

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

*Josep M. Pons-Altés*

Universitat Rovira i Virgili – Grup ISOCAC

### 5.1 Valors democràtics i formació ciutadana

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

## 5.2 Cooperació versus individualisme?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 5.3 Una opció: estudiar la «visibilitat» del poder

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Bibliografia

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

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

