 2013; Guldi i Armitage, 2016; Levi, 1996).

El disseny d'aquesta activitat ha estat previ al moviment Black Lives Matter i a les repercussions que ha tingut en els debats sobre el patrimoni públic. L'objectiu d'aquesta



activitat no és la de treballar les qüestions del *patrimoni difícil* (Grever, 2010) de manera explícita, sinó la d'usar el debat com a punt de partida. És per això que, de manera complementària a l'activitat, l'estiu del 2020 he incorporat una guia de reflexions i preguntes per a aquelles professores i professors que vulguin treballar el debat patrimonial actual de manera explícita.

Figura 48 Pàgines del material "Qui vol l'estàtua"?



### 11.1.1.2. Descripció i justificació

L'activitat es materialitza amb un dossier explicatiu per al professorat, una guia dels processos de l'activitat per a l'alumnat i, a més, els materials per a realitzar-la. En la guia pel professorat, més enllà de la descripció detallada dels objectius, els materials i el procés, s'estableix relació amb les competències i continguts curriculars. Aquests materials estan pensats per treballar-se en grups i de manera individual: cada alumne representa una persona concreta, i totes les persones estan agrupades en col·lectius socials que queden representats pels diferents grups.

L'activitat és llarga i consta de diferents fases, que segueixen el model de Jorba i Casellas (1996) sobre la regulació i l'autoregulació dels aprenentatges a partir de les etapes de l'exploració, la introducció, l'estructuració i l'aplicació:

1. Presentació: En primer lloc, es presenten algunes notícies sobre els debats al voltant del patrimoni colonial. Es planteja a l'alumnat la necessitat de posicionar-s'hi i fer-ho de manera informada a través d'entendre què va suposar la colonització i la colonialitat i plantejar què suposa per a les persones de l'actualitat.

L'alumnat s'ha de dividir en 8 grups, als que s'assigna un col·lectiu històric diferent: comunitats indígenes americanes, comunitats esclavitzades, pirateria, monarquia, comunitat científica europea, burgesia mercantil, camperolat europeu i grups conqueridors.

La tria d'aquests col·lectius s'ha fet a partir de valorar els principals agents causals de la colonització, alguns dels col·lectius que ens ajuden a visualitzar la diversitat i desigualtat en les conseqüències de les mateixes, sigui negativament, positivament, per proximitat (persones i col·lectius a qui aquest context va condicionar enormement) o per llunyania (persones i col·lectius que ens permeten entendre que no totes les persones d'aquella època van viure marcades per aquests esdeveniments). S'ha posat especial atenció a reconèixer grups que sovint queden exclosos d'aquest context, o que hi apareixen des dels estereotips o el victimisme, com poden ser la pirateria, les comunitats indígenes o les comunitats esclavitzades.

**Figura 49**

*Fitxa de caracterització individual*

2. Caracterització Individual: Cada grup rep un sobre de col·lectiu, on troba diferents fitxes i preguntes. La primera fitxa a la que s'ha de prestar atenció és la individual: cada membre del grup agafa una fitxa de la persona a la que ha de representar (figura 47). En aquesta fitxa hi figura el nom escrit (en aquest cas, Harriet Tubman) i una imatge que relaciona aquesta persona amb el col·lectiu assignat (en aquest cas, una cadena, símbol atribuït a les comunitats esclavitzades). A partir de la recerca autònoma d'informació, cal omplir algunes informacions bàsiques de contextualització: l'època en què situem aquesta persona, els anys que va viure i el col·lectius del que forma part.

Època \_\_\_\_\_ De quin col·lectiu formava part? \_\_\_\_\_  
Anys que va viure \_\_\_\_\_ Posicionament \_\_\_\_\_

**HARRIET TUBMAN**

Qui va ser?  
Petita bibliografia

L'arribada a Amèrica per part de potències europees va tenir influència en la seva vida? Gens Molt  
● ● ● ●

La conquesta i colonització d'Amèrica va tenir influència sobre la seva vida? ● ● ● ●

Tha costat trobar-ne informació? Les conseqüències de la colonització d'Amèrica van tenir influència sobre la seva vida? ● ● ● ●

També cal fer-ne una petita biografia. En aquest cas, em situo ens els plantejaments que entenen els exercicis d'empatia històrica com a necessàriament contextualitzada (Barton i Levstik, 2004; Endacott i Brooks, 2013; 2018).

Cal respondre si ha estat difícil, o no, trobar informació sobre aquesta persona. Aquesta informació ens servirà posteriorment per poder reflexionar sobre l'anonimat, la importància assignada i el reconeixement de les diferents persones.

Finalment, s'han de respondre preguntes que requereixen d'interpretació i valoració: es demana valorar entre "gens" i "molt" la influència que van tenir a la seva vida l'arribada a Amèrica per part de les potències europees, la conquesta i la colonització, i les conseqüències de la colonització. A partir d'aquí cal interpretar quin podria ser el posicionament d'aquesta persona en el debat sobre el manteniment o la retirada de l'estàtua de Colón.

La selecció de les persones en concret s'ha regit pels següents criteris: la visualització de la diversitat i les desigualtats dins el mateix col·lectiu, la presència de dones i homes en cada un dels col·lectius, el reconeixement d'actituds de resistència en els col·lectius més oprimits, i la presència de persones socialment conegudes i d'altres de més desconegudes.

3. Caracterització de col·lectiu: Un cop cada membre del grup ha fet recerca sobre la persona a la que representa a través del treball individual, el treball en grup demana d'una caracterització del col·lectiu al que estan assignats. Per fer-ho, caldrà omplir la fitxa de col·lectiu (figura 48) a partir de la posada en comú de les diferents informacions extretes dels diferents individus. També es pot buscar informació concreta sobre aquest col·lectiu en el context treballat.

Procedència \_\_\_\_\_ Dins el col·lectiu hi ha desigualtats? \_\_\_\_\_  
Quins interessos tenien? \_\_\_\_\_ Posicionament acordat \_\_\_\_\_

**PIRATERIA**

Capital econòmic  
Capital social  
Influència

Conseqüències negatives  
Conseqüències positives

**Figura 50**

*Fitxa de caracterització col·lectiva*

En aquest cas, totes les informacions que es demanen són interpretatives i valoratives: determinar els interessos del col·lectiu en relació al context de conquesta, colonització i colonialitat, valorar les diferències i desigualtats dins el mateix col·lectiu i valorar les conseqüències positives i les conseqüències negatives que van tenir els processos de conquesta, colonització i colonialitat per al col·lectiu concret. A partir de la valoració d'aquestes conseqüències caldrà determinar un posicionament pactat respecte el debat de l'estàtua.

Finalment, cal caracteritzar aquest col·lectiu en funció del seu poder en el context treballat. Se n'ha de valorar el capital econòmic, el capital social i la capacitat d'influència. La reflexió sobre aquests aspectes és especialment interessant de cara al plantejament del protagonisme i l'agència: tothom és agent sociohistòric, tothom contribueix a la creació d'una realitat social o altra a través de les seves accions i no-accions, però no tothom ho fa des del mateix grau de poder ni d'influència. Per a Elster (1990; 2010), les persones partim de desitjos, creences i oportunitats a l'hora de prendre decisions. Dins les oportunitats, es consideren el capital econòmic, la influència relacionada amb el reconeixement oficial, i el capital social. La idea del capital social (Bourdieu 1986) és especialment interessant en aquest cas, ja que posa èmfasi en la importància de les relacions i les interrelacions socials, quelcom que des de la microhistòria també s'ha valorat a l'hora d'entendre els comportaments humans i les possibilitats de generar canvis o continuïtats.

En el treball grupal també cal respondre una pregunta assignada a cada grup (taula 43). Són preguntes diferents per a cada col·lectiu i que tenen l'objectiu de relacionar les realitats i contextos d'aquests amb l'actualitat: el patrimoni, la memòria, les representacions socials, o la llengua, entre d'altres. La pretensió és que aquestes preguntes, a banda de vincular el context amb el present, també posin el focus en la humanització d'aquests col·lectius, sigui posant èmfasi en la seva condició (pirateria, comunitats esclavitzades, comunitat científica europea), la presència (grups conqueridors) o el protagonisme agèntic (comunitats indígenes, monarquia, camperolat europeu, burgesia mercantil).

Per a la resposta d'aquestes preguntes no n'hi haurà prou amb la recerca d'informació individual, sinó de la recerca d'informació explícita, crítica sobre el col·lectiu i el seu context. Cal, també, pensament crític, creatiu i interpretació, ja que la majoria de respostes caldrà elaborar-les.

**Taula 43.** *Relació de preguntes assignades als col·lectius*

| Col·lectiu                   | Pregunta a respondre   |
|------------------------------|--|
| Pirateria                    | Per què els pirates sempre porten l'ull tapat a les disfresses infantils?                |
| Camperolat europeu           | Per què hi ha una cançó que diu "Torna, torna, Serrallonga?"                             |
| Comunitats indígenes         | Per què en alguns països el 12 d'octubre s'hi celebra el dia de la resistència indígena? |
| Grups conqueridors           | Per què a alguns edificis del Perú hi ha finestres d'estil mossàrab?                     |
| Burgesia mercantil           | Per què al quadre de Las Meninas s'hi veu una gerra amb xocolata desfeta?                |
| Comunitats esclavitzades     | Per què la majoria de jugadors/es de l'NBA són persones negres súper catxes?             |
| Monarquia                    | Per què Elisabet II també és reina de Jamaica i d'Antiga i Barbuda?                      |
| Comunitat científica europea | Per què diem "indis" a les persones originàries del continent americà?                   |

La possibilitat d'establir reflexió sobre el col·lectiu a partir de les individualitats em sembla fonamental. La revisió curricular em deixa la sensació que no s'ha trobat encara l'encaix

entre la projecció individual i col·lectiva en l'ensenyament dels continguts històrics: per una banda es vol emfatitzar l'agència de l'alumnat des d'una projecció individual i des de la reflexió sobre la pròpia vida i historicitat; per altra banda s'especifica que l'agència sociohistòrica recau en les col·lectivitats, i finalment es remarca la importància de tenir en compte les grans personalitats. Els estudis que s'han fet sobre les representacions socials sobre l'agència històrica destaquen la visió individualista que se'n té (Arias-Ferrer i Egea-Vivancos, 2019; Den Heyer, 2018; Markus i Kitayama, 2002).

Sembla que la relació entre individus i col·lectivitats s'ubiqui encara en els debats historiogràfics del materialisme històric i previs a les aportacions dels estudis de la microhistòria, en què la projecció individual s'entén des de personatges mitificats que formen part de les elits, i la projecció col·lectiva s'enfoca sobretot des de l'eix identitari de classe, amb una imatge homogeneïtzada –i sense rostre- de les masses i els col·lectius. Sembla que s'hagin obviat les aportacions historiogràfiques i sociològiques més recents i que plantegen un altre encaix. Des d'aquestes s'entenen els col·lectius des de l'agrupació i la relació de persones amb interessos i circumstàncies comunes, en les que també hi ha heterogeneïtat i es generen relacions de desigualtat (Crenshaw, 1989; Davies, 1981; McCall, 2005; Rodó, 2014), i en les que els parlar d'individus no refereix a persones procedents de les elits que han quedat mitificades, sinó que refereix a reconèixer les persones que sovint agrupem en aquests col·lectius des de la condició humana. O, en paraules de Fontana (2013, p.90), “una consciència colectiva (...) está formada por una multitud de conciencias individuales que se influyen incesantemente entre sí”.

4. Estructuració de conseqüències: Quan cada grup ja ha caracteritzat els seus col·lectius, generem una nova agrupació a l'aula. En aquest cas, crearem entre 3 i 4 grups, formats cadascun per 8 persones. És a dir: en cada un dels grups hi ha d'haver una persona representant de cada col·lectiu històric. Aquests grups plurals hauran d'intentar estructurar les conseqüències humanes, socials, polítiques i econòmiques de la colonització iberoamericana per part de les potències europees, a partir de les experiències dels diferents col·lectius i persones.

Aquesta fase respon a dues idees principals: per una banda, la multiperspectiva, en què la valoració de les conseqüències es realitza a partir de diferents punts de vista. Per altra banda, l'articulació de les reflexions macro a partir de les circumstàncies micro: de la persona als col·lectius, de la persona i els col·lectius a entendre i estructurar les conseqüències a nivell macro d'un procés històric com aquest. És a dir: es genera un relat macro a partir de la multiperspectiva i la polifonia.

5. Posada en comú de les conseqüències: Cada grup plural proposa unes conseqüències, que es posen en comú amb la resta de grups per tal de discutir-les i arribar a consensos. En aquest cas, l'aprenentatge de les conseqüències del procés no es dóna de manera passiva o receptiva a través de l'escolta o la lectura, sinó que prové de les

propostes, reflexions i discussions de l'alumnat. És en aquest espai que la docent pot acabar de reconduir el debat i la consolidació dels acords al voltant de les conseqüències.

6. Posada en comú de les preguntes: Un cop s'han acabat les fases de recerca i estructuració de la informació, arribem als espais conclusius i de posada en comú. En primer lloc, es proposa posar en comú les respostes de les preguntes de col·lectiu. No es planteja que hi hagi discussió, sinó que la posada en comú respon a la voluntat de donar a conèixer els diferents grups de manera humanitzada i establint relacions amb el present.

7. Debat i posicionament: L'últim espai de l'activitat es reserva al debat, posicionament i votacions en relació a la qüestió de les estàtues plantejada al principi. Proposo l'estructura següent:

1. Presentació dels col·lectius: en una primera ronda, un membre de cada col·lectiu presenta el grup social, el contextualitza i el caracteritza.
2. Presentació i votació dels individus: en una segona ronda, cada persona presenta la persona de la que ha buscat informació i pren posicionament a favor o en contra del manteniment de les estàtues des de l'exercici d'empatia, imaginant quin seria el posicionament d'aquesta persona.
3. Votació dels col·lectius: un membre de cada col·lectiu explica el posicionament acordat grupalment sobre el manteniment de les estàtues.
4. Valoració de les votacions: Després d'aquesta primera ronda de votacions individuals i col·lectives, fem una valoració dels resultats. Fem entrar en la valoració les desigualtats de poder: en aquesta votació, no tots els vots serien tinguts en compte de la mateixa manera, ja que hi ha uns grups que tenen més influència que d'altres.
5. Presentació d'arguments individuals: Acabem l'exercici d'empatia històrica i ens centrem en l'opinió de l'alumnat sobre el debat a l'actualitat. En aquesta ronda cada persona explica el seu posicionament i l'argument o arguments per haver triat aquesta opció. En aquest cas caldrà canalitzar bé el poder distanciar-nos de l'activitat anterior: no només deixem de representar persones i col·lectius, sinó que ens plantejem també quina és la funcionalitat de les estàtues i quina importància i significat donem al patrimoni a l'actualitat.
6. Ronda de contra-arguments: Es deixa espai per poder rebatre arguments de les altres persones.
7. Votació final: Cada persona vota a favor o en contra del manteniment de les estàtues. Es permeten els matisos entre el FAVOR i CONTRA: es dona cabuda a propostes de complementarietat.

Un cop finalitzada l'activitat, el tema pot quedar conclòs o es pot canalitzar una continuïtat a partir del patrimoni (per exemple, a partir d'una anàlisi del patrimoni local des de la visió

de la multiperspectiva) o seguir amb el treball del context històric concret. El seguiment del patrimoni local es pot orientar fàcilment a la participació ciutadana en el context proper.

#### 11.1.1.3. Limitacions

Sense l'encara valoració del professorat, entenc que aquesta proposta presenta algunes limitacions tant a nivell metodològic com a nivell de continguts. Per una banda, és una activitat extensa i que consta de moltes fases diferents. Si es desenvolupa en sessions separades d'una hora, pot ser que per l'alumnat sigui difícil d'anar seguint i lligant, o que se li eternitzi el procés. Per al professorat, pot ser complicat aplicar una activitat dissenyada per una altra persona si no té molt apamada la lògica i l'ordre de les fases.

A nivell de continguts, una de les limitacions o dificultats més destacables és la que refereix a la selecció de les persones concretes amb les que l'alumnat ha d'empatitzar. Reconèixer persones els noms de les quals no han transcendit històricament les possibilitats de recerca de l'alumnat. Parlem sobretot de persones que no pertanyen a les elits. En aquest cas, per exemple, ha estat difícil trobar noms concrets de persones esclavitzades més enllà de Harriet Tubman.

Tampoc ha estat senzill trobar noms concrets d'inversors negrers, alguns dels quals es rescaten en treballs historiogràfics molt específics com el de Nerín (2015), però de difícil accés per a l'alumnat que n'hagi de buscar informació. És per això que, en alguns casos, la persona a representar no té nom concret, sinó que apareixen termes com "poblador de Quilombo" o "negrer". És així perquè he donat prioritat a reconèixer aquestes experiències, que no pas que la limitació dels noms limités la possibilitat de contemplar certes experiències.

Tot i així, els dubtes sobre els encerts en la selecció de les persones i experiències significatives i que permetin il·lustrar processos més compartits segueixen. Finalment, entenc que l'assignació de persones i col·lectius a l'alumnat presenta una limitació important a l'hora de pensar la composició social i la representativitat: cada grup social queda representat pel mateix nombre de persones, però no permet tenir una visió àmplia de la composició social del context. Hi ha grups que queden sobrerepresentats i d'altres que queden infrarepresentats.

El mateix passa dins els mateixos grups: en la majoria de col·lectius hi ha el mateix nombre de dones que d'homes, tot i que en alguns d'ells això porta a una sobrerepresentació del sector femení en espais molt masculinitzats, com poden ser el de la pirateria. En altres col·lectius, com els grups conqueridors o la comunitat científica europea, no s'ha garantit la paritat 2-2 però sí que s'ha mantingut la presència de, com a mínim, una dona.

En aquest cas la voluntat de reconèixer aquestes presències ha pesat més que la idea de la representació, però tampoc he volgut caure en la negació dels desequilibris. En aquest cas es reafirma la necessitat de transformar les temàtiques, quelcom que es farà en fases posteriors, ja que el reconeixement i la diversificació de protagonistes limita sovint a les temàtiques i els espais que s'estan reconeixent com a significatius, que en aquest cas molt masculinitzats. Els processos de colonització i conquesta s'entenen com a masculins no només perquè fossin executat majoritàriament per homes, sinó també des d'una dimensió simbòlica (Martínez, a Merino, 2016).

### 11.1.2. L'enigma de l'esquelet

#### 11.1.2.1. Plantejament

L'enigma de l'esquelet és una activitat que planteja a l'alumnat la possibilitat de descobrir la història personal i familiar que s'amaga rere la troballa d'un esquelet i d'un objecte poc comú (un sonall de nadó). La materialització de l'activitat es concreta amb un dossier d'orientació per al professorat, les instruccions per a l'alumnat i una carpeta de fonts primàries i secundàries a les que l'alumnat ha de recórrer per tal d'investigar el cas. La proposta es planteja com un joc de rol en què l'alumnat forma part de diferents grups de periodistes, que han de poder escriure una exclusiva sobre el cas no només explicant la troballa i la història que permet descobrir, sinó també establint connexions i relacions amb vivències i processos més amplis sigui d'aquell context concret, sigui de l'actual.

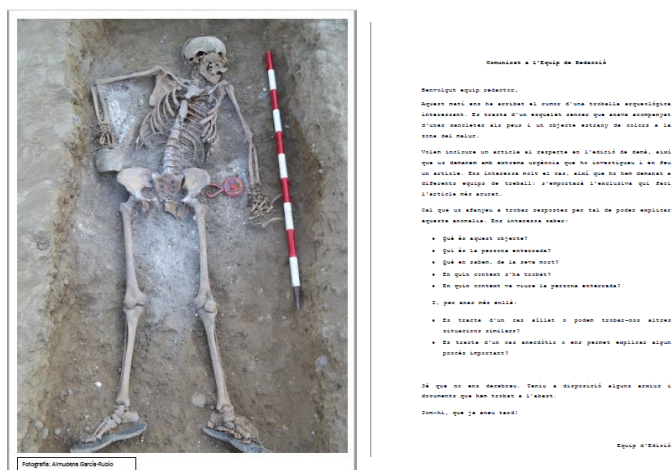
#### 11.1.2.2. Descripció i justificació

Per a l'inici de l'activitat, els diferents grups reben la fotografia de l'esquelet i l'objecte adjunt, i també les instruccions de l'activitat en forma de comunicat de l'equip d'edició del mitjà de comunicació (figura 48).

A partir d'aquí, l'alumnat té a disposició diversos documents, procedents de fonts primàries i secundàries. L'ús de fonts primàries és un recurs fonamental per a l'aproximació al context (Pagès i Santisteban, 2014) i també per connectar amb la vivència històrica de les persones que el viuen (Meneses, 2020a). Fonts que Plummer (1989) entén com a "expresiones de la vida (...) lanzadas al mundo a millones y que pueden ser de interés para cualquiera que se preocupe en buscarlas" (a Hernández, 2004, p.27). Alguns d'aquests documents els donen informacions sobre el cas, el seu context o l'experiència similar d'altres persones, i d'altres no els aporten cap informació rellevant i caldria descartar-los. Alguns són originals i d'altres han estat creats expressament (taula 44).



**Figura 51. Materials d'inici de l'activitat "L'enigma de l'esquelet"**



Demolucen a l'Equip de Demolició

Demolició equip d'investigació:  
 Seguint amb nos he trobat el tumor d'una tumbada arqueològica  
 interessant. Es tracta d'un esquelet sense que estigui acompanyat  
 d'una xancleta als peus i un objecte estrany de color a la  
 zona del coll.

Volem localitzar un article al respecte en l'estudi de dades, així  
 que ve demanem amb aquesta urgència que ho investigueu i en feu  
 un article. Els interessos són els següents: així que no hem demanat a  
 cap altre equip de treball, ni arqueòlegs ni històrics que feu  
 l'article més acurat.

Tal que us afanyeu a trobar respostes per tal de poder explicar  
 aquesta anomalia. Els interessos són:

- Què és aquest objecte?
- Què és la persona enterrada?
- Què és l'objecte de la seva vida?
- En què consistia el seu treball?
- En quin context va viure la persona enterrada?

I, per altre més millor:

- Es tracta d'un cas allistat o poden trobar-ho altres  
 investigadors similars?
- Es tracta d'un cas atípic i els podem explicar algun  
 episodi important?

Tal que no ens desenteneu. Tantu a disposar d'alguna informació  
 moment que hem trobat a l'altre.

Demolició, que ja ensau vau!

Equip d'Investigació

**Taula 44. Fonts històriques en l'activitat "L'enigma de l'esquelet"**

| Tipus de document  | Descripció, intenció i informacions rellevants  |
|--|---|
| Fotografia de l'esquelet   | És la primera font que tindran. Els permet visualitzar l'objecte que hi troben al costat. Les xancletes els pot donar una idea sobre la cronologia i la pelvis els podrà servir, més endavant, per identificar el sexe biològic de l'individu. El nom de la fotografia els ajudarà més endavant. <i>Document original</i>   |
| Relació de jaciments i arqueòlegs de l'Asociación Española de Amigos de la Arqueología               | La relació de personal i jaciments arqueològics els pot permetre relacionar la fotografia de la fotografia amb un jaciment concret, en cronologia i ubicació. <i>Document fictici creat de manera expressa per a aquesta activitat.</i>   |
| Llista de fosses comunes de Catalunya  | No els dona cap informació rellevant pel cas: la fossa en qüestió no es troba a Catalunya. Pot, però, donar-los una dimensió sobre la quantitat de fosses existents i de les persones que s'hi troben, de les tasques de recuperació i del que encara no s'ha trobat. <i>Document original</i>  |
| Informes Arqueològics: Quatre Cantons, Cuenca del Río Colorado; Inhumacions Perinatales i Carcavilla | Els informes arqueològics de Quatre Cantons i la Cuenca del Río Colorado no els aporten informacions sobre el cas. Tampoc el de les inhumacions perinatales. Els haurien de saber destriar ja que no responen a la ubicació ni la cronologia del cas que investiguen. L'informe del jaciment de Palència (Carcavilla) els pot donar més informacions sobre el jaciment on s'han trobat les restes. El poden reconèixer com el correcte a través del nom de l'arqueòloga, o de la referència cronològica i d'ubicació de la relació entre personal i jaciments. L'informe és molt llarg, però hi ha pistes de la pàgina que els pot donar informació sobre la persona que investiguen: el sexe, l'edat i les inicials del nom i els cognoms. <i>Documents originals.</i> |
| Acusació d'Autoria de Guerra (A)   | És el document d'autoria de guerra on es registra l'acusació a la persona investigada. S'hi pot establir relació amb la data i la ubicació geogràfica. Dóna informacions sobre la persona i les seves relacions i situació familiar. També hi apareixen els motius del ser arrest i conseqüent execussió. També permet posar el cas en relació a la situació que van viure altres persones. <i>Document fictici elaborat a partir de casos reals i documents similars.</i>  |
| Acusació d'Autoria de Guerra (B)   | L' <b>acusació B</b> és una sentència d'autoria de guerra on es registra l'acusació a Francesc Xifré. No té relació amb el cas investigat. Tot i que es tracta un document per destriar, pot ajudar a fer-se una idea del tipus d'acusacions fetes durant la guerra i de contextos viscuts a partir de les acusacions descrites. Per altra banda, podem veure diferents decisions i posicionaments que prenen algunes persones en contextos de guerra. <i>Document imitatiu que reproduïx la sentència real.</i>  |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
 Tesi Doctoral

|   |   |
|---|---|
| Projecte d'exposició "Tresors Quotidians"                     | Aquest dossier del projecte d'una exposició els ha de permetre identificar l'objecte trobat al costat de l'esquelet. També ens permet vincular els objectes amb la pregunta sobre els usos i les vides de les persones que els van fer servir. <i>Document fictici a partir de troballes real, elaborat expressament per a aquesta activitat.</i>   |
| Projecte de llibre "Orfes de Guerra": testimonis orals        | El projecte, materialitzat amb el recull de diferents testimonis orals, permet recuperar part de la història de la persona trobada a partir dels records de la seva filla. El relat permet relacionar l'objecte trobat amb la situació viscuda abans de la seva detenció. La resta de testimonis poden ajudar a fer-se una idea sobre com aquest cas no és un cas aïllat, sinó una experiència viscuda per moltes persones i famílies. <i>Document fictici a partir de testimonis reals, elaborat expressament per a aquesta activitat.</i> |
| Libro de visitas de l'exhumació del cementiri de Guadalajara  | No aporta informacions rellevants pel cas investigat. Pot obrir reflexions, però, sobre la vivència dels familiars de les persones enterrades a les fosses, de les controvèrsies sobre la memòria històrica o sobre l'impacte dels traumes històrics en les generacions posteriors. <i>Document original.</i>   |
| Notícia   | És un petit reportatge del Diari Ara sobre exposicions del Memorial Democràtic i el Museu Memorial de l'Exili sobre les víctimes de la Guerra Civil. No aporta informacions específiques sobre el cas investigat, però sí que pot ajudar a relacionar el cas amb el context, projectar altres experiències personals, i pensar sobre el concepte de víctima. <i>Document original.</i>  |
| Revista Sàpiens. Especial: Totes les Dones de la Guerra Civil | No aporta cap dada sobre el cas investigat. Pot servir per evidenciar la diversitat d'experiències, vivències i posicionaments durant un mateix conflicte, trencant una visió monolítica del conflicte i donant importància als contextos i decisions personals i col·lectius. <i>Document original.</i>  |
| Reportatge "Trencant el Silenci"                              | És un reportatge que recull 13 testimonis de la Guerra Civil. No hi podran trobar informacions sobre el cas investigat, però a l'hora de redactar la notícia els pot donar perspectiva sobre el context i sobre altres vivències personals i familiars intenses. Hi apareixen testimonis de diferents condicions, edats i ideologies que comparteixen la vivència de la guerra: les pors, la voluntat de vida, la relació amb la mort. <i>Document original.</i>  |

La dinàmica de desenvolupament de l'activitat es planteja de la següent manera:

1. Presentació: Amb l'alumnat organitzat amb grups de 4-5 persones, els entreguem el comunicat i la fotografia, amb les instruccions de com procedir en la recerca.
2. Exploració de fonts: Posem a disposició dels grups els diferents documents (digitals o analògics). A partir d'aquí, comença un treball autònom de recerca en el què, a través de l'exploració de les diferents fonts, han de poder lligar informacions per respondre els enigmes de la troballa i les preguntes plantejades. És interessant que durant aquesta estona no puguin fer recerca per internet, ja que es tracta d'un cas real i és fàcil que trobin publicacions que hi fan referència, i on ja apareix el cas resolt.
3. Redacció de la notícia: Amb allò que s'ha pogut investigar amb l'exploració de fonts, l'alumnat ha de redactar una petita notícia amb l'exclusiva que els demanava l'Equip Editor: explicar què és l'objecte trobat, descobrir la identitat de la persona enterrada i les circumstàncies de la seva mort, parlar dels contextos de la mort i de la troballa, reflexionar sobre si es tracta d'un cas aïllat o podem trobar situacions semblants i explicar processos més amplis i col·lectius. En aquest cas, també es busca aquesta projecció del micro al macro, de la selecció d'experiències particulars

que ens permetin il·lustrar processos compartits i col·lectius (Fontana, 2013; Guldi i Armitage, 2016; Levi, 1996).

4. Posada en comú, reflexió sobre les notícies redactades: Posem les diferents notícies en comú i les llegim amb el grup-classe. Reflexionem sobre si els grups han descobert les informacions importants que permeten descobrir el misteri de l'objecte trobat; sobre si han relacionat aquesta història amb fets i processos històrics i socials col·lectius, i/o amb el context de la Guerra Civil; si han relacionat aquesta història amb processos i vivències actuals; si han abordat la història familiar des de la morbositat o des de l'empatia i la comprensió de les realitats personals de situacions socials i històriques col·lectives; sobre si han reflexionat sobre com afecten els contextos en les vides de les persones, i sobre si hi ha un posicionament ètic en la redacció de la notícia.
5. Reelaboració de les notícies: Els grups retoquen les notícies escrites després d'haver-les revisat i d'haver-les comentat grupalment. De manera més completa, aquesta notícia es pot retocar després d'haver fet la revisió conjunta i d'haver buscat o estructurat més informació.

Els últims dos punts de l'activitat són especialment importants a l'hora de transcendir l'activitat en sí i entendre-la dins el procés d'aprenentatge. Al llarg de les entrevistes, ha sortit sovint la preocupació per la relació entre el joc i l'aprenentatge, tant en docents en actiu com en formació (9. *Què interpreto de les dades? (III) Fase d'aprofundiment*). Tot i que l'activitat proposada en principi conclou en aquest cinquè punt, es plantegen diferents opcions per seguir treballant a partir d'aquí. Proposo 5 itineraris diferents a seguir:

- *Els objectes i les vides*: Vincular els objectes amb les històries de les persones que els han creat i utilitzat és una bona manera d'apropar-nos tant a aspectes de la vida personal com a elements culturals i històrics. A més, ens permet entendre la cultura material de manera humanitzada: els objectes no tenen valor ells mateixos, sinó en tant que cobreixen necessitats i voluntats de persones, i que ens poden retornar a les seves històries. Ens podem centrar en la selecció d'objectes importants per la vida personal i familiar de cada alumna/e i en l'estructuració de les històries que s'hi vinculen. També podem seguir algun conflicte actual a partir d'un objecte significatiu que ens porti a parlar d'experiències d'exili, de violències, de desplaçaments o de guerres, prenent d'exemple campanyes com les de l'ONG Open Arms, que retrata objectes trobats a la sorra o les pateres per donar visibilitat a les històries personals i familiars que s'empassa el mar i reivindicar la dignitat de cada persona que mor en el procés migratori (Annex 8).
- *Les fonts històriques i el coneixement històric*: Després d'haver realitzat una activitat en què s'ha construït un relat a partir de les informacions trobades i connectades a través de diferents fonts, pot ser un bon moment per treballar la naturalesa de la construcció del coneixement històric a partir de les fonts.

- *Memòria Històrica i Qüestions Socialment Vives*: Pot ser un punt de partida per abordar les estratègies de diferents països a l'hora d'enfrontar períodes de post-conflicte, treballar la Memòria Històrica i entendre la controvèrsia ideològica que l'envolta a l'actualitat, i per conèixer com arreu del món hi ha persones, entitats i associacions que lluiten per recuperar i mantenir la memòria personal, familiar i col·lectiva després de conflictes traumàtics que han suposat desaparicions, assassinats, exilis, separacions, etc. Suposa abordar el que algunes persones anomenen la *Història sensible* o la *Història traumàtica* (Savenije, Van Boxtel i Grever, 2014; Van Boxtel, Grever i Klein, 2017), i que interpel·la de manera directa a l'alumnat i les seves famílies. Aquests contextos i conflictes canvien en funció de l'espai i del temps, però la vivència de la Història Traumàtica i les diferents estratègies per enfrontar d'una o altra manera la memòria, el record i l'experiència són constants en la vivències personals i col·lectives humanes. Per a Van Boxtel, Grever i Klein (2017), el fet de connectar amb la memòria històrica a través de la Història sensible i replantejar el que és significant en les seves històries i les de les altres persones, "enhace everyone's humanity" (p.329).
- *Històries personals en situacions socials complexes*: Escollir un conflicte o situació social complexa contemporània i treballar-la a partir d'un conjunt d'experiències i vivències relatades de manera oral. La idea és la de mantenir en diàleg constant l'entesa de la complexitat de factors històrics, socials, econòmics i polítics amb les experiències humanes i amb les persones que les protagonitzen. Això permet, per una banda, treballar l'empatia i humanitzar i apropar realitats que sovint interpretem des de la distància i els números estadístics. Per altra, entendre amb profunditat qui i què hi ha rere les causes, els processos i les conseqüències; quins interessos, quines accions, quines necessitats, quines emocions són el centre dels canvis i les realitats socials.
- *La Guerra Civil espanyola*: L'activitat pot servir de punt de partida per l'estructuració i l'aprenentatge de les causes, les conseqüències i el desenvolupament de la Guerra Civil espanyola. Així, l'aprenentatge "macro" de les causalitats i els processos es projecta a partir de les realitats "micro", familiars i personals d'aquest conflicte. Considero que aquest és un context altament explotat en la cultura històrica a través de pel·lícules, sèries, novel·les -de la mateixa manera que pot ser-ho la II Guerra Mundial- però que seguim sense entendre exactament què va passar i per què, donat que partim sovint de relats preconstruïts més que d'intentar entendre les realitats i circumstàncies de les persones que la van viure (Massip, 2021).

#### 11.1.2.3. Limitacions

Sense l'encara valoració del professorat, entenc que aquesta proposta presenta algunes limitacions. En primer lloc, la metodologia gamificada pot afavorir tant la motivació com

l'aprenentatge competencial. Però també podria arribar a banalitzar aquestes experiències si no es treballa anteriorment o posteriorment amb més profunditat i context; com explica Montserrat, “de vegades és només un joc”. Per això és important, per una banda, la idea de l'article periodístic, per orientar la significació d'aquesta història particular i posar-la en relació a altres històries i al context. Per altra, les propostes posteriors, per donar continuïtat i aprofundir.

### 11.1.3. Tots els infants aneu a l'escola?

#### 11.1.3.1. Plantejament

Figura 52

Portada del dossier “Tots els infants aneu a l'escola?”

És un dossier de 10 activitats relacionades amb la infantesa, l'educació, l'escolarització, la història de l'educació i les diferències socials, econòmiques i polítiques relacionades amb l'educació. Se centra en la població jove i infantil des de la condició d'aprenents, recuperant les idees de la condició humana articulades sobre les particularitats de la infantesa dels humans i de la necessitat dels aprenentatges i l'educació per a la supervivència personal i la configuració social i cultural. Això permet també reivindicar els infants i joves com a persones cabdals en una societat, també com a agents, i per visibilitzar i denunciar no només la invisibilització, sinó també la violència exercida al llarg del temps sobre els infants.



#### 11.1.3.2. Descripció i justificació

La proposta es materialitza amb un dossier de 10 activitats no seqüenciades, destinat a l'alumnat, un document de guia per al professorat, i 25 fitxes d'històries de vida de diferents infants de diferents llocs i moments, necessàries per a la realització d'algunes de les activitats. La selecció dels testimonis o històries de vida s'ha fet amb mirada interseccional, transversal en temps i espai (figura 50) i amb la voluntat de reflectir no només la diversitat, sinó també de reconèixer experiències d'opressió no des del victimisme sinó des de la resistència. Seguint les orientacions teòriques explorades prèviament (9.3.1. *Propostes des de la Historiografia*; 9.3.2. *Propostes des de la Didàctica de les Ciències Socials*), s'aplica la idea del relat polifònic, la transversalitat territorial i cronològica, l'explicitació de temes silenciats i relacionats amb les opressions i desigualtats, i la relació amb situacions significatives en el present.

Figura 53

Ubicació cronològica i espacial de les històries de vida d'infants del material "Tots els infants aneu a l'escola?"



Figura 54. Models de fitxa de testimoni



Les històries de vida seleccionades i concretes en fitxes han estat les següents (taula 44):

Taula 44. Històries de vida d'infants incloses a les fitxes del dossier "Tots els infants aneu a l'escola?"

| Fitxes d'infants   |
|--|
| <b>Gueraula de Codines.</b> (Alt Penedès, s.XIII) El nom i la cronologia són reals. El contingut és inventat però inspirat en el context de les remeieres i dones sàvies.  |
| <b>Marcus Licinius Silvanus.</b> (Tarragona, s.I) El nom és inventat, tot i que pren el cognom d'una de les famílies nobles de Tarraco. El contingut ha estat elaborat a partir de: Guillen, J. (1988). La educación de los hijos. A J. Guillen. <i>URBS ROMA. Vida y costumbres de los romanos</i> . Salamanca: Ediciones Sígueme   |
| <b>Antonio Bonilla.</b> (Andalusia, s.XX) Cas real, tret de la novel·la històrica <i>Jo hauria pogut salvar Lorca</i> , de Víctor Amela. El paper dels infants durant la guerra civil és molt interessant d'abordar.   |
| <b>Nur.</b> (Banyoles, 6M a.C.) Nom inventat. La localització s'ha escollit per ubicar un espai de referència del neolític en territori català. Contingut elaborat a partir del monogràfic sobre arqueologia de la infància de la revista <i>Complutum</i> ( <a href="https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/issue/view/1702">https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/issue/view/1702</a> ) |
| <b>Malala Youzafai.</b> (Pakistan, x.XXI). Cas real. Contingut elaborat a partir de les explicacions biogràfiques de la pàgina web oficial ( <a href="https://www.malala.org/malalas-story/">https://www.malala.org/malalas-story/</a> ). Pot ser interessant parlar de la relació entre els règims autoritaris i l'educació, així com de l'activisme de resistència.                      |
| <b>Ramon Aritzeta.</b> (Vallbona, s.XIX) Nom i cas real. Contingut elaborat a partir del document original de contracte d'aprenent. Pot ser interessant explorar com s'ha efectuat la formació professional en diferents moments, així com la figura del tutel·latge.  |
| <b>Chimamanda Ngozi Adichie.</b> (Nigèria, s.XX) Cas real. Contingut elaborat a partir de la conferència "the dangers of the single story", de la mateixa escriptora.  |

**Joïc.** (R.D. Congo, s. XXI) Nom, cronologia i ubicació reals. Contingut elaborat a partir de l'informe d'Aministia Internacional *This is why we die for* ([https://www.amnestyusa.org/files/this\\_what\\_we\\_die\\_for\\_report.pdf](https://www.amnestyusa.org/files/this_what_we_die_for_report.pdf))

**Janette Paghostatum.** (EUAU, s. XIX) Nom, cronologia i ubicació reals. Continguts elaborats a partir de les informacions sobre les Indian Schools. Pot ser interessant treballar el robatori d'infants en casos de colonització i l'ús d'institucions escolars per a la seva aculturació. Es poden treballar els robatoris d'infants en contextos de colonització a Amèrica del Nord i Austràlia, ja que al ser força recents han deixat força fonts. També és molt evident en el cas del III Reich i les polítiques de robatori d'infants de territoris conquerits per a la regermanització: es pot explorar a través de la novel·la *L'esperit del temps* (2020).

**Juana Domínguez.** (St. Adrià de Besòs, s.XX). Cas inventat. Contingut elaborat a partir de la web del col·lectiu Gitanas Feministas.

**Frederic Sabater.** (Montgat, s.XX) Cas real. Permet aprofundir en els casos de les necessitats educatives especials, i en com han canviat les perspectives educatives d'inclusió per a les persones amb aquestes característiques.

**Ahmed Mohamad.**(Síria-Grècia, s.XXI). Cas real. Contingut extret del reportatge *Vides aturades*, de Casa Nostra, Casa Vostra. Es pot aprofundir més amb les experiències de la guerra i la migració, i les afectacions desiguals que té en clau de gènere.

**Amenofis.** (Egipte, 2M a.C) Nom i cronologia inventada. Contingut a partir de la traducció d'un papir egipci recollit a: Parra, J.M. (2017). *La Historia empieza en Egipto*. Barcelona: Crítica

**John Glass.** (EUAU, s.XX) Nom inventat. Contingut inventat i inspirat en les fotografies socials dels infants treballadors de Nova York. Pot ser interessant explorar la relació entre la industrialització i el treball infantil i com aquesta s'ha desplaçat de països europeus a països asiàtics i africans.

**Suang Carla Juanmei.** (Sabadell, s.XXI) Nom i cas inventat. Contingut inventat per il·lustrar la realitat dels infants hospitalitzats.

**Amarita Ross** (EUAU, s.XIX) Cas real. Amarita Ross és el nom de naixement de Harriet Tubman, coneguda abolicionista i feminista, implicada en la xarxa il·legal d'alliberament d'esclaus negres (la xarxa del Ferrocarril). Es pot aprofitar per abordar l'esclavitud i els moviments de resistència i solidaritat social.

**Evone Goolagong** (Austràlia, s.XX) Cas real. Contingut elaborat a partir de la seva biografia. Tennista molt reconeguda. És aborigen però el seu no és un cas de nens robats ni de racisme.

**Zhu Yuncheng.** (Xina, s. XV). Cas real. Contingut inventat a partir de la seva biografia. Fou un emperador xinès. Pot servir com a pretext per abordar l'educació de la cort i evidenciar la formació funcional.

**Xocoyotzin.** (Mèxic, s.XIII) Cas inventat a partir de noms reals d'origen nahuatl i de les informacions sobre l'educació de mayes i mexiques durant el postclàssic.

**Marcos Outeriño.** (Galícia, s.XXI) Cas inventat. Pot servir per diferenciar la formació tècnica de la formació crítica; l'educació encarada a la formació professional o a la formació integral de les persones i la ciutadania.

**Sun Hee.** (Corea del Sud, s.XXI) Cas inventat a partir de casos reals apareguts a medis de comunicació sobre els casos de suïcidi per pressió acadèmica a Corea del Sud. Pot permetre treballar els excessos de la formació tècnica i competitiva.

**Hanan El Yazidi.** (Mataró, s. XXI) Cas real a partir d'una carta publicada a la premsa escrita poc després dels atemptats del 17A. Pot servir per abordar la situació educativa de les persones migrades, o bé per aprofundir en els vincles emocionals i afectius del procés educatiu, i de la importància de l'acompanyament personal.

**Killasisa.** (Perú, s.XV). Cas inventat a partir de les notícies i referències que tenim de les Cases de les Escollides de l'imperi incaic. Pot servir per aprofundir en diferències de gènere en l'educació, i en la formació específica que s'ha donat a algunes noies per poder servir a les corts.

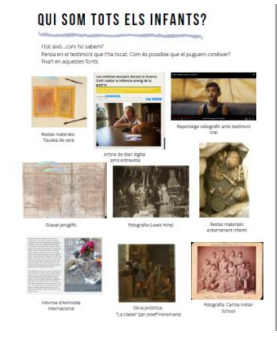

**Marc Rodríguez Vic,** s. XXI). Cas inventat per il·lustrar dilemes freqüents en la projecció educativa dels adolescents.

**Maria Solsona.** (Barcelona-França, s.XXI) .Cas real, a partir del testimoni autobiogràfic que la mateixa Maria ha ofert a algun diari. Pot servir per treballar els canvis viscuts en el camp educatiu entre la II República, la Guerra Civil i el Franquisme, i la càrrega política d'aquests canvis, que es poden extrapolar a altres contextos.

Les activitats no estan pensades per a cap curs ni edat en concret, sinó com una bateria de propostes a disposició del professorat i l'alumnat perquè puguin recórrer-hi segons els interessos del moment. Comencen i acaben en sí mateixes, i poden usar-se com a punt d'inici o aplicació d'altres seqüències d'aprenentatge. Les activitats proposades són les següents (taula 43):

**Taula 45**

*Descripció i justificació de les activitats del material "Tots els infants aneu a l'escola?"*

| <b>Activitats del Material 4: Tots els infants aneu a l'escola?</b>  |   |
|--|---|
| <p><b>1. Qui som tots els infants?</b></p>  | <p>Activitat a partir de les experiències i biografies de 25 infants de contextos històrics diferents. Permet plantejar diferents maneres d'enfocar l'educació, l'escolarització i la formació dels infants i joves, la relació amb les desigualtats socials i amb la possibilitat de participar activament a la societat. S'exploren l'empatia, la diversitat i la cronologia. També es posa èmfasi en la reflexió sobre les fonts històriques, com a mitjà per accedir a l'experiència històrica (Meneses, 2020).</p> |
| <p><b>2. Tots els infants aneu a l'escola?</b></p>   | <p>És una activitat de reflexió sobre les experiències i biografies dels 25 infants. A partir de la relació passat-present, es plantegen algunes preguntes sobre la funció de l'educació, l'existència d'escoles i l'experiència de ser infants/joves i aprenents.</p>  |
| <p><b>3. L'educació ens fa humans?</b></p>  | <p>S'ubica en la reflexió sobre la condició humana a partir de la singularitat de la infantesa i dels processos d'aprenentatge (Domínguez-Rodrigo, 1994; Planella i Pagès, 2007). Es planteja un exercici de comparació amb altres espècies animals i, posteriorment, la lectura crítica de diferents frases sobre l'educació i les cures de Duch, Fullat, Dortier i Herrero.</p>   |



**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
 Tesi Doctoral

|   |  |
|---|--|
| <p>4. És tan important saber llegir?</p>  | <p>Una petita activitat de reflexió sobre la importància de l'alfabetització, i sobre com aquesta pot condicionar la vida i les opcions socials i de futur de les persones.</p>  |
| <p>5. Estudis o treballes?</p>       | <p>Una activitat per abordar la relació entre estudiar i treballar i el treball infantil com a problema social rellevant.</p> <p>En un primer espai s'interpel·la a les experiències familiars i properes, i a les inquietuds de l'alumnat.</p> <p>En segon lloc, es proposen la lectura i la visualització de documentals, reportatges i notícies per entendre'n la complexitat i contraposar punts de vista, i es posa èmfasi en la diferenciació de conceptes com els de treball infantil, treball segur, explotació o esclavatge.</p> <p>Finalment, es planteja un debat i anàlisi crítica de posicionaments en relació a les postures polítiques sobre el treball infantil.</p>   |
| <p>6. L'educació viscuda</p>  | <p>Activitat de reflexió sobre la pròpia experiència i opinions al voltant de l'educació i l'escolarització, els aprenentatges i el vincle amb les persones de les qui aprenem. No hi ha una identificació entre l'educació i l'escolarització, sinó que s'entén l'educació com un àmbit ampli i personal, i l'escolarització com a una part d'aquest. Es plantegen qüestions com la importància dels afectes en els aprenentatges, o sobre si l'educació ens fa, o no, més lliures.</p>   |
| <p>7. Tots els racons de l'educació</p>   | <p>Activitat de reflexió sobre la pròpia experiència i opinions al voltant de l'educació i l'escolarització, a partir de la diferenciació d'entorns i espais d'aprenentatge, i l'ús de terminologia específica: educació formal o no formal, reglada o no reglada.</p>   |
| <p>8. L'educació és política?</p>  | <p>Activitat per abordar les polítiques d'escolarització i la càrrega política de les decisions educatives. El títol fa referència a l'obra <i>L'educació és política</i> (Carbonell, 2018) i reafirma dels plantejaments crítics i decolonials en els que s'ubica aquesta tesi.</p> <p>En primer lloc es planteja l'anàlisi d'uns mapes per tal de relacionar la inversió en educació i els nivells d'alfabetització i escolarització. En segon lloc, es plantegen 3 situacions sociohistòriques per exemplificar la importància política de l'educació en situacions de conflicte i canvis de règim (la persecució del professorat de Bolsonaro; la prohibició de l'escolarització de nenes del règim taliban al Pakistan; la persecució i execució de mestres durant la Guerra Civil). Finalment, es plantegen algunes preguntes de reflexió crítica sobre si l'educació és política.</p> |
| <p>9. Quins drets, quines desigualtats?</p>   | <p>Activitat a partir de 3 documents per abordar la relació entre els drets dels infants i les desigualtats socials i econòmiques. La centralitat en els drets s'entén com a fonamental en la formació de la ciutadania democràtica.</p> <p>Els documents que es posen en relació són: la declaració dels drets dels infants; <i>l'atlas de les desigualtats</i> (Ledu, 2011) i el documental <i>Camí a l'escola</i>, i es plantegen algunes preguntes per a poder-los contrastar, comparar, i reflexionar sobre el paper de l'educació en la reproducció o trencament de les desigualtats.</p>  |
| <p>10. T'imagines l'educació del futur?</p>   | <p>Activitat per projectar i imaginar l'educació en el futur, des de les opinions personals. Se centra en una imatge de la sèrie <i>En l'ans 2000</i>, que projectava una aula del s.XX a partir de les representacions que se'n feien en el s.XIX. Es plantegen algunes preguntes de reflexió sobre aquesta imatge i les idees i projeccions que es feia de l'educació i l'escolarització, i després es proposen algunes pautes per a pensar l'educació del futur a partir</p>  |

de preguntar-se sobre qui hi ha de tenir accés, què s’hi ha d’aprendre, com hauria de funcionar, per a què hauria de servir, o com haurien de ser els espais i les relacions.

### 11.1.3.3. Limitacions

El model de dossier presenta possibilitats i limitacions diferents a les de les activitats concretes. Per una banda permet més llibertat i flexibilitat tant a l’hora de dissenyar-les com a l’hora de portar-les a les aules, i això facilita també el poder abordar propostes, temàtiques i enfocaments més variades. En aquest cas, aquesta possibilitat de diferents propostes i enfocaments crec que ha estat positiva: no hagués sabut abordar la infantesa en relació als aprenentatges, l’educació i l’escolarització des d’un sol enfocament. És cert que potser això fa que es treballi a pinzellades, però no limita a poder aprofundir posteriorment, o anteriorment, en les qüestions que es vulgui.

Potser les limitacions més remarcables del dossier són dues: per una banda, el saber trobar l’equilibri entre les realitats micro i macro, i les properes i globals, l’abordatge de les experiències pròpies amb temes tan grossos com les polítiques educatives a nivel mundial o el treball infantil. Per altra, l’adequació de la selecció de les històries de vida concretes dels infants seleccionats. Si bé s’ha buscat un cert equilibri en el temps i l’espai, amb una major presència d’experiències properes a nivell territorial i cronològic, queden molt poc representades les cosmogonies no occidentals. Les possibilitats d’identificació de l’alumnat amb algunes d’aquestes experiències no sé fins a quin punt ha quedat ben teixida. S’ha buscat, també, deixar constància del poder agèntic tant dels infants com dels col·lectius oprimits, però la participació social i política dels infants i joves ha quedat poc concretada – si bé en canvi sí que es projecta prou la participació econòmica.

### 11.1.4. Néixer, viure i riure

#### 11.1.4.1. Plantejament

És una guia temàtica per seleccionar i organitzar els coneixements de les ciències socials escolars. Entenc aquesta proposta curricular com una de les possibles culminacions del procés d’humanització dels continguts de la història escolar, en tant que planteja una transformació temàtica general. No és l’únic camí, però sí un de possible en els que convergiren totes les dimensions de la humanització.



**Figura 55.**  
 Pàgines del dossier “Néixer, viure i riure”

#### 11.1.4.2. Descripció i justificació

Abans de desenvolupar la proposta he revisat els plantejaments teòrics (9.3.1. *Propostes des de la Història*; 9.3.2. *Propostes des de la Didàctica de les Ciències Socials*), dels que prenc les següents idees fonamentals: (1) la relació dels continguts amb les experiències de vida de l'alumnat i les seves famílies (Blevins i Talbert, 2016; Meneses, 2020; Renner, 2018); (2) l'abandonament de la projecció nacional i eurocèntrica (Fontana, 2013; Guldi i Armitage, 2016; Pagès, 2018; Santisteban, Pagès i Bravo, 2018); (3) l'abandonament de la linealitat, a partir de l'abordatge transnacional i transtemporal i de la projecció de la humanitat com a conjunt (Fontana, 2013; Guldi i Armitage, 2016); (4) relació dels continguts amb problemes socials i temes controvertits (Jara i Santisteban, 2018; Meneses, 2020; Pagès, 2018; Santisteban, Pagès i Bravo, 2018); (5) la introducció de temes silenciats i l'experiència de persones oprimides (Blevins i Talbert, 2016; Jara i Santisteban, 2018); (6) el tractament crític i explícit de les relacions de poder (Blevins i Talbert, 2016; Ross, 2018), i (7) la projecció de justícia social (Jara i Santisteban, 2018; Renner, 2009). Parteixo, a més, de la pròpia proposta del trinomi Presència-Condició-Protagonisme, i de la reflexió sobre les diferents dimensions del concepte d'humanitzar (*Capítol IV. Què vol dir humanitzar?*).

He analitzat el currículum català vigent, i he revisat propostes curriculars alternatives més transversals i transdisciplinars en l'àmbit social, que resulten molt inspiradores a l'hora de plantejar diferents maneres d'organitzar i projectar els continguts i temàtiques. D'aquestes, prenc sobretot la proposta de Fontana (1997), per la lògica d'estructuració dels continguts sobre dinàmiques i problemes socials. En aquest cas, però, i seguint l'evolució que ha fet la historiografia, prenc un enfocament més antropològic i no tant sociològic, en el que s'evidencien les influències dels feminismes científicosocials i la projecció àmplia de la idea de la cultura (4.2.2. *La historiografia del segle XXI*).

Orientat a l'Educació Secundària Obligatòria, es planteja sobre 4 grans temes (néixer, viure, enamorar-se, morir), estructurats sobre 3 subtemes cada un. Cada gran tema parteix d'una pregunta inicial, i cada subtema incorpora el plantejament d'una situació controvertida a desenvolupar (taula 46).

**Taula 46.** *Desenvolupament temàtic de la proposta "Néixer, viure i riure"*

| Desenvolupament temàtic del Material 4: <i>Néixer, viure i riure</i>  |  |   |
|---|--|---|
| 1. NÉIXER   |  |   |
| Totes les persones naixem igual?  |  |   |
| 1.1. Naixement  | 1.2. Infantesa i Educació  | 1.3. Comunicació  |
| Històries personals i familiars dels naixements<br>Mamífers, homínids i humans: les peculiaritats humanes al néixer | La infantesa i els processos d'aprenentatge com a condició humana<br>Pràctiques històriques i culturals al voltant de la infantesa<br>El joc | Desenvolupament del llenguatge<br>Oralitat i escriptura<br>Llenguatge verbal i no verbal<br>Música i art<br>Sistemes de comunicació en la distància |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
Tesi Doctoral

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>Pràctiques històriques i culturals al voltant del naixement</p> <p>Natalitat i demografia</p> <p>Pressió, política i economia de la natalitat: adopcions, robatoris, infanticidis, polítiques de promoció, etc.</p> <p>Maternitats i Paternitats en l'actualitat</p> <p>Tema controvertits: la gestació subrogada ha de ser legal o il·legalitzada?</p>   | <p>Infantesa, agència i participació: quin és el paper dels infants en les societats?</p> <p>Aprenentatge, educació i escolaritat</p> <p>Taxes d'alfabetització i escolarització a nivell mundial</p> <p>Evolució, utilitat i viència de l'educació reglada</p> <p>Drets, Democràcia i Ciutat: el Consell dels Infants</p> <p>Família, Escola i Sistema</p> <p>Tema controvertit: els infants han/poden treballar? Explotació i treball infantil.</p>   | <p>La comunicació durant els conflictes</p> <p>Valoració dels sistemes de comunicació usats personalment</p> <p>Tema controvertit: hi ha d'haver control dels missatges de les xarxes socials?</p>   |
| <b>2. VIURE</b>  |   |  |
| És possible que totes les persones puguem viure dignament?   |   |  |
| <b>2.1. Subsistència</b>   | <b>2.2. Organització</b>  | <b>2.3. Dignitat</b>   |
| <p>Necessitats bàsiques dels éssers humans</p> <p>Els recursos del Planeta Terra</p> <p>L'aigua i la gestió de l'aigua</p> <p>Revisió de les pròpies necessitats i els recursos per cobrir-les</p> <p>Models d'obtenció i distribució d'aliments i recursos</p> <p>Economia, cures i sosteniment de la vida</p> <p>Models actuals de substistència</p> <p>Anàlisi dels IDH i dels nivells de benestar mundials</p> <p>Migrar per substistir</p> <p>Tema controvertit: podem viure d'una altra manera?</p> <p>Insostenibilitat i alternatives al sistema capitalista actual</p> | <p>Vida en societat com a característica de la vida humana</p> <p>Models històrics i culturals d'organització social</p> <p>Models d'organització social propera: la família i el grup d'amics</p> <p>Micropoders en els models d'organització social actuals i alternatius</p> <p>Desigualtat social: gènere, classe i procedència</p> <p>Models i estructures polítiques</p> <p>L'Estat i la Democràcia</p> <p>Tema controvertit: els adolescents haurien de poder votar? Límits de la democràcia</p> | <p>Revisió d'aspiracions i preocupacions vitals</p> <p>Plantejaments filosòfics i religiosos sobre les finalitats i la condició de vida</p> <p>Relacions entre la vida personal i la vida col·lectiva</p> <p>Sistemes d'opressió: capitalisme, patriarcat i colonització</p> <p>Models de distribució del temps i organització del dia a dia de les societats actuals</p> <p>Drets Humans</p> <p>Tema controvertit: s'hauria d'aprovar la renda garantida?</p> |
| <b>3. ENAMORAR-SE</b>  |   |  |
| Estimar ens fa millors persones, o ens fa més vulnerables?   |   |  |
| <b>3.1. Sexualitat</b>   | <b>3.2. Amor</b>  | <b>3.3. Matrimoni i família</b>  |
| <p>Sexe, gènere i orientació sexual</p> <p>Tabús i prejudicis sobre la sexualitat</p> <p>La sexualitat com a necessitat</p> <p>La sexualitat des de l'afecció i les relacions socials</p> <p>Perspectiva històrica i cultural de la vivència de la sexualitat, els gèneres i el festeig</p>  | <p>Representacions socials de l'amor</p> <p>Models històrics i culturals d'entendre l'amor</p> <p>Amor més enllà de l'amor romàntic: amistats, gustos, passions i vocacions</p> <p>L'amor com a concepte filosòfic</p> <p>El paper de l'amor en les lluites socials</p> <p>Moviments antropofílics i de resistència en contextos de guerra, esclavisme o</p>  | <p>Relació i diferències entre sexe, amor i família</p> <p>Arbre geneològic personal</p> <p>Reconstrucció de la història familiar</p> <p>Models històrics i culturals d'organització familiar</p> <p>Gèneres, rols i estereotips en àmbits social i familiar</p> <p>Herències, patrimoni i control de la sexualitat</p>  |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
 Tesi Doctoral

|  |   |   |
|--|---|---|
| Models de relació i sexualitat en els mitjans actuals<br>Sexualitats diverses<br>Violència i violacions: la violència masclista dins el sistema patriarcal<br>Sexualització i cosificació<br><br>Tema controvertit: s'hauria de regular la pornografia?  | fanatisme<br>L'ús social i polític de l'odi: feixismes i discursos de l'odi i els contrarrelats<br><br>Tema controvertit: s'ha de parlar d'amor a les escoles/instituts?  | Tipologies de relacions de parella<br>Les lluites dels col·lectius LGTBI+ i el dret al divorci<br><br>Tema controvertit: l'abortament s'ha de regular?  |
| <b>4. MORIR</b>  |   |   |
| Totes les persones morim iguals?   |   |   |
| <b>4.1. Malaltia</b>   | <b>4.2. Mortalitat</b>  | <b>4.3. Riure</b>   |
| Vivència de les malalties personals i familiars<br>Perspectiva històrica i cultural de la medicina i els sistemes de cura<br>Impacte de les malalties en les societats actuals<br>Demografia de la malaltia<br>Repàs històric de les malalties i epidèmies més mortíferes<br>Les malalties al món occidental<br>Addiccions i malalties mentals<br>Models de sistema sanitari públics i privats<br>Inclusió i discriminació de les persones amb discapacitats<br>Impacte de les tecnologies en la vivència de les malalties<br><br>Tema controvertit: la salut ha de ser pública o privada? | Índexs i taxes de mortalitat<br>Esperança de vida<br>Maneres d'entendre i viure la mort a nivell històric i cultural<br>Rituals d'acomiadament<br>Les morts més tabú: pèrdues gestacionals, suïcidis i infants<br>Necroeconomia, polítiques de la mort i política actual<br>Guerres, genocidis i conflictes armats<br><br>Tema controvertit: s'ha de regular l'eutenàsia? | Explicacions religioses i filosòfiques del sentit de la vida i de la mort<br>Perspectiva històrica i cultural sobre el plaer i el gaudi de la vida<br>Sentit i compromís de la pròpia vida<br>El riure com a actitud vital a nivell individual i social<br>El paper del sentit de l'humor a nivell personal, social i polític<br>Estratègies i experiències de superposició a les adversitats<br><br>Tema controvertit: el sentit de l'humor té límits? |

#### 11.1.4.3. Limitacions

Com a proposta curricular, entenc que és limitada. En primer lloc, perquè només plantejo una selecció i ordenació temàtica, sense entrar en altres aspectes curriculars com poden ser les competències o els criteris d'avaluació. En segon lloc, perquè no s'ha tingut en compte la relació amb el currículum vigent: hi ha molts dels continguts del currículum oficial que quedarien inclosos en aquesta proposta, però és possible que sigui difícil encabir-ne d'altres.

Per altra banda, perquè concreta poc. Això pot ser molt positiu per al professorat i els equips docents que estan avesats a prendre decisions sobre el currículum i a concretar-lo des del centre, però pot desorientar a qui en fa un seguiment més pautat. Requereix de moltes decisions sobre les escales i els marcs temporals i territorials des dels que es

concreten les temàtiques que s'aborden. Per contra, les qüestions controvertides atribuïdes a cada subtema, que sí que es concreten en una problemàtica actual, poden no tenir res a veure amb el context local, temporal o social de l'alumnat. Són exemples de problemes socials o socioambientals rellevants, sempre entenent que és el professorat que pren les decisions curriculars amb la tria dels temes o les problemàtiques concretes més adequades en el context educatiu concret.

Finalment, entenc que unes visions transversals haurien d'incloure, per se, elements, persones i realitats invisibilitzades en els enfocaments nacionalistes, eurocèntrics, patriarcal i colonials tradicionals. Tot i així, és fàcil que si s'aplica un enfocament transversal sense abans haver fet una feina important de deconstrucció d'alguns imaginaris, se segueixin mantenint invisibilitzacions, discriminacions i discursos hegemònics.

## 11.2. Materials Extres

Més enllà de les 4 propostes principals dissenyades, comptem amb dos materials complementaris. *Persones o Pedres* és una guia senzilla per facilitar la humanització dels continguts històrics, més a partir de preguntes i reflexions que no pas a través de propostes metodològiques concretes. Té una petita introducció per explicar la idea d'humanitzar els continguts, i en aquesta es planteja una doble via d'actuació: les temàtiques i les persones que les protagonitzen (taula 47)

**Taula 47.** *Contingut de la guia "Persones o Pedres"*

| Via          | Humanitzar protagonises   | Humanitzar temàtiques  |
|--------------|---|--|
| Plantejament | De qualsevol temàtica, de qualsevol contingut, podem humanitzar-ne les persones protagonistes. La realitat social i històrica és construïda per persones. Sols cal que ens preguntem per aquestes. Per totes aquestes.  | Les temàtiques i els continguts del currículum oficial ha repost, tradicionalment, als interessos dels Estats i algunes elits polítiques i socials. I si puguéssim abordar aquells temes que interessin a totes les persones? Aquells continguts que ens ajuden a entendre'ns com a humans?  |
| Proposta     | Preguntar-nos per <b>Qui apareix</b> (presència), <b>Com apareix</b> (condició) i <b>Què fa</b> (protagonisme/agència).<br><br><b>Qui apareix?</b> En les imatges: hi ha persones? Quines persones apareixen? Quines persones no apareixen? Quines identitats queden visibilitzades? Els col·lectius històricament invisibilitzats tenen presència? La diversitat (econòmica, social, ètnica, de gènere, d'edat, etc) queda reflectida? Les | <b>La Vida al Centre</b><br><br>Criteri de selecció de continguts. Quan posem la vida al centre de les preguntes poden canviar les prioritats sobre què treballar. Això permet, també, connectar amb les experiències i vivències de l'alumnat, que podrà sentir-se partícipep i interpel·lat pels continguts. I ens permet entendre la Història i la realitat social no com a quelcom aliè, |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | diferències (econòmiques, de poder) queden pal·leses?<br><b>Com apareix?</b> Surten i cognoms? Està mitificat o mitificada? La persona o col·lectiu queda caracteritzat/da i contextualitzat/da? Es mostra la seva història, vivència, experiència o biografia? Es fa referència a les seves necessitats? Es fa referència a aspectes de la vida íntima, privada o familiar? Es mostren les emocions, ideologies, pensaments? Queda caracteritzat/da des de la condició humana, tant biològica com social?<br><b>Què fa?</b> Quin és el subjecte de les frases? Les causalitats s'entenen des de les persones que les causen i les accions (i les noaccions), i les decisions que les ocasionen? Les conseqüències s'entenen des de la vivència de les mateixes? S'expliciten les responsabilitats dels diferents fenòmens i processos? Hi ha persones que apareguin només com a pacients o víctimes? Es reflecteixen els interessos, opinions i posicionaments de les persones i col·lectius? S'intenten entendre els motius de les accions i de les no accions? Es visibilitzen moviments i actituds de resistència i apoderament? | sinó com allò que anem construint mentre les persones intentem viure i no només sobreviure.<br><b>Temes Transversals</b><br>Criteri de selecció de continguts. Podem partir de temes transversals, que hagin afectat a diferents persones i grups humans en diferents cronologies i espais. És una bona manera de comparar diferents respostes culturals i processos que sovint són compartits. |
|--|--|---|

Per altra banda, el material “Quan el Coronavirus va canviar el món” s’ha desenvolupat de manera paral·lela a la tesi, però no com a part de la mateixa. No es planteja com a aportació comunitària ni té un vincle estret amb el desenvolupament teòric i metodològic, però sí que hi manté un vincle contextual i, sobretot, respon al marc del compromís comunitari, tal com s’ha explicat en el capítol anterior (10.2. *Presa de decisions*). Com en el cas del material 3 “Tots els Infants aneu a l’escola?”, es planteja com un dossier d’activitats complertes, relacionades però que comencen i acaben en elles mateixes. Els continguts incorporen la perspectiva dels tres eixos d’humanització plantejats en el present treball (presència, condició i protagonisme), transcendent els continguts històrics del coneixement social.

### 11.3. Difusió i retorn dels materials

Tots els materials han estat enviats al professorat participant en format digital. El dossier d’activitats “Quan el Coronavirus va canviar el món” fou dissenyat per enviar-lo a totes les persones participants, per tal d’oferir-los alguns recursos que els poguessin servir en un moment d’alta excepcionalitat com va ser la del tancament del curs 2019/2020 i

planificació del curs 2020/2021. També s'ha compartit amb la resta de companyes i companys de la unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, on ha servit de base per a algun TFG durant el curs 2020/2021, i forma part del dipòsit digital de l'ARC des de la tardor del 2020.

Del retorn rebut fins al moment, i que desgrano a continuació, n'extrec sobretot una idea fonamental: aquells que generen més interès, que es veuen factibles i viables, són els que s'emmarquen en les fases d'adició i contribució i que tenen, o poden tenir, una relació directa amb el plantejament curricular oficial. Aquelles que plantegen canvis en els continguts o la seva ordenació, queden més allunyades, generen més resistències i es contempen de manera anecdòtica – és a dir, com a font d'alguna idea concreta per a incorporar en la pròpia pràctica.

### 11.3.1. Qui vol l'estàtua?

L'activitat *Qui vol l'estàtua?* ha estat portada a les aules de manera parcial, amb un grup de 3r d'ESO. De fet, l'activitat tal i com es planteja actualment és fruit d'haver-la dut a la pràctica i d'haver-ne modificat o ampliat algunes qüestions. És una activitat que va funcionar i que va generar reaccions i reflexions molt interessants, tant en el seu desenvolupament com en els espais de discussió. En la seva implementació, va tenir algunes mancances: s'havien previst menys sessions de les que es necessitaven per fer bé la discussió, l'activitat va quedar una mica deslligada tant del context d'inici (el debat patrimonial) com del context històric treballat, i no hi havia una activitat avaluativa que permetés valorar-la.

Amb això, en Joan, el professor amb qui la vaig implementar, comentava que pensava que “havien après moltes coses concretes, i s'havien fet preguntes importants, però no sabia fins a quin punt havien après sobre el context que buscàvem”. És per això que es van introduir canvis en la seva duració, en les pautes i la guia de la recerca d'informació i de les discussions grupals, i es va incorporar l'espai intergrupals sobre les conseqüències de la colonització. Per contra, es van generar dinàmiques molt potents: els grups que representaven indígenes, esclaus i pirates van buscar molta informació, amb curiositat i sorpresa, i la van compartir amb la resta de la classe amb un compromís bastant marcat (sobretot en el cas dels indígenes i els esclaus). Algun alumne va reaccionar amb gran sorpresa davant l'assignació de dones com a protagonistes; alguns alumnes van mostrar molta capacitat empàtica amb la persona assignada; en el debat final, tot l'alumnat va participar, defensant un posicionament propi argumentat; en el debat de votació, alguns alumnes van plantejar que els semblava que era un procés que havia “perjudicat a més gent de la que havia beneficiat”, però que a qui havia beneficiat l'havia beneficiat molt, i es va generar una mica de debat sobre l'equilibri entre els beneficis a nivell comercial, científic, tècnic, etc. i el patiment i perjudici de bona part de la societat.



Per altra banda, durant les *Jornades Ensenyar Ciències Socials amb Perspectiva de Gènere* (UAB-ECP, 2019), en vaig compartir el desenvolupament en un dels tallers que impartia. En aquest cas, va generar força interès la dinàmica d'organitzar l'alumnat en grups socials i assignar a cada alumne una persona en concret, per fer palesa la diversitat social (tant de grups com la diversitat dins els mateixos col·lectius), per entendre les relacions i les desigualtats, i per tenir una visió general de les dinàmiques i els agents implicats en un context en concret.

Finalment, he mantingut contacte esporàdic amb Foix, participant de la fase exploratòria, que s'ha interessat especialment per aquesta activitat i ha incorporat els materials de les notícies sobre el qüestionament i enderrocament d'elements patrimonials a les sessions que ja feia sobre qüestions de racisme i antiracisme, i amb les que volia aprofundir a través del moviment del *Black Lives Matter*.

### 11.3.2. L'enigma de l'esquelet

*L'enigma de l'esquelet* ha estat valorada positivament, sobretot, per la metodologia i per la brevetat: la metodologia com a engrescadora i motivadora per a l'alumnat i, la brevetat, per la facilitat de portar-la a les aules. L'encaix que té amb el currículum oficial també en facilita la viabilitat.

En Joan planteja que els continguts han d'interpel·lar l'alumnat de manera directa, i que això només pot passar si connecta amb la pròpia vida o si es proposa alguna activitat de rol, de gamificació o d'empatia com aquesta. La Noèlia, que ha treballat en un centre de recursos prèviament, en destaca favorablement el format, i comenta que la història real de la que parteix li havia cridat també l'atenció per portar-la a les aules. Pensa que és un bon punt d'inici per a abordar la història des d'una visió més humana i connectant amb la vivència de les persones.

En Josep, un professor veterà a qui li han fet arribar els materials, considera que és una activitat que està una mica allunyada de les possibilitats de molts alumnes: que si bé es poden engrescar amb l'activitat de cerca amb les fonts, és difícil que facin la relació amb el context, que puguin extrapolar-ho amb altres experiències de diferents situacions o del present.

### 11.3.3. Tots els infants aneu a l'escola?

En el retorn rebut pel professorat de secundària d'aquesta proposta fa pensar que es troba utilitat en algunes activitats concretes, però no en el plantejament global. És a dir: no s'ha mostrat especial interès en adoptar l'educació o el paper social de la infantesa com a problema social a treballar a l'aula, com a selecció de continguts, però algunes propostes

o activitats en concret els són fàcilment utilitzables per a projectes que ja tenien: el treball de les fons històriques, projectes especials pel dia dels drets dels infants, etc.

Algun professor, tant en actiu com en formació, ha explicat les reticències a treballar els continguts a partir de temàtiques com aquesta, desviant-se dels continguts de la història oficial.

Havent-se utilitzat en alguna sessió del grau d'Educació Primària, sembla que ha despertat més interès entre el professorat de primària en formació que no pas en el de secundària. Es mostra més interès en fer selecció de continguts a partir d'aquestes temàtiques, i en posar l'experiència infantil com a articuladora dels continguts i els projectes. L'activitat sobre empatia i les experiències de vida d'infants de diferents contextos temporals i espacials és de les que genera més interès, així com recursos específics com mapes o dades sobre escolarització.

S'està valorant facilitar alguna d'aquestes propostes al professorat i als centres que participin de la recerca PID2019-107383RB-100.

#### 11.3.4. Néixer, viure, riure

Aquesta ha estat la proposta que ha rebut, de moment, les respostes més dispars. Per una banda, un parell de professors, tant en actiu com en formació, mostren reticències davant canvis curriculars tan marcats. Al·leguen la necessitat de mantenir la lògica de la història oficial i cronològica, de "no fer experiments", i de mantenir allò que funciona.

Per altra banda, algunes persones comenten que els serveix per agafar idees per introduir o replantejar alguns enfocaments. Si bé no el seguirien com a proposta curricular, sí que els va bé com a orientació d'agrupació de temàtiques, d'introducció de perspectives, i per treballar continguts de manera més transversal i interdisciplinària, i amb vincles a temes d'actualitat.

Dues professores hi han mostrat força interès. Una d'ella és formada en antropologia i comenta que s'hi sentiria més còmoda i segura a l'hora de poder prendre decisions curriculars, ja que actualment no se sent amb prou coneixements en història i geografia dissenyar, explorar, decidir.

Una altra, amb més experiència, comenta que tot i que no pot saltar-se el currículum oficial, sí que en podria lligar els continguts, temàtiques i competències. Entén que aquesta proposta temàtica és prou flexible com per concretar les diferents temàtiques en els escenaris que interressi - més locals o més globals; amb exemples d'anys i èpoques concretes, de manera comparada, etc. i pensa en com alguns plantejaments poden encabir en projectes concrets que tenen al seu institut, vinculats a la filosofia, l'art o l'ètica.

### 11.3.5. Persones o pedres?

He utilitzat aquesta guia en una assignatura del Grau d'Educació Primària. El retorn de l'alumnat és que les preguntes específiques ajuden a concretar una idea que els quedava en un marc més teòric, i que ha anat bé combinar-ho amb activitats i exemples específics.

Per altra banda, la idea de la selecció de continguts a partir de temàtiques transversals que afectin a la vida de les persones, s'ha lligat amb el treball a partir de problemes socials rellevants. Algunes persones ho han entès com a equiparable, i d'altres han comentat que la idea de problemes socials de vegades els sonava molt llunyana i global, i que la projecció dels problemes vitals els ha permès entendre aquests problemes socials d'una manera molt més propera i quotidiana.

### 11.3.6. Quan el Coronavirus va canviar el món

Aquesta és la proposta que més projecció ha tingut, i més retorn ha rebut. Per les circumstàncies del context, durant el curs 2020/2021 ha tingut força difusió a través de diferents mitjans: està penjada a l'ARC, a ResearchGate, i també s'ha difós a través de *mailing* personal de docents de primària i secundària. Del professorat en actiu participant a l'estudi, són varis els que m'han comentat que han usat algunes propostes a l'institut, tant en espais de ciències socials com en espais de tutoria. Per altra banda, algunes alumnes del Grau d'Educació Primària han utilitzat la proposta pel pràcticum i el treball de final de grau.

## 11.4. Difusió i retorn de les aportacions de la tesi

Més enllà dels propis materials dissenyats, entenc que la difusió dels resultats i les reflexions que sorgeixen de la realització de la tesi són també aportació comunitària. A la comunitat educativa i també a la comunitat científica del nostre camp. De fet, la difusió i l'aportació de la es consideren elements per a la mesura de la qualitat d'una recerca, així com una part fonamental de la seva solidesa ètica (6.1.3. *Qualitat de la recerca qualitativa*).

En aquest tipus de difusió i projecció comunitària serà fonamental el moment de la defensa i publicació de la tesi i, sobretot, els espais de crítica, discussió i debat que pugui originar. De moment, però, ja s'han donat algunes ocasions de tipus acadèmic i formatiu per a la publicació, difusió i discussió d'algunes aportacions que sorgeixen de la realització d'aquest treball:

- Durant la presentació de les Jornades Ensenyar Ciències Socials amb Perspectiva de Gènere (Barcelona, 2019), plantejo la relació entre les ciències socials escolars i la

reproducció de desigualtats i discursos hegemònics. Emmarco els plantejaments de la perspectiva de gènere, posant èmfasi en la idea de la interseccionalitat.

- En el monogràfic de la revista *CLIO. History and History Teaching* sobre perspectiva de gènere, publico, juntament amb en Jordi Castellví, l'article *Poder y diversidad. Aportes de la interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales* (Massip i Castellví, 2019). Se centra en presentar la teoria de la interseccionalitat, explorada en el marc teòric de la tesi, i explicar-ne les abències i les potencialitats en el camp de la didàctica de les ciències socials. En coneixem un cert ressò, en tant que s'està utilitzant, com a mínim, com a lectura obligatòria a dues assignatures optatives del Grau d'Educació Primària (Universitat Autònoma de Barcelona), i també a la Universidad de las Américas, de Santiago de Chile. Surt referenciat en la revisió sobre l'estat de la qüestió de la perspectiva de gènere en l'ensenyament de la història a Espanya i Brasil (Díez i Ortega, 2021). Està en obert a l'espai web de la revista i també al portal ResearchGate.
- De la revisió de l'evolució historiogràfica del capítol IV, en surt un article i un capítol de llibre. L'article *La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años* (Massip, Castellví i Pagès, 2020) es publica a la revista *Panta Rei*, en un monogràfic especial de revisió dels últims 25 anys. En aquest, ubiquem la relació entre la història i la història escolar, i fem un repàs de l'evolució de la història acadèmica, el currículum i la recerca en didàctica de les ciències socials en relació a la projecció de la història de les persones. Per altra banda, en el capítol *Por una historia de todas las personas. Respuestas epistemológicas a los retos de la historiografía y de la historia escolar* (Massip, 2021), plantejo l'evolució historiogràfica des dels inicis del s.XX i la poso en relació als reptes epistemològics que comparteixen la història i la història escolar a l'hora d'enfrontar la història de totes les persones, des de la projecció de la humanitat. Ambdós escrits estan en obert als seus espais web de referència i també al portal ResearchGate. Han estat llegits i ben valorats pels responsables de les assignatures d'historiografia dels Graus d'Història de la Universitat de Barcelona i de la Universitat Autònoma de Barcelona, que contempen incloure'ls en la bibliografia recomanada.
- Durant el congrés Enseñar el Holocausto (Universidad de Zaragoza, octubre de 2020), presento la comunicació *Agencia, decisiones y responsabilidad. El caso de Hans Joachim Beyer para pensar la causalidad*, de la que posteriorment se'n publica un article a la revista *CLIO. History and History Teaching* (Massip, 2020). Partint del marc teòric de la tesi, a l'article faig un repàs conceptual de les idees de racionalitat, agència i empatia històriques, i les vinculo a les teories de les decisions, la comprensió de les causalitats a partir de les persones que les causes i les tendències historiogràfiques que posen l'accent en la democratització de l'agència sociohistòrica. Ho exemplifico en un context d'ensenyament sobre la temàtica de l'Holocaust i en l'ús de les experiències o testimonis de vida per a entendre les

causalitats de contextos complexos. L'article està en obert, tant a l'espai de la revista com al portal ResearchGate.

- En el curs MOOC de GREDICS *La formación del pensamiento crítico en la era digital*, penjat a la plataforma Coursera, es continguts sobre persones invisibilitzades s'han plantejat incloent les aportacions teòriques de la tesi, i als continguts sobre relats de l'odi s'hi ha incorporat el vincle amb la deshumanització.
- En el X Simposio Iberoamericano de Didáctica de las Ciencias Sociales (Murcia, 2021) participo a la taula sobre perspectiva de gènere (*Enseñar y aprender Ciencias Sociales de forma inclusiva: la perspectiva de género*). Hi presento la comunicació *Dejad de incluirnos; empezad a escucharnos. Modelos y críticas de inclusión de las mujeres como agentes históricas y sociales*. Reviso els models d'inclusió i en proposo una crítica basada en la necessitat de canviar el llenguatge que utilitzem des del nostre àmbit. És una sessió força interessant, de la que aprenc i anoto força idees, i en la que rebo bon retorn de la meva intervenció. Posteriorment mantinc el contacte amb algunes de les participants.
- Durant el XXXI Simposio de l'Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, discutim en una de les taules sobre la idea estereotipada de les víctimes de certs conflictes sociohistòrics. Parlem de la idea de l'agència com a una de les claus per trencar amb aquests discursos, així com de la multiperspectiva per a l'enfocament dels conflictes contemporanis i passats.
- De bona part dels capítols de la tesi III i V, en surt el capítol de llibre *Humanizar. El rostro humano de las ciencias sociales escolares. Conceptualización y reflexiones*. (Massip, en edició). En aquest, conceptualitzo la humanització dels continguts històrics des del desgranament teòric i semàntic, i des del repàs de les propostes i antecedents en didàctica de les ciències socials. També facilito eines per a la seva implementació tant a les aules de primària i secundària, seguint la guia *Persones o pedres*, com a les aules de formació del professorat, incloent alguns exercicis usats en la meva pràctica docent.
- A l'assignatura optativa del grau d'Educació Primària (UAB) *Investigació i Innovació en Didàctica de les Ciències Socials* he anat treballant les qüestions sobre protagonistes invisibilitzats, cada vegada amb més fonaments teòrics i recursos pràctics. El trinomi presència – condició – protagonisme està funcionant bé a l'hora de poder treballar-ho, sobretot quan s'acompanya d'activitats específiques d'exploració de les representacions socials i plantejament de noves propostes.
- Finalment, durant aquests anys he tingut la possibilitat de participar en dos projectes de llibre de text, en els que he pogut materialitzar i concretar les idees de la humanització dels continguts més enllà de les que proposo als materials. Aquestes experiències de presa de decisions sobre el currículum han estat molt enriquidores, també de cara a la tesi, per poder veure possibilitats i limitacions dels propis plantejaments.

## 11.5. Síntesi del capítol

L'aportació comunitària de la tesi es concreta en 4 propostes i 2 materials extres per al professorat d'Educació Secundària, i en els articles, capítols i comunicacions que deriven de la tesi i que poden aportar tant a la comunitat educativa com científica.

La proposta *Qui vol l'estàtua?* posa en relació diferents persones i grups socials que van viure de manera diferent les conseqüències de la colonització europea del continent americà. S'inicia en el debat sobre el reconeixement d'elements patrimonials, i té una estructura inductiva: parteix de l'anàlisi micro d'experiències de persones concretes i la valoració dels diferents grups socials per arribar a les reflexions macro.

L'alumnat ha de treballar de manera grupal i de manera individual: cada grup d'alumnes representa i ha de buscar informació sobre un col·lectiu social en concret, i cada membre d'aquest grup ha de fer-ho d'una persona assignada. Els col·lectius socials que hi figuren són: pirateria, camperolat europeu, comunitats indígenes, grups conqueridors, burgesia mercantil, comunitats esclavitzades, monarquia i comunitat científica europea. Es demana a l'alumnat que busqui informació de la persona assignada, que caracteritzi el col·lectiu del que formen part, que en valorin el rol dins el context de colonització, i que plantegin les conseqüències de la colonització des de l'experiència dels diferents col·lectius. Finalment, l'alumnat ha de posicionar-se en relació al debat patrimonial, des de l'empatia històrica i des de la generació d'opinió personal.

L'activitat presenta algunes limitacions, com l'extensió, la complexitat, el disseny descontextualitzat d'un entorn educatiu concret, o la sobrerrepresentació o infrarepresentació d'alguns col·lectius. Ha estat portada a la pràctica amb un grup de 3r d'ESO, generant situacions potents, i compartida en unes jornades amb professorat en actiu. Ha generat retorn interessant per part del professorat participant en la recerca.

La proposta *L'enigma de l'esquelet* és una activitat que planteja a l'alumnat la possibilitat de descobrir la història personal i familiar que s'amaga rere la troballa d'un esquelet i d'un objecte poc comú -un sonall de nadó-, a partir de l'exploració i la relació de fonts primàries de la Guerra Civil espanyola. Es demana a l'alumnat que escrigui una notícia periodística a partir del que puguin descobrir a través de les fonts, i que hi explorin les possibilitats d'abstracció a altres experiències d'aquell context o a altres experiències d'altres contextos, també l'actual.

Es proposen al professorat diferents possibles itineraris a seguir després de l'activitat: des de temes més tradicionals i contextuais, fins a temes més transversals o personals. L'activitat ha generat interès en part del professorat participant per la metodologia gamificada en la que es basa i per la potència de la història que ha de descobrir l'alumnat.

El dossier d'activitats *Tots els infants aneu a l'escola?* consta de 10 activitats relacionades amb la infantesa, l'educació, l'escolarització, la història de l'educació i les diferències socials, econòmiques i polítiques relacionades amb l'educació. Se centra en la població jove i infantil des de la condició d'aprenents, recuperant les idees de la condició humana articulades sobre les particularitats de la infantesa dels humans i de la necessitat dels

aprenentatges i l'educació per a la supervivència personal i la configuració social i cultural. Són independents entre elles, i les dues primeres s'articulen a partir d'unes fitxes de testimonis o experiències de vida de 25 infants de diferents èpoques, llocs i condicions.

De moment, aquesta proposta ha generat més interès des de l'aprofitament d'activitats aïllades per a ocasions especials, que no pas pel treball explícit d'aquesta temàtica. Professorat de primària hi ha presentat més atenció que el de secundària, sobretot en el cas de l'ús de les històries de vida de diferents joves i infants.

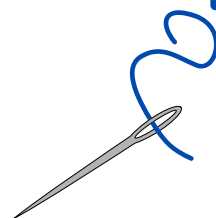
El material *Néixer, Viure, Riure* és una proposta curricular, o una guia temàtica, per seleccionar i organitzar els coneixements de les ciències socials escolars. S'articula sobre quatre grans temes (Néixer – Viure – Enamorar-se – Morir), en els que s'inclouen continguts socials articulats sobre processos vitals. Els continguts temàtics es vinculen amb les experiències i vivències de l'alumnat, i amb temes controvertits de l'actualitat. Hi ha una projecció de transversalitat en temps i espai, tot i que es deixa al professorat la seva concreció d'escala. Aquesta proposta ha generat diversitat de reaccions, entre les reticències a fer canvis dràstics en el currículum i la voluntat d'incloure perspectives més properes o transversals o antropològiques en els continguts socials.

Com a materials extres, *Persones o Pedres* és una petita guia per facilitar la humanització dels continguts escolars, i *Quan el coronavirus va canviar el món* és un dossier d'activitats creat per a facilitar alguna eina per a donar resposta a la situació de gran excepcionalitat educativa i social derivada de la pandèmia de la COVID-19, i que inclou els plantejaments de la presència, la condició i el protagonisme. Aquest segon és el que ha tingut més difusió, ús i retorn.

Durant el desenvolupament de la tesi, i abans de la seva finalització, he tingut l'oportunitat de compartir algunes reflexions i aportacions del treball amb la resta de la comunitat educativa i científica, a través de la publicació d'articles, capítols de llibre i comunicacions. Dues d'elles sorgeixen de la revisió historiogràfica del marc teòric (Massip, Castellví i Pagès, 2020; Massip, 2021); un article es desenvolupa al voltant del concepte de la interseccionalitat (Massip i Castellví, 2019), i un altre el de l'agència sociohistòrica (Massip, 2020b). He pogut explicar la conceptualització d'humanitzar, des de la revisió semàntica, dins l'àmbit de la didàctica de les ciències socials i amb la concreció que proposo (Massip, en edició).

He tingut l'oportunitat de compartir, amb companyes que treballen la perspectiva de gènere, revisions i reflexions sobre models d'inclusió i la càrrega del llenguatge que usem, i també he pogut compartir visions, activitats i plantejaments en jornades de formació del professorat i a les aules de formació del professorat d'educació primària.

PART VI  
REVISIÓ I  
CONCLUSIONS







## Capítol XII. Què he viscut? Què he après? La pràctica reflexiva

---

En aquest capítol reviso l'experiència i reflexiono sobre el desenvolupament de la tesi des de la vivència. Es planteja des de la pràctica reflexiva, en aquest cas en relació al procés de recerca. Utilitzo un estil lingüístic personal, en alguns casos informal, d'acord amb els plantejament de l'espai per a l'escriptura personal en les tesis doctorals. L'experiència i les reflexions són més complexes d'estructurar en diferents apartats que no pas el contingut teòric; tot i així, intento seguir la mateixa lògica estructural dels capítols de la tesi.

### 12.1. Sobre el plantejament

Durant un temps he tingut molt la sensació d'estar fent una tesi basada en cabòries personals. En aquesta mena d'obsessió que tinc per la idea de la humanitat, per aquesta indignació que sento al pensar que no donem a tothom el seu espai de dignitat. Em venia com d'una convicció més de proclama o clam, indignada amb què no es tingui en compte tothom, amb què no entenguem que la realitat la fem les persones, totes les persones, i amb una necessitat visceral de projectar un futur del que cap persona en quedi exclosa.

Ha arribat un punt, en què això que entenia com una qüestió pròpia, molt personal -perquè tothom té les seves neures i aquesta és una de les meves- l'he anat entenent com un dels reptes socials, educatius i científics més importants que tenim. Diu una màxima feminista que allò personal és polític, i això que vivia de manera tan personal, i que em feia baixar la mirada cada vegada que explicava de què feia la tesi com si no acabés de ser digne d'estudi, he entès que és absolutament urgent, absolutament polític.

Suposo que ja passa: arriba un moment en què penses que la pròpia tesi és la més important de l'àmbit. Jo no penso que sigui la més important de l'àmbit, ni de bon tros, però sí que penso que és una tesi necessària. I també en el punt del seu tancament he pensat que de l'únic que pot servir és per fer un bon foc per cremar, però suposo que això també passa sovint, sobretot quan el procés de fer la tesi ha anat lligat a un fort procés d'aprenentatge. En tot cas, m'ajudava saber que en Joan tenia estima per la tesi i la considerava necessària, i que molts cops se sentia com a pròpia, malgrat que no l'acabéssim de concretar massa durant els primers anys. Ara em sap greu no haver pogut posar el fil a l'agulla abans, m'hagués fet il·lusió que la sabés acabada.

En tot cas, he pogut anar veient, en llibres i congressos i tertúlies i debats, que aquests temes són presents, estan a l'ordre no només del que s'investiga i es pensa, sinó del que ens preocupa i ens urgeix. També pot ser que hagi arribat en aquell punt en què la pròpia tesi s'ha fet tan gran mentalment dins el cap, que sembla que absolutament tot hi estigui relacionat. Per això m'ha estat molt transcendent poder posar per escrit aquests 4 punts de justificació de la tesi, que a més em semblen molt senzills d'explicar oralment -perquè

aleshores els puc explicar des de la senzillesa i l'escatologia (i potser el simplisme i la reducció) que sembla que encara els faci més rellevants, més urgents.

1. No podem entendre la societat si no mirem la societat de manera complerta, o si no la considerem la base dels nostres continguts. De llibre, em sembla. De vegades penso que això s'entén més si en fem un paral·lelisme amb les ciències naturals. Imaginem que volem aprendre sobre el regne animal, però en la construcció curricular decidim que només reconeixem l'existència dels amfibis i els insectes. No és que siguin mentida, però com podem entendre el món animal i la biodiversitat només amb això? Imaginem que, a més, les nostres alumnes i els nostres alumnes veuen, en el seu dia a dia, els ocells que volen, les cabres que pasturen, els peixos que es mengen i els gossos que acaricien i tenen a casa. Però els anem transmetent que això no és important, no és significatiu, no té espai en el currículum i els continguts. Vaja, que és una realitat no significativa. Au, separació enorme entre la vida i l'aprenentatge. Separació incomprendible. Aprenentatge incomplert. Estem ensenyant uns continguts que són parcials i són cecs, són incomplets.

2. Estem ensenyant uns continguts que són científicament mentida. Aquesta m'agrada especialment perquè així també podem defensar-ho a qui sigui més positivista. I perquè personalment considero important l'actualització científica en l'àmbit de les didàctiques. Pilar Benejam defensa el llegir i el saber com a eixos bàsics i irrenunciables del professorat (és clar que no únics!), i aquesta possibilitat intel·lectual, de llegir, discutir, debatre, reflexionar i reflexionar conjuntament és la part que potser més ens nega aquest plantejament neoliberal de l'educació i de la recerca. I, sumat a això, penso que des de la didàctica s'ha hagut de lluitar tant per diferenciar-se de les disciplines socials de referència, i per reivindicar l'àmbit, que en algun moment arribem a generar un efecte de repel. Diuen que quan començaven a forjar-se les didàctiques, alguns deien que això no era *ni chicha ni llimonada*, que estava a mig camí de tot -l'educació, les ciències socials- sense acabar d'estar enlloc. Jo ho visc just al revés: la didàctica m'apassiona perquè ho ha d'agafar tot. Se n'ha de saber molt. S'ha de dominar molt. Tant, com per projectar les essències. Tant, com per poder prendre decisions. I hem d'estar en actualització constant, en educació i en pedagogia i en antropologia i sociologia i economia i història i geografia i tot el que calgui. Crec que les disciplines científicosocials de referència se n'han anat cap a uns paradigmes, reflexions i aportacions que en algunes ocasions hem perdut pel camí. No penso que els continguts escolars hagin de venir directament de la disciplina científica, però sí que defenso que han d'estar actualitzats. Però en aquest cas -i diré una cosa que potser sona molt grossa- penso que el nostre problema educatiu hauria estat menor si haguéssim estat positivistes i haguéssim aplicat directament els avenços de la historiografia, la geografia, la sociologia, l'antropologia, l'economia o la política científiques als continguts escolars. Per què? Perquè aquestes, en les últimes dècades, s'han orientat a la vida i a les persones. O, almenys, moltes de les seves branques. Jo, que me n'he anat una mica per branques que no em tocaven per intentar veure-hi més clar (perquè de vegades t'has d'allunyar per veure les coses amb perspectiva), anava tenint fiblades amb cada conversa o lectura entorn la microsociologia, els avenços de la historiografia, la geografia feminista, la política centrada en les persones, l'ecofeminisme, el decreixement, l'arqueologia/història/geografia dels infants... Ho tenim aquí, les ciències de les disciplines socials de referència se n'han anat cap allà on des de la nostra ciència didàctica fa temps que volem anar, perquè és el que creiem que educativament respon millor a les finalitats i necessitats... i (ara torno a dir una

cosa molt grossa), penso que hi han arribat abans. O per no ser tan competitiu: que hi estan caminant molt més. Tampoc té tant mèrit: fa molts més anys que caminen. En tot cas, buscar les sinèrgies no pot sinó beneficiar-nos a tots plegats. En general, sabem que ensenyem uns continguts desactualitzats científicament. Que són parcials socialment i són mentida científicament. I el camí el tenim més fàcil, perquè moltes persones de les disciplines socials de referència ens estan aplanant camins que fa temps que sabem que volem recórrer.

3. El tercer és fàcil d'explicar, però dur d'acceptar: aquests continguts que en general estem ensenyant perpetuen desigualtats. Dic en general perquè no vull obviar les iniciatives, línies i propostes que, des d'aules concretes o des de grups de mestres i de recerca, fa anys i panys que s'estan transformant. Però ara, per ser directes i anar més a l'engròs: volem ser agents de transformació, i de vegades som agents reproductors. No passa res, des del postestructuralisme ens ho explicarem ràpid, i la Marina Garcés també hi posa paraules: ens cal ser conscients de l'ambivalència intrínseca a l'educació: pot matar o pot salvar. I si som una mica generosos i generoses amb nosaltres mateixes podem entendre que tot és qüestió d'adonar-nos-en i de posar-nos a canviar-ho. La meva tesi s'obsessiona en això: en el que podem fer per canviar-ho.

4. I l'últim (i com dirien en anglès *last, but not least*), perquè no estem responnent a les necessitats de l'alumnat. Aquest també és així de senzill. I, de fet, podria posar-se només aquest i també quedaria ben justificat tot plegat. La necessitat d'entendre's en el món, la necessitat d'ubicar-s'hi. La necessitat d'entendre la pròpia vida, de projectar-la, d'entendre's en l'espai i en el temps i en el context. De significar la vida. D'entendre'ns diversos. De significar les persones –la pròpia i les del voltant i les que mai coneixerà però que sabrà que existeixen. Aquesta necessitat la tenen força en consideració en certs contextos –on hi ha comunitats minoritzades, molta consciència de diversitat i preocupació per donar-hi resposta-, però per aquí, en el context que conec i en el que em moc, no se'n fa tanta bandera. I veurem que tampoc és una idea extensa entre el professorat. En canvi, jo he vivenciat aquesta necessitat, i la vivencio molt sovint, no tant vinculada a la diversitat o la identitat, sinó amb qüestions de consciència històrica i d'enfrontament de situacions quotidianes i projecció d'alternatives de futur. M'ha passat sobretot aquest darrer temps, quan la insostenibilitat del sistema socioeconòmic que tenim muntat se m'ha fet brutalment palesa amb la maternitat: en com he necessitat entendre per què vivim així, constatar que és una bestiesa i que és històricament excepcional. He necessitat constatar que no és normal, que no ha de ser-ho. I una mirada històrica i antropològica ens fa ser conscients d'aquesta no normalitat, i no normativitat, i ens obre les mires de les possibilitats de la vida, de les possibilitats d'alternativa, i motiva poder prendre decisions pel canvi. Que la història que aprenem no parli de la vida no atén les nostres necessitats de prendre decisions sobre la vida. Perquè necessitem referents. Poder pensar alternatives. La història que hem après no ens serveix per prendre decisions sobre la vida quotidiana. Sobre el nostre cos, sobre les relacions que tenim, sobre els models familiars, sobre la feina, sobre els estudis, sobre les perspectives, sobre el menjar, el dormir, l'estimar.

Aquestes, per a mi, són les justificacions educatives. També de manera visceral (i no per això poc racionals, que ja fa temps que he deixat Descartes enrere) hi ha una justificació

social acompanyant-les, o englobant-les, o abraçant-les, que em sembla també cada vegada més urgent: la de la deshumanització, la de la residualització social, la de la polarització de les desigualtats. Aquesta idea crec que de vegades sembla una mica naïf de tant que repetim -ja estan una altra vegada amb la dèria de les desigualtats!-, però les lectures del marc teòric m'han ajudat molt a identificar-ho, assenyalar-ho, a posar-hi nom. Quelcom que m'ha estat molt positiu a l'hora de plantejar la tesi, però que també m'ha estat molt revelador a l'hora de llegir la realitat social -i a l'hora de desenganyar-me'n.

Se m'ha fet molt palès el feixisme social que tenim naturalitzat, també en entorns que no són ni feixistes ni d'extrema dreta. Se m'ha fet palès, per exemple, quan en parlar de telèfons mòbils m'he adonat que, en els discursos quotidians, realment ens sembla més tolerable que els nostres telèfons vinguin tacats de sang i els seus minerals procedeixin de mines amb persones esclavitzades, moltes d'elles infants, que no pas que la seva càmera no sigui d'última generació. O parlant de sistemes econòmics: realment preocupa molt més no complir amb certes perspectives de creixement, o renunciar a certes comoditats o a les possibilitats d'enriquiment, que no pas assegurar-se que tothom té garantides les necessitats bàsiques i que pot menjar cada dia i sentir-se lliure i digne. O parlant de vacunes, quan la justificació per defensar l'alliberació de patents per a països empobrits i espoliats es basa en argumentar que si no es vacuna tothom, als països enriquits ens veurem perjudicats per les mutacions virals que es produeixen allà on la gent no està vacunada. Com si el fet de protegir a totes les persones no fos prou. Com si no penséssim que el més important és cuidar de totes les persones per igual. És així. I és fort. El feixisme social està més extès i naturalitzat del que ens sembla, o del que voldríem, i creuem constantment la línia abissal.

Tot això, quan es pot anomenar, es fa no només vívid, sinó també improrrogable. I per mi ha estat fonamental consolidar-ho teòricament, amb noms i cognoms i paraules de persones que identifiquem com a referents: Yayo Herrero, Marina Garcés, Zygmunt Bauman, Boaventura de Sousa Santos. I ja que rondo la dèria de la humanització, em fa gràcia pensar com aquests noms, tant citats entre parèntesis i que de vegades corren el risc de deshumanitzar-se, d'esdevenir mites bibliogràfics, responen a unes cares i unes vides i unes persones, amb qui en tres casos he pogut coincidir. Em falta Boaventura de Sousa Santos per complir el repte. Amb la Marina Garcés vaig coincidir-hi en un festival de música i lluita social, el *Clownia*, amb la meva filla nadó en braços i el seu fill adolescent al costat. Van saludar-se amb els meus pares, amb els que es coneixen per sobre d'alguna moguda amb compromís de rereguarda - molt més important que les tesis defensades a l'hora de la lluita contra la deshumanització, entenc.

Yayo Herrero ha estat un d'aquells noms que, un cop conegut -un dia que parlàvem sobre ecofeminisme- l'he anat trobant a tot arreu -formacions, xerrades, congressos- i sempre és un plaer i un terrabastall escoltar-la. Recordo molt un congrés on ella parlava, i amb la que vaig poder interactuar precisament preguntant sobre models alternatius; mentre l'escoltava vaig rebre un missatge de la meva mare, dient-me que el dia anterior havia estat a unes jornades i que havia sentit parlar a una tal Yayo Herrero que m'hagués encantat, perquè posava paraules a moltes de les coses que parlàvem. I a Zygmund Bauman el vaig conèixer (jo a ell, però no ell a mi) a la Universitat de Girona, en una Càtedra Ferreter i Mora, a la que vaig anar amb el meu pare. Ja era molt vellet -i per això tenia encara més

aquesta lucidesa. Recordo una vegada que van haver de parar la sessió perquè tenia necessitats fisiològiques, que no tenien a veure amb el bany, sinó amb la necessitat d'omplir la pipa i posar-se a fumar. Ja veus, sr. Maslow, com les necessitats costen una mica de jerarquitzar.

La seguretat que he sentit amb les justificacions, amb el plantejament del problema, i fins i tot amb aquests apartats més propis com el poder parlar de les opcions del llenguatge o la visió de la tesi com a quilt, no l'he sentit igual amb la concreció de les preguntes i els objectius. Potser perquè la metodologia i la concreció del treball de camp ha estat molt més confosa i canviant que no pas la temàtica de la humanització, la línia de recerca o el problema de base. En tot cas, a mesura que he anat avançant en la conceptualització teòrica i paradigmàtica, he anat desencantant-me de les preguntes i objectius concretats: massa extractivistes? Massa tradicionals? Que en aquest cas no seria negatiu per tradicional o antic, sinó per les connotacions més positivistes o extractivistes de la recerca. Molt bàsiques? Poc qualitatives? Poc decolonials? En tot cas, com a mínim plantejades de cara a la resolució, a la implicació, no sols a la diagnosi. Tinc molt la sensació que si ara tornés a començar aquesta part seria ben diferent. I, en el fons, això és una molt bona senyal. Senyal de que tinc la sensació que he après, i que he après molt.

## 12.2. Sobre el bullir teòric

### 12.2.1. Tesieta de nena rica

De vegades penso que el marc teòric no l'hauria tancat mai. Perquè constantment se m'obrien línies, i lectures, teories i perspectives noves, o fils dels que seria interessantíssim estirar. Hi havia algunes coses que tenia clar des del principi que hi havien d'entrar: la revisió historiogràfica, la línia de les invisibilitats. La resta ha estat com un mar o un laberint de finestres que anava obrint i que no sabia si hauria de –o podria- tancar, i per això per a mi ha estat molt important incidir en poder-ho concretar en diferents contextos i formats. Pensar sempre en què representava això en una aula, en unes decisions curriculars, en la formació del professorat. Com que la tesi la vam plantejar des d'un nivell de mirada àmplia, he necessitat primer entendre de què estava parlant, i això m'ha fet anar explorant branques, finestres o portes que han estat fonamentals per poder aclarir-me.

He necessitat entendre moltes coses prèviament. He necessitat parlar amb moltes persones, de les que n'hauria pogut fer una tesi només d'enregistrar-ne les converses. He necessitat tocar moltes tecles per veure i entendre què era allò que havia d'entrar en el meu *quilt*. I em feia por, això de les tecles, perquè els *inputs* de l'entorn que he anat rebent sempre parlen d'això de les tecles com si no se n'haguessin de tocar gaires, a una tesi. Però hi ha melodies que en demanen, de moltes tecles. L'important, al final, és que l'harmonia quedi lligada. I no sabia com cosir-ho. I crec que hi ha hagut tres moments que m'han estat fonamentals per poder lligar-ho, perquè em prenguéssent tot el desenvolupament teòric.

El primer, entendre que havia començat a parlar d'humanitzar sense haver fet una reflexió profunda sobre què volia dir això d'humanitzar. Havia partit de les connotacions

subjectives del concepte sense fer-ne una revisió, un desgranament, una deconstrucció. I ara penso que aquest desmantellament del concepte –o, com a mínim, l'intent-, és una de les aportacions més importants de la tesi. I si resulta que d'aquesta tesi no en pot sortir res aprofitable per a ningú més, si resulta que l'aportació a la comunitat científica i educativa és minsa o inexistent, no podrà negar-se que, almenys, l'aportació cap al meu gaudi i aprenentatge hauran estat gegants. Crec que el desgranament del concepte d'humanitzar és la part que més he gaudit de la tesi. I més perquè m'ha estat com un gir de guió. Recordo un seguiment -d'aquells que portava ben preparat i estructurat, preparada perquè em diguessin "quina tesi més bona, ens delectem perquè l'acabis i la puguem llegir", que se'm va desmuntar de cap a peus quan l'Antoni va preguntar-me "però potser caldria que expliquessis a què et refereixes quan parles d'humanitzar, no?". Doncs sí, calia molt.

El segon, poder concretar com aquest humanitzar es pot aplicar als continguts i les persones protagonistes de les ciències socials escolars. Per a mi, la formulació del trinomi *presència-condició-protagonisme* ha estat com una mena d'EUREKA! Que potser només em serveix a mi, que potser serà un model que no servirà de res, que tant de bo es pugui contestar i qüestionar, però a mi m'ha suposat un alliberament molt gran. Un "era això el que volia dir!".

Finalment, l'haver pogut ubicar-me en paradigmes teòrics i trobar una teoria de referència que m'ajudi a articular-ho tot. Això va sorgir gràcies a l'Edda, a Manchester. Un dia em va presentar la Karen enmig d'un passadís, després d'haver-me comprat unes torradetes per esmorzar, i la Karen em va dir que havia d'imaginar el meu marc teòric com un sopar d'amics. Triar bé a qui convidaria, persones amb les qui m'ho pogués passar bé i amb qui poguessin sorgir converses interessants. Des d'aleshores que tinc al cap una mena de "Sant Sopar" on Jesús té la meua cara i els apòstols convidats han de prendre cara de les autores i els autors que triï com a referents. L'Edda em va aconsellar que busqués alguna persona o teoria que estructurés tots els conceptes claus del meu marc teòric. Que, a través seu, pogués anar-los lligant tots, i que es pogués anar ramificant amb les diferents teories, propostes i paradigmes.

Figura 56. Estructuració teòrica en post-its



Quan van venir els meus pares a veure'ns a Manchester els vaig demanar que em pugessin "El fin del Imperio Cognitivo" de Boaventura de Sousa Santos i, mentre el llegia en els viatges en tren de Cheadle a Manchester anava sentint una mena d'eufòria càlida en notar que era això, que ho havia trobat. Un dels últims dies amb l'Edda, en el bar de la facultat, vaig intentar presentar-li el marc conceptual i vaig haver-me de disculpar d'entrada perquè no havia estat capaç de fer-lo. Havia fet un circuit amb post-its (figura

56). Tinc la sensació que, en aquella taula, amb aquells post-its, per fi vaig poder veure quin

era el meu marc teòric, vaig entendre les dimensions i les relacions del quilt, vaig tenir la sensació que, de cop, em quedava tot encarrilat. I amb Marina Garcés com a filòsofa de capçalera, tinc l'ordit i tinc la trama.

El paradigma decolonial ha estat el fil que m'ha permès lligar-ho tot. Ha estat la columna vertebral, amb el poder i les relacions com a elements centrals. Tinc la sensació que ha estat la clau de que tingúes coherència -o que, com a mínim, intentés tenir-la-, tot i que m'ha arribat prou tard com per no haver pogut construir el treball de camp amb tota la lògica decolonial que hagués volgut. Però ei, per això la tesi és un procés, també. I per això és tan normal, i tan positiu, que just quan l'acabo senti que hauria de cremar-la perquè no val res -senyal que he après. Però, en tot cas, si bé els paradigmes decolonials m'ho han fet encaixar tot, també m'ho han estat a punt de fer saltar tot pels aires. Perquè quan entenes la mirada per detectar les relacions de poder en les relacions humanes, no pots deixar de veure-les a tot arreu, també a la pròpia tesi i també a la pròpia vida.

Recordo que la primera vegada que vaig parlar d'incorporar la teoria decolonial se'm va dir que eren teories de nens rics que se sentien malament pel passat colonial. Bé, acceptem que qualsevol idea que es generi en entorns acadèmics i tingui recursos i espai per generar influència és una *teoria de nens rics*. I que també aquesta tesi és una *tesista de nena rica*. Però, més enllà d'això, aquesta interpretació en sí em sembla un exercici de poder de menyspreu molt gran precisament cap a uns plantejaments que sorgeixen dels marges, que provenen dels afrofeminismes, dels antiracismes, de persones gitanes, de persones racialitzades, de dones infravalorades a les acadèmies. I que jo no he citat. I no he llegit. Com puc presentar aquesta tesi sense haver llegit més sobre antiracisme? O antigistanisme? O teoria de la raça? Encara sort que bell hooks em va arribar a temps a les mans per fer una mica d'acte de presència. Perquè m'havien dit que eren teories de nens rics, fins que m'he adonat (massa tard) que no ho són. I ara reviso la bibliografia de la tesi i em sembla que no és prou coherent amb el que hi bullo, perquè no he reconegut prou veus ni experiències ni idees ni epistemologies.

Perquè m'adono que jo mateixa he estat racista, perquè em semblava que vestia més i quedava una tesi més rigorosa si el text té unes quantes parèntesi citant noms anglosaxons que no pas un *García* o un *Garcés*. I que a la bibliografia hi hagi moltes coses estrangeres i moltes revistes d'aquestes que s'han de pagar per llegir. I que els articles que en derivin siguin en revistes on s'ha de pagar per publicar. I que no importi què s'ha pensat, teixit, fet o reflexionat, sempre i quan tingui un bon número d'indexat. I que siguin sempre en anglès o castellà, perquè ja sabem que en un món globalitzat, *cultura colonitzadora*, *cultura guanyadora*, i ningú llegirà una tesi en català ni en romaní ni en fula, perquè encara que existeixi un google traductor que tradueix qualsevol idioma d'aquella manera però déu n'hi do, aquí si no ens comuniquem en les llengües dels imperis no és que no ens entenguem, sinó que no ens volem entendre.

I igual que l'educació i el coneixement són producte de poder i també exercici de poder, i igual que poden ser reproductores d'aquest o transformadors, m'ha servit entendre la tesi com a producte i exercici, i com a transformadora en contingut i també en format. Crec que hi ha una certa coherència que ja no puc trencar. Ni a l'hora de publicar-la, ni de difondre-la, ni a l'hora de créixer a partir d'aquesta.



### 12.2.2. Un dia vaig estar a punt de deixar la tesi

Un dia vaig estar a punt de deixar la tesi. Va ser un dia que vaig arribar tard a buscar la meva filla a l'escola. Altres dies ja hi havia arribat força justa i era de les últimes en sortir, però aquell dia feia uns quants minuts que s'havia quedat sola a l'aula. Abans d'arribar a la porta per poder fer notar a la mestra que ja havia arribat, la vaig veure sola, asseguda al terra mirant el sostre, amb cara trista i ulls plorosos. Sense dir res. I vaig pensar que no valia la pena fer-la passar per això, ni per tot el que podia venir a partir d'ara amb els meus intents d'intentar avançar, sense poder fer-ho, per tenir el màxim tancat abans que arribés una altra criatura –i amb ella l'amor absolut i la tendresa i potser el caos, i la incertesa, i la impossibilitat i potser involuntat de dedicar uns quants minuts o neurones a la tesi durant uns quants mesos-.

Havia arribat tard perquè havia estat apurant al màxim els minuts que tenia a casa de poder treballar mentre ella era a l'escola. Una feina que res tenia a veure amb la tesi, un d'aquests projectes que fan aprendre molt però que demanen energies i temps. La idea era avançar el màxim per tal de poder acabar la tasca el més aviat possible i així potser poder tornar a obrir els documents de la tesi la setmana següent. Anava de bòlit tot el dia, intentava apurar qualsevol minut entre portar-la i recollir-la, estendre la rentadora i plegar la roba, entre fer el dinar i fregar els plats, entre que s'adormia ella i que m'adormia jo. I aquells minuts de més en què tampoc havia pogut avançar tant, no valien que tornés a quedar-se sola.

Però és clar: renunciar a la tesi ara, després de tanta energia mental invertida? Després de tot el que m'havia remogut a mi, i de tot el que havia mogut en d'altres? Perquè filla i marit van marxar amb mi a Manchester fent un parèntesi de tot. Perquè el meu pare m'ha acompanyat a congressos d'arreu d'Espanya per poder-hi anar amb nadons als braços. Entenc molt tota la ciència que surt al voltant de les accions i les decisions, i com interaccionen la psicologia i la sociologia a l'hora de poder entendre per què fem el que fem. Jo crec que hi ha hagut moments en què el meu seguir fent la tesi en èpoques en què logísticament m'era molt complicat, metodològicament li veia tots els defectes i encara no la tenia prou formada com per estar-ne una mica enamorada, que una de les meves motivacions era una qüestió simbòlica: el meu pare no va poder acabar un projecte universitari quan nosaltres érem petits, i he tingut una mica la sensació que si jo podia acabar-ho, seria una mica com si ho fes per ell o com si l'acabéssim els dos.

Quan escric això ja estic lluny de les temptacions de deixar la tesi inacabada. El relat de l'experiència vital també és molt contextual, i en el context des del que escric tinc una barreja de necessitat gegant de tancar-la, d'amor absolut per aquest treball -al que i trobo defectes, però que estimo i defenso-, i de ganes enormes d'escriure i difondre a partir d'algunes de les coses que penso i que he après. I la sensació que no haver abandonat és una petita victòria per seguir trencant els filtres que encara hi ha en els cercles de creació i transmissió de coneixement com són les universitats perquè hi arribin un tipus de persones i no unes altres.

En esborranys de fa mesos m'escrivia que no hagués pogut deixar-la per qüestions econòmiques, perquè m'hagués representat tornar tota la beca. Això de les beques i de la

situació de les persones que fem el doctorat és de les circumstàncies que més m'han fet reflexionar sobre les relacions del poder amb el coneixement acadèmic, almenys des de la vivència personal. Més enllà de les reflexions sobre les condicions socials, econòmiques i culturals que ens guien o dilapiden les possibilitats del manteniment de l'escolaritat, el curs d'estudis post-obligatoris i l'accés a les universitats. Més enllà del coneixement sobre les màfies dels articles indexats, o sobre les possibles relacions de poder dins les universitats que afavoreixen o trunquen promocions o projeccions personals. Més enllà de la consciència del propi privilegi en les possibilitats d'haver fet el camí acadèmic que he pogut fer, vinculat al capital cultural de la meua família, el suport emocional i intel·lectual que n'he rebut i la disposició econòmica que m'han mostrat.

Més enllà d'això, sempre havia tingut una mica la sensació naïf que, si les circumstàncies acompanyen (com en el meu cas), quan una persona s'hi esforça i ho vol i ho val pot fer aquest camí. I em tenia a mi mateixa com una persona que s'hi havia esforçat, que ho valia, i que acadèmicament podia fer una carrera potent. I, de cop, amb el doctorat he tingut la sensació de tocar sostre. No sé si de vidre o de roca, però una limitació molt gran en què sortir-se'n ve més condicionat per les circumstàncies de tenir uns recursos, que no pas les voluntats, capacitats o les intel·lectualitats.

Deia Galiano que sóc el que som jo i les meves circumstàncies. I diu Arendt que la condició humana no és tan una naturalesa, sinó un conjunt de condicions materials que limiten o possibiliten. En els últims temps ja semblava fet expressament, això d'activar els confinaments comarcals just el cap de setmana en què tenia cel·la reservada per fer clausura de tesi, o de confinar-nos tota la família amb el virus aquella setmana que preveia fer un intensiu per tancar-la. Però ja abans recordo haver viscut sentiments d'enveja respecte altres companys per qüestions circumstancials -jo, que he viscut a la cara amable de les relacions abissals-. Els dos primers anys de doctorat, sentia fins i tot enveja de totes les persones doctorandes de l'àrea que no treballaven: jo ho feia 8 hores en una feina molt absorbent i amb molta responsabilitat, després d'haver-se'm denegat una beca sol·licitada, i no tenia espai -ni temporal ni mental- per abordar la tesi. Llegia cosetes, quedava de tant en tant amb en Joan, escrivia alguna cosa pels simposis internacionals, i així passava tot un any. I tenia enveja explícita de companyes i companys que vivien encara amb els pares, a qui els feien cada dia el menjar i tenien feinetes d'unes hores per anar fent bossa o pagar-se els sopars.

Quan vaig quedar embarassada vaig tenir clar que no podria maternar, treballar i doctorar a la vegada, i em trobava en un camí sense sortida perquè sabia que necessitava treballar (bé, necessitava cobrar) però que no volia renunciar a allò al que em volia dedicar. I la maternitat, és clar, no era negociable. Com tampoc era negociable aquest tipus de maternitat, d'acompanyament, presència i contacte. La possibilitat de la beca PIF la vaig viure com un regal caigut del cel. Ha estat el camí per no plegar. Crec que ha estat una de les oportunitats més explícites i importants que he tingut, de moment, en aquesta vida. Crec que no podré explicar mai tot el que he après, tot el que he crescut, i tot el que m'ha permès. Ni el que suposa poder dedicar les meves hores laborals a allò a què les vull dedicar, a una cosa que m'omple i m'apassiona i m'estira. No hi estaré mai prou agraïda.

Ara vivia aquestes desigualtats des d'una altra banda, des del privilegi en comparació a les companyes i companys que feien el doctorat mentre seguien treballant a instituts, a museus, a escoles. El privilegi econòmic de no haver de treballar de res distanciat de la didàctica de les ciències socials. El privilegi d'haver pogut descobrir que sí, que és això al que em voldria dedicar tants anys. El privilegi de tenir la oportunitat d'implicar-me en projectes que m'han fet aprendre i projectar-me com no hauria imaginat. El privilegi de ser a la universitat no només fent la tesi, sinó fent classes, tenint referents dels que no puc comptabilitzar tot el que n'aprinc; participant en projectes, debatent en reunions, escrivint articles i fent recerca, aprenent de la docència, organitzant trobes i formacions i tot el que caigui. Jo he après més didàctica de les ciències socials pel fet de *ser aquí* que pel fet d'haver fet la tesi. El privilegi de ser PIF no és tant el poder fer la tesi, sinó el poder estar aquí. I el privilegi de treballar al costat de qui he treballat, tant a nivell acadèmic com a nivell *humà* - si és que aquesta diferència té cap sentit.

Però, per altra banda, he seguit tenint un sentiment d'injustícia i enveja vers altres companys becats, la beca dels quals implica el cobrament d'un sou amb l'única finalitat de realitzar la tesi. Jo dins el departament, amb la posició que m'ha donat la beca, he après molt, moltíssim, m'he enriquit com mai podré explicar. M'ha permès estar en projectes dels que he après coses que he pogut aplicar o traslladar a la tesi, lectures que he pogut relacionar, tenir el cap sempre donant voltes en la didàctica de les ciències socials o relacionar-me dia rere dia amb persones de les que he après a cabassos i amb les que he tingut converses que m'han ajudat a orientar, replantejar. Però les hores de feina han estat gairebé sempre per a tasques externes a la tesi: docència, projectes, jornades, informes, articles. La tesi, a les nits. Als caps de setmana. Després dels nens al llit, els plats de l'aiguera i la roba estesa.

El sostre de les possibilitats econòmiques. O de les possibilitats domèstiques. Perquè, en el fons, penso que gran part d'aquestes limitacions o d'aquest sostre han estat les parets de casa. Però aquí és quan hi ha entrat un altre factor, aquest que va molt més enllà de les condicions i desigualtats econòmiques arxiconegudes. Accentuat pel confinament per la COVID19, les diferències en les circumstàncies personals s'han fet més explícites i evidents que abans. I aquí és quan he entès fins a quin punt les relacions de poder interfereixen en les possibilitats no només acadèmiques, sinó de cultiu del coneixement en general. He entès molt que allò personal és polític. I com d'integrades podem tenir algunes estructures, o com les reproduïm amb el que Foucault anomena les *tecnologies d'un mateix*.

Durant el confinament de 2020, després d'unes quantes setmanes anant a dormir a les 4 de la matinada per intentar mantenir el ritme de treball que m'havia marcat, vaig entendre que les meves circumstàncies no donaven per més. I el meu *no poder* no depenia de desigualtats econòmiques o materials evidents, sinó de circumstàncies personals: una filla, una casa, una família, un avortament, un embaràs. Circumstàncies abraçades, a les que no renunciaria. Circumstàncies d'absolut privilegi en l'àmbit personal i familiar, que ens han permès viure i acompanyar la quotidianitat, el creixement i la infantesa amb un pes de la presència al que no crec que ja mai vulguem renunciar.

Circumstàncies que m'han fet parar de ple la carrera, que m'han fet quedar "enrere", perdre trens a nivell acadèmic. Però que m'han permès estar present d'una manera tan punyent en el dia a dia amb els meus fills, en el créixer i l'acompanyar-nos, que no sé si ara em conformaria altre cop amb el metabolisme accelerat. Circumstàncies de diferència sexe enveja o injustícia, circumstàncies volgudes i estimades i que no canviaria ni les relacionaria amb relacions opressores. Però que, tot i així, generen grans desigualtats.

L'època post-confinament no ha fet més que incrementar aquesta desigualtat viscuda, aquesta sensació de sostre. I, ara sí, entenent fins a quin punt respon a estructures de poder. La conciliació és una quimera, i el teletreball una enganyifa –sobretot per les dones. Un dia una amiga em va dir que la tesi era una cosa molt masculina, perquè requeria d'una clausura i d'un aïllament molt propis d'homes mantinguts que no s'han de preocupar per omplir les neveres. Ara ho entenc, i ho he viscut així de manera molt marcada. Treballant a batzegades entre els plats i els horaris escolars. Tornant a dormir tard i a menjar depressa, a patir veient que el calendari avança, que la panxa creix i que la tesi segueix estancada.

**Figura 57.** Viure i fer tesi ben acompanyada



Nota. Il·lustracions de Mary Catherine Starr, del projecte @momlife\_comics

Perquè des del sistema capitalista i liberal hem fet això, trencar comunitats i ubicar-nos en nuclis familiars reduïts i aïllats sobre els que recau tota activitat adulta: el propi sosteniment vital, la gestió de la llar, la criança, la dedicació laboral. I perquè no puc aïllar-me, no puc marxar setmanes i desaparèixer de la cura de la meva filla un temps llarg. I estic segura que si fos el meu company el que fes la tesi ens hauríem organitzat de manera molt diferent. I això és poder. Poder com a substantiu, però penso que també té sentit que sigui com a verb en indicatiu.

Aquest desgast puc entendre'l perfectament des de l'ecofeminisme. De fet, si abans del confinament l'ecofeminisme em convenia intel·lectualment, des d'aleshores que l'entenc vivencialment. Crec que el sostre que sento té dos noms, liberalisme i patriarcat, i crec que no és un sostre només estructural. L'estructura que no és externa, sinó reproduïda o esquerdada per les nostres vides, per com les vivim, per allò que fem. I potser fa una bona esquadra poder presentar la tesi i, des del lloc on pugui acabar essent, ser una agent humanitzadora.

### 12.2.3. Podria haver estat diferent

El marc teòric l'hagués pogut enfocar de moltes maneres. Hi ha molta recerca, per exemple, sobre les decisions curriculars del professorat: sobre marcs de referència, sobre formació, sobre creences i representacions, sobre possibilitats de canvi i transformació, sobre pràctica innovadora, pràctica reflexiva. Hi ha tesis molt properes a la meua -properes temàticament, properes a nivell de relació amb les persones que les han desenvolupat, i properes en context UAB en els darrers anys-, centrades amb la formació, les decisions, les visions, les pràctiques d'aula. S'han fet treballs qualitius molt interessants, en aquest sentit. De fet, mentre analitzava les dades, pensava sovint que hauria estat molt senzill haver-ho treballat en el marc teòric i poder fer una discussió de dades d'aquelles ben fornides i que fan patxoca.

He estat molt conscient de com la tesi ha acabat essent una qüestió molt personal. No tant, no només, pel procés vital que implica i per les energies que s'hi evoquen, sinó perquè el treball científic que en surt és resultat, bàsicament, de decisions personals en tot moment. És d'una manera i podria haver estat de moltes altres, i si és com ha acabat sent és per cada decisió i renúncia que hi ha *darrere*. Reflexió que em va fantàstica precisament en aquesta tesi sobre la humanització. És que és això. Això és la vida. Això és la realitat social. Això és la història. El resultat d'absolutament tot el que hem fet i decidit i deixat de fer. Causalitat i agència. I entendre que *darrere* de tot hi ha persones, i que sense entendre aquestes persones, les seves circumstàncies i voluntats, és difícil entendre per què les coses són com són, per què les hem fet com les hem fet.

De vegades el coneixement el deshumanitzem. Ens sembla quelcom evident, existent fora de nosaltres. "La ciència diu". Com si no l'haguéssim construït. Com si no estigués subjecte a la relació entre les persones a les que hem deixat tenir influència i a les que no. En aquest sentit, els paradigmes decolonials tornen a explicar-nos-ho amb tota claredat: el coneixement depèn de qui el fa. I jo he estat molt conscient de com he construït aquesta tesi, que és un element de construcció de coneixement.

En tot cas, sóc molt conscient de com de diferent podria haver estat. En qüestions metodològiques, reconec que no acabo d'estar del tot contenta amb la realitat que ha sigut. Potser no és tant que no n'estigui contenta, sinó que penso que altres maneres de concretar-se podrien haver estat més adequades, més enriquidores o interessants. No passa res, a la propera tesi ja ho faré diferent. En canvi, del marc teòric sí que n'estic molt satisfeta. Sé que és llarg i que, com deia abans, toca varies tecles. Però són les tecles que he necessitat per poder plantejar el que necessitava plantejar, i és l'amplitud que he necessitat per poder explicar el que volia explicar.

En aquest sentit, per a mi ha estat important poder pensar la redacció de la tesi no tant com una exposició personal, sinó gairebé com una conversa amb algú altre. Amb qui la llegeixi, sencera o a fragments. Per tant, no és tant una exposició com una explicació, molt justificada. I, en aquesta conversa, per a mi ha estat molt important pensar en dues coses: per una banda, l'acompanyament. Acompanyar la persona lectora en el procés que jo he fet, perquè entengui per què em posiciono on em posiciono, per què dic el que dic, i així també pugui valorar-ho i posicionar-s'hi. Hi ha alguns capítols que són molt densos, però que fan un camí. El recorregut cognitiu que jo he fet, perquè l'altra persona també pugui fer-lo, i on he intentat que hi entrés d'alguna manera el debat i la controvèrsia, explicant el meu posicionament concret en aquesta.

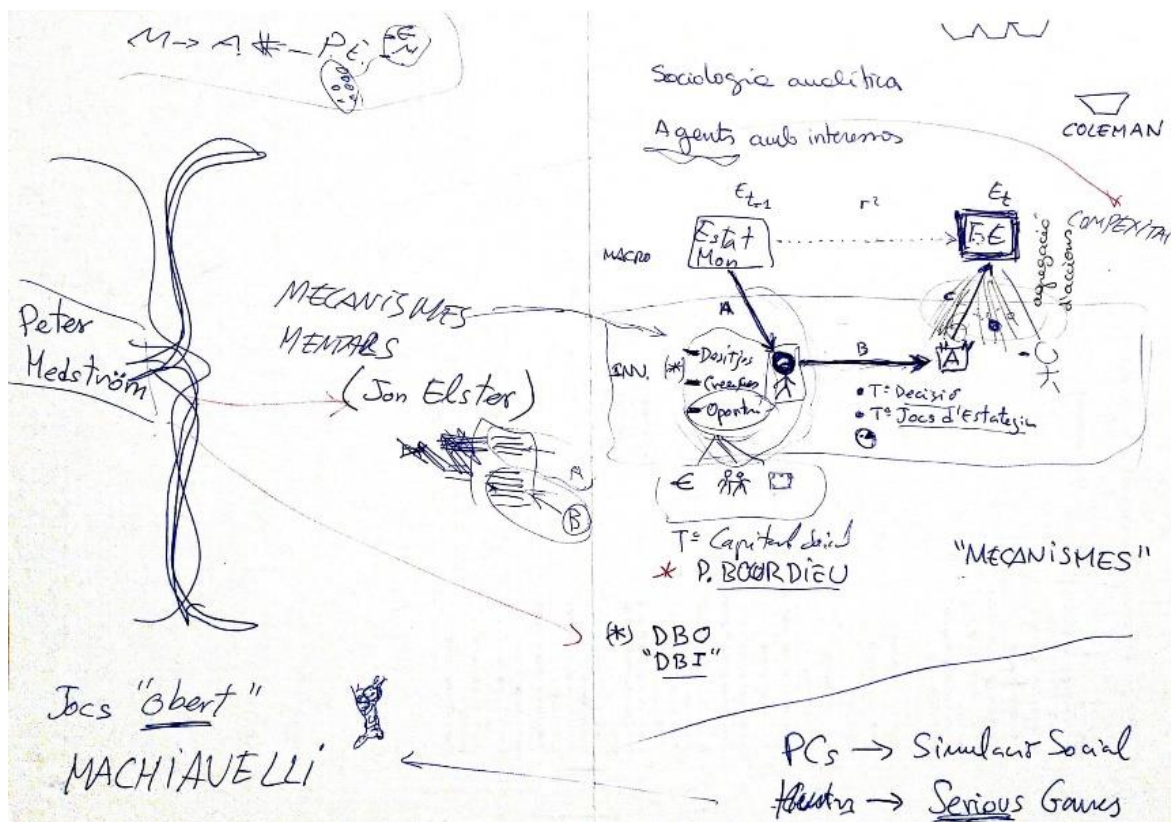
Per altra banda, pensar en què podia aportar aquest desenvolupament teòric a la comunitat educativa. M'explico: si dedico un capítol a abordar els models estudiats sobre la presa de decisions del professorat, segurament pot resultar interessant per a altres persones que estudiïn coses similars. Però no servirà de massa, per exemple, al mateix professorat. I, de fet, segurament em posa en aquesta situació amb la que no em sento gaire còmoda, d'investigadora externa que estudia i jutja amb llenguatge d'anàlisi uns moviments que no són els seus. En canvi, una revisió de l'evolució historiogràfica hagués pogut ser prescindible en un treball de didàctica de les ciències socials -o, al revés, hagués pogut estructurar el marc teòric sobre els plantejaments de Fontana si hagués partit d'un altre enfocament de la relació entre el coneixement històric i el didàctic. , i hagués estat tan fàcil com deixar com a premissa una frase que digués que la investigació historiogràfica ha avançat molt en les últimes dècades en la reflexió sobre les persones com a objecte i subjecte de la recerca històrica – i ho hagués pogut referenciar amb quatre o cinc notes bibliogràfiques i au.

Però li he volgut donar pes, per una banda, per decisió meua, perquè per a mi la relació amb les ciències socials de referència i l'actualització científica és important, i perquè per a mi conèixer certes tendències ha estat clau en la construcció d'una consciència històrica molt humanitzada. I, per altra, perquè penso que una revisió historiogràfica pot servir a molta gent: pot servir-nos a l'àmbit de la didàctica de les ciències socials per actualitzar-nos i poder trobar llaços i referents sobre reptes que tenim compartits; pot servir al professorat en actiu per ubicar-se, actualitzar-se i explorar algunes idees; pot servir a l'alumnat de màster de secundària i d'educació primària, sobretot a les persones sense formació històrica, per ubicar-se; pot servir, fins i tot, a alumnat del grau d'història (ja m'hauria ben agradat, a mi com a estudiant, llegir un estat de la qüestió així!).

També em passa amb la conceptualització de les dimensions presència, condició i agència. Després del procés mental que he fet per concebre-les, hauria pogut explicar-les només en el punt final al que jo havia arribat, sense fer evident tot el procés conceptual. Però aleshores no quedaria clar com ni per què arribo on he arribat, ni es podria discutir el meu posicionament. Recordo que una de les neures que tenia a l'inici del treball és que,

defensant gairebé de manera visceral que tothom *fa* (condiciona, influencia, crea) realitat, que tothom *ha fet* història, no sabia si això era veritat. I per a mi va ser fonamental conèixer, per una banda, els plantejaments de la microhistòria i de treballs focalitzats en la relació entre agents d'un context concret però, per altra, conèixer què es planteja des de la sociologia. Un dia vaig anar a veure un sociòleg de la UAB, Miguel Quesada, que fa sociologia analítica i microsociologia. Hi vaig anar amb el cap com un bombo i ple de preguntes, i l'únic que em va sortir va ser preguntar-li: "però, com fem la realitat?" I em va fer una lliçó magistral sobre l'agència, les accions i les decisions en 10 minuts i en un tros de paper de llibreta (figura 58). La segona pregunta -i la que més em punxava- va ser: "tot subjecte és agent?". Sí. I ja vaig tenir mitja tesi clara. Almenys conceptualment.

**Figura 58.** Models de microsociologia per entendre l'agència i el canvi sociohistòric. Pel Dr. Miguel Quesada (11/10/2018)



Conceptualment podria simplement anunciar que totes les persones som agents històriques -i posar un parell de cites perquè no sembli que m'ho hagi inventat. Però això no queda justificat, no queda explicat. Per això, en el desenvolupament sobre el concepte de protagonisme a partir de l'agència, apareix una petita lliçó de sociologia. Perquè aquest és el camí que he fet jo, que qui llegeixi ha de conèixer, i també perquè tinc la sensació que fa que hi hagi un despertar, o un aprendre. Tinc la sensació d'això perquè ho he viscut a les classes. Quan amb l'alumnat del grau de primària parlem sobre temes de protagonistes de continguts i plantegem qüestions sobre quines persones considerem com a significatives i

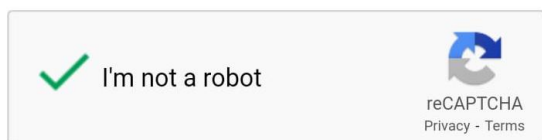
importants, l'actitud canvia molt quan justifiquem amb coneixement científicosocial que absolutament tothom és agent històric i social. Això hagués estat bonic d'investigar, veus.

M'agrada el marc teòric com ha quedat perquè permet explicar moltes coses, perquè permet explicar i donar sentit al conjunt de la tesi i perquè permet extreure apartats concrets per abordar-se de manera específica. Per exemple: vaig poder escriure un article només d'agafar el plantejament de la interseccionalitat, que en el conjunt de la tesi és un subapartat d'un subapartat. Per mi, aquest concepte ha estat absolutament revelador. M'ha permès entendre tantes coses! M'ha fet canviar la mirada. I, al final, en el conjunt total de la tesi queda gairebé com a anecdòtic. Com el concepte de protagonisme o agència. Són aquests quadrats del quilt dels que parlava a la introducció: que han requerit moltes hores de dedicació, perquè són filigrana, i en el conjunt del teixit queden com un quadrat petit. Ara: són conceptualment claus per mirar les dades com les miro, i per poder prendre decisions curriculars cap a un sentit o cap a un altre. I per donar sentit a tota la resta.

#### 12.2.4. Demostri la seva humanitat

**Figura 59.** Humanitat quotidiana: un exemple informàtic

In order to confirm that you are a human,  
please complete the form below



**Submit**

Un dia em va aparèixer, per internet, un missatge que em deia que demostrés la meua humanitat marcant el missatge “no sóc un robot” (figura 59). Vaja, també ho hagués pogut marcar un escamarlà. Un altre dia la prova de la meua humanitat consistia en marcar tots els semàfors

que veia en una imatge. Una idea més a la butxaca per encetar una classe. Ara ja em moro de ganes de provar-ho.

Un dels processos que més he gaudit en la recerca conceptual ha estat el desgranament de la paraula “humanitzar”. Una idea gran que donava mig per suposada, per sobreentesa, com amor, vida, democràcia, experiència, poder; qui s’hi atreueix?

Crec que el sol capítol de “què vol dir humanitzar” podria ser tot el resum de la meua tesi. Perquè, a més, en el format document sembla que el que va abans físicament vagi abans



cronològicament, i no ha estat així. La construcció conceptual ha estat en desenvolupament continu i constant, i l'he elaborat no només a partir de l'exploració teòrica, que he gaudit com una cosaca i que segur que encara m'ha quedat ben curta, sinó també a partir de la reflexió sobre la pràctica, sobre com concretar, sobre com explicar.

Això no ho he sabut plasmar a la tesi. Ho he intentat amb un gràfic, però no crec que ho hagi sabut explicar. No he sabut explicar com el plantejament de crear uns materials ha estat el que m'ha fet mobilitzar mentalment fins arribar a aquest plantejament, o com el fet de fer classes i haver de plantejar-ho i que aquest plantejament servís per prendre decisions ha fet que es concretés com s'ha concretat. A mi, aquest model em funciona a l'hora de fer classes. I em funciona, sobretot, perquè no és una aplicació pràctica d'un model teòric, sinó que el model teòric neix de moltes coses, de moltes vivències i decisions i proves i concrecions i materials i lectures i dibuixos i reflexions i il·luminacions d'aquelles de just abans d'anar a dormir.

Però, en tot cas, el que vull dir és que la pregunta, que obre a l'abisme, és interessant d'estirar. És interessant educativament, i és molt llaminera intel·lectualment. Sort dels terminis i de les condicions del dia a dia, perquè si no penso que un capítol sobre què volem dir quan diem *humanitzar* no es podria acabar mai. Reconec que en alguna ocasió he tingut la sensació de no acabar de trobar mai el què. Que la paraula és tan gran, que el concepte és tan potent, que tots els intents de definir-lo -que, en el fons, és limitar-lo-, queden curts. I potser no només curts, sinó també una mica...tacats. De què vaig, jo, intentant definir què és què vol dir humanitzar? Recordo la lectura de la tesi de la Belén sobre l'experiència històrica, i recordo que en un moment l'Agnès, membre del tribunal, va dir que hi havia en el concepte d'experiència alguna cosa que sabia però no sabia explicar.

No he pretès definir res. Però sí, com a mínim, explorar. I conceptualitzar en el nostre àmbit de desenvolupament i actuació. Intento esbrinar a què ens referim. Què ens pot implicar. Què ens pot comportar quan intentem aprendre o ensenyar ciències socials. I ei, és per adular-s'hi. He gaudit molt. I penso que és interessant aquesta exploració gradual que parteix de la semàntica, i s'enfila cap a les dimensions que atorguen alguns paradigmes teòrics. Aquí m'he retrobat amb la passió de la Mariona adolescent que volia estudiar, també (i enmig de tantes altres coses), filologia.

I, si bé crec que tot intent de posar límits a aquest concepte fan quedar curts, penso que la identificació de les 5 dimensions semàntiques d'*humanitzar* m'han permès entendre i ubicar moltes coses. Plantejaments acadèmics, posicionaments ideològics, i també usos quotidians. Des de fa uns anys, em salta una alarma quan sento qualsevol persona que d'alguna manera referencia *humanitzar*, *humanització*, *humans*. A què s'està referint? Què està implicant? Sí, em queda pendent un dia fer una recerca d'anàlisi del discurs al voltant d'això, però aquest no era el punt de la meua tesi -i crec que està bé que no ho hagi sigut. I, amb tot, ara em sembla que amb aquestes 5 dimensions, més o menys tot el que vaig

pescant de qualsevol referència que faci qualsevol persona, la puc relacionar amb alguna d'aquestes dimensions. Em funciona.

Ho vaig provar molt durant els mesos de confinament de 2020. Quan pensava per què dèiem que deixar morir una persona sola no és humà. Quan dèiem que la pandèmia ens havia humanitzat perquè ens havíem reconegut com a vulnerables, però dèiem que ens havia deshumanitzat perquè pel carrer ens miràvem com a estranys. Que les condicions de treball de les persones dedicades a la neteja dels hospitals és inhumana. Que les pantalles ens deshumanitzen, que veure'ns la cara ens humanitza, que parlar de les pors ens humanitza, que relacionar el virus amb procedències genera odi i deshumanitza, que fer un congrés i veure en el fons de la persona que fa la conferència una nevera o uns fills jugant ens humanitza. Ens podem humanitzar, els humans? Ens podem deshumanitzar? Aquí la gràcia de les dimensions semàntiques!

Ara em deixaria anar, escrivint sobre tot el que he anat bullint sobre la idea d'humanitzar. Perquè amb allò que passa quan fas una tesi, que la tens sempre al cap, he estat uns quants anys caçant a l'aire qualsevol cosa que hi veiés relacionada. I ara escriuria sobre contenidors que humanitzen (figura 56), sobre els noms de les parets d'Arc de Triomf, sobre pel·lícules de paraigües que tenen ulls i que teixeixen vincles. Però no em deixaré anar, perquè seria massa i perquè cal no perdre sempre la connexió: tot això, de què ens serveix a l'hora de pensar l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials?



**Figura 60**

*Contenidor de reciclatge de roba amb el lema "Humanitza la teva roba"*

Al llibre *Ca la Wenling*, la protagonista té un rànquing d'humanització, i cada vegada que va a una perruqueria o a un saló d'ungles analitza el grau d'humanitat que s'hi respira a partir de la relació que s'estableix entre les clientes i les treballadores. En aquesta novel·la vaig trobar un punt de crítica social que no esperava amb els prejudicis que em van generar el tema i la portada: és un clar clam anticlassista, antiracista, feminista, amb mirada interseccional. I m'agrada emfatitzar aquesta dimensió del concepte humanitzar perquè és la que, potser, menys es detecta en el discurs social generalitzat. Si durant uns dies poguéssim registrar tots els *inputs* que rebem i que es relacionen amb el concepte d'humanitat, d'humanització o de deshumanització, i els ubiquéssim en les 5 dimensions detectades, tinc la sensació que la majoria tindrien relació amb els valors positius, amb la humanitat com a espècie i amb la humanitat com a caracterització. És un supòsit, no hi ha evidència. Trobo en els discursos aquesta càrrega més que no la càrrega crítica. I penso que més enllà de l'exploració semàntica, que a mi m'ha estat molt interessant i penso que pot

ser-ho també per a altres persones que la llegeixin, aquest vincle entre la humanització i la dimensió més crítica és fonamental. Socialment i, sobretot, educativament.

De fet, trobo bastant curiós que la pedagogia crítica s'hagi desenvolupat en paral·lel a la pedagogia humanitzadora. Com si el terme pedagogia humanitzadora fos massa tou, massa suau, massa figa tova, i en canvi el concepte de pedagogia crítica és tan sofisticat i intel·lectual! Aquesta mateixa sensació l'he trobat en altres espais, i crec que hi està molt relacionat. Per exemple, en explorar la importància que podem donar al reconeixement de certs col·lectius en els continguts de la història escolar, he notat sovint una actitud com de condescendència. Com si "incloure" els infants com a agents fos un acte de compassió. Com si "incloure" les dones com a agents fos un acte de filantropia. I ja no parlem de gitanos, minories ètniques o immigrants: el gran acte de caritat de quan ens agafa aquell esperit nadalenc.

I té a veure amb els punts de partida. Si partim de l'exclusió, hem de fer l'acció d'"incloure". I som els grans salvadors que estem incloent a unes persones que estaven excloses. No amics, no. L'exclusió és l'acció que s'ha fet, és resultat d'un poder que s'ha exercit. El punt de partida és una realitat que és diversa, el punt de partida és una realitat on hi ha vides i hi ha experiències, i sobre aquesta s'ha exercit un poder excloent. Per això m'agrada tant l'expressió de Boaventura de Sousa Santos quan parla de la *producció de la inexistència*, perquè posa un nom -trobo que molt adient- a aquest exercici. I poder denunciar i desestabilitzar aquest poder per recuperar el punt de partida des del reconeixement d'aquesta diversitat, d'aquestes vida, d'aquestes experiències, això és humanitzar. Per això també m'agraden tant Blevins i Talbert, perquè quan parlen d'humanitzar ho fan des d'una posició molt política: fer front al neoliberalisme. Bé, i perquè a sobre s'ubiquen en la *social studies education*, i a sobre posen èmfasi en la formació del professorat. Una bona troballa, aquesta.

Els referents teòrics m'han ajudat molt a consolidar aquesta idea d'humanització des de la crítica social, des del desmantellament dels poders opressors, des de l'acollida de l'existència. I m'han permès consolidar algunes idees que han anat creixent també en les meves realitats extra-tesi. Durant aquests anys reconec que no he estat massa obedient a la màxima de no fer res més que una tesi. I no em refereixo només a tenir dos fills o a treballar. Em refereixo a voluntariat educatiu treballant amb joves que han quedat fora del sistema, al manteniment del suport a l'esplai d'on vinc, a la militància a grups ecologistes i de ciutats en transició, entre d'altres. Compromís comunitari, intel·lectual de rereguarda (el decolonial és el meu paradigma, sens dubte!).

Però on anava: d'aquests en sorgeixen experiències, idees, a les que he pogut anar posant nom i que m'han permès reconciliar aquestes dimensions de la humanització, la crítica i l'acollidora. Que llegim com a separades perquè tenim Descartes enganxat al cap i ens costa arrencar-lo, però que en realitat mai no han estat separades. Acollir és un gran contrapoder, acollir és un gran acte crític. Que la tendresa és revolucionària va *en sèrio*.

Que l'amor és anticapitalista va *en sèrio*. Que posar la vida al centre és un gran posicionament polític va *en sèrio*.

L'exploració teòrica m'ha permès justificar-ho tal com ens agrada justificar-ho en àmbit acadèmic: entre parèntesi i amb la cita de l'any, més que amb l'experiència. A més, m'han acompanyat des de les escales més abstractes i filosòfiques a la concreció pedagògica, i això m'ha permès conceptualitzar-ho en àmbit de la didàctica de les ciències socials. No és un terme nou per a nosaltres, no estic inventant la sopa d'all. Però sí que és cert que no he trobat enlloc una conceptualització; hem anat fent servir el terme més aviat des d'aquesta dimensió intuïtiva que atorguem a aquesta paraula tan gran. I, així, cadascú hi ha emfatitzat una dimensió o una altra en funció d'allò personal.

I aquí és on arriba la meva conceptualització, que m'ho ha fet quadrar tot. Ha estat el meu EUREKA! perquè al meu cap les coses han pres sentit, i perquè quan ho trasllado m'és fàcil d'explicar, d'exemplificar, i em sembla que també és fàcil pels qui ho reben d'entendre i d'aplicar. I per a mi, això sí que és humanitzador. Amb totes les dimensions de la paraula. Fer les coses senzilles i que puguin ser apreses és absolutament humanitzador.

#### 12.2.5. La Tria Nomina. Presència, Condició i Protagonisme

Que les persones som agents sociohistòriques. Que totes les persones som agents sociohistòriques. Que les agents sociohistòriques som les persones. Tres matisos, un per posar l'accent en cada elements de la meva tria-nomina. Del model que proposo. Una aportació de la tesi -que, com totes les aportacions, no són aportacions si no remouen res al seu voltant, i ja veurem. De moment, a mi em convenç i a mi em serveix.

Reconec que m'he esforçat en va en intentar definir-ho més. No tant a nivell conceptual, que crec que queda profusament explorat, ni a nivell de concreció didàctica, que crec que queda molt exemplificat i concretat. Sinó a nivell de proposició de model. D'un bon esquema, d'una relació conceptual interna. Però no n'he sabut. Potser, de la mateixa manera que no m'ha estat possible desenvolupar la proposta sense la reflexió sobre la concreció pràctica, les decisions curriculars, sobre implicacions precises, no serà possible de delimitar-lo més fins que no discutim, treballem, provem el model.

En tot cas, sí que puc dir que he provat de dimensionar-ho, i m'he preguntat si presència, condició i protagonisme estan en el mateix nivell, si alguna és més gran, si alguna està dins l'altra. I tampoc sé si cal, si així s'entén i així funciona. Sí que provo sovint d'identificar els tres elements sobre qualsevol exemple que em passi per davant -sigui material sigui una idea random que acaba d'arribar-, i crec que el que sí que puc dir és que són necessàriament caracteritzables per separat, però difícilment destriables i separables l'un dels altres quan es concreten en qualsevol realitat. I m'explico amb una metàfora: no serien com les cares d'una moneda, ni com les d'una piràmide. Serien més aviat com els

components de l'aigua: que sabem que hi ha hidrogen i oxigen, els podem explicar i entendre per separat, però en l'aigua estan junts i no es poden destriar.

En l'aprofundiment de cada un d'aquests conceptes, l'abordatge de la condició humana és potser dels que m'ha estat més complex de fer. No he trobat "eureka" explícits com en els casos de l'encontre de conceptes com els d'agència, d'interseccionalitat o de presència. En alguns moments m'ha semblat no només inabarcable, sinó també inabordable. Però, en canvi, era molt conscient que necessitava abordar-la: no puc entendre el que és humanitzar, el que pot ser omplir de condició humana, sense una reflexió profunda sobre la condició humana. Si més no, una reflexió que portés a algun lloc més que a divagacions eternes sobre ser humana, sobre ser persona. Penso que hi ha hagut tres factors que m'han influenciat a, finalment, poder trobar una direcció per a la reflexió, una direcció que em portés a alguna banda que em servís: la vivència de la biologia, l'ecofeminisme, i el deslliurar-me de la pregunta *què ens fa humans?*.

El primer ha estat la forta vivència de la biologia. Quan em debatia entre si començar a fer la tesi o no, em condicionava la perspectiva de voler ser mare. Recordo que vaig decidir matricular-me després que em diagnosticuessin un prolactinoma (un petit tumor cerebral a la hipòfisi, que regula les hormones) que em generava desequilibris hormonals que em dificultaven la concepció. Durant els dos anys en què vaig estar buscant embaràs abans de donar-se, vaig aprendre a mirar-me moltíssim, a escoltar-me físicament, a entendre la biologia. Vaig aprendre sobre hormones i cicles, sobre fluxes i temperatures, i vaig començar a ser conscient de fins a quin punt la meua personalitat, el meu estat d'ànim i fins i tot les meves idees i capacitats de treballar es movien cíclicament condicionats per factors biològics. Jo, que sempre havia viscut en la binarietat ideològica que separa cos i ment, que havia cultivat la ment i havia deixat el cos gairebé com un recipient, entenia que era cos, que jo era cos. Quelcom que després he ubicat teòricament amb les teories de la corporeïtat, però que vaig començar a vivenciar mentre em feia diaris de cicle i m'inspeccionava el flux vaginal. I que va esclatar amb l'embaràs, el part i el puerperi. Quan vaig començar a pensar diferent, a raonar diferent, a respondre diferent, a gestionar diferent. Quan vaig començar a perdre la memòria i a guanyar sensibilitat, quan vaig començar a variar les necessitats, quan vaig començar a connectar amb la fisiologia i amb el que algunes persones anomenen la part *més animal*. La part *més mamífera*. D'això no n'hi diem la part *més humana*, n'hi diem la *més animal*. I jo, en canvi, ho vivia com si acabés de descobrir l'essència de la humanitat, com si acabés d'entendre qui érem els humans, com si acabés d'entendre què volia dir humanitzar mentre, pell amb pell, sentia com la Queralt m'humanitzava la vida sencera, com humanitzava el món sencer. Amb cada infant neix la humanitat sencera, que diuen.

Quan a la Queralt li van diagnosticar la cardiopatia, vaig comprendre com de potent i limitant és entendre la nostra condició d'éssers biològics. O, més ben dit, com de punyent és entendre aquesta condició en aquells que estimem, en aquelles persones que voldríem saber eternes. La Queralt, amb tota la seva esplendorositat, tendresa, meravella i vida que comporta, és un ésser biològic que depèn d'un cor que batega. Un cor que té un forat. Som el que la biologia ens deixa. Som la conseqüència d'un cor que batega. Tota una vida, la immensitat que comporta una persona en vida, és tot allò que el cor i els pulmons i l'estómac deixen que sigui. Després de la Queralt vaig tenir dos avortaments. Només som

si la biologia ens permet ser. I al cap de poc va morir en Joan, perquè el cor va deixar de bategar-li una nit mentre dormia. Amb tot el cap ple de projectes, ple d'idees lúcides, ple de records i sentiments i conviccions. Que se'n van anar un cop el cor va deixar de bategar. I, al cap de poc, dins el meu úter algunes cèl·lules van començar-se a separar i, de cop, la biologia permetia projectar una nova vida, una nova persona, un nou ésser humà. Un Ferran que abans era a dins i ara és a tot. Amb tot l'univers que comporta una persona, i que al final és cèl·lules i líquids i sang. De vegades no sé si som vida en un cos, o és que som un cos amb vida.

El segon element ha estat l'ecofeminisme. Una corrent de pensament amb la que vaig entrar en contacte de manera absolutament deslligada de la tesi, en aquest univers paral·lel de coses que he seguit fent malgrat que en Joan em deia "centra't!". Vaig sentir a parlar per primera vegada de l'ecofeminisme en els últims mesos de l'embaràs, a través del llibre *¿Dónde está mi tribu?*. Després en el grup Granollers en Transició, del que formo part, i que lluita per la transició ecosocial des del municipalisme. Vaig començar a llegir, a sentir i a anar a escoltar la Yayo Herrero, antropòloga icona de l'ecofeminisme peninsular, i em va semblar que moltes coses prenien sentit i es posaven a lloc. L'equilibri entre la concepció biològica i social dels humans estructurats sobre un concepte senzill: les necessitats. Les necessitats...que senzill! Maslow, tot i que me'n desmarco, quan plantejava la piràmide de necessitats ja ho feia integrant les biològiques i les socials. Des de l'economia feminista les necessitats són l'element clau sobre el que s'estructura el pensament econòmic. Des de l'ecofeminisme, és la clau que ens defineix humanament, i allò que permet assenyalar i qüestionar els poders neoliberals. Uns poders que ataquen la vida. La vida...potser l'únic que podríem dir- si és que la pregunta ha de ser aquesta- que *ens fa humans*.

El tercer factor ha estat deslliurar-me de la pregunta *què ens fa humans?*. M'ha costat, segurament per fidelitat. Aquesta pregunta l'havia sentit moltes vegades d'en Joan, i cada cop que fèiem una tutoria de la tesi la treia com a element central. N'havíem parlat amb l'Antoni, l'havíem fet servir per activitats i projectes. En va sortir un llibre argentí en didàctica, que em semblava que havia de ser clau en la meva tesi. Segueixo pensant que és una pregunta interessant per portar a l'aula, que pot generar grans reflexions, que pot permetre treballar moltes coses.

Educativament, no sé trobar una pregunta més potent. Però parteix, crec, d'un plantejament erroni: donar per sobreentès que hi ha quelcom que ens fa humans. Què vol dir, que hi ha alguna cosa que ens fa humans? Que és que no ho som, d'entrada? Que si no hi ha aquest "quelcom" deixem de ser-ho? Aquest quelcom té la potestat d'humanitzar i deshumanitzar algú que és humà? Em tornaven a venir al cap les classes de filosofia de 2n de batxillerat, en què parlàvem de les teories gregues i cartesianes sobre la ment i el pensament com a allò que ens fa humans. I jo pensava en el meu tiet Frederic, amb una discapacitat mental profunda causada per la força dels fórceps en néixer: jo no sé si pensa ni què pensa, però sé que és, i que és humà. A mi Descartes no m'ajuda a entendre el meu tiet; a mi Descartes no m'ajuda en general.

Després de llegir molt per intentar ubicar-me en aquest *què ens fa humans?* -més del que el meu tutor hauria volgut, segurament, perquè estava dedicant massa esforços a un

apartat que tan sols era una branca de tot plegat- va ser molt alliberador pensar que no hi havia res que ens fes humans. I això que em semblava que ja tenia la meva resposta: la infantesa. La infantesa ens fa humans, des de totes les dimensions. Però, en tot cas, una les ficades de pota d'alguns plantejaments humanistes que havien acabat essent ideologies deshumanitzants era l'haver intentat respondre massa aquesta pregunta.

Que no hi ha res que ens hi fa. Que ja som. I que la nostra pregunta hauria d'anar més enfocada a entendre'ns, a abraçar-nos, i a dir-nos: *i ara què en fem, d'això?* . Aquí em van anar fantàstiques les converses amb l'Edda durant l'estada a Manchester, i les lectures que va recomanar-me que evadien aquest plantejament. Biesta, per exemple, i les portes que va obrir sobre el qüestionament de l'humanisme. L'humanisme havia estat això: la pregunta pel què ens fa humans. I, en molts casos, l'exclusió d'aquells que no tenien aquest què.

## 12.3. Sobre la metodologia i la recerca empírica

### 12.3.1. Terra inhòspita

Penso que és important reconèixer d'on es coixeja. I, en el fons, costa adonar-se'n fins que no es camina. De la mateixa manera que m'he sentit gaudir, forta i segura en la reflexió teòrica -i crec que es nota només de llegir-, de tant en tant havia de recordar-me que hauria d'investigar alguna cosa.

Crec que la metodologia m'ha estat la pedra a la sabata de la tesi. O el llop del conte, no ho sé ben bé. Terreny inhòspit. En Joan em deia que no m'hi preocupés gens ni mica, que la metodologia només era el *com*. Sí, també ho diu Kvale: persones que en saben molt i per tant tenen la lucidesa de fer-ho tot senzill. Però jo estic lluny d'aquesta lucidesa i em notava en un terreny absolutament movedís i desconegut, on em defenso amb prou feines amb allò bàsic -i que considero insuficient per a una tesi doctoral-.

Suposo que tampoc hi ha ajudat el recorregut que tingut amb la tesi: el tema l'he tingut sempre clar, i malgrat les reorientacions en les preguntes i el plantejament concret, fa anys que dono voltes a nivell conceptual, que llegeixo, exploro, em pregunto. Fins i tot potser massa. Però el treball de camp i el plantejament concret m'han anat variant també en funció de les meves possibilitats. La mostra que tinc a l'abast, quelcom viable d'accedir i reflexionar.

A banda del treball de camp, la meva tesi té una part de desenvolupament teòric i conceptual important, i fa temps que rondo en aquest -no sé si en les direccions pertinents, però almenys m'he sentit molt a gust amb l'exploració.- En canvi, en la part de la recerca més concreta, del treball de camp, he anat canviant de plantejament al llarg dels anys. Quan vaig començar la tesi encara treballava a un museu, i per tant era plausible imaginar una investigació-acció en àmbit museístic. Quan vaig deixar de treballar-hi vaig seguir aferrada a la idea de la investigació-acció amb intervenció directa a l'aula, cosa

que finalment vam descartar durant el seguiment del segon any de tesi. Per fer alguna comunicació en simposis havia fet petites recerques explorant algun àmbit relacionat que em cridava l'atenció, com l'anàlisi de materials no curriculars que formen part de la cultura infantil (contes, pel·lícules, joguines) des de la perspectiva de les persones que hi apareixen, o recuperar contacte amb algun grup amb el que havia treballat en la tesina del màster per comparar les representacions socials entre 1r d'ESO i 4t d'ESO.

Així que, després de la baixa per maternitat, encarava el meu primer any de beca, tercer oficialment de tesi i quart any real (cosa que mentalment també es nota), amb ganes d'anar tancant una tesi que encara no havia començat més enllà d'haver llegit i pensat molt, i de no haver concretat gens a nivell metodològic ni de treball de camp. Recordo un dia que vaig sortir del despatx d'en Joan absolutament eufòrica, pensant que ja ho teníem. Els dos estàvem d'acord amb què no volíem una altra tesi diagnòstica en la detecció d'absències de col·lectius concrets; malgrat la complexitat, entre lectures i converses ens havíem anat encaminant molt cap als plantejaments d'aquestes visions més àmplies -amb els riscos d'abstracció que comportaven, però tenint clar que després del corpus de recerca creat en els últims anys valia la pena fer aquesta mirada de recol·lecció i de creació de propostes concretes-.

Així que va proposar-me treballar amb el professorat, elaborar uns materials a partir d'allò explorat, i analitzar-ne les valoracions i aplicacions. M'agradava especialment aquesta perspectiva del fer, de l'aportar, i també tenia la sensació que aquest plantejament em permetia allunyar-se d'aquesta idea de la persona que fa recerca com a allunyada de la realitat que investiga, i comptar amb el professorat no com un element d'estudi, sinó com a membres de la comunitat educativa de la que formava i amb qui podia de treballar conjuntament per trobar les millors maneres de transformar uns continguts que fa molt que sabem que s'han de transformar, però amb els que és difícil trobar les eines concretes per a fer-ho. Ja m'imaginava sessions de treball en grup, grups focals, pràctiques a l'aula i valoracions de les mateixes.

Crec que la idea dels materials em fa engrescar tant que va prendre unes dimensions molt més grans de les que finalment pot acabar tenint en el conjunt de la tesi. Crec que ho he arribat a viure com a part d'una metodologia que no s'aplica en el nostre camp, la de *l'arqueologia experimental*. Provar-ho per respondre. En aquest cas, tenia la sensació que m'ajudava a respondre dos grans aspectes: per una banda, el conceptual. Realment he acabat de concretar la conceptualització d'humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars a partir de preguntar-me com s'acabava concretant això en unes propostes d'aula específiques -i els dilemes i dubtes que m'hi sorgien. Al final, aquesta idea ha pres més sentit des de la possibilitat de plantejar uns criteris, i que les propostes educatives concretes en siguin exemplificacions.

Per altra banda, davant la pregunta que em faig -que ara ja em sembla una mica paternalista- sobre les limitacions i les possibilitats d'humanitzar per part del professorat, perquè fent he pogut reflexionar molt sobre les pròpies limitacions i possibilitats. Al principi comptava les hores, els diners i totes les xarxes de contactes que hi dedicava per poder-ho aprofitar com a dades per explicar que sense molt de temps per fer-ho era molt difícil de



poder fer. Després vaig deixar de comptar-ho, i ara em sap greu, perquè hauria estat una dada interessant -i no sé si esfereïdora.

En tot cas, m'he sentit insegura. Amb l'Edda en vam parlar molt, de metodologia. I amb en Gustavo. I un dia en Jesús va penjar al facebook un link de tota una col·lecció dirigida per Flick sobre metodologia qualitativa. I vaig esperar amb candeletes el manual dirigit per Bisquerra. I, ja amb el treball de camp fet, em vaig posar a mirar-me això de la metodologia. Ara li tinc molta estima, al capítol de metodologia. Primer, perquè és un nou terreny explorat. Era una pedra que m'he pogut treure. Un pas superat. Segon, perquè el capítol el vaig escriure durant un cap de setmana (que a hores comptades va ser un dia i mig) d'escapada de clausura de tesi amb la meva amiga Irene, també doctoranda. L'única escapada real que he aconseguit fer de totes les que he tingut programades. I va ser molt bonica, i molt profitosa, i molt ben acompanyada.

En tot cas, del terreny inhòspit a l'haver pogut escriure el capítol i a l'haver pogut analitzar les dades així, he après. He après molt. Segurament la meta no és gaire avançada, perquè de metodologia segueixo coixejant. Però l'aprenentatge no es mesura pel punt d'arribada sinó per la distància recorreguda. I ei, jo m'ho noto. M'ho he notat sobretot en tres aspectes: per una banda, en el rebuig que sento cap a algunes coses que vaig fer al principi. Que pensi que el qüestionari hauria d'haver estat així i no aixà és molt positiu. Que pensi que les entrevistes les hauria d'haver enfocat més d'aquella altra manera és positiu. Perquè vol dir que el que sabia i pensava quan vaig començar ja ha canviat, ja ha crescut.

La segona, que he començat a prendre decisions metodològiques conscients, tant de tria com de descartament. Per a mi, entendre i poder justificar per què no estic fent -ni vull fer- anàlisi del discurs m'empodera. Perquè ho dic amb criteri, i no és un criteri basat en que no ho sé fer. En aquest plantejament de tesi no m'interessa fer anàlisi del discurs. Ni vull fer teoria fonamentada – tot i que el plantejament de fons sí que em serveix-, perquè no em serveix pel que busco. I que no tinc cap intenció de fer categories amb les persones que han participat.

El tercer, que ara mateix tinc moltes ganes de formar-me en metodologia de recerca i fer alguna investigació on pugui explorar amb altres tipus d'instruments i dades. Fam de llop, Marc Bloch. Qui m'ho hauria dit a mi, però tinc fam de llop de metodologia de recerca. És una de les meves carpetes per obrir en el "post-tesi". Si l'aprenentatge és un despertar-se, a mi aquí se m'han despertat moltes coses. Massa tard perquè es vegin reflectides a la tesi, però precisament per això la tesi ara és l'inici, la porta d'entrada a la recerca.

La meua investigació empírica, ara mateix, em sembla bàsica, senzilla, i més externa o vertical del que hagués volgut. He intentat, almenys, que fos molt honesta i coherent. I, tot i així, tinc l'espina que no ha estat coherent del tot: he entrat massa tard en els paradigmes decolonials, o en plantejar-me que hauria de proposar una metodologia humanitzadora, quan ja tenia bona part de la recollida de dades tirada endavant. Tot i així, he notat com m'han anat canviant el to i el plantejament, i crec que en l'anàlisi de dades ja es nota força el pes dels nous paradigmes.

### 12.3.2. A misses dites

Ara, a misses dites, penso que hauria estat interessant aprofitar la docència, treballar des de les classes de formació del professorat, i amb les mestres en formació. És cert que hauria d'haver canviat una mica d'enfocament, a l'estar a primària, però com a recerca empírica, com a recerca *amb*, com a recerca crítica i d'orientació comunitària, ara em semblaria molt més adient. Però bé, són coses d'aquelles que penses un cop ja has après. I seria interessant poder fer-ho per a donar-hi continuïtat, però no. Perquè ara tocarà pagar una de les incoherències d'aquest sistema: que és que un cop ja han invertit un bon tou de diner públic perquè jo pugui estar a la universitat formant-me i aprenent com una cosaca a través de la docència, de la recerca, dels projectes, la tesi, les reunions, els dilemes, les jornades, les converses, els programes d'innovació...un cop ara em veig capaç de moltes coses, ara fora.

Tot l'esforç econòmic, de recursos, d'energies i sinèrgies perquè jo em formi i em consideri, ara per ara, una docent i una investigadora amb moltes coses a aprendre però ja amb confiança i amb algunes coses a aportar, ara aquí ja no hi ha lloc. Ara fora. Que allò que públicament hem invertit, públicament no ho podem recuperar -almenys per ara. Sort en tenen que ens hem cregut les pedagogies del compromís comunitari, i que en el fons sabem que quan s'acabin els vincles de iure no ho faran de facto, i que fora la universitat el compromís seguirà en tots els espais educatius que pugui. Però ei, no deixa de ser un molt mal negoci per la universitat pública— i una mica un coitus interruptus per a mi.

Ara que escric això tinc un doble sentiment mig contradictori. Per una banda, certa eufòria en veure la tesi acabant-se. El meu acabar la tesi està essent agònic. Fa tant temps que dic que em queda molt poc però que no acaba mai, que veig com necessito un espai que no acabo de tenir mai, que se'm fa agònic. Però ara sí. És que ara ja està. I a més no tinc més marge. A mi que m'agrada fer les coses amb temps, això serà apurat a més no poder. Tinc ganes de passar a la següent pàgina. Però, per altra banda, ara que s'està acabant el semestre, vaig sent molt conscient que l'etapa de docència, ara per ara, se m'acaba. Ja veurem què s'obrirà després, però quina cosa més meravellosa és la docència. No voldria deixar-ho mai. No he après mai tant enlloc. De tot: he après sobre l'acompanyar, sobre educar i formar, sobre l'avaluar, sobre fer recerca, sobre didàctica de les ciències socials, sobre la importància del vincle, sobre dinàmiques d'aula, sobre el que em funciona i el que no, sobre el reconeixement mutu.

I m'ha agradat anar-me notant també una evolució, que precisament ara em sap tan greu tallar, i que relaciono molt amb els plantejaments de la pedagogia humanitzadora. A mesura que m'he anat sentint més segura, m'he permès qüestionar algunes dinàmiques reproduïes per explorar i provar, i veig que em sento molt còmoda en un tipus de docència teixit molt des de la veritat, des de la naturalitat i la ruptura de relacions jeràrquiques. Des de la preocupació per la vivència, pel benestar, pel deixar fer, per l'horitzontalitat malgrat l'educació sigui sempre asimètrica. En tot cas, aquesta experiència no la perdo. I si bé espero poder donar-li continuïtat, també em queda al calaix de sastre de les idees per seguir explorant. Perquè si a misses dites penso que hauria estat interessant aprofitar la docència per fer recerca, no puc sinó guardar-me la idea de, a la propera, orientar la recerca a la pròpia pràctica. I, ara sí i del tot, investigar *amb*, i no *sobre*.

### 12.3.3. Aprendre a aprendre

Recordo un temps que portava la Queralt a piscina, i mentre ella nedava, jo em quedava al bar amb un llaç i una còpia del currículum d'educació secundària per anar analitzant. Penso que, dins el procés d'aprenentatge que és fer una tesi, hi ha una cosa molt important de les que aprenem que normalment no comentem. Acostumem a parlar de com aprenem a estructurar, a planificar, a donar coherència, a dissenyar els instruments i a analitzar les dades, però parlem poc de com aprenem a conèixer-nos com a investigadores, com a investigadors.

Jo he après moltes coses, fent aquesta tesi. Tantes que no tindria cap mena de sentit explicar-les ara aquí, ni tan sols fer l'esforç d'intentar concretar-les. Sense dubte, penso que he après una mica a investigar. Però això ja es dona per suposat. Però penso que una de les coses que més em servirà de cara al futur és que he après moltes coses de com sóc jo quan investigo.

He après, per exemple, que gaudeixo molt de la reflexió teòrica. I hauré d'estar alerta, perquè hauré d'aprendre a diferenciar quan un treball és de reflexió teòrica, quan és de recerca teòrica (i les diferències que hi ha), i com s'ha de teixir bé la conceptualització teòrica amb la recerca empírica quan es tracta d'un treball amb recerca empírica.

Que treballa millor, sempre, des de l'analògic que des del digital, i que sovint em falta trobar eines digitals que em permetin fer allò que tinc al cap que voldria. He après que sóc molt desordenada amb les dades, i això ja m'ha fet trobar algunes estratègies de sistematització per tenir-les més ben gestionades. Que m'agrada molt analitzar-les, qüestionar-les i creuar-les des de diferents angles, i que m'agrada treballar tant amb dades quantitatives com amb qualitatives. De fet, tot i que vinc d'un plantejament molt qualitatiu, trobo que les dades quantitatives, quan es qüestionen bé, són una font increïble que pot obrir moltes portes.

He après molt sobre els meus ritmes i tempos de treball. Que treballa millor de nit que de dia, que quan tinc poca estona per treballar condeixo bastant, i que ja no sé què és la procastrinació. Que dos dies de solitud i concentració em poden condir com un mes sencer dedicant a batzegades. Que m'agrada molt escriure i no m'encallo, però que sempre trigo més del que previnc. I que per molt que sembli contradictori, tot em va millor -també la feina i la recerca- si en aquells moments estic llegint una bona novel·la.

Que, si treballa amb persones, em sento incòmoda analitzant les seves pràctiques i opinions des de la distància. En canvi, em sento molt còmoda amb tipus d'entrevistes obertes, en què el meu rol, tot i ser d'investigadora, sigui des de la posició d'aprendre de. O horitzontalitat o aprenent, però no m'agrada sentir-me fiscalitzadora de les pràctiques de ningú. I també em sento còmoda quan les dades emergeixen d'una pràctica ja existent: d'activitats d'aula, per exemple, o de converses.

Que necessito vincular-ho sempre a la pràctica. Sigui com sigui, des de diferents propostes i dimensions. Hi ha una part d'activitat i activitat que no puc deslligar de la recerca. Per una qüestió de personalitat -i no sé si un punt d'hiperactivitat-, i per un gran punt de coherència. Estem fent això per millorar alguna cosa, per servir d'alguna manera, per contribuir comunitàriament. I d'això se n'ha de beneficiar tanta gent com sigui possible.

També he après que tinc molts dilemes a l'hora d'interpretar les dades. Em considero rigorosa i honesta amb les dades i la seva interpretació i discussió (que, per cert, em sembla tan fonamental això de la discussió, a nivell de comunitat científica!), i procuro tenir molta cura del llenguatge a l'hora d'exposar les interpretacions. Però reconec que dubto molt de fins a quin punt algunes idees o prejudicis propis em poden influir.

M'ha passat molt, per exemple, amb la interpretació de les dades, amb la por d'estar-les forçant per llegir-les sota allò que pensem que diuen, o que volem que diguin. Amb la por d'estar-me apropiant de paraules i experiències de les persones que han participat a l'estudi, des de l'absolut voluntariat i des de l'absoluta generositat. Per exemple: tenia coll avall que la realitat d'aula afavoria certs plantejaments no tant per l'actualització científica, sinó per la necessitat de respondre a l'alumnat. I nye. És que hi ha tantes maneres de respondre a l'alumnat! Tot el professorat del que he après en aquesta recerca respon a l'alumnat. Constantment. I amb una voluntat i dedicació i ganes de picar pedra que en algunes ocasions m'han fet venir ganes de deixar les aules universitàries per entrar a les de secundària i no sortir-ne mai més.

Per això penso que és tan important el treball en equip, sempre, a tot arreu, també en la recerca. I ho estic dient jo, que amb el temps també he après que m'agrada molt treballar sola. Sóc molt cooperativista en àmbit social, però tot allò referent als estudis ho he viscut sempre com el meu petit temple personal. La reflexió interna, la intel·lectualitat silenciosa, la lectura, l'estona d'estar sola a l'estudi o la biblioteca. Ai, les imatges dels intel·lectuals erudits! Dels científics brillants. Dels savis ermitans. Aprendre és dialògic. És debat. És convivència i treball colze a colze. Investigar també. He tingut la sort de poder fer altres recerques més concretes, en convivència a la realització de la tesi. I aquí he après, per una banda, que puc (perquè amb tantes voltes en aquest treball, m'ha anat bé saber que sé fer recerques precises i delimitades), i per altra banda, que treballar en equip al fer les recerques és fonamental. Posar en comú els marcs, discutir els instruments, discutir les dades. Fer-nos preguntes, compartir visions.

Sap greu perquè no és una pràctica freqüent. No perquè no es vulgui, sinó perquè deixem pocs espais. La Meri, coordinadora del grau d'estudis socioculturals de gènere, em deia un dia al bar de la facultat que abans portaven articles a l'hora del cafè i en parlaven i el discutien. Que bé. De vegades tinc la sensació que no ens llegim, o que ens llegim poc, o que ens llegim a mínims per poder-nos citar i així poder publicar articles que serveixen més per acreditar-nos que per a comunicar-nos i enriquir-nos. I, si ens llegim, potser no ens pensem, no ens discutim. Dedicar temps a llegir i pensar, i a fer-ho conjuntament, també és un contrapoder revolucionari.

## 12.4. Sobre concloure

Les conclusions m'han estat pànic absolut. M'ha caigut com un abisme de responsabilitat. Trobar les paraules precises, els plantejaments claus. M'imaginava que per fer les conclusions hauria de poder reservar-me tres o quatre dies de pau i clausura, llegir-me la tesi tota de nou, deixar molts espais de silenci i fer bullir l'olla. Res de res. Com es tanca, tot això? Quina serà l'última frase? Com explico què aporta, si no sé si ho aporta tot o si no aporta res?

M'ha anat bé la pauta usada, per no tenir una pàgina en blanc amb la responsabilitat de la gran conclusió final. Estructurem: revisió, aportacions, futures vies. D'acord. Però fins i tot aquí m'he sentit una mica confusa.

Recordo que durant un temps, absolutament tot ho relacionava amb la tesi. En qualsevol conversa podia acabar dient "la meva tesi va sobre això!". A tot arreu veia relacions amb la meva tesi. Per això em va anar molt bé fer el capítol d'ubicació de la recerca, perquè tenia un concepte gros a les mans, recentment conceptualitzat, i com que trobava que estava a tot arreu i que es relacionava amb tot, calia poder-ho posar a lloc, posar noms i establir les relacions. Ordenat, clarificat. En aquell moment em vaig adonar que si bé les propostes de la tesi les podia explicar des del desenvolupament temàtic propi de la tesi, també ho podia fer des de qualsevol dels angles, conceptes, línies amb les que es vinculava, aportant aquesta dimensió complerta de la humanització.

És a dir: m'ha estat fàcil, per exemple, introduir al MOOC que vam fer des de GREDICS bona part del plantejament de la humanització a partir del desenvolupament temàtic de les persones invisibilitzades i dels relats de l'odi. Igual que em vaig sentir molt còmoda en un congrés sobre ensenyament de l'Holocaust desenvolupant les dimensions de la presència, la condició i l'agència a partir de la reflexió sobre les causalitats d'aquest desastre, o que em vaig sentir créixer a la taula rodona de perspectiva de gènere del simposi de Red14 fent revisant els models d'inclusió a partir d'una forta crítica al llenguatge de la nostra àrea. O igual que m'ha estat molt fàcil escriure articles, perquè tinc molta xixa, i a la que he o hem pogut triar un enfocament, tot hi venia al darrere per ajudar a estructurar-ho. O introduir-ho a les classes, o proposar activitats.

M'és fàcil mobilitzar el que he après, el que he plantejat, a partir de situacions concretes, de reptes específics, de plantejaments concrets. Segurament no sabré fer un article sobre la tesi, en general. En canvi sí que puc anar-ne escrivint molts, a partir d'enfocaments delimitats. Per això m'ha estat abismal fer les conclusions, i no tinc clar que les hagi sabut fer bé. Si algú em pregunta què puc aportar des d'aquesta tesi a les reflexions sobre el llenguatge en el nostre àmbit, o al que sigui, podria respondre amb claredat. Però davant el títol "aportacions de la tesi", així en general, em quedo amb el síndrome de la pàgina en blanc. Que normalment no tinc mai.

Concloure fa impressió perquè materialitza tancar una etapa vital molt important, i perquè fa evident que, al final, la teva tesi és això. Recordo molt aquell fragment d'*El nom de la Rosa*, en què sir William veu les petjades d'un cavall i, quan finalment troba el cavall, fa una reflexió molt bonica sobre el que projectem -que pot ser tot- i el que concretem -que només és allò-. La imatge d'una tesi doctoral és una representació, una nebulosa gran, i al final, ara que la tanco, al final només és això. Aquestes pàgines i aquestes idees que només seran aportació si remouen alguna cosa a algú.

Concloure fa impressió perquè sintetitzar una experiència colossal a unes poques idees clares requereix d'un treball de consciència, reflexió i també de renúncia molt potent. I perquè sovint en aquest procés de concreció d'adones que allò que estàs dient ja ho havia dit algú altre, fa més temps i molt millor. A mi m'ha passat sovint quan he intentat explicar la tesi amb una frase, que em sembla que la millor manera de fer-ho és retrobant allò que ja va escriure Thornorn quan jo encara jugava al pati de l'escola primària: *the social studies curriculum concerns human beings*.

Però, en el fons, no fem això quan eduquem? I, sobretot, quan ensenyem ciències socials? Concloem. Reduïm el colossal. Agafem la vida, el món, la humanitat, i els fem comestibles, abordables, qüestionables, comprensibles. Té, el món. Té, la vida. Té, la humanitat. Com quan en Ferran agafa un tros de fusta i el mira, i el rosega, i el llepa, i el pica, i l'acaricia. El significa. Se'l fa seu.

## Capítol XIII. Què n'extrec? Conclusions

Cada un dels capítols anteriors ja ha quedat resumit en els diferents apartats de *Síntesi del capítol*, així que no plantejo aquest apartat com un resum de la tesi, sinó com un espai de revisió i projecció a partir de 5 punts: la (1) revisió de preguntes, supòsits i objectius; la (2) revisió del disseny i el procés de recerca; les (3) aportacions per a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials i per a la formació del professorat, la projecció de la (4) continuïtat de la recerca i, finalment, una (5) síntesi principal de la tesi.

### 13.1. Revisió de preguntes, supòsits i objectius

El plantejament d'aquesta tesi s'ha estructurat al voltant de 5 preguntes, supòsits i objectius (taula 1), que repasso a continuació.

**Taula 1.** *Preguntes, supòsits i objectius de la recerca*

|                          | Preguntes   | Supòsits  | Objectius  |
|--------------------------|---|---|--|
| <b>Principals</b>        |   |   |  |
| 1                        | Quines necessitats, possibilitats i quines limitacions té el professorat per poder humanitzar els continguts històrics de les ciències socials? | <ul style="list-style-type: none"> <li>Supòsit 1: El professorat necessita una formació didàctica actualitzada, tant des de les ciències referents com de la resta de ciències de l'educació, incorporant noves perspectives d'anàlisi crítica i problemàtiques socials.</li> </ul> | Esbrinar les necessitats i possibilitats del professorat per humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars.   |
| <b>Conceptualització</b> |   |   |  |
| 2                        | A què ens referim quan parlem d'humanitzar les ciències socials escolars? En què ens basem?   | El concepte d'humanitzar no ha estat delimitat en el nostre àmbit i s'utilitza de manera àmplia i poc concreta per a la pràctica educativa.   | Conceptualitzar el terme d'humanitzar i concretar-lo en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, revisant els paradigmes científics, filosòfics, pedagògics i didàctics per tal d'escollir la terminologia adequada. |
| <b>Agents Educatius</b>  |   |   |  |
| 3                        | Què fa el professorat per humanitzar l'ensenyament de la història i de les ciències socials?  | El professorat du a terme algunes pràctiques per donar resposta a les necessitats d'aula i inquietuds de l'alumnat, però no estructura els continguts al voltant d'aquesta idea.  | Esbrinar les possibilitats i necessitats reals que afronta el professorat en les seves pràctiques diàries a l'hora de plantejar una innovació de continguts curriculars com en el cas de la humanització d'aquests.          |
| 4                        | Quines possibilitats i quines limitacions ofereix el marc curricular català?  | El marc curricular català es planteja des de la linealitat cronològica i eurocèntrica, però dona marge a la humanització a  | Valorar el currículum català a partir de les possibilitats i les limitacions que ofereix per poder humanitzar els continguts històrics d'ESO.  |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  |   | partir dels plantejaments competencials i la incorporació de coneixement subjugat.   |  |
| <b>Sobre la creació i avaluació de materials</b> |   |  |  |
| 5  | Quina transferència a la innovació podem fer amb els resultats d'aquesta recerca? Quins criteris de selecció dels coneixements a ensenyar pot facilitar la humanització dels continguts històrics escolars? | Els criteris de selecció dels continguts escolars per a la humanització dels continguts històrics escolars han de respondre a una perspectiva crítica d'anàlisi social, problematitzadora del coneixement social i orientada a la justícia social. | Establir criteris i exemples per a la tria i estructuració de continguts que humanitzin les ciències socials escolars. |

### 13.1.1. Quines facilitats i quines limitacions té el professorat per poder humanitzar els continguts històrics de les ciències socials?

Davant d'aquesta pregunta principal, plantejava el supòsit següent: *El professorat necessita formació disciplinar i didàctica actualitzada, recursos disciplinars i didàctics, donar-hi importància i adequar els continguts als problemes socials, i l'objectiu d'esbrinar les necessitats, possibilitats i limitacions del professorat per humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars.*

Considero que aquest primer objectiu ha quedat parcialment complert. La recerca ha permès explorar necessitats, possibilitats i limitacions del professorat participant a partir de les idees, les pràctiques i les opinions que han compartit. Per a poder aconseguir aquest objectiu completament, però, caldria treballar amb el professorat per dissenyar un procés que permetés humanitzar els continguts, en el seu marc contextuals concrets i analitzar les possibilitats i les limitacions que sorgeixen en el seu desenvolupament.

En tot cas, sí que podem apuntar algunes idees. Les facilitats i les limitacions per a poder humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars, van lligades a les facilitats i les limitacions que té el professorat a l'hora de prendre decisions curriculars. En aquest sentit, entre les limitacions principals considerem la falta de formació i recursos; la interpretació del currículum oficial com a marc normatiu tancat; la falta de temps i la necessitat de dedicar espais personals; la relació i la coordinació amb el claustre, i la gestió del dia a dia de l'aula, que genera prioritats i preocupacions més urgents vinculades al nombre d'alumnes, i a l'atenció de les seves necessitats psicosocials. Per al professorat en formació, la falta d'experiència a les aules és una limitació, en tant que genera inseguretats a l'hora de prendre decisions curriculars, així com quan ha de relacionar les decisions curriculars a l'atenció de l'alumnat.

En canvi, el professorat en formació que ha participat té més facilitats a l'hora de projectar canvis orientats a la humanització, al partir d'una formació en disciplines socials més actualitzada i lligada a una lectura crítica de les realitats socials. La manca d'experiència i



recursos en limiten les possibilitats de formació, tot i que discursivament generen relats més crítics sobre els continguts i en projecten transformacions humanitzadores. Pel professorat en actiu, que disposa tant de d' experiència i de reflexió sobre la pràctica com de formació actualitzada, recursos i compromís, és molt més senzill prendre decisions curriculars conscients i, en aquest cas, humanitzadores.

L' experiència seria, doncs, una de les facilitats a l' hora de prendre decisions curriculars. També la interpretació del currículum com un marc base sobre el que es poden prendre decisions i concretar, el coneixement i l' ús de recursos diversos, i el treball en xarxa amb altres docents, siguin o no del mateix centre.

Donat el context actual, en què s' ha generalitzat i mediatitzat el debat social sobre la innovació educativa, crec significatiu fer un apunt en aquest sentit. El treball col·laboratiu amb altres docents esdevé fonamental per prendre decisions curriculars que generin certa continuïtat i transformacions curriculars. Els casos en els que s' han generat canvis més profunds a nivell de continguts i de finalitats, han estat aquells en els que hi ha un fort compromís del professorat, formació actualitzada i treball en equip, a l' hora de prendre decisions sobre la concreció del currículum.

En canvi, en els contextos en els que es partia de models estructurals més innovadors (formar part d' EN21; formar part d' un centre designat com a innovador) els canvis s' han orientat a qüestions més formals i metodològiques, i no es generen canvis significatius o continuats en els continguts.

A l' hora de valorar les dificultats i les possibilitats del professorat a l' hora d' humanitzar els continguts, hi ha 3 elements que em semblen claus de considerar. En primer lloc, (1) la importància dels gustos, les creences i les idees de cada docent, que al cap i a la fi són les que orienten, permeten i condicionen totes les possibilitats que en deriven. Per altra banda, (2) la rellevància dels compromisos, ja que l' objecte del compromís del professorat que ha participat sembla condicionar el tipus de decisions que es pren: el compromís amb l' alumnat desencadena sobretot decisions metodològiques i de cultura escolar, i el compromís amb la realitat i la justícia social, i amb el coneixement, genera sobretot decisions sobre els continguts. Identificant aquelles decisions que poden identificar-se com a humanitzadores, no només hi ha una separació entre els canvis metodològics i de continguts, sinó que en alguns casos són fins i tot contraposats.

En últim terme, (3) l' abast de l' atribució de la importància. Es prenen decisions i es potencien els canvis d' allò que es considera important. La importància assignada a un assumpte sembla condicionar la voluntat de canvis sobre aquest. L' activació de recursos esdevé necessària per a poder materialitzar-los. La relació entre la importància, la voluntat de generar canvis i els recursos per poder materialitzar-los són processos que no només van junts, sinó que en cada persona i situació es relacionen de manera particular. En alguns casos, els recursos formatius són un element més que desperta compromís, condiciona l' assignació d' importància i motiva la voluntat de canvis.

Un altre element que sembla que pot condicionar l' atribució d' importància i, per tant, facilitar la presa de decisions curriculars, és la identitat. En el cas de les persones que han

participat en aquesta recerca en concret, la identitat de l'alumnat no sembla que condicioni de manera significativa les decisions curriculars. Sí que ho fa, però, la pròpia identitat, i en especial la de gènere. La identitat de gènere de les dones que han participat es relaciona amb una major assignació d'importància a la no exclusió de col·lectius invisibilitzats, a la crítica al coneixement androcèntric i a la consciència interseccional sobre les presències i les absències, així com amb la presa de decisions concretes que busquen revertir les invisibilitats del coneixement històric escolar tradicional.

### 13.1.2. A què ens referim quan parlem d'humanitzar les ciències socials escolars? En què ens basem?

Per aquesta pregunta conceptual, suposava que *el concepte d'humanitzar no ha estat delimitat en el nostre àmbit i s'utilitza de manera àmplia i poc concreta*, i em proposava l'objectiu de *conceptualitzar el terme d'humanitzar i concretar-lo en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, revisant els paradigmes científics, filosòfics, pedagògics i didàctics per tal d'escollir la terminologia adequada*.

L'objectiu plantejat ha quedat complert. Per poder conceptualitzar la idea d'humanitzar els continguts històrics escolars des de l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, he revisat el concepte des de la lingüística i la semiòtica, des de plantejaments teòrics crítics, decolonials i ecofeministes, des de la pedagogia crítica i humanitzadora, i des de les propostes que existien en didàctica de les ciències socials. He pogut proposar una conceptualització teòrica i també aplicar-la, tant en l'anàlisi de dades com en la creació de propostes didàctiques concretes, així com en la formació del professorat.

Penso que el supòsit de partida anava ben encaminat. En l'àmbit de la didàctica de les ciències socials s'ha utilitzat la idea d'humanitzar de manera àmplia, en relació a altres propostes o conceptes, i atribuint-li dimensions i significats diferents. Com s'ha desenvolupat en el *Capítol III. Què vol dir humanitzar? Humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars: una conceptualització*, el concepte d'"humanitzar" és molt ampli i té diferents dimensions de significat: els que fan referència a l'espècie humana i a la condició humana, els que refereixen a valors positius com la proximitat o a bondat, aquells que refereixen a la ruptura de les opressions i les relacions de domini, i els que l'entenen des de la centralitat de la vida.

D'aquesta manera, des de la didàctica de les ciències socials s'hi ha fet referència a l'hora de projectar la condició humana de les persones que han protagonitzat els continguts socials, a l'hora de projectar l'espècie humana com a col·lectiu, o a l'hora de plantejar uns continguts més propers i amables per als estudiants. La proposta més elaborada sobre el concepte d'humanitzar en àmbit educatiu i en estudis socials, procedeix dels plantejaments anglosaxons de la pedagogia humanitzadora, que ha de promoure les relacions dialògiques, centrar-se en les experiències de l'alumnat, facilitar la crítica al coneixement oficial i introduir el coneixement subjugat (Blevins i Talbert, 2016).

La meua proposta de conceptualització es basa en entendre que l'objecte dels coneixements socials som les persones, les persones en relació, les societats, la humanitat: totes les persones, sense exclusions. Persones que som agents sociohistòriques i que, per tant, som protagonistes de les realitats, els processos i els canvis sociohistòrics, amb un matís que sembla redundant: les persones som les agents de la història i *totes* les persones som les agents de la història. Persones que som persones –ni personatges, ni números, ni éssers mítics- que mengem, emmalaltim, estimem i sofrim. És a dir, persones que compartim l'experiència de la vida des de la condició de ser humanes.

Entenc que aquesta proposta s'estructura sobre tres grans pilars conceptuals: el de la *presència*, el de la *condició* i el del *protagonisme*.

- **Presència:** Les persones som l'objecte de les ciències socials. Totes les persones ho som. La presència en els continguts va més enllà de la simple visibilitat: ser present es relaciona també amb la rellevància i el reconeixement de l'existència. Visibilitat, rellevància i existència de totes les persones, grups socials i formes de vida. Per a projectar la presència de les persones sense exclusions és necessària una mirada àmplia de la diversitat, de les desigualtats i les relacions de poder, quelcom que entenc que des dels plantejaments de la interseccionalitat. Aquests ens ajuden a entendre i a situar tant la diversitat com les exclusions, la diversitat i les relacions de poder. A l'hora de prendre decisions sobre els continguts, de seleccionar temàtiques i planificar les intervencions educatives concretes hem de triar: *tothom* és molta gent perquè entri en una aula, així que seleccionem unes persones, unes experiències, uns espais, uns contextos i unes situacions concretes. Per fer-ho des del reconeixement de la diversitat i sense generar exclusions cal una visió dels eixos d'identitat i de les relacions de poder, i el plantejament de la interseccionalitat pot ser una eina útil per a situar la pluralitat i ser conscients de qui reconeixem com a presents.

- **Condició:** Les persones som persones, persones humanes. L'eix de la condició posa l'èmfasi en la humanitat de les persones. Inclou les reflexions sobre les característiques humanes, la projecció de la humanitat i els processos humans, i la visibilització de la condició humana de les persones que protagonitzen els continguts. La reflexió sobre la condició o la naturalesa humana ha estat una constant en els debats filosòfics, i s'ha estructurat sovint en la comparació dicotòmica entre la humanitat i els altres animals reafirmant característiques com la racionalitat o la sociabilitat, i entre la humanitat i les divinitats o les màquines, emfatitzant la mortalitat, les febleses o les emocions. Aquests plantejaments han respost sobretot a la pregunta sobre què ens fa humans, associada amb els problemes que generen els universalismes i les característiques definitòries que exclouen aquelles persones que no les compleixen.

Per a abordar la condició, em centro en la idea de les necessitats, que formen part de la vida personal i social. Des del 'ecofeminisme les necessitats s'entenen des d'una doble dependència: l'ecodependència i la interdependència social. Aquesta perspectiva és molt

útil per a abordar la condició humana des de l'ensenyament de les ciències socials, ja que ens serveix a escala micro i a escala macro. A escala abstracta ens permet abordar des de les qüestions més biològiques i de relació amb el mitjà fins a les més socials com la necessitat d'organitzar-nos social i políticament, la comunicació i les relacions. A escala micro podem entendre les necessitats personals, des de les més fisiològiques fins a les relacionades amb la intimitat i la sociabilitat, així com entendre que les diferents circumstàncies i personalitats generin diferents prioritats i necessitats. Posen, a més, el focus en la vida, en allò que ens permet sustentar-la i així reconèixer-nos com a éssers vivents, no sols des de la perspectiva dels organismes biològics, sinó com a persones amb noms, amb cares, amb famílies, història, il·lusions, memòria.

- **Protagonisme:** Les persones som agents sociohistòriques. De fet, les persones som *les* agents sociohistòriques. I ho som totes les persones. No ho són els països ni els territoris, ni tampoc els processos, com si es generessin sols. Les persones causem les realitats socials i històriques a partir de les nostres accions i de les nostres no-accions, de manera individual i de manera col·lectiva, des de diferents situacions i espais de poder. No podem entendre les causalitats sense preguntar-nos per les persones que causen aquestes causes. Les aportacions de la microsociologia i la microhistòria han estat fonamentals per a la comprensió de l'agència social i històrica, i de com es generen les dinàmiques, els canvis o les continuïtats socials. En l'ensenyament de les ciències socials l'èmfasi en l'agència suposa tres grans aportacions. D'una banda, empodera a l'alumnat a partir de la comprensió de la pròpia agència, que anima a la participació ciutadana i a l'enteniment del propi rol en la construcció de les realitats actuals i futures. Per altra, democratitza el concepte de protagonisme: tothom és agent. Finalment, permet comprendre les causalitats des de la comprensió de les accions, les intencions, les responsabilitats, les divergències i les possibilitats.

### 13.1.3. Què fa el professorat per humanitzar l'ensenyament de la història i de les ciències socials?

Per respondre aquesta pregunta sobre agents educatius, plantejava el supòsit que *el professorat du a terme algunes pràctiques per donar resposta a les necessitats d'aula, però no estructura els continguts al voltant d'aquesta idea*, i em proposava l'objectiu d' *esbrinar les possibilitats i necessitats reals que afronta el professorat en les seves pràctiques diàries a l'hora de plantejar una innovació de continguts curriculars com en el cas de la humanització d'aquests*.

En aquest cas, l'objectiu ha quedat parcialment complert. Per analitzar amb profunditat les possibilitats i necessitats reals, hauria calgut bé una recerca etnogràfica molt focalitzada o bé un treball col·laboratiu, de generació de propostes transformadores i l'anàlisi de les possibilitats i les limitacions de les mateixes. En aquest cas, he pogut esbrinar les

necessitats i les limitacions compartides en les converses, i interpretades de les dades dels qüestionaris i les entrevistes. A l'hora d'enfrontar la pregunta, no puc respondre *què fa* sinó *què comparteix*, o *què diu que fa*, en tant que aquesta recerca no ha estat -ni ha estat mai la pretensió de ser- una anàlisi o una fiscalització de les pràctiques docents a partir d'observacions d'aula.

D'acord amb el que plantejava en els supòsits, totes les professores i professors que han participat a la fase d'aprofundiment desenvolupen pràctiques, que es poden identificar com a humanitzadores. En alguns casos són aïllades i en d'altres són més sistemàtiques.

En general, el professorat que ha participat a la fase d'aprofundiment i que mostra compromís per la motivació de l'alumnat tendeix a preocupar-se més per les metodologies, i en alguns casos aquesta preocupació genera canvis en els plantejaments dels continguts històrics, sigui a l'hora de fer-los més propers a la vida dels estudiants, sigui a l'hora de respondre a allò que coneixen o que els pot engrescar.

Així mateix, el professorat que mostra més preocupació pels biaixos i les ideologies del coneixement escolar, i que explicita compromís amb l'actualització del coneixement social, té tendència a prendre decisions sobre els continguts de manera més sistemàtica, així com pren consciència de com els continguts poden influir en el desenvolupament personal de l'alumnat.

#### 13.1.4. Quines possibilitats i quines limitacions ofereix el marc curricular català?

Qüestionant les possibilitats del currículum d'ESO, suposava que *el currículum català es planteja des de la linealitat cronològica i eurocèntrica, però dona marge a la humanització a partir dels plantejaments competencials i la incorporació de coneixement subjugat*, i em proposava l'objectiu de valorar-lo *a partir de les possibilitats i les limitacions que ofereix per poder humanitzar els continguts històrics d'ESO*.

Considero que l'objectiu ha quedat complert, a partir d'una anàlisi exhaustiva i de la relació entre un plantejament inductiu i el creuament amb el marc teòric. D'acord amb el supòsit, el currículum es planteja des de la linealitat històrica i eurocèntrica, però ofereix més limitacions de les que preveia a l'hora d'oferir possibilitats d'humanització. És cert que els plantejaments competencials i la incorporació d'alguns conceptes, provinents de la didàctica de les ciències socials, ofereixen possibilitats a l'hora d'humanitzar-ne els continguts, però la concreció dels criteris d'avaluació i el desplegament temàtic es contraposen a aquestes possibilitats.

Es detecten algunes incoherències entre els plantejaments de les dimensions competencials amb les concrecions dels continguts per cursos i els criteris d'avaluació, sobretot pel què fa a la dimensió històrica. Es dona una pèrdua progressiva de la vinculació

amb la pròpia vida a mesura que el currículum es va concretant. Els èmfasis en la comprensió del present, en el vincle amb l'alumnat i les pròpies experiències o en la participació, es van diluint a mesura que el text curricular es va concretant en els continguts i els criteris d'avaluació per curs.

Això genera no només algunes incoherències amb els propis plantejament, sinó també importants limitacions quan interroguem el text curricular des de les categories de la humanització. En els plantejaments competencials apareixen algunes idees que podem identificar com a oportunitats per humanitzar els continguts, però esdevenen limitacions per la manera com es concreten o per l'absència de la seva concreció. Analitzant els eixos d'humanització de la presència, la condició i el protagonisme, valoro que:

- En relació a la presència, les persones i les societats segueixen sense ser l'objecte d'estudi de les ciències socials, malgrat que en els textos introductoris del currículum es planteja que és així. El reconeixement de la diversitat social i cultural, i la ruptura amb l'eurocentrisme, present en els plantejaments competencials, no es concreta en els continguts i criteris d'avaluació. La història de les dones queda segregada i només contemplada l'últim curs d'ESO, evidenciant la perspectiva androcèntrica dels continguts històrics escolars.
- En relació al protagonisme, la importància que té en les competències i la presentació de les dimensions del currículum, no es veuen reflectides en el desplegament de continguts ni en els criteris d'avaluació. L'enfocament competencial del currículum dóna gran importància al protagonisme agèntic de l'alumnat, a la participació ciutadana i la transformació social. En canvi, en el desplegament de continguts per cursos no es detecta cap element que tingui relació amb el protagonisme i la participació de l'alumnat. Es remarca la importància dels col·lectius com a principals subjectes històrics, tot i que posteriorment s'emfatitza la necessitat de tenir en compte les *grans personalitats*. Les vivències de les persones es relacionen amb les conseqüències d'alguns processos històrics, però no amb les seves causes.
- En relació a la condició, entenc que aquesta és la dimensió menys present en el cos curricular. Les poques referències a la condició es detecten bàsicament als criteris d'avaluació, i tenen a veure amb la caracterització de societats. La incorporació del concepte de l'empatia històrica en els continguts clau projecta possibilitats per a l'abordatge de la condició, però és un concepte que apareix descontextualitzat i només hi ha dos elements en els continguts i criteris d'avaluació, que s'hi puguin relacionar. No hi ha una projecció de la humanitat com a conjunt, ni elements enfocats a entendre la condició humana.

Es planteja una història bàsicament política i econòmica des dels conceptes tradicionals, i social en menor mesura; nacional, eurocèntrica, androcèntrica i lineal. Epistemològicament, considero que té una des actualització historiogràfica d'uns 40 anys.

En canvi, l'actualització amb alguns plantejaments provinents de la didàctica de les ciències socials obre horitzons molt importants, pel desenvolupament del pensament històric, de la consciència històrica i la formació per a la ciutadania, i també per a la humanització de les ciències socials escolars.

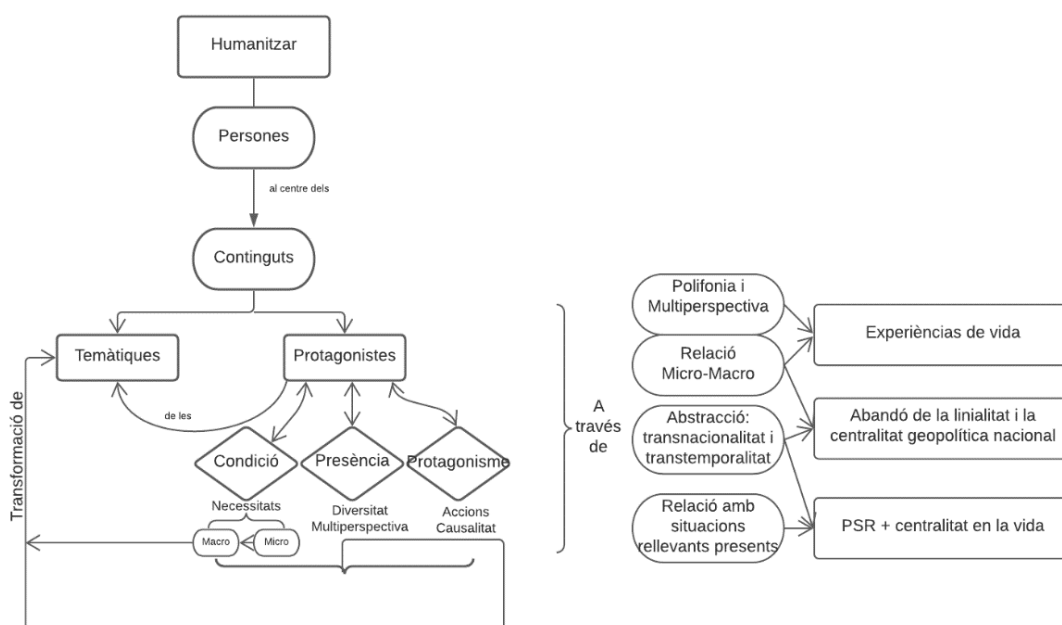
Les possibilitats i les limitacions que ofereix el currículum depèn, en gran mesura, del marge d'interpretació i de decisió que el professorat consideri que té sobre aquest marc.

**13.1.5. Quina transferència a la innovació podem fer amb els resultats d'aquesta recerca? Quins criteris de selecció dels coneixements a ensenyar pot facilitar la humanització dels continguts històrics escolars?**

Aquesta darrera pregunta s'orienta a la contribució comunitària, a l'acció que pugui generar transformacions educatives significatives. Partint d'aquesta, plantejava el supòsit que *els criteris de selecció dels continguts escolars per a la humanització dels continguts històrics escolars han de respondre a una perspectiva crítica d'anàlisi social, problematitzadora del coneixement social i orientada a la justícia social*, així com l'objectiu d'establir criteris i exemples per a la tria i estructuració de continguts que humanitzin les ciències socials escolars.

Considero que l'objectiu ha quedat complert. He pogut establir alguns criteris bàsics (figura 4), guies d'orientació per al professorat (Annex 13) i propostes concretes que serveixen com a exemple, i que s'estructuren sobre diferents dimensions de complexitat dels models d'inclusió (Capítol XI. *Què proposo? Descripció i retorn de l'aportació comunitària*).

**Figura 4.** Proposta per a la humanització dels continguts històrics de les ciències socials escolars a partir de la condició, la presència i el protagonisme



Plantejava el supòsit que els criteris de selecció dels continguts escolars per a la humanització dels continguts històrics escolars han de respondre a una perspectiva crítica d'anàlisi social, problematitzadora del coneixement social i orientada a la justícia social.

D'acord amb els plantejaments teòrics, podrien facilitar la humanització dels continguts històrics escolars aquells criteris que responguin a una perspectiva crítica d'anàlisi del context social, problematitzadora del coneixement i orientada al compromís amb la justícia social, que fomentin la polifonia i la multiperspectiva, les relacions micro-macro, les abstraccions transnacionals i transtemporals i els vincles amb situacions significatives del present, a partir d'experiències de vida, de l'abandó de la linealitat i la centralitat geopolítica i nacional, i de la centralitat de la vida. I poden fer-ho des de la reflexió sobre les presències, la condició humana i el protagonisme agèntic.

Aquests criteris poden aplicar-se de manera integral, però també asimètrica. Poden donar-se per separat i, fins i tot, en alguns casos contradir-se. L'aplicació d'aquests criteris pot materialitzar-se de diferents maneres. El format que prenguin dependrà de les necessitats, la formació, els objectius i les dinàmiques del professorat i el context educatiu en el que pren les decisions. La formació historiogràfica actualitzada i en altres disciplines socials com l'antropologia o la sociologia, és un recurs que usen docents a l'hora de prendre decisions curriculars orientades a la humanització dels continguts, i que es relaciona amb les conviccions i els compromisos que porten a voler prendre decisions curriculars sobre els continguts, però no és única ni generalitzada.

En el professorat amb el que hem treballat es detecta una relació entre el major coneixement de recursos a disposició i el reconeixement de pràctiques identificades com a humanitzadores dels continguts. En general, aquelles persones que se senten més formades i segures, a l'hora de prendre decisions curriculars, recorren sobretot a recursos informacionals i de coneixement. Les que se senten menys formades i segures amb els continguts, confien més amb materials específics i amb la formació didàctica i educativa.

Quan els recursos els genera el mateix professorat a partir de les pròpies conviccions i formació, sembla que hi ha més possibilitat de transformació, que no pas quan la formació és limitada i els recursos que més interessin són materials que aporten dimensions específiques, però que no tinguin gaire complexitat transformadora.

### 13.2. Revisió del disseny i el procés de recerca

El disseny de la recerca i el plantejament del treball de camp han anat variant al llarg del procés de realització de la tesi, degut a canvis de plantejament teòric per una banda i a canvis circumstancials de l'altra. Aquests canvis circumstancials han marcat els espais i accessos a la mostra en les parts més inicials del disseny i deriven dels canvis laborals de la



investigadora, i també de les possibilitats de recollida de dades durant les darreres fases del treball de camp, a causa dels efectes derivats de la pandèmia de la covid-19.

### 13.2.1. Revisió crítica de les fases, mostres i instruments

El treball de camp s'ha desenvolupat a partir de dues grans fases: la recerca amb agents educatius i la creació de propostes didàctiques concretes, com a aportació comunitària. Es preveia una tercera fase de valoració de les mateixes a partir de rúbriques i grups focals, que es deixa per a recerques posteriors.

Havent descartat abordar aquesta tercera fase en la tesi, per motius circumstancials derivats de la pandèmia i també per motius de magnitud, la segona fase de creació de materials ha quedat poc cohesionada amb la resta del treball de camp. Tot i així, ha tingut un pes cabdal a l'hora de poder concretar i materialitzar alguns plantejaments, i fins i tot a l'hora de poder conceptualitzar les propostes teòriques de la tesi, i ha donat coherència als plantejaments crítics i decolonials de la recerca, que l'orienten a la transformació i al compromís comunitari.

A la recerca empírica he treballat amb persones -professorat de secundària en actiu i en formació- i amb documents -el currículum català-, amb la pretensió de fer-los dialogar, triangular-ne les dades i abordar diferents nivells d'exploració o profunditat. Respon a un disseny força clàssic, metodològicament senzill, adequat per les preguntes i els objectius de la recerca. La mostra és no probabilística, intencionada en el cas curricular i casual en el cas del professorat. L'obtenció de la mostra casual ha estat planificada i rigorosa, i tot i que numèricament podria haver estat més àmplia, considero que compleix els mínims per poder validar les dades que surten tant de l'exploració com de l'aprofundiment.

De l'experiència d'aquest treball de camp, juntament amb l'experiència d'altres companyes i companys de l'àmbit, que es troben amb dificultats a l'hora de poder accedir a les mostres, considero fonamental poder-nos replantejar, com a persones dedicades a la recerca, quina és la relació que hem d'establir amb les persones que participin a les nostres investigacions: tant a l'hora de contactar-hi, com a l'hora de treballar-hi, d'interrogar-les, i també de fer retorn.

Aquesta reflexió passa també per preguntar-nos com la participació a la recerca pot beneficiar a qui hi participi, com entenem la relació entre la recerca i la pràctica, i si la recerca respon, realment, a problemes educatius, així com el nostre paper i relació en la mateixa. En aquest cas, i ja amb perspectiva, penso que la recerca s'hauria pogut plantejar des del meu rol docent en la formació al professorat, des d'una anàlisi més qualitativa i en la que l'alumnat pogués haver pres un rol més actiu.

Els instruments han estat adequats al compliment dels objectius. Han estat dissenyats en diferents moments del desenvolupament de la recerca. Això ha fet que en alguns casos

l'evolució dels plantejaments teòrics i metodològics hagi superat algunes parts dels instruments, tant en contingut com en llenguatge, sobretot en el cas dels qüestionaris. En el cas de les entrevistes, plantejar-les com a no estructurades ha estat fonamental per al manteniment del to d'informalitat, conversa i confiança. No s'han pogut garantir, però, condicions similars en l'abordatge d'algunes qüestions, quelcom que ha dificultat poder establir algunes comparacions.

El tractament i la interpretació de les dades ha estat fonamental perquè el treball amb aquests agents hagi permès fer aflorar algunes idees, tendències i preguntes interessants per a la recerca. La interpretació de les dades s'ha plantejat des d'un enfocament vertical (exploració-aprofundiment), però també horitzontal, recurrent constantment a la comparació i a la interrogació a partir de variables concretes. En el cas del professorat, s'han establert comparacions entre el professorat en actiu i en formació, i a partir de variables com el gènere o la formació. En el cas del currículum, les comparacions han estat internes, buscant coherències i incoherències entre les diferents parts del document.

El treball de camp, doncs, ha resultat clàssic, senzill, coherent i adequat. Ha permès fer dialogar diferents elements que entren en joc en la presa de decisions del professorat, en la seva activitat diària i, en darrer terme, en les seves possibilitats, limitacions, necessitats i voluntats a l'hora de poder humanitzar els continguts històrics de les ciències socials escolars.

### 13.2.2. Revisió de la qualitat de la recerca

A partir de les consideracions que planteja Flick (2015) en relació a la qualitat de les recerques -en especial les qualitatives-, reviso cada un dels elements per tal de poder valorar la qualitat de la tesi present.

#### 13.2.2.1. Qualitat en el disseny

- Criteri d'indicació. La presa de decisions en tots els àmbits de la recerca ha estat meditada, reflexionada i explicitada en el text de l'informe present. En alguns casos queda justificada per qüestions de plantejament teòric o metodològic, i en d'altres per qüestions de possibilitat i viabilitat.
- Criteri d'adequació. La metodologia utilitzada respon a les preguntes i objectius de la recerca, així com als paradigmes crítics orientats a la transformació. Tot i així, no s'adequa del tot als plantejaments dels paradigmes decolonials, que demanarien un tipus de recerca menys extractivista, més horitzontal i comunitària.
- Criteri de diversitat. La diversitat és un concepte important en el marc teòric, i ha marcat també la realització de la recerca. La gestió de la diversitat en el treball de camp s'ha fet, sobretot, a partir de tres elements: per una banda, l'anàlisi inductiva

de les dades; per altra, la interrogació comparativa de les dades; finalment, l'obertura dels instruments. No s'ha pogut garantir la diversitat de la mostra, en tant que la participació ha estat voluntària i el *target* respon a una població poc diversa en qüestions socioculturals.

#### 13.2.2.2. Qualitat en la realització

- Criteri de rigor i creativitat. El mètode de partida ja es basa en criteris d'obertura, flexibilitat i adaptació al context. El mètode aplicat no ha estat rígid, i s'ha adaptat a l'evolució de la recerca, però sí que s'ha cuidat el rigor de la recollida, la gestió i l'anàlisi de les dades.
- Criteri d'uniformitat i flexibilitat. L'equilibri entre el mínim d'uniformitat en l'aplicació de les tècniques de recollida de dades i la flexibilitat per adaptar-les a les particularitats de la mostra s'ha evidenciat en l'aplicació dels qüestionaris de la fase exploratòria, que mantenien alguns elements comuns per a poder establir comparacions, però tenien particularitats per respondre a les particularitats del professorat actiu o en formació. En el cas de les entrevistes, segurament la flexibilitat ha tingut més pes que la uniformitat: tot i que s'ha garantit l'abordatge d'uns temes en concret, s'ha fet des de perspectives força diferents. En l'anàlisi de dades considero que hi ha hagut un bon equilibri entre aquests dos elements, al combinar l'anàlisi inductiva amb la posterior interrogació de les dades a partir d'alguns eixos fonamentals del marc teòric, que ha permès també comparar i fer dialogar algunes dades provinents de tipologies de mostra diferents.

#### 13.2.2.3. Qualitat en la difusió

- Criteri de transparència. S'ha tingut cura d'explicar i explicitar les decisions preses al llarg del desenvolupament de la recerca, evidenciant allò que s'ha descartat i explicant els dubtes i els motius de les direccions preses. Considero que la transparència és un dels criteris més explícits d'aquesta tesi, que si bé es fa palesa en alguns apartats com el de la metodologia (Capítol 6. *Com investigo? Fonaments metodològics i disseny de la recerca*) o el de l'aportació comunitària (Capítol 10. *Què proposo? Disseny de la contribució comunitària*), és en el capítol destinat a l'espai pel llenguatge personal (Capítol 12. *Què he viscut? Què he après? La pràctica reflexiva*) on a transparència es fa més evident a partir de l'explicació sense massa filtres de la vivència de la realització de la tesi.
- Criteri de retroalimentació i controls. Com ja s'ha comentat, en un inici la intenció era que la retroalimentació i la valoració comunitària constituís una fase principal de la recerca, però finalment s'ha descartat. En tot cas, s'expliquen a l'apartat 11.4. *Difusió i retorn de les aportacions de la tesi*, i en gran mesura al Capítol 12. *Què he viscut? Què he après? La pràctica reflexiva*.

- Criteri d'adaptació d'audiències. Considero aquest criteri com un dels més potents o potenciats d'aquest treball. La difusió del treball i les seves troballes, un procés que s'ha iniciat però que no ha conclòs, s'ha fet a diferents nivells, amb diferents llenguatges i adequat a diferents tipus d'audiència. El disseny dels materials forma part d'aquesta difusió, i s'han fet amb un format i llenguatge adequat al professorat en actius; la guia *persones o pedres?* es preveu per a la mateixa audiència, i amb un objectiu clar de difondre la conceptualització de la humanització de manera que pugui aplicar-se directament als continguts i temàtiques que s'estiguin treballant. Per altra banda, aquesta conceptualització s'ha portat ja a les aules de formació del professorat, amb activitats i recursos específics per a poder aprofundir-hi. De la mateixa manera, s'ha introduït de manera tangencial en formacions i jornades per a professores i professors, així com en assignatures d'intervenció socioeducativa d'altres graus. A nivell acadèmic, he pogut compartir i discutir algunes idees en diferents congressos, i he començat a publicar alguns articles en revistes de l'àmbit.

### 13.2.3 Com podria ser una metodologia humanitzadora?

La revisió del procés investigador i de la coherència entre la recerca empírica i els paradigmes i plantejaments teòrics, em porten a plantejar la possibilitat d'esbossar el que podrien ser les bases per a la projecció d'una metodologia humanitzadora. En primer lloc, reflexiono sobre alguns aspectes metodològics, per últim concreto una proposta.

#### 13.2.3.1. Sobre la relació amb la mostra

Si hagués de sintetitzar la idea de la humanització en àmbit educatiu i en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, seria: *és amb persones, amb qui estem tractant; és de persones, de qui estem tractant*. Aplicar aquesta màxima a la metodologia comportaria, al meu entendre, pensar amb deteniment com ha de ser la relació amb la mostra.

En els casos en què la mostra no sigui humana (documents, espais, materials, imatges, etc), penso que seria interessant contextualitzar i evidenciar les persones que *hi ha al darrere*, una idea clau del protagonisme a partir de l'agència: el que és així, ho és perquè les persones ho han fet així. En aquest cas, per exemple, l'anàlisi curricular hauria hagut d'incloure una revisió sobre quines són les persones que el determinen, amb quins passos, amb quins espais de poder i marge de decisió, etc.

En els casos en què la mostra és humana, alguns plantejaments de les metodologies qualitatives crítiques i també decolonials, ja aporten algunes indicacions molt útils per a un plantejament humanitzador: cuidar el benestar de les persones que participen, plantejar sempre quin és el benefici que pot treure de la seva participació, fer una recerca horitzontal i no extractivista. Segurament caldria plantejar algunes idees concretes per a fer-ho,

diferenciant algunes situacions, no és el mateix investigar amb mostres àmplies i amb instruments com els qüestionaris, que amb mostres reduïdes i amb instruments com entrevistes o converses. No és el mateix quan la persona que investiga i la persona que participa com a mostra es coneixen prèviament, que quan ho fan per primera vegada en el context de la recerca. Caldria, en aquest cas, evidenciar la possible relació i també les diferents situacions de poder que es puguin donar.

En el cas d'aquesta recerca, s'han evidenciat les relacions i les situacions concretes de realització de les entrevistes, i penso que aquest reconeixement ha estat positiu i necessari. No s'ha aprofundit, però, en com aquestes poden haver condicionat el desenvolupament de les converses i, per extensió, les dades o la seva interpretació.

### 13.2.3.2. Sobre els criteris d'anonimització

Els criteris d'anonimització haurien de poder revisar-se des d'una perspectiva metodològica humanitzadora. En aquesta tesi ja he tingut en compte alguns aspectes formals, com el fet d'anonimitzar a partir de la modificació de noms i cognoms i no de sèries numèriques, o l'ús de representacions gràfiques que permetin reconèixer la mostra com a persones. Tot i així, caldria revisar-ho des d'una perspectiva de l'horitzontalitat de la recerca. Si, a partir de paradigmes decolonials, optem per recerques que investiguin *amb* i no *sobre*, caldria poder reconèixer els noms de les persones que hi han format part, més com a participants que no pas com una mostra anòmia.

Són qüestions controvertides, que entren també en diàleg en fins a quin punt les persones que han participat volen exposar-se, en entrevistes i opinions que en alguns casos podrien generar-los algun conflicte en els seus centres educatius o amb el claustre del que formen part. En aquest cas, potser en comptes de donar l'anonimització per feta i exposar-la com a condició intrínseca de la recerca, podria evidenciar-se com a opció. Caldria veure fins a quin punt aquesta tria pot condicionar la participació: pot fer vergonya, demanar que la participació es consideri anònima?

### 13.2.3.3. Presència, condició i protagonisme en una metodologia humanitzadora

Proposo que una metodologia humanitzadora hauria de respondre a un procés de recerca orientat a la millora de les realitats i les relacions educatives, afavorint el benestar, la integritat i la dignitat de les diferent persones que formen part de la comunitat educativa, i assenyalant i denunciant els poders que els posin en entredit.

La metodologia humanitzadora es podria estructurar sobre els pilars de la presència, la condició i el protagonisme, a l'hora de pensar en els diferents elements del procés de recerca (taula 48). Tot i que seria interessant partir de processos col·lectius i horitzontals,

aquest plantejament es fa des de la lògica de l'experiència d'aquesta recerca: una tesi doctoral com a proposta individual.

**Taula 48.** Elements d'una recerca humanitzadora: presència, condició i protagonisme

|                             | Presència  | Condició  | Protagonisme   |
|-----------------------------|--|---|--|
| Plantejament general        | Cerca de la millora de les realitats i les relacions educatives, afavorint el benestar, la integritat i la dignitat de les diferent persones que formen part de la comunitat educativa, i assenyalant i denunciant els poders que els posin en entredit. |   |  |
| Tipus de recerca            | Qualsevol tipologia de recerca, si es té cura de les relacions i les dades, i es planteja com a no extractivista.  |   |  |
| Dades                       | Quantitatives o qualitatives, les necessàries per a poder explorar i comprendre els escenaris i les realitats requerides.  |   |  |
| Persona/es investigadora/es | -Evidenciar la posició dins la comunitat educativa   | -Evidenciar el context de realització de la recerca<br>-Explicitar l'experiència viscuda<br>-Respectar-se els ritmes i els tempos   | -Reconèixer la subjectivitat<br>-Explicitar i justificar les decisions<br>-Revisar les limitacions                     |
| Mostra                      | -Ubicar en la comunitat educativa<br>-Reconèixer tots els agents<br>- Cura de la diversitat  | -Evidenciar el context i la situació personal i professional<br>-Reconèixer i atendre les necessitats   | -Garantir la participació informada<br>-Reconèixer les relacions<br>-Evidenciar les persones en les mostres no humanes |
| Instruments                 | -Incorporar indicadors explícits sobre identitats  | -Revisar la comoditat i la incomoditat de participació  | -Preguntes i estructures obertes   |
| Tracte de les dades         | -Qüestionar les dades des de les identitats<br>-Referenciar mantenint les aportacions  | -Qüestionar les dades des dels contextos i necessitats<br>-Recuperar context i dades prèvies en la mostra de dades concretes<br>-Discutir l'anonimat<br>-Cuidar l'exposició de dades per evidenciar-ne la humanitat | -Reconèixer i identificar relacions de poder<br>-Reconèixer la subjectivitat interpretativa                            |
|                             | Evidenciar els rols dins la comunitat educativa; tractar les dades i les persones participants amb dignitat i respecte, evitant judicis i fiscalitzacions.   |   |  |
| Retorn                      | Discutir les dades amb la comunitat educativa; garantir els beneficis per a les persones participants; cuidar les relacions post-estudi; denunciar les relacions de poder detectades; garantir accions compromeses post-estudi                           |   |  |
|                             | -Reconèixer la persona lectora com a part de l'acte comunicador  | -Adequar els llenguatges als contextos educatius  | -Estructurar el retorn des de la seva recepció, lectura i usos   |

### 13.3. Aportacions per a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials i per a la formació del professorat

Des de la realització d'un treball d'aquestes dimensions és fàcil desitjar que el seu impacte en la resta de la comunitat sigui major del que pot arribar a ser, o del que serà, ja que la influència que pugui generar depèn no tant del contingut del treball, sinó sobretot de la seva difusió i de la seva recepció, a partir de les idees, preguntes i accions que pugui mobilitzar en altres persones.

Considero que la present tesi pot fer algunes aportacions a la comunitat educativa i científica, si són tingudes en compte, debatudes i discutides, i pot fer-ho en els següents àmbits que es descriuen.

#### 13.3.1. Àmbit teòric

A nivell teòric, considero que l'aportació principal de la tesi és la conceptualització de la humanització dels continguts històrics escolars, posant-la en relació amb la pedagogia humanitzadora, amb les metodologies humanitzadores i concretant-se en els continguts a partir del trinomi *presència, condició i agència*. La revisió prèvia del concepte, que és multiescala, permet que aquesta conceptualització quedi ben sustentada a nivell epistemològic i concretada en l'àmbit específic de la didàctica de les ciències socials.

La revisió paradigmàtica a partir de l'explicació, la discussió i la ubicació també pot considerar-se, en sí mateixa, una aportació. Però considero que són la revisió de la recerca historiogràfica i la revisió de les diferents línies de recerca colindants en didàctica de les ciències socials, les que poden fer aportacions importants a l'hora d'actualitzar-nos, dins i fora l'àmbit de recerca.

Per altra banda, les perspectives de la pedagogia humanitzadora han estat desenvolupades sobretot en àmbit anglosaxó i, especialment, nordamericà. Penso que una de les aportacions de la tesi és la presentació d'aquests plantejaments en l'àmbit ibèric, així com la seva relació amb els fonaments de la pedagogia crítica.

En últim terme, considero que en el camp de la didàctica de les ciències socials, les aportacions al voltant de la revisió del llenguatge podria generar alguns canvis i reflexions interessants en l'ús de determinats termes o expressions. Emfatitzar, per exemple, que l'aplicació d'una mirada crítica requereix que el llenguatge assenyali de manera directa algunes relacions de opressores i de dominació, i per tant substituir termes tan generalitzats com el d'*invisible* pel d'*invisibilitzada*. Tampoc les persones no som precàries, sinó precaritzades. No hi ha persones anònimes, sinó persones de les que no coneixem el nom. No hi ha races en la humanitat, sinó racialització. I tampoc no hi ha països pobres ni

rics, sinó empobrits i enriquits. No incloem ningú, ni donem veu, ni visibilitzem: acollim, reconeixem.

Aquesta reflexió sobre el llenguatge també ens ha de permetre fer evident els biaixos de poder de les epistemologies hegemòniques i normativitzades, així com anar redirigint els focus d'allò que considerem socialment important, a través del pes i els espais que deixem a conceptes com el de vincle, cura, vida o tendresa.

### 13.3.2. Àmbit metodològic

Considero que el present treball planteja algunes reflexions sobre les implicacions metodològiques d'ubicar-nos en paradigmes crítics, decolonials, ecofeministes i humanitzadors en la recerca i en l'educació. La cerca de la coherència amb els paradigmes, els objectius i els temes que abordem ens porta a replantejar les formes i, fins a tot, a preguntar-nos fins a quin punt aquestes formen part també dels continguts. Aquesta coherència no es dona per sí sola, ni a les aules ni a les investigacions, i segurament la reflexió al voltant d'aquesta és el primer estadi per a poder treballar-hi.

Per altra banda, explora altres maneres d'entendre l'acció en les recerques crítiques. Sense renunciar a la investigació-acció, ens podem plantejar altres vies d'aportació i transformació, d'acord amb els diferents espais i rols dins la comunitat educativa.

### 13.3.3. Àmbit de resultats

Més enllà dels resultats de la recerca, que permeten respondre les preguntes plantejades i explorar algunes idees i dinàmiques, entenc que aquest treball fa algunes aportacions que sorgeixen del tracte i l'interrogació d'algunes dades. En aquest sentit, l'anàlisi del document curricular ens permet veure més enllà de les possibilitats i les limitacions, a l'hora d'humanitzar els continguts a través del desgranament de la seva estructura, plantejaments i contradiccions, pot facilitar la presa de decisions conscients sobre el mateix.

Considero que els resultats que emanen de la interpretació de les dades, tant quantitatives com qualitatives, fan palesa l'adequació d'aplicar la perspectiva de gènere en l'anàlisi de dades. Així, aporta més arguments a l'hora de defensar que s'apliqui de manera sistemàtica a totes les recerques de didàctica de les ciències socials, i també a l'hora de plantejar la necessitat de fer-ho amb altres eixos d'identitat.

En darrer lloc, les propostes educatives, si les entenem com a resultat de la recerca, són en sí mateixes una aportació, disponibles per al seu ús, modificació i adaptació a les aules. Algunes d'aquestes aportacions ja han estat compartides i han quedat concretades en l'apartat 11.4. *Difusió i retorn de les aportacions de la tesi*. Penso que en aquest sentit ha



estat clau que, en la meua vivència, el desenvolupament de la tesi hagi conviscut amb l'exercici de la docència universitària al grau d'educació primària, i al grau d'estudis socioculturals de gènere, de la realització de pràctiques a aules de secundària i del desenvolupament d'altres projectes com el disseny de materials curriculars i de llibres de text.

Així, les idees desenvolupades no han quedat en un àmbit abstracte, l'aportació de les quals s'haurà de valorar posteriorment, sinó que ja s'han desenvolupat en un àmbit de pràctica i de presa de decisions, i m'ha permès afinar uns criteris i unes orientacions que s'han pogut compartir, afinar. En la formació inicial de professorat es comencen a fer servir per a la revisió crítica sobre el coneixement i les pràctiques escolars, i per desenvolupar eines per a la presa de decisions conscients sobre el mateix, orientades a humanitzar-los.

### 13.4. Continuïtat de la recerca

Es diu que una recerca ha de ser com un llumí encès en la fosca, que il·lumina no tant pel que il·lumina, sinó per com ens fa conscients de la foscor que ens envolta. Això fa que una recerca il·lumini no només per les idees que n'emanen, sinó per les noves preguntes que en poden sorgir i, sobretot, per la valoració de si val o no la pena intentar respondre-les.

Després de la realització d'aquest treball d'investigació, penso que pot resultar interessant aprofundir en algunes vies. Considero que poden ajudar-nos a reflexionar i comprendre millor alguns conceptes i processos, contribuint i enriquint-nos en les comunitats de les que formem part: la comunitat educativa i la comunitat científica com a més explícites, però també la comunitat social en termes més genèrics.

Aquestes vies, que exposo a continuació, poden contribuir a la reflexió i la millora de les dinàmiques educatives de les ciències socials en àmbit escolar, de la formació inicial i continuada del professorat, de les relacions entre la pràctica i la recerca, de les conceptualitzacions teòriques, així com la revisió de representacions i prejudicis que condicionen el desenvolupament de les tasques científiques i educatives.

#### 13.4.1. Sobre la metodologia de recerca

- Considero interessant aprofundir en les implicacions metodològiques de paradigmes decolonials i ecofeministes, així com poder consolidar i aplicar la proposta de la metodologia humanitzadora.
- Crec que seria necessari incloure, en qualsevol recerca de l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, l'anàlisi de dades a partir de variables d'identitat, a partir dels plantejaments del feminisme interseccional, i valorar-ne la repercussió.

### 13.4.2. Sobre el concepte d'humanitzar

- Per aprofundir en la seva conceptualització, es podria fer una recerca basada en l'anàlisi del discurs sobre els significats atribuïts i si, aquests, en condicionen la projecció en àmbit educatiu.
- M'agradaria aprofundir en la relació que s'estableix entre la humanització metodològica i de relacions, i la de continguts.
- Considerant el llenguatge com un element clau en la transmissió d'idees i ideologies, crec que seria interessant revisar quin llenguatge mantenim a la comunitat científica i educativa, tant en publicacions com en el desenvolupament de les nostres classes, en relació a conceptes clau de la humanització.
- Em genera inquietud la relació que establím amb el coneixement antropològic des de la didàctica de les ciències socials i des del coneixement social escolar. El vincle entre la història i l'antropologia és clau en la humanització del coneixement històric, i la considero una ciència social clau en la comprensió de la humanitat i les societats. En canvi queda obviada a nivell curricular i el professorat format en antropologia no troba massa connexió amb el coneixement social escolar. M'agradaria seguir indagant-hi.
- Per valorar l'adequació de la proposta conceptual de la tesi, seria necessari fer una recerca qualitativa amb professorat en actiu i en formació per comprovar la claredat, la comprensió i la utilitat de cara a generar canvis del trinomi *presència, condició, agència*.

#### 13.4.2.1. Sobre la presència

- Durant la realització de la recerca he detectat quelcom que no puc desgranar amb les dades empíriques que sorgeixen d'aquesta tesi, que voldria poder abordar en un futur proper. Té a veure amb les opinions i les actituds davant el reconeixement de persones i col·lectius en els continguts històrics i socials, i com aquestes són percebudes com un acte de benevolència i caritat, o s'entenen des del reconeixement i justícia. Seria interessant aprofundir-hi i posar-ho en diàleg amb les possibilitats i voluntats de generar transformacions curriculars en aquest sentit.
- Considero que, tot i l'abundància d'investigacions sobre presències i absències, ens falta molta recerca sobre la opinió, les impressions i els impactes en l'alumnat. Seria important poder-ho abordar amb alumnes i, així, posar èmfasi en la comparació de les possibilitats de representació i d'indentificació.
- Aprofundint en la relació entre la consciència històrica i l'educació per al futur, seria rellevant explorar si el reconeixement de col·lectius, experiències i perspectives

alternatives, de resistència o subversives condicionen d'alguna manera les projeccions de futur de l'alumnat i les possibilitats d'imaginar realitats alternatives.

- Des d'un àmbit de la metarecerca, crec que seria interessant centrar-nos en la dimensió de les perspectives en la idea de la presència, per poder revisar referents bibliogràfics de l'àmbit des del qüestionament de les identitats, tant de les persones referenciades com de les autores.

#### 13.4.2.2. Sobre la condició

Considero que aquest és l'aspecte menys estudiat o investigat des de la didàctica de les ciències socials i, segurament per això, és el que em genera, ara mateix, més preguntes i interès de recerca. Algunes idees per seguir investigant al voltant d'això serien:

- Explorar les representacions socials de diferents agents educatius sobre la condició humana a partir de la cobertura de les necessitats.
- Relacionar el grau d'atribució de condició humana a les persones d'altres contextos (espacials i temporals) amb el tipus de fonts històriques que donen notícia de la seva existència i amb les escales de proximitat i llunyania.
- Valorar els impactes de la identificació i de la no-identificació en l'aprenentatge de les ciències socials i en la voluntat i motivació per aprendre.
- Explorar la relació entre la ficció i la realitat sociohistòrica, especialment en col·lectius històrics mitificats i estereotipats.
- Explorar els límits percebuts de la identitat humana en relació a les persones i col·lectius d'altres contextos (espacials i temporals), a partir dels usos de les persones del singular o el plural dels relats sociohistòrics.

#### 13.4.2.3. Sobre el protagonisme

La dimensió del protagonisme agèntic ha estat explorada en les recerques de la didàctica de les ciències socials, sobretot l'àmbit de la participació política i l'acció social. En aquest cas, sembla important explorar aquest concepte en relació a l'atribució d'agència de les persones que protagonitzen els coneixements sociohistòrics.

- Explorar les relacions entre el protagonisme i les causalitats en la comprensió i el relat de diferents contextos sociohistòrics.
- Aprofundint en la relació entre la consciència històrica i l'educació per al futur, seria interessant explorar si el reconeixement l'agència sociohistòrica de diferents col·lectius condiona la pròpia consciència agèntica.

### 13.4.3. Sobre la presa de decisions curriculars

En el cas de la presa de decisions curriculars, descartaria seguir preguntant-nos per què fa o què deixa de fer el professorat des d'una certa llunyania, i voldria centrar-me en alguns aspectes que m'han semblat suggerent d'aprofundir-hi:

- Treballar amb el professorat en formació (inicial o continuada) per detectar quins són aquells recursos formatius que més els serveixen a l'hora de poder prendre decisions curriculars de manera lliure i conscient.
- Explorar la relació entre les identitats i les preocupacions i predisposicions a certes transformacions curriculars.
- Analitzar la relació entre les situacions personals i les possibilitats d'innovar i de prendre decisions curriculars.
- Un dels elements que més m'ha cridat l'atenció per aprofundir, és la relació entre els orígens de les motivacions i els compromisos, amb la ubicació o el destí de les decisions curriculars. Seria molt interessant poder ampliar la recerca des d'aquest plantejament, comptant amb més persones i experiències, de contextos diferenciats.
- Finalment, intentar aprofundir en la idea de la modificació dels continguts com a resposta a les necessitats de l'alumnat, intentant entendre per què en alguns contextos i situacions aquesta relació es dona de manera més directa que en d'altres.

### 13.5. Síntesi principal

El coneixement és producte de relacions de poder i n'és també agent. La reproducció de desigualtats en entorns escolars es dona a través de dinàmiques, relacions i jerarquies, i també a través del coneixement escolar, que n'és producte i que les legitima. Tant les relacions com el coneixement poden ser reproductors d'opressions, però també emancipadors i transformadors.

Tradicionalment, la història escolar ha estat al servei dels interessos de l'estat-nació i les seves classes dominants, amb la reproducció d'un relat geopolític lineal, eurocèntric, androcèntric, protagonitzat per sectors socials concrets, exclusius i excloents, i que consoliden els poders del patriarcat, el colonialisme i el capitalisme. Una història escolar deshumanitzada, en tant que la humanitat no n'és objecte ni subjecte, que reproduïx i legitima opressions a través de la significació de les experiències d'unes persones, i la invisibilització d'unes altres i que no permet connectar amb la vida i l'experiència.

Això és un problema social i educatiu, en tant que ajuda a perpetuar desigualtats en comptes de combatre-les, que dóna una imatge parcial de les realitats socials i humanes, i no permet entendre-les en la seva complexitat. No respon als avenços de les diferents ciències socials, tampoc la històrica. No respon a les necessitats de l'alumnat a l'hora de significar-se, de significar la pròpia vida, de reconèixer-se en la humanitat o de trobar models que els permetin projectar nous futurs possibles.

Des de la pedagogia humanitzadora sorgeixen propostes interessants no només per humanitzar l'educació des de les relacions, sinó també des dels continguts. Plantejo la possibilitat d'humanitzar els continguts de la història escolar, a partir de la reflexió sobre les presències, la condició i el protagonisme, projectant que *totes les persones* som agents de la història -i que les agents de la història *som persones*.

Les possibilitats del professorat que ha participat a la recerca de prendre decisions curriculars, orientades a humanitzar les classes de ciències socials d'Educació Secundària Obligatòria, estan condicionades per la manca de temps i la sobrecàrrega de feina, la relació amb altres docents del claustre, la formació, la disposició de recursos, la pròpia identitat i el compromís vers l'alumnat, la realitat social i el coneixement científic. En general, sembla que no hi ha una relació directa entre la humanització dels continguts i la humanització de la cultura escolar i les metodologies, i que la transformació de continguts té sobretot a veure amb els compromisos amb la realitat social i el coneixement científic. Finalment, en condiciona les possibilitats la interpretació que es fa sobre el grau de llibertat dels docents respecte el marc curricular.

El marc curricular català actual proposa un coneixement històric lineal, eurocèntric, androcèntric i bàsicament geopolític. Incorpora algun element d'història social o de les mentalitats, però li atribueixo una desactualització historiogràfica d'uns 40 anys, precisament un període en què el coneixement històric s'ha humanitzat. Les incoherències internes del document limiten les possibilitats d'humanitzar-ne els continguts, en tant que bona part de les facilitats que es proposen en els plantejaments competencials no es desenvolupen en el desplegament temàtic ni els criteris d'avaluació.

Les opcions de crear propostes que facilitin la humanització dels continguts històrics, poden desenvolupar-se a diferents nivells de transformació respecte aquest marc curricular. Aquestes haurien de problematitzar el coneixement i orientar-se a la justícia social. Haurien d'emfatitzar la presència, la condició i el protagonisme de les persones en el coneixement històric, a partir de permetre la polifonia i la multiperspectiva, les relacions micro-macro, les abstraccions transnacionals i transtemporals, els vincles amb situacions significatives del present a partir d'experiències de vida, de l'abandó de la linealitat i la centralitat geopolítica i nacional, i de la centralització de la vida.

Si l'educació és l'art d'acollir l'existència, quan ens troben en un entorn d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, el compromís amb l'existència ha de ser doble: per

l'acte educatiu en sí i perquè el coneixement social tracta sobre l'existència, sobre els éssers humans, que en som objecte i en som subjecte. Des d'una mirada humanitzadora, en la construcció de les relacions dins la cultura escolar, és fonamental tenir clar que és amb persones, amb qui estem tractant i que, en la projecció dels sabers i els coneixements, és de persones i de les seves vides i experiències, de qui estem tractant.

No volem saber.

No volem saber els  
vostres sabers porucs.

Ni ens guien els mapes  
de les presons del  
possible.

Volem forjar els sabers  
que combaten les  
opressions del nostre  
món.

Perquè mai no en  
sabem prou si el que  
volem és fer un món  
millor, ni mai no ho  
sabem tot si el que ens  
mou és el desig de no  
deixar d'intentar-ho.

*No volem saber,*  
Marina Garcés

# English Summary for International Projection

---

## 1. Research Approach

### 1.1. Educational Problem

Maria-Nova, the main character of *Becos de Memória*, sought to make sense in her history classes: what the teacher read seemed distant to her, was different from what she had "written, recorded in her body, in her soul, in her mind" (de Oliveira, 2018, p. 104). At the beginning of her lectures, Milagros Rivera explained that her girl-students couldn't find themselves in History. And she attributed it to two major reasons: firstly, the lack of references, given that the historical knowledge they had learned was starred in people who had nothing to do with them. On the other hand, because what history told them was not about life, their life, the problems faced by people, and it didn't help them to understand themselves in human complexity.

A few decades earlier, Dewey (1965) referred to something similar when he spoke of the "the isolation of the school from the personal life" (p.124). The impossibility of identifying oneself with school social content is an important personal and collective problem, as it allows the understanding of society and the possibility of being located in it, signifying the present, constructing individual and collective identities and projecting the future through representations, actions and commitment. People, and societies, are not the core object of social studies education in general, neither of history education specifically, with prominent leading minorities. This is a major educational problem, as:

1. Social knowledge is incomplete if it doesn't take into account the whole society. We are teaching partial content and, therefore, we are not accomplishing the basic purpose of learning the social sciences at school: to understand the world in order to be able to participate socially (Pagès & Santisteban, 2011). In addition, the exclusion of people and groups reproduces and perpetuates social inequalities and discriminations through absences and stigmas that turn out to be "unustainable and shameful" (Jara and Santisteban, 2018, p.273) in a socio-critical educational paradigm.
2. Secondly, because the fact that people and human societies are not the subject of knowledge in the social sciences is an epistemological problem. Social knowledge concerns human beings (Thornton, 2002). From the social science reference disciplines, there have been remarkable advances locating people at the centre of social knowledge, as object and subjects, and understanding the whole of society as social and historical agents. Anthropological and sociological theories recognize

every one as social agent, and Historiographical trends have largely abandoned the idea of historical agency as exclusive to privileged social groups. We assume that these advances have not significantly transcended school content (Villalón & Pagès, 2013), drifting from mismatches from scientific and scholar knowledge.

3. Thirdly, because an exclusive social content marked by the geopolitical dynamics of European nation-states and their leading minorities becomes a mechanism for the reproduction of inequalities. Seixas (2012) identifies the limitation of agentic protagonists to political and national elites with the historical pedagogy of submission. In this case, education does not fulfil the emancipatory purpose - quite the contrary, it helps inequalities and oppressions to perpetuate.
4. Finally, because a school content focused on the dynamics of nation-states does not respond to the needs of the student, the need to recognize plurality and for school content to contribute to it (Tutiaux-Guillon, 2018). The lack of representation and identification with the content and people who star it has been linked to school failure - that of the education system, while allowing young people to be dispatched prematurely.

This research adresses this educational problem, and links it with the concept of humanization and dehumanization. The delimitation of the problem stems from a previous work (Massip&Pagès, 2016). In any case, the idea of historical contents in social studies education has become more concrete and has taken on much broader dimensions, but it keeps the initial approach: the lack, and the need, of non-exclusive social content focused on people and the situations and problems of social life.

## 1.2. A Contextual Approach: Residual Humans and Global Challenges

The targeted educational problem has been an educational challenge for many decades, but it seems particularly urgent in the current context. Located in the dynamics of neoliberal capitalism, which rules the political, economic and cultural powers of the globalised world, the polarisation of inequalities and social exclusion become both obvious and unsustainable. As De Sousa (2019, p.11) explains, "the most repugnant forms of social unevenness and discrimination are becoming politically acceptable".

Denouncing these discriminations and exclusions, Freire (1970) stood up against the *stolen humanity*; Bauman referred to the *residualization of humanity*, the *residual population* and *human waste* (Bauman, 2011; Ruiz, 2019); Garcés (2019a; 2020) refers to the *expelled humanity* and the *residual experiences*. They refer to people who have been excluded from social and political dynamics to participate in public life in an emancipated manner. They are part of the oppressed condition, and suffer from a system understood from the production of humiliation (Bauman, in Ruiz, 2019; Garcés, 2019b). People *thrown into the*



*garbage* in the dynamics of urban consumerism (Bauman, 2009); people given for loss (Garcés, 2019; 2020).

For De Sousa and for Garcés, caring for residualized humanity is fundamental to the challenges facing education today: much of our student are part of these expunged groups and it is through education they can try to reverse the dynamics of oppression and emancipation (De Sousa, 2019), and because we can understand education from hospitality, as a counter-power to dignify us from "hosting existence, welcoming life; telling us *we're here, we're giving ourselves space and time, and we're going to move forward*" (Garcés, 2019).

This social and educational challenge to the expelled humanity is a global challenge. The polarisation of inequalities is one of the consequences identified with the globalisation of the capitalist system, expected to become more extreme with the effects of the ecological and climate crisis. The concerns about the collapse of the system and criticism of the capitalist model have favored the projection of a planetary citizenship (Sant et al., 2018), which thinks globally about social and ecological issues, and is concerned about finding new ways to live. The urgent need to find new models and other ways of living will come out on several occasions in this work, as it comes from different areas: from historiography to decolonial sociology and ecofeminism.

For Haraway (2016), these other ways of living must allow "not only end the destruction, but to live more fully human lives based on a good relations with human an non-human" (Sant et alt., 2018, p.73). Social justice and ecological justice are understood in the same logic, while social exploitation and ecological exploitation are also understood within the same logic of the exploitation of the life in neoliberal capitalism (De Sousa, 2019; Herrero, 2013; Taibo, 2010). Referring to them, educational challenges are not minor: it should be to educate for a future that is expected to be uncertain and complex, and al leadt we must educate to find and build these new ways of living that reverse the dynamics of inequalities, exclusions, and create models where all people can live a dignified life.

If "questioning how we want to educate is asking ourselves how we want to live" (Garcés, 2020, p.18), I understand that the importance of humanizing history education is not only about teaching and learning issues, but about how we want to live: recognizing, dignifying ourselves, breaking the powers of domination, projecting a present and a future where everyone is recognized and located, and where caring is at the core of social, economical, political and educational dynamics.

### 1.3. Previous Research

This research is based on a previous work, being part of Master of Educational Research (MURE) thesis in Didactica of Social Sciences at the Universitat Autònoma de Barcelona.

Previous research explored the social representations of teen students about people's agency in History, about their general representations on History, about who they attributed aggenic role to, and about the human dimensions they attributed to them. The data obtained seemed to indicate that:

- In their History social representations, people did not have a central role. The historical object was identified as *something* and *processes* located in the *past*.
- When asked about historical protagonists, there was a strong presence of exclusive and exclusive groups and individuals.
- There was a relationship, though not direct or linear, between the attribution of agency to people of the past and the consideration of the ability to participate, influence and being social agents themselves.
- There was a certain connection between the most demotivated students in relation to the assignment with those who felt socially excluded and felt not connected to the people and experiences raised in classes.
- In abstract situations, the students attributed few human characteristics to groups of people. Instead, when considering specific situations, they showed great empathy and could imagin personal situations, relationships and motivations.

From this previous work, I defended the need of *Humanizing History Education*. This thesis tries to develop and specify this concept.

## 2. Research Design

### 2.1. Research Delimitation

It is difficult to separate the idea of historical knowledge from social knowledge, the didactic from the history of the didactic of social sciences. I understand the social and human reality as complex, which needs the relationship and interaction of different knowledge, thoughts, proposals and disciplines in order to be held up, questioned, and understood. However, in this thesis I focus on the historical content on social studies education. I do so because of two reasons: firstly, because of the need to limit and specify the object of the study. Secondly, because my academic background allows me to move more safely into historiographical concepts and to develop concrete proposals. I also focus on Obligatory Secondary Education (ESO) in the catalan context.

### 2.2. Questions, assumptions and purposes

For the diagnosis of the problem, we count on a large corpus of research. We know, therefore, that this problem exists in the curriculum, in school materials, in educational

practices and in the representations and learning of students. Is it possible to teach life-focused social sciences, with no starring exlusions? Since my will is no longer to diagnose but to be able to influence to slightly transform this situation, I would like to focus this thesis on the key element of educational transformation: teachers.

Assuming that educational practice changes when there are teachers willing to change it, and that teachers are the ones to make decisions on the curriculum (Ballbé, 2019; Kitson et al., 2015; Pagès, 2019), I wonder what does the teacher need have to humanize their history lectures? Which are their possibilities and limitations to do so?

#### 2.2.1. Main question, assumption and purpose

- Question 1: Which are teachers' needs, possibilities and limitations in order to humanize the historical content of the social sciences?
- Assumption 1: Teachers need up-to-date training, both in the scientific and educational, incorporating new perspectives of critical analysis and social problems.
- Purpose 1: To find out the needs and possibilities of teachers to humanize the historical contents of the school social sciences

#### 2.2.2. Conceptual question, assumption and purpose

- Question 2: What do we mean when we talk about humanizing history education? What are we based on?
- Assumption 2: The concept of humanization has not been defined in our area and is widely and unspecifically used for educational practice.
- Purpose 2: To Conceptualize the term of humanization, specifying it to the field of social sciences education and history education, reviewing scientific, philosophical, pedagogical and didactic paradigms in order to choose the appropriate terminology.

#### 2.2.3. Questions, assumptions and purposes about educational agents

- Question 3: What do teacher do to humanize their history lectures?
- Assumption 3: Teacher carry out some practices to respond to the needs and concerns of the student, but they don't structure the contents around the idea of humanization.
- Purpose 3: To find out the possibilities and needs faced by teachers in their daily practices when considering innovation in curricular content, as in the case of the humanization of curricular content.

- Question 4: What possibilities and limitations does the Catalan curricular framework offer?
- Assumption 4: The Catalan curriculum frame is structured on chronological and Eurocentric linearity, but gives scope for humanization from the competential approaches and by incorporation of subjugated knowledge.
- Purpose 4: To rate the Catalan official curriculum from the possibilities and limitations it offers in order to humanize ESO historical contents.

#### 2.2.4. Questions, assumptions and purposes about educational interventions

- Question 5: Which criteria on selecting knowledge and curricular decision making can facilitate the humanizing of historical school content?
- Assumption 5: The criteria to humanize historical content must respond to critical perspectives of social analysis and social justice.
- Purpose 5: To establish criteria and examples to make curricular decisions in order to humanize historical education.

### 2.3. Methodological choices

This is an educational research in social studies education. It is located into humanistic and socio-critical paradigms, and applies decolonial and ecofeminist perspectives. Hereby it is change-oriented, as transformation and involvement with the educational community are its final horizon.

This research qualitative, and incorporates mixed methods from an integrated research design and the crossing and interaction of both quantitative and qualitative data. This integration of data must allow for a better understanding of the studied reality, understanding that quantitative data provide a broad look to place some trends and problems in the exploratory phase, a gateway to the subsequent deepening phase.

Two major phases are considered in this research: research with educational agents and community contribution (table E1):

**Table E1.** *Phases and purposes of the field-work design*

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Research Phases                      | The aim is...   |
| Educational Agents                   | To understand the needs, dynamics, possibilities and limitations of teaching practices aimed at the humanization of historical content. |
| 1.1. Documental analysis: curriculum | To recognize, from a broad perspective, different trends, limitations and opportunities from the current Catalan curriculum approach    |

|  |  |
|--|--|
|  |  |
| 1.2.- Explorative analysis: teachers and training teachers | To recognise, from a broad perspective, different tendencies in the positioning of teachers in relation to the humanisation in which they subsequently go deeper.              |
| 1.3- Deeping analysis: teachers and training teachers      | To deepen understanding with more complex and qualitative data.  |
| 2.-Community contribution                                  | To participate within the educational community, facilitate the transformation of the studied problem.   |
| 2.1. Design  | To propose concrete educational interventions based on the theoretical review and the needs detected in phase 1.   |
| 2.2. Difusion and controbution                             | To contribute, participate and transform within the educational community, transferring the theoretical and methodological contributions, and the concrete designed proposals. |

### 3. Conclusions

#### 3.1. Questions, assumptions and purposes review

##### 3.1.1. Which are teachers' needs, possibilities and limitations in order to humanize the historical content of the social sciences?

- Question 1: Wich are teachers' needs, possibilities and limitations in order to humanize the historical content of the social sciences?
- Assumption 1: Teachers need up-to-date training, both in the scientific and educational, incorporating new perspectives of critical analysis and social problems.
- Purpose 1: To find out the needs and possibilities of teachers to humanize the historical contents of the school social sciences

This first objective has been partially accomplished. Teachers' needs, possibilities and limitations have been explored through the ideas, practices and opinions teachers have shared. However, in order to fully achieve this aim, it would have ben necessary to work together with the teachers to design a process that would allow the content to be

humanized within their specific context frameworks, and to analyse the possibilities and limitations that arise in their development.

Nevertheless, we can point to some ideas. The facilities and limitations to humanize historical contents are linked to the facilities and limitations of teachers in making curricular decisions. In this regard, among the main constraints we consider the lack of training and resources; the interpretation of the official curriculum as a closed regulatory framework; the lack of time and the need to dedicate personal spaces; the relationship and coordination with other teacher partners; and the management of the day-to-day classroom, which generates more urgent priorities and concerns linked to the number of students and to the attention of their psychosocial needs.

For teachers in training, the lack of experience in classrooms is a limitation as it creates uncertainty when making curricular decisions, as well as linking curricular decisions to student attention. In contrast, the training teachers who have participated have more facilities in projecting changes aimed at humanization, based on a more up-to-date training in social disciplines linked to a critical reading of social realities. The lack of experience and resources limited the possibilities for training teachers, although discouragingly they generate more critical accounts of content and project humanizing transformations.

For active teachers who have both experience and reflection on practice and up-to-date training, resources and commitment, it is much easier to make conscious and, in this case, humanising curricular decisions. Experience would therefore be one of the facilities for making curricular decisions, along with the interpretation of the curriculum as a basis on which decisions can be made, knowledge and use of diverse resources, and networking with other teachers, whether they are from the same centre or not.

Given the current context, in which the social debate on educational innovation has become widespread and mediated, I think it is significant to make a point. Collaborative work with other teachers becomes essential in the ability to make curricular decisions that generate some continuity and curricular transformations. The cases in which the most profound changes have been made in terms of content and purpose have been those in which there is a strong commitment from teachers, up-to-date training, and teamwork to make decisions on the implementation of the curriculum. Instead, in contexts with innovative structural models (becoming part of EN21; being part of a centre designated as innovative), the changes have been oriented towards more formal and methodological issues, with no significant or continuous changes in curricular content.

In assessing teachers' facilities and difficulties in humanising content, there are three elements that I consider to be essential. Firstly, (1) the importance of the tastes, beliefs and ideas of each teacher, which are after all the ones that guide, permit and condition all the possibilities that derive from them. On the other hand, (2) the relevance of the

commitments: the object of the teachers' commitment involved seems to condition the type of decisions taken: the commitment to students primarily triggers methodological and school culture decisions, and the commitment to social justice and knowledge, generally generates decisions on content. By identifying those decisions that can be identified as humanizing, there is not only a separation between methodological and content changes, but in some cases they are even contradicted.

Finally, (3) the scope of the attribution of importance. Changes are made to what is considered important. The importance assigned to an issue seems to condition the will for transform it, and the activation of resources becomes necessary in order to be able to materialise them. The relationship between importance, the desire to generate changes and the resources to be able to materialize them are related, but in each person and situation are differently related. In some cases, formative resources are yet another element that arouses compromise, conditioning the allocation of importance and motivating the will for change.

Another element that seems to be able to condition the appropriation of importance and thus facilitate curricular decision making is identity. In the case of the people who have participated in this particular research, the identity of the student does not appear to significantly affect the allocation of curricular decisions; however, the identity itself does, and in particular the gender identity. The gender identity of the women involved relates to a greater appropriation of importance to the non-exclusion of invisibilized groups, to criticism of androcentric knowledge and intersectional awareness of presences and absences, as well as to concrete decision making seeking to reverse the invisibility of traditional school historical knowledge.

### 3.1.2. What do we mean when we talk about humanizing history education? What are we based on?

- Question 2: What do we mean when we talk about humanizing history education? What are we based on?
- Assumption 2: The concept of humanization has not been defined in our area and is widely and unspecifically used for educational practice.
- Purpose 2: To Conceptualize the term of humanization, specifying it to the field of social sciences education and history education, reviewing scientific, philosophical, pedagogical and didactic paradigms in order to choose the appropriate terminology.

For this conceptual question, I assumed that the concept of humanization has not been defined in our area and that it is used widely and unspecifically. The objective of conceptualizing the term of humanization was part of this research, concreting it in the field of social sciences didactics, reviewing scientific, philosophical, pedagogical and

didactic paradigms in order to choose the appropriate terminology.

The objective set has been accomplished. In order to conceptualize the idea of humanizing historical school knowledge, I have revised the concept from linguistics and semiotics, from critical, decolonial, and ecofeminist approaches, from critical and humanizing pedagogy, and from the proposals that existed in social sciences. I have proposed a theoretical conceptualisation and also applied it both in the analysis of data and in the creation of concrete educational proposals, as well as in teacher training.

In the field of social sciences didactics, or social studies education, the idea of humanization has been extensively used, in relation to other proposals or concepts, and attributing different dimensions and meanings to it. The concept of "humanizing" is very broad and has different dimensions of meaning: those referring to the human species and the human condition, those referring to positive values such as proximity or kindness, those referring to the rupture of oppressions and domain relations, and those understanding it from the centrality of life.

From social studies education, the concept of humanization has been used to project the human condition historical protagonists, to project human race as a collective, or to consider closer and more friendly content for students. The most elaborate proposal on the concept of humanization in education and social studies comes from the approaches of humanizing pedagogy, which must promote the dialogic relations, focus on student experiences, facilitate criticism of official knowledge, and introduce subjugated knowledge (Blevins and Talbert, 2016).

My proposal for this conceptualisation is based on the understanding that the object of social knowledge is people, people in relation, societies, humanity: all people, without exclusions. People who are socio-historical agents and who are therefore protagonists in the realities, processes and socio-historical changes, with a nuance that seems redundant: people are the agents of history, and all people are the agents of history. People are persons — not characters, not numbers, not mythical beings — that we eat, we get sick, we love and we suffer. In other words, people who share the experience of life from the condition of being human. I understand that this proposal is structured on three major conceptual pillars: that of presence, that of condition and that of prominence.

- Presence: People are the object of social sciences. All of us are. The presence in the contents goes beyond simple visibility: being present also relates to the relevance and recognition of existence. Visibility, relevance and existence of all people, social groups and life forms. In order to project the presence of people without exclusions, a broad view of diversity, inequality and power relations is necessary, something I understand from the intersectional approaches. They help us to understand and place both diversity and exclusions, diversity and power relations. When making curricular decisions on content, selecting thematics and planning specific



educational interventions, we have to choose: everyone is a lot of people to go into a classroom, so we select people, experiences, spaces, contexts and specific situations. To do so from the recognition of diversity and without creating exclusions requires a vision of identity axes and power relations, and the approach of intersectionality can be a useful tool for positioning plurality and being aware of who we are recognising.

- Condition: People are persons, human beings. The core of the condition dimension is humankind. It includes reflections on human characteristics, the projection of humankind and human processes as opposed to national ones, and the emphasis of the human condition of the people who star the content. Reflection on the condition or human nature has been a constant in philosophical debates, and has been structured in dichotomic comparison between humanity and other animals by reaffirming features such as rationality or sociability, and between humanity and divinities or machines, emphasizing mortality, weaknesses, or emotions. These approaches have, above all, answered the question of what makes us human, associated with the problems created by universalisms and the defining characteristics that exclude those who do not comply with them. To address the condition dimension, I focus on the idea of needs, which are part of personal and social life. From ecofeminist frameworkd, needs are understood from a double dependency: ecocodependence and social interdependence. This perspective is very useful for addressing the human condition from teaching social sciences, as it serves us on a micro scale and on a macro scale. At an abstract level, it allows us to address issues from the most biological and media-related to the most social, such as the need to organise ourselves socially and politically, communication and relations. At micro level, we can understand personal needs, from the most physiological to those related to privacy and sociability, as well as understand that different circumstances and personalities generate different priorities and needs. They also focus on life, on what they allow us to support it, and thus to recognise us as living beings not only from the perspective of biological organisms, but as persons with names, faces, families, illusions, memory.
- Prominence: People are socio-historical agents. In fact, people are *the* socio-historical agents. It is not countries, territories or processes, as if they were generated alone. People cause social and historical realities from our actions and our non-actions, individually and collectively, from different situations and power spaces. We cannot understand causalities without asking about the people who cause these causes. The contributions of microsociology and microhistory have been fundamental to the understanding of social and historical agency, and of how dynamics, changes or social continuity are generated. In the teaching of social sciences the emphasis placed on the agency makes three major contributions: on the one hand, it empowers students from the understanding of the agency itself, which encourages citizen participation and understanding of the role itself in building current and future realities. On the other hand, it democratizes the

concept of prominence: everyone is an agent. Finally, it allows us to understand causalities from understanding actions, intentions, responsibilities, differences and possibilities.

### 3.1.3. What do teachers do to humanize their history lectures?

- Question 3: What do teacher do to humanize their history lectures?
- Assumption 3: Teacher carry out some practices to respond to the needs and concerns of the student, but they don't structure the contents around the idea of humanization.
- Purpose 3: To find out the apossibilities and needs faced by teachers in their daily practices when considering innovation in curricular content, as in the case of the humanization of curricular content.

To answer this question about educational agents, I assumed that teachers carried out some practices to respond to classroom needs, but did not structure the contents around the humanizing idea. The aim was to find out the actual possibilities and needs faced by teachers in their daily practices in raising innovation in curricular content such as in the case of humanization of curricular content.

This objective has been partially accomplished. In order to analyse the actual possibilities and needs in depth, it would have been necessary either a very focused ethnographic research, or a collaborative work on the generation of transformative proposals, analysing the possibilities and limitations of them. In this case, I have been able to find out the needs and limitations shared in the conversations and interpreted the data of questionnaires and interviews.

In the same way, when dealing with the question, it's not possible to respond to what teachers do, but what they share, or what they share they do, while this investigation was not - and never had the intention to be - an analysis or scrutiny of teaching practices based on class observations.

All teachers and training teachers who have participated in the deepening phase develop practices that can be identified as humanizing. In some cases they are isolated, and in others they are more systematic. In general, the teacher who has participated in the deepening phase and who shows commitment to student motivation tends to be more concerned about methodologies, and in some cases this concern generates changes in the approaches to historical content: either in making them closer to the life of students, in responding to what they know or may impinge upon them.

In addition, teachers who are more concerned about biases and ideologies of school knowledge, and who are explicitly committed to updating social knowledge, tend to make

decisions about content more systematically, and become aware of how content can influence the personal development of students.

#### 3.1.4. What opportunities and limitations does the Catalan curriculum offer?

- Question 4: What possibilities and limitations does the Catalan curricular framework offer?
- Assumption 4: The Catalan curriculum frame is structured on chronological and Eurocentric linearity, but gives scope for humanization from the competing approaches and incorporation of subjugated knowledge.
- Purpose 4: To rate the Catalan official curriculum from the possibilities and limitations it offers in order to humanize ESO historical contents.

By questioning the possibilities of the ESO curriculum, it was assumed that the Catalan curriculum is posed from chronological and Eurocentric linearity, but it gives space for humanization from the competing approaches and incorporation of subjugated knowledge. The objective was to assess it from the possibilities and limitations it offers in order to humanize the historical contents of ESO.

The objective has been accomplished. According to the assumption, the curriculum is posed from historical and Eurocentric linearity, but offers more limitations than expected in offering possibilities for humanization. The competential approaches and the incorporation of some concepts from the social studies education offer possibilities for humanizing content, but the specification of the assessment criteria and thematic deployment contradict these possibilities.

Some inconsistencies are detected between the approaches to the competential dimensions with the specifications of course content and the assessment criteria, especially as regards the historical dimension. There is a progressive loss of bonding to life as the curriculum becomes concrete. Emphasis on the understanding of the present, on the link with the students and their own experiences, or on participation, gets diluted as the curricular text becomes more specific in content and assessment criteria.

This situation generates not only some inconsistencies with the approach itself, but also major limitations when we question the curricular text from the categories of humanization. Some ideas that we can identify as opportunities to humanize content, can become limitations by the way they are realized or by the absence of their specificity. Analyzing the text through the dimensions of humanization (presence, condition and prominence), I argue that:

- In relation to *presence*, people and societies are still not the object of study in the social science curriculum, even though the introductory texts of the curriculum consider this to be the case. The recognition of social and cultural diversity, and the

break with Eurocentrism, which is present in the competential approach, are not specified in the content and criteria of evaluation. The history of women is segregated and only contemplated in ESO's last course, highlighting the androcentric perspective of historical school content.

- In relation to *prominence*, the importance given to prominence in competences and the presentation of the dimensions of the curriculum are not reflected in the deployment of content or in the assessment criteria. The competential approach of the curriculum attaches great importance to the agentic role of students, citizen participation and social transformation. In the deployment of course content, however, no elements are detected linked to the prominence and participation of the student. The importance of collectives as major historical subjects is emphasised, although the need to take account of large personalities is later emphasised. People's experiences relate to the consequences of some historical processes, but not to their causes.
- *Condition* is the least present dimension in the curricular body. The few references to the condition are basically detected in the assessment criteria, and relate to the characterization of societies. The incorporation of the concept of historical empathy into key content projects possibilities for addressing the condition, but it is a concept that appears uncontextualized and there are only two elements in the content and assessment criteria that can be related to it. There is no projection of humanity as a whole, nor elements focused on understanding the human condition.

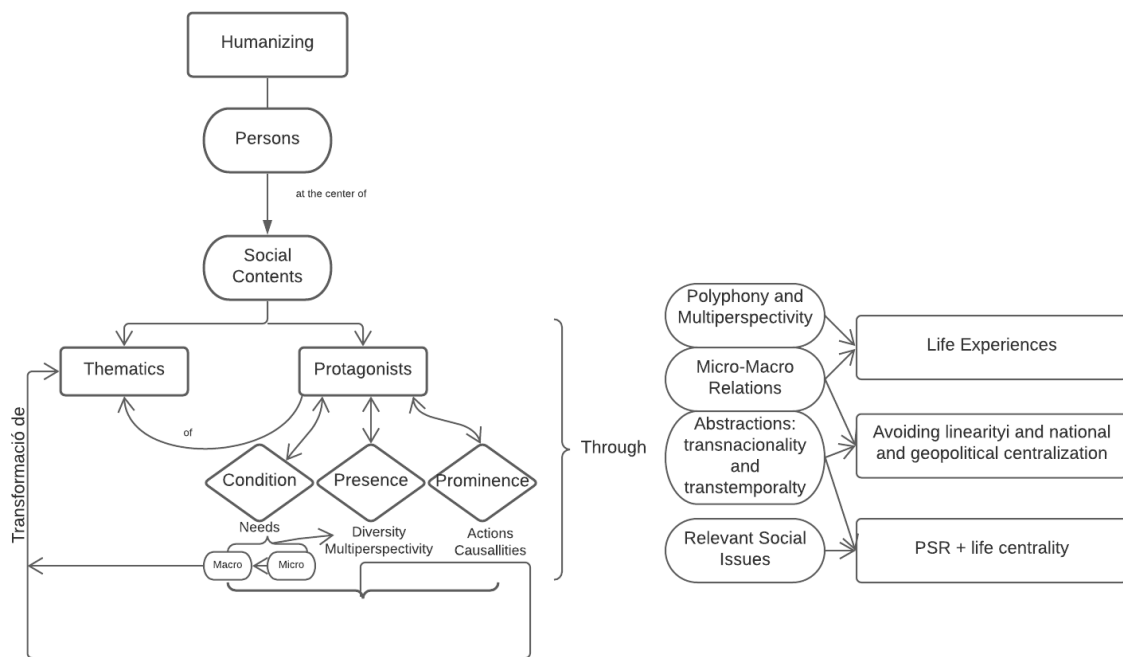
A basically political and economic history is presented from a traditional, and to a lesser extent social, national, Eurocentric, androcentric and linear concepts. Epistemologically, I think it has a historiographical unupdating of about 40 years. Nevertheless, the updating with some approaches from social studies education opens up very important horizons for the development of historical thought, historical consciousness and citizenship education, and also for the humanization of scholar social knowledge. The possibilities and limitations of the curriculum therefore depend on the scope for interpretation and decision-making that the teacher considers to have its own particular context.

#### 3.1.5. Which criteria on selecting knowledge and curricular decision making can facilitate the humanizing of historical school content?

- Question 5: Which criteria on selecting knowledge and curricular decision making can facilitate the humanizing of historical school content?
- Assumption 5: The criteria to humanize historical content must respond to critical perspectives of social analysis and social justice.
- Purpose 5: To establish criteria and examples to make curricular decisions in order to humanize historical education.

This last question is aimed at the community contribution, at the action that can generate significant educational changes. I assumed that the criteria for selecting school content for the humanization of historical education respond to a critical perspective of social analysis, social knowledge-disrupting and social justice-oriented. I aimed to establishing criteria and examples for the choice and structuring of content that humanizes the school social sciences. This objective has been accomplished. I have been able to establish some basic criteria (figure E1), guidance for teachers and concrete proposals that serve as an example, and which are structured on different dimensions of complexity of the inclusion models.

**Figure E1. Criteria to humanizing history education**



It assumed that the criteria for selecting school content for the humanization of historical knowledge respond to a critical perspective of social analysis, a problem of social knowledge and a focus on social justice.

According to theoretical approaches, criteria should respond to a critical perspective of analysis of the social context, which is problematic in terms of knowledge and geared towards commitment to social justice could facilitate the humanization of the academic content of school, and which: promote polyphony and multi-perspectiveness, micro-macro relations, transnational and trans-temporal abstractions and links with significant situations of the present; is based on life experiences, the abandonment of linearity and geopolitical and national centrality, and the centrality of life. And they can do so from reflection on the presence, human condition and agenic prominence.

These criteria can be applied in a comprehensive but also asymmetrical manner. They can take place separately and even in some cases contradict each other. The application of

these criteria can be implemented in different ways. The format they take will depend on the needs, training, objectives and dynamics of teachers and the educational context in which they make decisions. Up-to-date historiographical training and other social disciplines such as anthropology or sociology is a resource that employs teachers in making curricular decisions aimed at humanizing content, and which relates to convictions and compromises that lead to the desire to make curricular decisions on content, but is not unique or widespread.

In the teachers with whom we have worked, there is a link between greater knowledge of resources at the disposal and recognition of practices identified as humanizing content. In general, those who feel more trained and secure when making curricular decisions mainly resort to informational and knowledge-based resources; those who feel less educated and less secure with content rely more on specific materials and educational and educational training.

When the resources are generated by the same teachers based on their own convictions and training, it seems that there is more possibility of transformation than when the training is limited. In this case, most valued resources are materials that provide specific dimensions and informations, but which do not have much processing complexity.

### 3.2. Critical review of design and research process

The design of the has been changing throughout the development of the investigation, due to changes in theoretical approach on the one hand, and circumstantial changes on the other. These circumstantial changes have marked the spaces and accesses to the sample in the initial parts of the design and derive from the researcher's work changes, and also from the data collection possibilities during the later phases of field work, due to the effects derived from the covid-19 pandemic.

#### 3.2.1. Critical revision of phases, samples and instruments

The research has been carried out through two major phases: research with educational agents, and the creation of concrete educational proposals as community contribution. In the empirical research, I have worked with people - high school teachers in active and training - and with documents - the Catalan curriculum - with the intention of making them dialogue, triangulating the data and addressing different levels of exploration or depth. It responds to a rather classical, methodologically simple design, suitable for questions and objectives and research.

The sample is non-probabilistic, intentional in the curricular case and casual in the teachers case. The obtaining sample has been planned and rigorous, and although it could have been broader numerically, the data that emerge from both exploration and deepening phases is valuable and validating.

From the experience of this field-work, along with the experience of other colleagues in the field who find it difficult to access the samples, I consider it essential to be able to rethink, as researchers, what relationship we need to establish with the people involved in our investigations: both in contacting them and in working with them, in interrogating them, and also in returning them.

Surely this also means asking ourselves how participation in research can be bleed to those involved, how we understand the relationship between research and practice, and whether research really responds to educational problems, as well as our role and relationship in it: in this case, I think that research could have been approached from my teaching role in training to teachers, from a more qualitative analysis and in which the student could have taken a more active role.

The instruments have been suitable for meeting the objectives. They have been designed at different times in the development of research, and in some cases the evolution of theoretical and methodological approaches has surpassed some parts of the instruments, both in content and language, especially in the case of questionnaires. In the case of interviews, considering them as unstructured has been fundamental to maintaining the casual tone of conversation and trust. Similar conditions could not be guaranteed in addressing some issues, however, which has made it difficult to make some comparisons.

The treatment and questioning of the data has been essential to identify trends and questions raising from this research. The questioning of data has been raised from a vertical but also horizontal approach, constantly resorting to comparison and questioning from specific variables. In the case of teachers, comparisons have been established between active and training teachers, and from variables such as gender or training. In the case of the curriculum, comparisons have been internal, seeking coherences and inconsistencies between the different parts of the document.

Field-work has therefore been classic, simple, coherent and adequate. It has allowed different elements to be discussed in teacher decision-making, in their daily activity and, ultimately, in their possibilities, limitations, needs and desires to be able to humanize the historical content of the school social sciences.

### [3.2.2. Critical review on the quality of research](#)

Based on Flick's (2015) considerations regarding the quality of research - especially qualitative research - I review each element in order to be able to assess the quality of the present thesis.

### *Quality in Designing*

- Indication criterion: Decision-making in all areas of research has been considered and explained. In some cases it is justified by questions of theoretical or methodological approach, and in others by questions of possibility and feasibility.
- Adequacy criterion: The methodology used responds to questions and research objectives, as well as critical transformation-oriented paradigms. However, it is not entirely in line with the ideas of the decolonial paradigms, which would call for a less extractive, more horizontal and community type of research.
- Diversity criterion: Diversity is an important concept in the theoretical framework, and it has also marked the implementation of research. The management of diversity in field-work has been done, above all, on the basis of three elements: on the one hand, the inductive analysis of data; on the other hand, the comparative questioning of data; and, finally, the opening up of instruments. It has not been possible to ensure the diversity of the sample, while participation has been voluntary and the target responds to a small population in socio-cultural issues.

### *Quality in realization*

- Rigour and creativity criterion: The starting method is already based on criteria of openness, flexibility and adaptation to context. The method used has not been rigid, and has been adapted to the evolution of research, but with rigour in the collection, management and analysis of data has been taken into account.
- Criterion of uniformity and flexibility: The balance between the minimum uniformity in the application of data collection techniques and the flexibility to adapt them to the particularities of the sample has been evidenced by the application of the exploratory phase questionnaires, which retained some common elements to be able to establish comparisons, but had differences to respond to the particularities of active or training teachers. In the case of interviews, flexibility has surely had more weight than uniformity: although the handling of specific issues has been guaranteed, it has been done from quite different perspectives. In the analysis of data, I believe that there has been a good balance between these two elements, combining inductive analysis with the subsequent questioning of the data on the basis of some fundamental axes of the theoretical framework, which has also enabled some data from different sample types to be compared and discussed.

### *Quality in diffusion*

- Transparency criterion: The different decisions made and taken throughout the development of research have been carefully explained. I consider transparency to be one of the most explicit criteria in this thesis, specially in chapters as Methodology (chapter 6), Designing the Community Contribution (chapter 10) and,



Personal Revision (chapter 12), where transparency becomes more apparent from the explanation of the vivence of the thesis.

- Feedback and control criterion: Contribution and feedback from the educative and scientific community has been largely explained throughout the text, specifically in chapters 11 and 12.
- Adaptation criterion: I consider this criterion to be one of the most powerful or enhanced in this work. The dissemination of work and its findings, a process that has been initiated but has not been completed, has been done at different levels, suitable for different types of audience. The design of the materials is part of this transfer, and they have been made in a format and language suitable for teachers in assets; the guidance is foreseen for the same audience, and with a clear aim of spreading the conceptualization of humanization so that it can be applied directly to the content and thematics being worked on. On the other hand, this concept has already been used in teacher training classrooms, with specific activities and resources for further training. At an academic level, I have been able to share and discuss some ideas at different congresses, and I have started to publish some articles in specialized reviews.

### 3.2.2. How could it be, a humanizing methodology?

The revision of the research process and the coherence between empirical research and theoretical paradigms and approaches lead me to consider the possibility of sketching out what might be the basis for the projection of a humanizing methodology.

I propose that a humanising methodology should respond to a process of research aimed at improving the realities and educational relations, promoting the well-being, integrity and dignity of the different people who are part of the educational community, and pointing out and denouncing the powers that entrust them.

The humanizing methodology could be structured on the pillars of presence, condition and prominence in thinking about the different elements of the research process (table E2).

**Table E2.** *A Proposal for Humanising Methodology*

|                   | Presence   | Condition | Prominence |
|-------------------|--|-----------|------------|
| General approach  | Its aim is to improve the realities and educational relations, promoting the well-being, integrity and dignity of the different people who are part of the educational community, and pointing out and denouncing the powers that put them into disrepute. |           |            |
| Research typology | Any type of research, taking care of relationships and data, and being non-extractivist.   |           |            |
| Data              | Quantitative and/or qualitative data, whichever necessary to explore and understand the scenarios and realities required.  |           |            |

**La Humanització de la Història Escolar**  
**Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat**  
 Tesi Doctoral

|                   |   |   |  |
|-------------------|---|---|--|
| Researcher        | Exposing position within the educational community  | -Explaining context of research<br>- Expressing lived experience<br>-Respecting rhythms and tempos  | -Recognising subjectivity<br>- Explaining decisions<br>- Reviewing and recognising limitations   |
| Sample            | -Locating in Educational Community<br>-Recognising all agents<br>- Taking care on diversity   | -Explaining the context and personal and professional circumstances<br>- Recognising and assisting the needs involved   | -Garanteeing informed participation<br>-Explaining and recognising relations and relationships<br>-Evidenciar les persones en les mostres no humanes |
| Instruments       | -Incorporar indicadors explícits sobre identitats   | -Revisar la comoditat i la incomoditat de participació  | -Preguntes i estructures obertes   |
| Data management   | -Qüestionar les dades des de les identitats<br>-Referenciar mantenint les aportacions   | -Qüestionar les dades des dels contextos i necessitats<br>-Recuperar context i dades prèvies en la mostra de dades concretes<br>-Discutir l'anonimat<br>-Cuidar l'exposició de dades per evidenciar-ne la humanitat | -Reconèixer i identificar relacions de poder<br>-Reconèixer la subjectivitat interpretativa<br>- Wondering about people behind non-human samples     |
|                   | Exposing roles and powers within the educational community; managing participants and data with respect and dignity; evoding judgements and paternalism.  |   |  |
| Comunity Feedback | Discussing data with the educational community; guaranteeing benefits for participants; looking after post-study relations; denouncing detected power relationships; guaranteeing committed with post-study actions |   |  |
|                   | -Recognising the reader as a participant of the comunicational act  | -Adapting language to the educational, social and scientific context  | -Structuring feedback through its reception, lecture and use   |

### 3.3. Contributions to the improvement of the educational and training process in social studies education and teacher training

When such a work as a PhD thesis is carried out, it is easy to wish that its impact on the rest of the community is greater than it will or can be, since the influence that it can

generate depends not only on its content, but above all on its dissemination and reception, the ideas, questions and actions it can generate on other people.

I think this thesis can make some contributions to the educational and scientific community, if taken into account and discussed, in the following areas:

### 3.3.1. Theoretical Framework

I consider the main contribution of the thesis to be the conceptualization of the humanization of historical school content, placing it in relation to humanizing pedagogy, to humanizing methodologies, and conceptualising the dimensions of presence, condition and prominence. The prior revision of the concept, which is multi-scale, allows this conceptualization to be well supported at the epistemological level and specific to the teaching of social studies and history education.

The paradigmatic review from explanation, discussion and location can also be considered, in itself, a contribution. But I think it is the revision of historiographical research and the revision of the different teaching lines of the social sciences that can make important contributions in updating us, both within and outside the field of research. On the other hand, the prospects of humanizing pedagogy have been developed mainly in the anglophone countries, especially American in North-America. I think that one of the contributions of the thesis is the presentation of these ideas in the Iberian countries, and their relationship with the foundations of critical pedagogy.

Finally, I believe that contributions around language review could generate some interesting changes and reflections in the use of certain terms or expressions in our scientific field. For example, the application of a critical view requires that language directly point some oppressor and domination relations out, and thus replace such widespread terms as *invisible* with *invisibilized*. Nor there are anonymous people, but people of whom we do not know the name. There are no races in humanity, but racialisation, and neither are there poor or rich countries, but impoverished and enriched ones. Let us not include anyone, let us not give a voice: let us welcome, let us recognise.

This reflection on language must also allow us to make clear the power biases of hegemonic and standardized epistemologies, as well as redirect the focuses of what we consider to be socially important through weight and spaces that we leave to concepts such as care, life or tenderness.

### 3.3.2. Methodological Aspects

I believe that this work raises some thoughts on the methodological implications of placing us in critical, decolonial, eco-feminist and humanising paradigms in research and education. Seeking the coherence with paradigms, objectives and the issues we are dealing with leads us to rethink forms and, indeed, to ask ourselves to what extent these are also

part of the content. This coherence does not occur on its own, either in classrooms or in research, and the reflection around this is surely the first stage in which we can work on.

On the other hand, it explores other ways of understanding action in critical investigations. Without giving up on research-action, we can consider other ways of contributing and transforming according to different spaces and roles within the educational community.

### 3.3.3. Results

Beyond the results of the research, which allows questions to be answered and explores some ideas and dynamics, I understand that this work makes some contributions arising from the treatment and questioning of some data.

The analysis of the curricular document allows us to see beyond the possibilities and constraints of humanizing content, and through the de-escalation of its structure, approaches and contradictions, it can facilitate conscious decision-making on it. On the other hand, I believe that the results coming from the questioning of both quantitative and qualitative data demonstrate the appropriateness of applying the gender perspective in the data analysis. It thus gives further arguments in the case of the systematic application of all teaching research in the social sciences, and also in raising the need to do so with other identity axes.

Finally, educational proposals, if we understand them as a result of research, are themselves a contribution, available for use, modification and adaptation in classrooms. Some of these contributions have already been shared. In my case, the development of the thesis has converged with the professional exercise of teaching at university degrees, the implementation of practices in secondary schools and the development of other projects such as the design of curricular materials and textbooks. Thus, the developed ideas have not been left in an abstract area, the contribution of which will have to be assessed later, but have already been developed in practical and decision-making field, and have allowed me to refine criteria and guidelines that have been shared, fine-tuned, and which in the initial training of teachers are beginning to be used for the critical review of school knowledge and practices and for developing tools for conscious decision making on it, aimed at humanising them.

### 3.4. Research continuity

It is said that an investigation must be like a light on in the dark, which illuminates not so much by what it illuminates, but by how it makes us aware of the darkness around us. This causes an inquiry to illuminate not only the ideas emanating from it, but the new questions that may arise, and, above all, the assessment of whether or not it is worth trying to answer them.

After this research work has been carried out, I think it might be interesting to go into some questions deeper. I believe that they can help us to think about and better understand certain concepts and processes, contributing and enriching ourselves and the communities we are part of: the educational community and the scientific community as more explicit, but also the social community in more generic terms.

These routes, which I shall now mention, can contribute to the reflection and improvement of the teaching and learning dynamics of social sciences in schools, universities, the relations between educational practice and research, theoretical conceptualisations, of research, as well as the revision of representations and prejudices that condition the development of scientific and educational tasks.

#### 3.4.1. About research methodology

- It would be interesting to deepen the methodological implications of decolonial and ecofeminists paradigms, as well as to be able to consolidate and implement the proposal of the humanising methodology.
- It would be necessary to include, in any research of the scope of social sciences education, the analysis of data from identity variables, from the approaches of intersectional feminism, and to assess its impact.

#### 3.4.2. About the concept of humanization

- It would be interesting to deepen its conceptualization. Research could be done based on discourse analysis on the meanings attributed to it, and if these condition projection in the educational field.
- I would like to deepen the relationship between methodological implications and content implications into the humanizing paradigm.
- It would be interesting to consider language as a key element in the transmission of ideas and ideologies, I think it would be interesting to review what language we maintain in the scientific and educational community, both in publications and in the development of our classes, in relation to key concepts of humanization.
- I am worried about the relationship we establish with anthropological knowledge from the teaching of social sciences and from school social knowledge. The link between history and anthropology is key in the humanization of historical knowledge, and I consider it a key social science in the projection and understanding of humanity and societies. Instead, it is ignored at the curricular level and the teachers with anthropological training finds little connection with school social knowledge and anthropology.
- To assess the adequacy of the conceptual proposal of the thesis, it would be interesting to do some qualitative research with teachers and training teachers to check clarity, understanding and utility in order to generate changes in the dimensions of presence, condition, and prominence.

### *About presence*

- Along the the research I detected something I can't unravel with the empirical data arising from this thesis, and that I'd like to be able to address in the near future. It has to do with opinions and attitudes to the recognition of people and collectives in historical and social content, and how these are perceived as an act of benevolence and charity, or understood from recognition and justice. It would be interesting to deepen it and to put it in dialogue with the possibilities and desires to generate curricular transformations in this respect.
- Despite the abundance of investigations about presences and absences, we lack much research on opinion, impressions and impacts on students. I would like to address this with students, and to emphasise the comparison of opportunities for representation and identification.
- Descending the relationship between historical consciousness and education for the future, it would be interesting to explore whether the recognition of collectives, experiences and alternative prospects, of resistance or subversive, somehow condition the future projections of the student and the possibilities of imagining alternative realities.
- From a meta-research area, I think it would be interesting to focus on the dimension of perspectives on the idea of presence, and to be able to review bibliographic references to the scope from questioning the identities of both the referenced people and the authors.

### *About Condition*

I consider this to be the least studied or researched aspect on social studies education research. Some ideas for further research around this would be:

- Exploring the social representations of different educational agents on the human condition from the coverage of needs.
- Relating the degree of attribution of human condition to people from other contexts (spatial and temporal) with the type of historical sources that report their existence and the ladders of proximity and distance.
- Rating the impacts of identification and non-identification on learning social sciences and on the will and motivation to learn.
- Exploring the relationship between fiction and socio-historical reality, especially in mythical and stereotypical historical collectives.

- Explore the perceived limits of human identity in relation to people and collectives of other contexts (spatial and temporal) from the uses the singular or plural forms of the verb<sup>11</sup> in socio-historical narratives.

#### *About Prominence*

The dimension of agentic prominence has been explored in social studies education research, especially in the areas of political participation and social action. In this case, I would like to explore this concept in relation to the attribution of agency to people who star socio-historical knowledge. It would be interesting to me:

- To explore the relationships between prominence and causalities in understanding different socio-historical contexts.
- To increase the relationship between historical consciousness and education for the future, it would be interesting to explore whether the recognition of the socio-historical agency of different groups conditions one's own agentic consciousness.

#### 3.4.3. About curricular decision-making

It would be interesting:

- To work with training teachers to detect which training resources serve them most in the ability to make curricular decisions freely and consciously.
- To explore the relationship between identities and worries and predispositions to certain curricular transformations.
- To analyze the relationship between personal situations and the possibilities of innovation and curricular decisions.
- To deepen the relationship between the origins of motivations and commitments, with the location or destination of curricular decisions. For me, it would be very interesting to be able to extend research from this point of view, with more people and experiences, from different contexts.
- Finally, to try to deepen the idea of modifying content in response to the needs of students, trying to understand why in some contexts and situations this relationship is more directly given than in others.

### 3.5. Main Abstract

Knowledge is the product of power relationships and it is also an agent of them. The reproduction of inequalities in school environments occurs through dynamics, relationships and hierarchies, and also through school knowledge, which legitimizes them. Both relationships and knowledge can be oppressive players, but also emancipators and transformers.

---

<sup>11</sup> Catalan language, as other romanian languages, have conjugated forms of the verbs, depending on their subject.

Traditionally, history education has served the interests of nation-states and their dominant classes, with the reproduction of a linear, Eurocentric, androcentric and geopolitical account, with exclusive social sectors as agents and protagonists, consolidating the powers of patriarchy, colonialism and capitalism. It constitutes a dehumanized school history, as humankind is neither its object nor subject, and reproduces and legitimises oppressions through the significance of one's experiences and the invisibilization of others', and which does not allow students to connect knowledge with their life and experience.

I consider this to be a social and educational problem as it helps to perpetuate inequalities rather than combat them; it gives a partial picture of social and human realities and does not allow them to be understood in their complexity; it does not respond to the advances of the different social sciences, and it does not respond to the needs of students in terms of meaning, of life itself, of recognition in humanity or of finding models that will allow them to project new potential futures.

From humanizing pedagogy, interesting proposals arise not only to humanize education from relationships, but also from content. I raise the possibility of humanizing the contents of school history from reflection on presences, condition and prominence, projecting that all people are agents of history - and that the agents of history are people.

The possibilities of decision-making of Obligatory Secondary Education teachers who have participated in this research are conditioned by lack of time and overwork, the relationship with other faculty teachers, training, resource provision, identity itself, and commitment to students, social reality and scientific knowledge. In general, it seems that there is no direct link between the humanization of content and the humanization of school culture and methodologies, and that the transformation of content is primarily concerned with commitments to social reality and scientific knowledge. Finally, the interpretation of the degree of freedom of teachers with regard to the curricular framework is crucial.

The current Catalan curriculum framework proposes a linear, Eurocentric, androcentric and basically geopolitical historical knowledge. It incorporates some elements of social history, but it is 40-years underupdated from historiographical advances, precisely a period in which historical knowledge has been humanised. The internal inconsistencies of the document limit the chances of humanizing the contents, while many of the facilities proposed in the competential approaches do not develop in thematic deployment or assessment criteria.

The options to create concrete proposals facilitating the humanization of historical content can be developed at different levels of transformation in relation to this curriculum framework. These should be problematical in terms of knowledge and in terms of social justice; they should emphasise the presence, condition and role of people in historical knowledge, from allowing multi-faceted multi-perspective relations, micro-macro relations, transnational and trans-temporal abstractions, links with significant situations of the present from life experiences, from the abandonment of linearity and geopolitical and national centrality, and from the centralization of life.

If education is the art of hosting existence, the commitment to existence should be double when teaching and learning social sciences: for the educational act itself, and because social knowledge is about existence, about human beings. From a humanizing point of view, it is essential to build



relations within school culture and knowledge to be clear that it is with people, with whom we are dealing with, and that it is people and their lives and experiences, what we are dealing with.

# Annexes

---



# Índex de taules i figures

| Taules  |     |
|---|-----|
| <b>Taula 1</b>  | 29  |
| <i>Preguntes, supòsits i objectius de la recerca</i>  |     |
| <b>Taula 2</b>  | 33  |
| <i>Caracterització de les tendències de l'humanisme, segons Aloni (2002)</i>  |     |
| <b>Taula 3</b>  | 41  |
| <i>Conceptes claus dels plantejaments de l'Imperi Cognitiu de Boaventura de Sousa Santos</i>  |     |
| <b>Taula 4</b>  | 45  |
| <i>Tendències de l'Educació Humanista</i>   |     |
| <b>Taula 5</b>  | 68  |
| <i>Les dimensions semàntiques d'humanitzar</i>  |     |
| <b>Taula 6</b>  | 72  |
| <i>La Pedagogia Humanitzadora: una proposta de Blevins i Talbert (2016)</i>   |     |
| <b>Taula 7</b>  | 82  |
| <i>Exemple d'eixos i mecanismes de desigualtat i opressió en la teoria interseccional</i>   |     |
| <b>Taula 8</b>  | 94  |
| <i>Relació entre les 5 dimensions semàntiques d'humanitzar i els 3 conceptes proposats per a la humanització dels continguts històrics escolars</i> |     |
| <b>Taula 9</b>  | 104 |
| <i>Principals aportacions del materialisme històric a la humanització del coneixement històric</i>  |     |
| <b>Taula 10</b>   | 105 |
| <i>Diferències entre la història tradicional i la Nova Història, segons Burke (1996)</i>  |     |
| <b>Taula 11</b>   | 120 |
| <i>Relació de propostes historiogràfiques per a la construcció de la història de totes les persones</i>   |     |
| <b>Taula 12</b>   | 136 |
| <i>Tesis de la línia de recerca sobre protagonistes i invisibles dirigides des de la Universitat Autònoma de Barcelona</i>                          |     |
| <b>Taula 13</b>   | 136 |
| <i>Articles de Joan Pagès en la línia de recerca sobre invisibilitats</i>   |     |
| <b>Taula 14</b>   | 139 |
| <i>Models d'inclusió de Lerner, McIntosh i Kanu, amb equiparació sintètica de les fases que proposen</i>  |     |
| <b>Taula 15</b>   | 147 |
| <i>Síntesi dels nivells i etapes plantejats en els models d'inclusió de Lerner (1979), McIntosh (1983) i Kanu (2005)</i>                            |     |
| <b>Taula 16</b>   | 155 |
| <i>Implicacions metodològiques dels paradigmes teòrics de referència</i>  |     |
| <b>Taula 17</b>   | 158 |
| <i>Qualitat de la recerca segons Flick (2015): indicadors i descriptors</i>   |     |
| <b>Taula 18</b>   | 159 |
| <i>Fases i concreció cronològica del disseny de la recerca</i>  |     |
| <b>Taula 19</b>   | 160 |
| <i>Fases i subfases del treball de camp, en relació als objectius que persegueixen</i>  |     |
| <b>Taula 20</b>   | 162 |
| <i>Concreció de la mostra (1.1.): professorat en actiu</i>  |     |
| <b>Taula 21</b>   | 163 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Concreció de la mostra de l'anàlisi documental (1.1.)</i>   |     |
| <b>Taula 22</b>  | 163 |
| <i>Mostres descartades: propostes curriculars alternatives</i>   |     |
| <b>Taula 23</b>  | 165 |
| <i>Seccions, preguntes i finalitats del qüestionari del professorat de Ciències Socials d'Educació Secundària en actiu (fase 1.2.)</i>       |     |
| <b>Taula 24</b>  | 166 |
| <i>Seccions, preguntes i finalitats del qüestionari del professorat de Ciències Socials d'Educació Secundària en formació (fase 1.2.)</i>    |     |
| <b>Taula 25</b>  | 168 |
| <i>Context de les entrevistes i relació amb les persones entrevistades (fase 1.3)</i>  |     |
| <b>Taula 26</b>  | 170 |
| <i>Elements de preparació per a les entrevistes</i>  |     |
| <b>Taula 27</b>  | 171 |
| <i>Finalitats i sistemes d'anàlisi en el document estudiat</i>   |     |
| <b>Taula 28</b>  | 174 |
| <i>Adaptació de les 6 fases de l'anàlisi descriptiva plantejades per Braun i Clarke</i>  |     |
| <b>Taula 29</b>  | 175 |
| <i>Concreció i aplicació dels criteris ètics de la recerca (Christian, 2005)</i>   |     |
| <b>Taula 30</b>  | 180 |
| <i>Dimensions i competències del currículum català d'ESO de ciències socials</i>   |     |
| <b>Taula 31</b>  | 181 |
| <i>Competències i nivells d'assoliment de les dimensions històrica i ciutadana</i>   |     |
| <b>Taula 32</b>  | 183 |
| <i>Dimensions i finalitats del currículum</i>  |     |
| <b>Taula 33</b>  | 185 |
| <i>Continguts Clau curriculars i la seva descripció, en relació a les competències a les que apareixen vinculats</i>                         |     |
| <b>Taula 34</b>  | 187 |
| <i>Orientacions d'avaluació de les dimensions històrica i ciutadana</i>  |     |
| <b>Taula 35</b>  | 188 |
| <i>Relació entre els continguts temàtics per cursos, els continguts clau i les competències</i>  |     |
| <b>Taula 36</b>  | 213 |
| <i>Aportacions obertes del professorat en formació</i>   |     |
| <b>Taula 37</b>  | 227 |
| <i>Pràctiques identificades com a humanitzadores. Professorat en actiu.</i>  |     |
| <b>Taula 38</b>  | 228 |
| <i>Identificació de les pràctiques explicitades pel professorat amb els àmbits de la pedagogia humanitzadora de Blevins i Talbert (2016)</i> |     |
| <b>Taula 39</b>  | 228 |
| <i>Identificació de les pràctiques explicitades pel professorat amb els àmbits d'aplicació de la humanització</i>                            |     |
| <b>Taula 40</b>  | 271 |
| <i>Limitacions manifestes a l'hora de prendre decisions curriculars</i>  |     |
| <b>Taula 41</b>  | 282 |
| <i>Relació de propostes historiogràfiques per a la construcció de la història de totes les persones</i>                                      |     |
| <b>Taula 42</b>  | 284 |
| <i>Relació de propostes procedents de la didàctica de les ciències socials i els estudis socials per a una humanització dels continguts</i>  |     |

|  |      |
|--|------|
| <b>Taula 43</b>  | 302  |
| <i>Relació de preguntes assignades als col·lectius</i>   |      |
| <b>Taula 44</b>  | 308  |
| <i>Històries de vida d'infants incloses a les fitxes del dossier "Tots els infants aneu a l'escola?"</i>   |      |
| <b>Taula 45</b>  | 310  |
| <i>Descripció i justificació de les activitats del material "Tots els infants aneu a l'escola?"</i>  |      |
| <b>Taula 46</b>  | 313  |
| <i>Desenvolupament temàtic de la proposta "Néixer, viure i riure"</i>  |      |
| <b>Taula 47</b>  | 316  |
| <i>Contingut de la guia "Persones o Pedres"</i>  |      |
| <b>Taula 48</b>  | 372  |
| <i>Elements d'una recerca humanitzadora: presència, condició i protagonisme</i>  |      |
| <b>Table E1</b>  | 386  |
| <i>Phases and purposes of the field-work design</i>  |      |
| <b>Table E2</b>  | 399  |
| <i>A Proposal for Humanising Methodology</i>   |      |
| <b>Figures</b>   |      |
| <b>Figura 1</b>  | 58   |
| <i>El coneixement escolar com a poder i contrapoder: mapa conceptual del plantejament teòric i dels paradigmes de referència</i>                         |      |
| <b>Figura 2</b>  | 76   |
| <i>Relacions entre la Història Oral i la Humanització de la Història en les valoracions del professorat entrevistat per Meneses</i>                      |      |
| <b>Figura 3</b>  | 78   |
| <i>Dimensions d'implicació de la humanització</i>  |      |
| <b>Figura 4</b>  | 92,  |
| <i>Proposta per a la humanització dels continguts històrics de les ciències socials escolars a partir de la condició, la presència i el protagonisme</i> |      |
| <b>Figura 5</b>  | 108  |
| <i>Cronograma de l'evolució historiogràfica dels segles XX i XXI</i>   |      |
| <b>Figura 6</b>  | 124  |
| <i>Relació entre els conceptes clau de la humanització i les línies de recerca en didàctica de les ciències socials</i>                                  |      |
| <b>Figura 7</b>  | 161, |
| <i>Disseny del treball de camp i estructura de la recerca</i>  |      |
| <b>Figura 8</b>  | 279  |
| <i>Mostra de la fase exploratòria (1.2). Concreció sintètica</i>   |      |
| <b>Figura 9</b>  | 162  |
| <i>Dimensió històrica i finalitats</i>   |      |
| <b>Figura 10</b>   | 183  |
| <i>Dimensió ciutadana i finalitats</i>   |      |
| <b>Figura 11</b>   | 184  |
| <i>Relació entre els continguts clau i les competències de les dimensions històrica i ciutadana</i>  |      |
| <b>Figura 12</b>   | 186  |
| <i>Classificació i proporció dels objectes dels criteris d'avaluació curriculars</i>   |      |
| <b>Figura 13</b>   | 189  |
| <i>Objectes dels criteris d'avaluació. Dades absolutes per cursos</i>  |      |
| <b>Figura 14</b>   | 190  |
| <i>Dimensions de la humanització en el currículum català</i>   |      |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 15</b>  | 205 |
| <i>Disciplines de procedència de l'alumnat del màster d'educació secundària</i>   |     |
| <b>Figura 16</b>  | 205 |
| <i>Relació entre les disciplines de referència i el gènere de l'alumnat. Dades relatives</i>                                  |     |
| <b>Figura 17</b>  | 206 |
| <i>Formació continuada de l'alumnat del màster de secundària. Nombres relatius.</i>   |     |
| <b>Figura 18</b>  | 207 |
| <i>Identificació del problema educatiu segons disciplina de procedència. Professorat en formació</i>                          |     |
| <b>Figura 19</b>  | 208 |
| <i>Identificació del problema educatiu segons gènere. Professorat en formació.</i>  |     |
| <b>Figura 20</b>  | 209 |
| <i>Procedència dels recursos per revertir exclusions curriculars. Nombres absoluts. Professorat en formació.</i>              |     |
| <b>Figura 21</b>  | 210 |
| <i>Recursos i possibilitats. Nombres relatius. Professorat en formació.</i>   |     |
| <b>Figura 22</b>  | 211 |
| <i>Importància assignada a la incorporació de diferents col·lectius i perspectives. Professorat en formació.</i>              |     |
| <b>Figura 23</b>  | 212 |
| <i>Diferències de gènere en la incorporació "molt important". Professorat en formació.</i>                                    |     |
| <b>Figura 24</b>  | 216 |
| <i>Anys d'experiència docent. Professorat en actiu.</i>   |     |
| <b>Figura 25</b>  | 217 |
| <i>Formació continuada del professorat en actiu. Nombres relatius.</i>  |     |
| <b>Figura 26</b>  | 218 |
| <i>Xarxa docent del professorat en actiu</i>  |     |
| <b>Figura 27</b>  | 219 |
| <i>Assignació de prioritats a diferents problemes educatius. Professorat en actiu</i>   |     |
| <b>Figura 28</b>  | 220 |
| <i>Identificació del problema educatiu. Professorat en actiu.</i>   |     |
| <b>Figura 29</b>  | 222 |
| <i>Procedència dels recursos per revertir exclusions curriculars. Nombres absoluts. Professorat en actiu.</i>                 |     |
| <b>Figura 30</b>  | 223 |
| <i>Recursos i possibilitats. Nombres relatius. Professorat en formació.</i>   |     |
| <b>Figura 31</b>  | 224 |
| <i>Coneixement i ús de recursos específics a l'aula</i>   |     |
| <b>Figura 32</b>  | 225 |
| <i>Coneixement i ús de recursos procedents d'organismes específics</i>  |     |
| <b>Figura 33</b>  | 226 |
| <i>Importància assignada a la incorporació de diferents col·lectius i perspectives. Professorat en actiu.</i>                 |     |
| <b>Figura 34</b>  | 229 |
| <i>Relació entre les persones que expliquen pràctiques humanitzadores i la quantitat de recursos que coneixen i utilitzen</i> |     |
| <b>Figura 35</b>  | 235 |
| <i>Identificació del problema educatiu. Professorat en actiu i en formació.</i>   |     |
| <b>Figura 36</b>  | 237 |
| <i>Emma López: presentació gràfica</i>  |     |
| <b>Figura 37</b>  | 241 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Joan Puente: presentació gràfica</i>  |     |
| <b>Figura 38</b>   | 244 |
| <i>Montserrat Vidal: presentació gràfica</i>   |     |
| <b>Figura 39</b>   | 246 |
| <i>Noelia Fuente: presentació gràfica</i>  |     |
| <b>Figura 40</b>   | 249 |
| <i>Ricard Janer: presentació gràfica</i>   |     |
| <b>Figura 41</b>   | 251 |
| <i>Carolina Castro: presentació gràfica</i>  |     |
| <b>Figura 42</b>   | 252 |
| <i>Eva Márquez: presentació gràfica</i>  |     |
| <b>Figura 43</b>   | 254 |
| <i>Gerard Esquirol: presentació gràfica</i>  |     |
| <b>Figura 44</b>   | 258 |
| <i>Elements de la pedagogia humanitzadora en les converses amb el professorat</i>  |     |
| <b>Figura 45</b>   | 258 |
| <i>Relacions entre els àmbits d'humanització metodològiques i de continguts</i>  |     |
| <b>Figura 46</b>   | 260 |
| <i>Relació entre identitats invisibilitzades i les referències del professorat</i>                                       |     |
| <b>Figura 47</b>   | 264 |
| <i>Ubicació del compromís i de la presa de decisions curriculars</i>   |     |
| <b>Figura 48</b>   | 295 |
| <i>Pàgines del material "Qui vol l'estàtua"?</i>   |     |
| <b>Figura 49</b>   | 296 |
| <i>Fitxa de caracterització individual</i>   |     |
| <b>Figura 50</b>   | 297 |
| <i>Fitxa de caracterització col·lectiva</i>  |     |
| <b>Figura 51</b>   | 303 |
| <i>Materials d'inici de l'activitat "L'enigma de l'esquelet"</i>   |     |
| <b>Figura 52</b>   | 307 |
| <i>Portada del dossier "Tots els infants aneu a l'escola?"</i>   |     |
| <b>Figura 53</b>   | 308 |
| <i>Ubicació cronològica i espacial de les històries de vida d'infants del material Tots els infants aneu a l'escola?</i> |     |
| <b>Figura 54</b>   | 308 |
| <i>Models de fitxa de testimoni</i>  |     |
| <b>Figura 55</b>   |     |
| <i>Pàgines del dossier "Néixer, viure i riure"</i>   | 312 |
| <b>Figura 56</b>   | 333 |
| <i>Estructuració teòrica en post-its</i>   |     |
| <b>Figura 57</b>   | 338 |
| <i>Viure i fer tesi ben acompanyada</i>  |     |
| <b>Figura 58</b>   | 341 |
| <i>Models de microsociologia per entendre l'agència i el canvi sociohistòric. Pel Dr. Miguel Quesada (11/10/2018)</i>    |     |
| <b>Figura 59</b>   | 342 |
| <i>Humanitat quotidiana: un exemple informàtic</i>   |     |
| <b>Figura 60</b>   | 343 |
| <i>Contenedor de reciclatge de roba amb el lema "Humanitza la teva roba"</i>   |     |
| <b>Figure E1.</b>  | 395 |
| <i>Criteria to humanizing history education</i>  |     |

## Bibliografia

---

- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story*. [Vídeo]. TED Talk. [The danger of a single story | Chimamanda Ngozi Adichie - Bing video](#)
- Alderete, P.F. (2018). For a historiography o the absences: the lived experience and the historical present as fundamental categories for the study of Latin American peasant subalternity. *Historia de la Historiografía*, 28 (11), 141-165
- Aloni, N. (2002) *Enhacing Humanity: the Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Springer.
- Alzamora, S. (21/03/2019). Deshumanitzar els altres. *Diari Ara*.
- Amela, V. (2020). *Ens van robar la joventut. Memòria viva de la lleva del biberó*. Rosa dels Vents.
- 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*. Rosa Sensat.
- Anguera, C. i Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. A N. De Alba, F. García i A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales V.I* (pp.391-400). Díada.
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Akal
- Aragon, S. (2000). *El señor ausente. El señorío nobiliario de la España de los setecientos*. Editorial Milenio.
- Arjona, Á. i Checa, J.C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14.
- Arendt, H. (2017). *La condición humana*. Paidós
- Arias-Ferrer, L. i Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322–39. doi: 10.18546/HERJ.16.2.11
- Arostegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza Editorial
- Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C.R., Llusà, J., López, M., Oller, M. i Santisteban, A. (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. En E. López Torres; C. R. García Ruiz i M. Sánchez Agustí, M. (Eds.). *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 413-424). Universidad de Valladolid i AUPDCS



- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. i Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal.
- Aurell, J. y Burke, P. (2013)
- a. De entresiglos a la década de los setenta: la reacción frente al positivismo. En J. Aurell, C.Balmaceda, P.Burke i F. Soza. *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico* (pp.237-286). Akal.
  - b. Las tendencias recientes: del giro lingüístico a las historias alternativas. En J. Aurell, C.Balmaceda, P.Burke i F. Soza. *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico* (pp.287-240). Akal.
- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F., i Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogías crítica. Comunicar y transformar*. Graó
- Baldó, M. (2009). *Introducció a la història. Praxi, estructura i canvi*. PUV
- Ballbé, M. (2019). *Els i les mestres com a responsables del currículum. El cas del grup de mestres de ciències socials de segona etapa d'EGB de Rosa Sensat*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn and Bacon.
- Barnard, A. (2000). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge University Press.
- Bartolome, L. (1994). Beyond the methods fetish: towards a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64 (2), 173–194.
- Barton, K.C., i Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica.
- Benejam, P. (2004). La selección y la secuenciación de los contenidos sociales. En P.Benejam i J. Pagès (Coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp.71-96). Horsori.
- Benejam, P. i Pagès, J. (Coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Horsori
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic Education for a Human Future*. Routledge: Taylor and Facis Group.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Blevins, B. i Talbert, T. (2016). Challenging neoliberal perspectives: a framework for humanizing social studies teacher education. A A.R. Crowe i A.Cuenca (Eds.). *Rethinking Social Studies Education in the Twenty-First Century* (pp.23-39). Springer.

- Bloch, M. (1944/2001). *Apología para la Historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Boixader, A. (2004). *Innovació en el currículum de ciències socials i formació del professorat. Una recerca-acció*. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bonilla Sánchez, G., Cardona Ospina, R. i Rodríguez Torres, D. (2014). Ciudadanía y condición humana: para pensar una metamorfosis del sistema humano. *Tendencias & Retos*, 19 (1), 103-115.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. A: J. Richardson (ed). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp.241-258). Greenwood.
- Braudillard, J. (1972). *La génesis ideológica de las necesidades*. Anagrama.
- Bregh, B. (1935). Fragen eines lesenden arbeiters. *Svendborger Gedichte*.
- Brooks, S. B. (2011). Historical empathy as perspective recognition in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166–202. doi:10.1080/00933104.2011.10473452
- Buechler, H. i Buechler, J.M. (1999). El rol de las historias de vida en antropología. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 19, 245-263.
- Burke, P. (1996). La Nueva Historia. En P.Burke (ed). *Formas de hacer Historia* (pp.11-37). Alianza Editorial.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Ediciones Cátedra
- Butler, J. (2004). *Vid precaria. El poder del duelo y de la violencia*. Paidós.
- Campenhoudt, Q. (1998). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Limusa.
- Carbonell, J. (2018). *L'educació és política*. Octaedro.
- Caso, A. (2007). *Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*. Planeta.
- Castellví, J. (2019). *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.
- Chaffer, J. i Taylor, L. (1984). *A História e o Professor de História*. Livros Horizonte
- Chatelier, D. (2015). Towards a renewed flourishing of humanistic education? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (1), 81-94.
- Cherryholmes, C. (1991). Critical Research and Social Studies Education. A J.P. Shaver (Ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp.4 1-55). McMillan Publishing Company.

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor S.A.
- Chollet, M. (2019). *Brujas*. Ediciones B.
- Clara-Simó, I. (2009). Jo no sóc tu. *El conjur*. Edicions 62.
- Clark, C. (2014). *Sonámbulos. Cómo Europa fue a la guerra en 1914*. Galaxia Gutenberg
- Clarke, V. Braun, V. i Hayfield, N. (2015). Thematic Analysis. A J. A. Smith (Ed). *Qualitative Psychology: a practical guide to research methods* (pp.222-248). SAUGE.
- Coleman, J. (1986). Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. *The American Journal of Sociology*, 91 (6), 1309-1335.
- Collins, R. (1981). On the microfoundations of macrosociology. *The American Journal of Sociology*, 86 (5), 984-1014.
- Collins, J. (2000). *Kebabs, kids cops & crime. Youth, Ethnicity & Crime*. Press and Australia Council of the Art.
- Connely, F. M. i Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Constructivisme (s.d.). Dins *Gran Enciclopèdia Catalana*.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique od Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women on Color. *Stanford Law Review*, 43. 1241-1279.
- Davis, A.Y. (1981). *Women, Race and Class*. Random House.
- Davies, T. (2008). *Humanism*. Routledge
- Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-24.
- De Baets, A. (2009). The impact of the Universal Declaration of Human Rights on the Study of History. *History and Theory*, 48, 20-43. 2009
- De Bruijn, P. (2011). Engaging Heritage: plurality in educational resources. A C. Van Bortel, S. Klein, i E. Snoep (Eds.). *Heritage Education: Challenges in Dealing with the Past*. Netherlands Institute for Heritage.
- De Cock, L. i Picard, E. (2009). *La fabriques scolaire de l'histoire*. Editorial Agone.
- De la Fuente, M. (2016) (coord). *Exclusió social i gènere en l'àmbit local. Transversalitat, interseccionalitat i empoderament*. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències Polítiques i Socials.



- Díez , M.C. i Ortega-Sánchez, D. (2021). Estado de la cuestión sobre perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. A A. Santisteban i C.A. Ferreira (Orgs.). *O ensino da História no Brasil e Espanha. Uma homenagem a Joan Pagès Blach* (pp. 1234-253). Editora Fi.
- Domínguez-Rodrigo, M. (1994). Las razones del origen del género humano. *Revista de Arqueología*, 154, 12-23.
- Dorio, I., Sabariego, M. i Massot, I. (2019) Características generales de la metodología cualitativa. A R. Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.267-284). La Muralla.
- Doyal, L. i Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Icaria-Fuhem
- El Hachmi, N. (2019). *Sempre han parlat per nosaltres*. Edicions 62
- Elster, J. (1990). *Tuercas y Tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Gedisa.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Gedisa.
- Ema, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). (a través de lo político). *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 6, 1-24.
- Endacott, J. L., i Brooks, S. B. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Endacott, J. i Brooks, S. (2018). Historical Empathy: perspectives and responding to the past. A S.A. Metzger i L.M. Harris. (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp.203226). Wiley Blackwell.
- Escribano, R. (2018). Memorias globales, aulas inclusivas. Un análisis de las propuestas teóricas de universalización en la historiografía escolar (1991-2015). *CLIO. History and history teaching* 44, 355-375.
- Farkas, J. i Schou, J. (2018). Fake News as a Floating Signifier: Hegemony, Antagonism and the Politics of Falsehood. *Javnost - The Public*, 25 (3), 298-314.
- Farrús, M. (2021) El principi de Fermat. A M.C. Junyent (ed.). *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou* (pp.50-21). Eumo Editorial.
- Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. Fondo de Cultura Económica.
- Fillafer, F. (2017). A World Connecting? From the Unity of History to Global History. *History and Theory* 56 (1), 3-37.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fontal, O., i Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15–32. doi: 10.6018/j/222481

- Fontana, J. (1997). *Introducció a l'estudi de la història*. Crítica
- Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Pasado&Presente.
- Fontana, J. (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Editorial Planeta
- Fontana, J. (2016). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Austral.
- Fontana, J. (2018). *L'ofici d'historiador*. Arcàdia
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Siglo XXI
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8 (4), 777-795.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self*. University of Massachusetts Press.
- Franquiz, M.E. i Salazar, M.d.C. (2004). The transformative potential of humanity pedagogy: addressing the diverse needs of Chicano/Mexicano students. *The High School Journal*, 87 (4), 36-53.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gagliano, M. (2018). *Thus Spoke the Plant: plant cognition, communication and imagination*. North Atlantic Books.
- Gay, G. (1991). Culturally diverse students and social studies. A J.P. Shaver (ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp.144-156). McMillan Publishing Company.
- Garcés, M. (2002). *En las prisiones de lo posible*. Editorial Bellaterra
- Garcés, M. (2005). La vida como concepto político: una lectura de Foucault y Deleuze. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 7, 87-204.
- Garcés, M. (2017<sup>12</sup>). No volem saber. A M. Garcés (2020). *Escola d'aprenents* (pp.163-185). Galàxia Gutenberg.
- Garcés, M. (2018). *Ciutat princesa*. Galàxia Guteberg.
- Garcés, M. (2019).
- a. *El contratemps de l'emancipació. Reflexions des de l'educació*. [Vídeo].Congrés Internacional IRED19. [El contratemps de l'emancipació. Reflexions des de l'educació | UBtv](#)
  - b. *Nova il·lustració radical*. Editorial Anagrama
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg.

---

<sup>12</sup> El text és de 2017, i fou exposat públicament, de manera oral, el mateix any. Queda recollit de manera escrita en una publicació de 2020.

- García, M.C. (2005). *Del nacer y del vivir. Fragmentos para una historia de la vida en la Baja Edad Media*. Institución Fernando el Católico.
- García-Peña, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidó
- Giroux, H. A. (2003). Critical theory and educational practice. A A. Darder, M. Baltodano, i R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 27–56). Routledge.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Boubleday Anchor Books.
- Gómez, J. (2019). Metodología comunicativa crítica. A R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.387-416). La Muralla.
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. i Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007- 2017). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 67-88.
- González-Valencia, G., Massip, M. i Castellví, J. (2020). Heritage Education and Global Citizenship. A E.M. Delgado-Algarra i E.M. Cuenca-López (Eds.) *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp.80-102). IGI Global.
- Greer, G. (1985). *Sexo y destino*. Plaza y Janés.
- GREDCS (2015). *Com ens pensem? Protagonistes de l'ensenyament de les ciències socials i la formació del pensament històric, geogràfic i social*. Dossier de les XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials.
- Grever, M. (2010). Dilemmas of Common and Plural History. Reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World. A M. Carretero, M. Asensio, i M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 75–91). Information Age Publishing.
- Gruzinski, S. (2011). *Las cuatro partes del mundo: historia de una mundialización*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. A J. Gimeno Sacristán i A. Perez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Akal.
- Guimerá, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesi Doctoral. Universitat de Lleida.

- Guldi, J. i Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Alianza Editorial
- Guerra, M.J. (2016). Identidades, educación y enfoques interseccionales: del diagnóstico de las opresiones a la vindicación de derechos. A García, C.R., Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.203-218). Universidad de las Palmas de Gran Canaria i AUPDCS.
- Gutierrez, M. C. i Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Ediciones de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Paidós.
- Habrahab, M., Cooper, T. i Burroughs-Lange, S. (1999). The place of personal writing in a PhD thesis: epistemological and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12 (4), 401-416.
- Harari, Y.N. (2014). *Sàpiens. Una breu història de la humanitat*. Edicions 62.
- Harpman, J. (2021). *Jo, que no he conegut els homes*. Periscopi.
- Henriquez, R, i Pagès, J. (2014). *La investigación en didáctica de la historia*. Educación XXI. Facultad de Educación. Universidad Nacional a Distancia, 7, 63-83.
- Hernández, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Akal.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307.
- Herrero, Y. (2020). L'ecofeminisme davant l'emergència climàtica.
- Herrero, Y. (2020). *L'ecofeminisme davant l'emergència climàtica* [Vídeo]. [YAYO HERRERO - L'Ecofeminisme davant l'emergència climàtica](#)
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as a practice of freedom*. Routledge
- Hooks, B. (2003). *Teaching community: a pedagogy of hope*. Routledge.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing
- Huanacuni Mamani, F (2010). *Buen vivir: filosofía, políticas, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*. Instituto Internacional de Integración.
- Humà (s.d.). Dins *Gran Diccionari de la Llengua Catalana*.
- Humano (s.d.). Dins *Diccionario de la Real Academia Española*.
- Humanitzar (s.d.). Dins *Gran Diccionari de la Llengua Catalana*.
- Humanizar (s.d.). Dins *Diccionario de la Real Academia Española*.



- IDESCAT (s.d.). *Abandonament prematur dels estudis. Per sexe. 2019*. Consultat el 27/12/2020. Extret de: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101>
- Iggers, G. (1998). *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales: una visión panorámica y crítica del debate internacional*. Idea Books
- Iniesta, M. y Feixa, C. (2006). Historias de Vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Perifèria*, 5 (2), 1-14.
- Iovino, S. (2010). Ecocriticism and a Non-Anthropocentric Humanism. A L. Volkmann, N. Grimm, I. Detmers, K. Thomson (Eds.). *Local Natures, Global Responsibilities. Ecocritical Perspectives on the New English Literature*. ASNEL.
- Izard, M. (1994). Luchar contra el olvido. A García, P., Izard, M., Laviña, J. (eds.). *Memoria, creación e historia: luchar contra el olvido*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Jara, M.A. i Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M.A. Jara y A. Santisteban (Coords). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp.273-284). Universidad Nacional del Comanche y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Junyent, M.C. (ed.) (2021). *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou*. Eumo Editorial.
- Jorba, J. i Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Ed. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kali, R. (2018). *Las gitanas no achantamos la muí*. Recuperat de: <https://www.gitanasfeministas.org/intervenciones/las-gitanas-nos-achantamos-la-mui/>
- Kanu, Y. (2005). Teacher's perceptions of the integration of aboriginal culture into the High School curriculum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51 (1), 50-68.
- Kimieciki, D. (2015). Hombre/Ser Humano. A D. Steck, E. Redin i J.J. Sittoski (Ogrs.). *Diccionario Paulo Freire* (pp.264-266). CEAAL.
- Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Morata
- Knudsen, S. (2006). Intersectionality – A theoretical inspiration in the análisis of minority cultures and identities in textbooks. A E, Brilland, S. Knudsen, i M. Horsleuy (eds.). *Caught in the web or lost in the the textbook?* (pp.61-76). IARTEM.

- Kocka, J. (2012). Global History: opportunities, dangers, recent trends. *Culture & History Digital Journal* 1, (1).
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Latapí, P. (2019). Análisis de las relaciones entre cogniciones y emociones en el teatro histórico como ámbito de enseñanza. A M. J. Hortas, A. Dias i N. de Alba (eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.110-117). Universidad politécnica de Lisboa i AUPDCS.
- Lather, P. (1996). Troubling clarity: The politics of accessible language. *Harvard Educational Review*, 66, 525-545.
- Lather, P. A. i St. Pierre, E. A. (2013). Post qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 629-633.
- Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- Latouche, S. (2015). Pedagogía del Desastre. A G. D'Alisa, F. Demaria, i G. Kallis (eds.) *Decrecimiento. Vocabulario para una nueva era*. Icaria.
- Lautier, N. (2006). Introduction. Appropriation des savoirs des sciences humaines et sociales en situation scolaire. En V. Haas (dir.). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (pp. 71-75). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lautier, N. i Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131
- Law, L.P. (2015). *Humanizing education: teacher leaders influencing pedagogical change*. Graduate Theses and Dissertations. Iowa State University.
- Ledu, S. (2011). *Atles de les desigualtats*. Cruïlla
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, 3, 245-253
- Legardez, A. i Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questionnes vives*. Édition ESF
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire?* Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.
- León-Medina, F.J. (2016). No más barcos de Coleman. Repensando las relaciones micro-macro. *XII Congreso Español de Sociología*. Recuperat de: <https://docplayer.es/62142016-No-mas-barcos-de-coleman-repensando-las-relaciones-micro-macro.html>
- Lerner, G.(1981). *The Majority Finds Its Past: Placing Women in History*. Oxford: Oxford University Press.

- Levi, G. (1996). Sobre microhistoria. En P. Burke (ed). *Formas de hacer Historia* (pp.119-143). Alianza Editorial.
- Levy, S.A. (2016). How students navigate the construction of heritage narratives. *Theory & Research in Social Education*, 45 (2), 157-188.
- Lewison, M., Flint, A. i Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-392.
- Lires, M., Nuño, T. y Solsona, N (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Lillenhammer, G. (2010). Archaeology of Children. *Complutum*, 21 (2), 15-25.
- Lluís, J-L. (2021). *Junil a les terres dels bàrbars*. Club Editor.
- López Rodríguez, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 77-92.
- Lowenthal, P. i Snelson, C. (2017). In search of a better understanding of social presence: an investigation into how researchers define social presence. *Distance Education*, 38 (2), 141-159.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the Coloniality of Being: contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21 (2-3), 240-270.
- Manifiesto Zapatista (1996). *El Queixal*, 13, 4-5.
- Marçal, M.M. (1976). *Cau de llunes*. Proa.
- Marina, J.A. i Rambaud, J. (2018). *Biografía de la humanidad: historia de la evolución de las culturas*. Barcelona: Ariel.
- Mariotto, O. i Pagès, J. (2013). Los actores invisibles de la Historia: un estudio de caso de Brasil y Catalunya. A J. Pagès i A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto al futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp.37-44). Universitat Autònoma de Barcelona i AUPDCS.
- Markus, H. R., i Kitayama, S. (2002). Models of agency: Socio-cultural diversity in the construction of action. In V. Murphy-Berman and J. Berman (Eds.), *Cross-cultural differences in perspectives on self* (Vol. 49, pp. 1-59). Lincoln, NE: University of Nebraska Press
- Marolla, J. (2015). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. A J. Pagès i A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.305-313). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de publicacions.

Marolla, J. (2016).

a. *La inclusió de les dones en l'ensenyament de la història i les ciències socials. Estudi col·lectiu de casos en les aules xilenes sobre les seves possibilitats i limitacions*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

b. ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la historia de las mujeres. A C.R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste i B. Andreu Mediero (coords.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.425-434). Universidad de Las Palmas.

Marolla, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 16, 81-90.

Marolla, J. (2018).

a. Sujetos-víctima o sujetos-políticos. Las concepciones de los y las estudiantes chilenas sobre los roles de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. A E.López Torres, C.R. García Ruiz i M. Sánchez Agustí (Coords.) *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.985-994). Universidad de Valladolid

b. The Absence and Discrimination of Women in the Education of History and Social Sciences Teachers. *Revista Electrónica Educare* 23(1), DOI: 10.15359/ree.23-1.8

Marolla, J. (2019).

a. La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 1-24. DOI: [10.17227/rce.num77-6549](https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549)

b. La difícil tarea de la interculturalidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El futuro del pasado*, 10, 159-186. DOI: [10.14516/fdp.2019.010.001.006](https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.006)

c. Presencias y ausencias: multiculturalidad o interculturalidad en el currículum de Chile y Argentina desde la literacidad crítica. A M.J. Hortas i A. Díaz (eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación de profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 271-279). Politécnico de Lisboa/AUPDCS. AUPDCS/Politecnico de Lisboa

d. La ausencia y discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23 (1), DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>

Marolla, J. (2020). The Challenge of Women's Inclusion for Novel Teachers. Case Study in a Teacher Educator Public University. *Frontiers in Education* (5), 9. DOI:10.3389/educ.2020.00091

Marolla, J. (2021). Historiadores chilenos frente a la ausencia de las mujeres en la formación del profesorado: los retos de la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24 (1), 73-86. DOI: [10.6018/reifop.399521](https://doi.org/10.6018/reifop.399521)

Marolla, J. i Cartes, D. (2018).

a. La inclusión y los roles de las mujeres en las clases de Historia y Ciencias Sociales. A B. Tosar, A. Santisteban i J. Pagès (Eds.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (297-308). GREDICS i Universitat Autònoma de Barcelona.

b. ¡Débiles y peligrosas! De-construyendo las relaciones de género en la enseñanza de las ciencias sociales. *CLIO. History and History Teaching* 44, 342-354.

Marolla, J. i Saavedra C. (2020). Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. *Revista interdisciplinaria de Estudio Latinoamericanos*, 4 (1), 75-92.

Marolla, J., Castellví, J. i Mendoça dos Santos, R. (2021). Chilean teacher educators' conceptions on the absence of women and their history in teacher training programmes. A collective case study. *Social Science* 10, 106. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci10030106>

Marolla, J i Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío&Asociados*, 20-21, 223-236.

Marolla, J. i Pagès, J. (2018)

a. La justicia social frente a la ausencia de mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. A B. Tosar, A. Santisteban i J. Pagès (Eds.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (309-316). GREDICS i Universitat Autònoma de Barcelona.

b. Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos. *Història Hoje* 7 (13), 253-271.

Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Sagitario

Massip Sabater, M. (2020).

- a. De 1r a 4t, què ha canviat? Comparació de les representacions socials d'un grup classe d'Educació Secundària Obligatoria sobre el protagonisme humà de la història. A Prats, J., Sáez-Rosenkranz, I., Barriga-Ubed, E. (eds.). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación. Comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp.189-205). Albacete: Uno Editorial)
- b. Agencia, decisiones y responsabilidad. El caso de Hans Joachim Beyer para pensar la causalidad. *CLIO. History and History Teaching*, 46, 41-53. DOI: [10.26754/ojs\\_clio/clio.2020465284](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465284).

Massip Sabater, 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-Escola de Cultura de Pau.

Massip Sabater, M., Castellví, J. i Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 167-196.  
DOI: 10.6018/pantarei.445831

Massip Sabater, M. (2017). Y fuera del aula, ¿quiénes son sus protagonistas?. A Martínez, R; García-Morís, R; García, C.R (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. AUPDCS/ Universidad de Córdoba

Massip Sabater, M. i Pagès Blanch, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C.R. García, A. Arroyo y B. Andreu, B. (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp. 447-457). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas /AUPDCS.

Massot, I., Dorio, I. i Sabariego, P. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.321-360). Madrid: La Muralla.

Matozzi, I. (2015). La historia desde abajo en la historia general escolar. En A.M. Hernández Carretero; C.R. García Ruiz; J.L. de la Montaña (Coords.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. AUPDCS y Universidad de Extremadura

McCall, L. (2005). The complexity of interseccionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30 (3).1771-1800

McIntosh, P. (1983) Interactive Phases of Curricular Re-Vision: A Feminist Perspective. Working Paper No. 124. Wellesley: Center for Research on Women, Wellesley Colleg

Meneses, B. (2020).

a. *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral.* Tesis Doctoral.

Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.

b. Los aportes de la historia oral para la humanización histórica. Un análisis de las representaciones sociales del profesorado de Cataluña. *Clío&Asociados*, 31, 114-126.

Meneses, B. González-Monfort, N. i Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, 10, 257-286.

Meneses, B., González-Monfort, N. i Santisteban, A. (2020). La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria* 20, 309-343

Merryfield, M. i Muyanda-Mutebi, P. (1991). Research on social studies in Africa. A J.P. Shaver (Ed.) *Hanbook of research on social studies teaching and learning* (pp.6 21-631). Ney York: McMillan Publishing Company.

Merino, O. (29/12/2016). Patrícia Martínez: "Es fundamental repensar la historia desde lo femenino". *El Periódico*. Recuperat de: <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20161023/es-fundamental-repensar-la-historia-desde-lo-femenino-5583253>

Mestre, M. (2020). Dinámica innovadora sostenible en el contexto educativo. Una propuesta teórica y una herramienta de aprendizaje. [Tesi Doctoral]. Universidad de Deusto.

Mignolo, W. i Walsh, C. (2018). *On decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press

Morgan, K. P. (1996). Describing the emperor's new clothes: three myths of educational (in)equality. A A. Diller, B. Houston, K.P. Morgan I M. Aylm (Eds.) *The gener question in education: theory, pedagogy, and politics* (pp.105-122). Boulder, Westview.

Moscovici, S. (1996). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata

National Council of History Education (2005). *Building a World History Curriculum. A guide to using themes and selecting content*. Westlake: National Council of History Education.

Nerín, G. (2015). *Traficants d'ànimes*. Barcelona: Pòrtic.

Noah Harari, Y (2014). *Sàpiens. Una breu història de la humanitat*. Edicions 62.

Nomen Recio, J. (2016). *El nen filòsof*. Arpa.

Odent, M. (2014). *El bebé es un mamífero*. Tenerife: Editorial Ob Stare

- Ortega Sánchez, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada. Resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, 13-21.
- Ortega Sánchez, D. (2019). Teaching gender in the history classroom: an investigation into the initial training of primary education teachers. *Educational Sciences*, 9 (2). DOI:10.3390/educsci9020114
- Ortega Sánchez, S. i Marolla, J. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. A E.J. Díez Gutiérrez i J.R. Rodríguez Fernández (Dirs.) *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Octaedro.
- Ortega-Sánchez i Olmos Vila, R. (2019). Historia enseñada y género: variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de Educación Secundaria. *CLIO. History and History Teaching* 45, 83-98.
- Ortega, D. i Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS*, 1, 102-117.
- Pacari, N. (2008). La incidencia de la participación política de los pueblos indígenas: un camino irreversible. A Cairo, H. i Mignolo, W. (Ed). *Las vertientes americanas del pensamiento y prouecto des-colonial*. Trama Editorial
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. APEHUN, agosto, 4160.
- Pagès, J. (2015). Saberes Históricos Construidos-Saberes Históricos Apropriados. Una reflexión desde la didáctica de la historia. En Zamboni, E., Galcerani, M., y Paicevich, C. (eds.). *Memória, sensibilidades e saberes* (pp. 304-326). Campinas, Brasil: Alinea Editora.
- Pagès, J. (2018). Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4 (7), 31-37.
- Pagès, J. (2018). *Lliçó Magistral: Quin professorat? Quina Ciutadania? Quin futur? Lliçó magistral : - Dipòsit Digital de Documents de la UAB*
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22
- Pagès, J. (2021). Què pensa i què escriu Josep Fontana sobre l'ensenyament de la història. En A. Santisteban, N. González-Monfort y M. Massip (eds). *El futur comença ara*. (en edició)



- Pagès, J. i Sant, E. (2015). *L'escola i la nació*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. i Santisteban, A. (1994). Elements per a un ensenyament renovat de les Ciències Socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història. Dins *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat* (pp. 109-165) Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Pagès, J. i Santisteban, A. (coords.) (2011). Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar. Editorial Síntesis.
- Pagès, J. i Santisteban, A. (2014). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. En S. Plá y J. Pagès (eds.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina* (pp. 155-192). Universidad Pedagógica Nacional, México: Bonilla Artigas editores.
- Pagès, J. i Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana* 109, 29-66.
- Pagès, J., Villalón, G. i Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica: los casos chilenos y español. *Educação & Realidade*, 42 (1), p.161-182
- Pañuela, D.M. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y Saberes*, 30, 39-46.
- Peck, C. (2009). Peering Through a Kalidoscope: Identity, Historical Understanding and Citizenship in Canada. *Citizenship Teaching and Learning*, 5 (2), 62-75.
- Peck, C., Poyntz, S. i Seixas, P. (2011). Agency in students' narratives of canadian history. A D. Shemilt i L. Perikleous (Eds.) *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp.253-280). Association for Historical Dialogue and Research
- Perez de la Riva, J. (1976). *Para la Historia de las gentes sin Historia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Piccio, A. (2015). Economía feminista. A G. D'Alisa, F. Demaria i G. Kallis (Eds). *Decreixement. Vocabulari per a una nova era* (pp.294-298). Barcelona: Icaria
- Pinochet, S. i Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11 (2), 374-393.
- Plá, S. i Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá, S. y J. Pagès (coord.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp.13-38). Universidad Pedagógica Nacional/Bonilla Artigas Editores.

- Planella, J. i Pagès, A. (2007). (Coord). *Antropologia de l'educació*. Editorial UOC.
- Porter, R. (1996). Historia del cuerpo. En P.Burke (ed). *Formas de hacer Historia* (pp.59-88). Madrid: Alianza Editorial.
- Prieto, A.M. (1976). *La historia como arma de la reacción*. Madrid:Akal.
- Puig Llobet, M., Sabater Mateu, P. i Rodríguez Àvila, N. (2012). Necesidades humanas: evolución del concepto según la perspectiva social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 54.
- Puleo, A.H. (2017). Perspectivas ecofeministas de la ciencia y el conocimiento. La crítica al sesgo andro-antropocéntrico. *Daimon. Revista internacional de filosofía*, 6, 41-54.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú indígena*, 29, 11-20.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Clásico.
- Renner, A. (2009). Teaching community, praxis and courage: a foundations pedagogy of hope and humanization. *Educational Studies*, 45 (1), 59-79.
- Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico. Madrid: Siglo XXI
- Rina, C. y de la Montaña, J.L. (2019). Contingencia e identidad: retos para un diálogo transdisciplinar entre la historiografía y la didáctica de la historia. *Tempo e Argumento, Florianópolis* 26(11), 287-317
- Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *La técnica de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Rivera Garretas, M.M. (2010). El cuerpo femenino: genealogías de libertad. En J. Martí y Y. Aixelà (Coords.). *Desvelando el cuerpo. Perspectivas desde las ciencias sociales y humanas*. (pp.301-316). CSIC.
- Rivera Garretas, M.M. (2017). *La reina Juana I de España, mal llamada la Loca*. Sabina Editorial.
- Rodgers, C. i Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (3), 265-287.
- Rodó, M. (2014). *Geografies de la interseccionalitat: l'accés de la joventut a l'espai públic de Manresa*. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Roman, L. G. (2006). This earthly world: Edward Said, the praxis of secular humanisms and situated cosmopolitanisms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(3), 357–368. doi:10.1080/01596300600838827
- Ross, E.W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizens? What kind of culture? *Review of education, pedagogy and cultural studies* 40 (5), 371-389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Rotger Dunyó, A. (12/02/2021). Simplement humans. *El Punt Avui*. Recuperat de: <https://www.elpuntavui.cat/opinio/article/8-articles/1922708-simplement-humans.html>
- Ruiz García, M.A. (2019). *La condición humana asediada: la hermenéutica sociológica de Zygmunt Bauman en perspectiva política y moral*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz Palà, G. (2020). *Ca la Wenling*. Proa.
- Rüsen, J. (2004). How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century. *History and Theory* 43 (4), 118-129.
- Sabariago, M. (2019).
- a. La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.49-86). Madrid: La Muralla.
  - b. El proceso de investigación II. En R. Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.123-160). La Muralla.
- Sabariago, M. i Bisquerra, R. (2019). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.19-48). Madrid: La Muralla.
- Sandín, M.O. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill
- Sanhueza, A., Pagès, J. i González-Monfort, N. (2019).
- a. La invisibilidad de la sociedad mapuche en la enseñanza de la historia: los conceptos de malón y maloca en los textos escolares de historia en la educación básica chilena.
  - b. Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del pueblo mapuche: la memoria social sobre el Malon y el Awkan en tiempos de la ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58 (2), 3-22.

- Sanhueza, A., Pagès, J. i González-Monfort, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clío&Asociados* 31, 50-62.
- Sabzalian, L. (2019). The tensions between Indigenous sovereignty and multicultural citizenship education: Toward an anticolonial approach to civic education. *Theory and Research in Social Education*, 47 (3), 311-346
- Safina, C. (2017). We are not alone: what animals think and feel. *National Bioneers Conference*.
- Saïd, E. (1978). *Orientalism*. London: Penguin
- Saïd, E. (2004). *Humanism and Democratic Criticism*. Columbia University Press
- Sales Gelabert, T. (2015). Lo humano, la deshumanización y la inhumanidad; apuntes filosófico-políticos para entender la violencia y la barbarie desde J. Butler. *Análisis. Revista de Investigación Filosófica*, 1 (2), p.49-61.
- Salleh, A. (1996). An ecofeminist bio-ethic and what post-humanism really means. *New Left Review*, 217
- San Martín Zapatero, A. i Ortega Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía històrica y empatía prehistòrica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 3-16.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: a Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89 (5), 655-696.
- Sant, E., González-Monfort, N., Pagès, J., Santisteban, A. i Oller, M. (2013). "La Historia de Catalunya está protagonizada por Franco y los segadores". Los protagonistas de la Historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. A J. Pagès i A. Santisteban (eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto al futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp.515-524). Universitat Autònoma de Barcelona i AUPDCS.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K. y Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education. A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury
- Sant Obiols, E. i Pagès Blanch, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y Memoria* 3, 129-146.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de capacidades para pensar la sociedad. A A. Santisteban i J. Pagès (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. (pp. 85-104). Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2015). Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para*

*trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez, R. García-Moris & C. R. García-Ruiz (eds). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Santisteban, A. i González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. Pineda-Alfonso, J.A., De Alba-Fernández, N. & Navarro-Medina, E. (eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp.551-567). Hershey PA, USA: IGI Global.
- Santisteban, A. i Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En M. Jara, G. Funes (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 63-85). Universidad Nacional del Comahue.
- Santisteban, A., Pagès, J. i Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. A I.Davies, L.Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E.Sant i Y. Waghid (Eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship Education* (pp.457-472). Palgrave McMillan
- Sarti, R. (2003). *Vida en família*. Barcelona: Crítica.
- Sautu, R. (2014). Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales. *Theoria* 29, 100-120.
- Savenije, G. (2011). Discussion in chains. Pupils' ideas about slavery heritage. En C. Van Boxtel, S. Klein, & E. Snoep (Eds.), *Heritage Education: Challenges in Dealing with the Past*. Amsterdam: Netherlands Institute for Heritage
- Savenije, G., Van Boxtel, C. i Grever, M. (2014). Learning about Sensitive History: Heritage of Slavery as a Resource. *Theory and Research in Social Education*, 42(4), 516–547. doi:10.1080/009331 04.2014.966877
- Schütz, A. (1965). The Social World and the theory of Social Action. A D. Braybrooke (Ed.). *Philosophical Problems of the Social Sciences*. McMillan
- Scott, J. (1996). Historia de las mujeres. En P.Burke (ed). *Formas de hacer Historia* (pp.255-286). Madrid: Alianza Editorial.
- Seixas, P. (2012). Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antitesis*, 5 (10), 537-553.
- Seixas, P. i Morton T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Sharpe, J. (1996). Historia desde abajo. En P.Burke (ed). *Formas de hacer Historia* (pp.38-58). Madrid: Alianza Editorial.
- Shiva, V. (1991). *Abrazar la Vida*. Montevideo: Instituto del Tercer Mundo

- Solsona, N. (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nens i nenes en llibertat*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Spillmann, K.R. i Spillmann, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICS.Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 127. 59-79.
- Stenhouse, L. (1980). Reflections. A L. Stenhouse (Ed.). *Curriculum research and development in action* (pp.244-262). Heinemann Educational Books.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Suny, R.G. (2002). Back and Beyond: Reversing the Cultural Turn? *The American Historical Review*, 107, 1476-1499.
- Taibo, C. (2010). *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Madrid: Catarata.
- Tashakkori, A. i Teddlie, C. (eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thornton, S. (2002) Does Everybody Count as Human?, *Theory & Research in Social Education*, 30 (2), 178-189. DOI: [10.1080/00933104.2002.10473189](https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473189)
- Tinkham, J.R. (2013). *That's not my History! Examining the role of personal counter-narratives in decolonizing canadian history for Mi'khaw students*. Tesi Doctoral. Alberta: University of Alberta
- Tomé González, A. (2019). L'educació feminista contra el sexisme educatiu i cultural. A M. Subirats, A. Tomé i N.Solsona (coords.). *Coeducar: posar la vida al centre de l'educació* (pp.8-14). Barcelona: Dossier Graó.
- Torrado, M. (2019). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.223-250). Madrid: La Muralla.
- Tosello, J. (2021). *Educación histórica en un mundo global*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tutiaux-Guillon, N. (coord)  
(2018). Enseigner l'histoire en contexte de pluralité *identitaire*. *La revue française d'éducation comparée*, 17. L'Harmattan.
- Universitat Autònoma de Barcelona (2013). *Codi de bones pràctiques en la recerca*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vilà i Comajoan, C. (2021). Me'n sento culpable i això que parlo normal. A M.C. Junyent (ed.) *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou* (pp.72-74). Eumo Editorial.
- Vilà, R. i Bisquerra, R. (2019). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.251-266). Madrid: La Muralla.

- Villalón Gálvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *REIDICS*, 8, 89-103.
- Villalón, G. i Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío&Asociados*, 17, 119-136.
- Villalón, G. i Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena: el caso de los textos de estudio de la historia de Chile. *Diálogo Andino*, 47, 27-36.
- Villalón, G., Zamorano, A. y Moraleda-Albornoz, E. (2018). La enseñanza de la). Historia para la diversidad cultural: la representación de afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de Historia de Chile. A M.A. Jara, G.Funes, F.Erola i M.C.Nin (Coords.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía en la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (pp.613-623).
- Vuillard, E. (2019). *14 de julio*. Barcelona: Tusquets Editores
- Walton, S. (2005). *Humanidad. Una historia de las emociones*. Madrid: Taurus
- Wiesner-Hanks, M. (2008).  
Do women need the Renaissance? *Gender and History* 20, 539-557
- Wolf, N. (2013). *Vagina: una nueva biografía de la sexualidad femenina*. Barcelona: Kairós.
- Wright Mills, C. (1959). On intellectual craftsmanship. A C. Wright Mills, *The Sociological Imagination* (pp.195-226).Oxford University Press.
- Xiula (2018). Dintríssim [Cançó]. *Dintríssim*. Viasona.
- Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Yuste, M. i Mondèjar, E. (2017). ¿Para qué sirve estudiar ciencias sociales? Reflexiones de un grupo de alumnado gitano sobre el aprendizaje de la geografía y la historia. En R.Martínez Medina, R. García-Moris y C.R. García Ruiz (Eds). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. (pp.823-832). Universidad de Córdoba i AUPDCS.
- Yuste, M., Mondèjar, E. i Oller, M. (2017). La empatía y el trabajo de problemas sociales relevantes en la clase de ciencias sociales de primaria. En R.Martínez Medina, R. García-Moris y C.R. García Ruiz (Eds). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. (pp.833-843). Universidad de Córdoba i AUPDCS.
- Zeldin, T. (1997). *Historia íntima de la humanidad*. Madrid: Alinaza Editorial

Zemon-Davis, N. (1995). *Women in the Margins. Three Seventh-Century Lives*.  
Belknap Press

Zizek, S. (2006). Against an Ideology of Human Rights. A K.E. Tunstall  
(Ed.). *Displacement, Asylum, Migration*. New York: Oxford University Press.





---

Durant els anys que he estat realitzant aquest treball,  
es calcula que 15.818 persones han mort  
a la gran fossa comuna en què s'ha convertit  
el Mediterrani.

---





**UAB**

Universitat Autònoma  
de Barcelona