

Què pensa i què escriu Josep Fontana sobre l'ensenyament de la història

Joan Pagès
GREdICS-UAB

“L'escola on vaig “educar-me” era de frares, ja que no hi havia cap institut a la vora de casa meua (des de finals de 1939 he viscut al Poble Sec). Era una escola trista, amb professors contractats, homes derrotats per la guerra o per la vida, amb abundància de rosaris, concursos de catecisme, *arribaespnyes* i un ensenyament mediocre. No penso que hi aprenguéss gran cosa que valgues la pena. I, si hagués estat per la mena d'història que m'hi ensenyaven –llista dels reis gots de memòria inclosa–, mai no se m'hauria acudit dedicar-me a aquest ofici.”

Josep FONTANA. 2001. A LLURÓ, Josep M.; MUÑOZ, Josep M. Josep Fontana: “La història només és útil quan ajuda la gent a pensar pel seu compte”. Entrevista. *L'Avenç. Història, Cultura, Pensament* n° 264, desembre, 52-59, p. 53. i *L'Avenç* n° 441. Número extraordinari, 21-27

Fontana és dels pocs historiadors catalans i espanyols i, probablement mundials, que ha reflexionat i ha escrit sobre l'ensenyament de la història. Ho ha fet com historiador. Mai ha pretès ser ni un professor de didàctica de la història ni un pedagog. Si s'ha reivindicat, però, com un professor universitari d'història. Ha intervingut en la formació del professorat fent el que creia que havia de fer per formar aquells estudiants d'història que fonamentalment serien professors i professores en el sistema educatiu no universitari.

Fontana parla en totes les seves obres, directament o indirecta, de l'ús social del saber històric. La majoria de les seves obres són obres d'història, d'historiografia, però també ha escrit obres pensades per un públic més ample que el format per historiadors, científics socials, estudiants d'història o professorat d'història dels centres no universitaris. I ha escrit sobre l'ensenyament de la història. No ha fet investigació didàctica, si entenem aquesta investigació com una investigació destinada a analitzar i interpretar el que passa quan s'ensenya i s'aprèn història en contextos escolars o de formació del professorat per a l'ensenyament. Però sí que ha recuperat algunes idees sobre el passat de l'escola i de l'ensenyament de la història a través de la seva investigació històrica. També ha analitzat i valorat els continguts i els mètodes d'ensenyament de molts programes d'història i ha fet propostes alternatives per a la seva millora.

Per altra banda, ha dirigit algun treball de recerca en didàctica de la història com la tesina de llicenciatura de les nostres col·legues i amigues Montserrat Casas i Roser Batllori: *L'ensenyament de la història a l'escola: Societat i territori al Vallès Occidental*, editada per la Universitat de Barcelona el 1982. I ha participat sempre que se li ha demanat en temes vinculats a la innovació educativa tant des de Rosa Sensat, el Col·legi de Llicenciats com des de la Universitat i altres institucions. Ell mateix ha fomentat l'intercanvi entre el professorat de secundària i la Universitat i ha dirigit molts seminaris d'actualització docent, entre altres intervencions vinculades amb l'ensenyament de la història.

El meu treball es centra, fonamentalment, en el que ha escrit i ha dit Fontana en relació amb l'ensenyament de la història. També he revisat aquelles obres que, en algun moment de la meua trajectòria professional, m'han suggerit nous enfocaments didàctics o m'han permès justificar determinades decisions curriculars preses col·lectivament o individual. Ho he fet des de la meua perspectiva, com a lector i usuari de l'obra de Fontana en l'ensenyament de la història i en la formació didàctica del seu professorat –mai vaig ser alumne seu, mai va ser professor meu encara que el puc considerar un dels meus mestres–. He estudiat i he analitzat algunes de les obres que, globalment, m'han permès justificar decisions preses en el disseny i el desenvolupament de l'ensenyament de la història. He fet el mateix amb les opinions de Fontana sobre l'ensenyament de la història i les seves finalitats, sobre els continguts i els programes d'estudi, sobre el paper dels historiadors i dels professors d'història. Cedeixo sempre que puc la paraula a Josep Fontana. La meua responsabilitat es limita a la selecció i organització del seu pensament, de les citacions escollides i de la intencionalitat que he donat al treball que presento.

Per tant, en aquest treball, és Fontana qui parla. He triat aquelles idees que millor expressen el seu pensament educatiu convençut, però, que me'n deixo, i he transcrit aquelles frases, aquelles paraules, que m'han semblat més representatives i més actuals. He ordenat el seu pensament en els blocs següents (1) l'ús social de la història i les finalitats del seu ensenyament, (2) el pensar històricament, (3) els usos de la història en els programes d'ensenyament, (4) els continguts de l'ensenyament de la història, (5) una crítica a l'eurocentrisme, (6) la història local i la geografia i, (7) Ser historiador, ser professor d'història. Com he dit, la responsabilitat de la selecció i de l'estructura d'aquest treball és meua, no de Josep Fontana.

L'ús social de la història i les finalitats del seu ensenyament

La preocupació per l'ús social i educatiu de la història està present en tota l'obra de Josep Fontana. Fontana no estableix diferències substancials entre els usos de la història construïda i ensenyada a la universitat i els de la història escolar, tot i que és conscient que no és el mateix formar a un futur historiador o historiadora que formar a un ciutadà o a una ciutadana que serà qualsevol cosa menys historiador o historiadora.

El pensament de Fontana en relació amb l'ús social de la història i les finalitats del seu ensenyament s'ubica en una concepció deutora del materialisme històric i de la teoria crítica. Abasta molts aspectes que es poden sintetitzar en la necessitat d'educar "la consciència crítica de realitat present" (1982), "comprendre el món", "raonar, preguntar i criticar i preparar a la ciutadania pel futur: "canviar el present i construir un futur millor (1992). Fontana considera que la història ha de poder "orientar l'opinió pública" (2000) davant dels reptes del present i de les opcions que aquest presenta de cara al futur.

L'any 1975, en un article a *Cuadernos de Pedagogía* sobre la renovació de l'ensenyament de la història, defensa que aquesta ha d'oferir a la jove ciutadania "un conocimiento que nos ayude a comprender la evolución de las sociedades humanas", un coneixement que "se convierta en instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive" (Fontana, 1975, 10 i 13). La idea és ben clara. Per Fontana, la història que s'investiga i la història que s'ensenya han de respondre a un projecte social i a una concepció crítica del present: "(...) el papel de la historia, el papel de una comprensión renovada del pasado, ha de ser vital, porque servirá para desvelar las legitimaciones en que se apoya la aceptación del presente, y, sobre todo, porque ha de permitirnos reconstruir una línea de progreso que pueda proyectarse hacia la clase de futuro que deseamos alcanzar" (Fontana, 1982, 261). Per Fontana, la història ha de ser una eina pel canvi social.

Per aquesta raó, l'aprenentatge de la història s'ha de centrar en els problemes actuals ja que "l'home, en el present, no té un sol camí per escollir, sinó diversos, i que el seu futur dependrà de quin sigui el que triï". I afegeix "I això és tan vàlid per al present com ho era per al passat, quan tenia diverses possibilitats i va haver de triar entre diversos futurs —que són els nostres presents—, cap dels quals no era potser l'únic possible, inevitable (com ho demostra el fet que, enfrontats amb una opció semblant, diverses societats, diversos països, en van escollir de diferents)" (Fontana, 1988, 30).

Fontana, però, considera que a l'ensenyament de la història aquesta finalitat no sempre s'ha assolit. L'any 1989 escriu: "(...) no hem aconseguit fer entendre als nostres alumnes que els parlem de coses que els afecten. (...) no hem sabut fer un ensenyament de la història que serveixi als alumnes d'eina per a explicar-se el món que els envolta i discutir-lo amb fonament, condició prèvia i necessària per tal que puguin plantejar-se de canviar-lo en allò que no els satisfaci". Encara que "l'ensenyament de la història és avui infinitament millor que el que la gent de la meua generació va rebre" (Fontana, 1989, 6 i 7).

L'any 1992 la situació era molt semblant. O, almenys, ho eren les conseqüències de no formar el pensament crític de la ciutadania: "Vivim en moments de desconcert ideològic. L'espectacle d'unes societats europees on els mateixos perjudicats insisteixen en votar els que els han arruïnat, temerosos que qualsevol canvi els pugui resultar encara pitjor, revela, d'una banda, la manca d'una consciència crítica i, d'altra,

la pèrdua de la fe en qualsevol programa alternatiu. Ajudar a fer que es recompongui aquesta consciència crítica, a fer retornar alguna esperança i a fer recuperar la capacitat d'acció col·lectiva és una feina que hem de fer entre tots" (Fontana, 1992, 122).

Per a Fontana, és necessari, i urgent, que la història doti a la ciutadania dels coneixements i de les habilitats de pensament per "canviar el present i construir un futur millor" (Fontana, 1992, 122). I afegia: "Que la història sigui important per a comprendre el món ens ho diuen cada dia científics d'altres camps i ho demostren els governs, quan s'esforcen a transmetre les seves pròpies "visions de la història" als ciutadans mitjançant festivals i commemoracions en què es malbaraten uns recursos que sovint cal escatimar en els programes d'assistència social (i, naturalment, en els d'una recerca històrica que no estigui adreçada a donar suport a aquests festivals)" (Fontana, 1992, 123). Tornaré sobre aquest problema més endavant a l'analitzar les seves idees sobre els programes d'història escolars.

Per a "canviar el present i construir un futur millor", cal tenir memòria del passat i una identitat. Per Fontana, "La història d'un grup humà és la seva memòria col·lectiva i compleix respecte d'ell la mateixa funció que la memòria personal en un individu: la de donar-li un sentit d'identitat que el fa ser ell mateix i no un altre" (2000, 9). La creació d'una memòria i d'una identitat són objectius fonamentals de la història i del seu ensenyament: "Las colectividades humanas, al igual que sus miembros considerados individualmente, necesitan contar con una memoria. Sabemos hoy que nuestra memoria personal no es un depósito de representaciones (...) sino un complejo sistema de relaciones que tiene un papel esencial en la formación de la conciencia" (Fontana, 2005, 23).

La posició de Fontana sobre la identitat i la consciència nacionals ha canviat amb els anys com es pot comprovar contrastant les seves idees dels treballs més recents amb les de treballs més antics. En el treball de 2014 *–La formació d'una identitat. Una història de Catalunya–* considera la identitat "una realitat que neix d'una llarga existència compartida, no pas un producte de la terra o de la sang, i és per això que em sembla que és la història qui pot explicar-la millor" (Fontana, 2014, 7). Fontana afirma que "he preferit anar a la recerca de l'arrel primordial d'allò que constitueix un poble: a les experiències històriques que han anat conformant una identitat col·lectiva i una cultura pròpia que proporcionen als ciutadans un sentit de connexió i de pertinença, reforçat en el cas dels catalans, per una evolució política singular que va quallar en un contracte social que ens donava la consciència de ser participants d'uns drets i d'unes llibertats que caracteritzaven la seva societat: un conjunt d'elements, en suma, que integren allò que els catalans del passat anomenaven senzillament "la terra"" (Fontana, 2014, 8).

Aquestes idees contrasten amb les que defensava en el treball de 2005 *–La construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present.* D'entrada, és molt crític amb "la invenció de la història nacional oficial", amb la "genealogia inventada

de la comunitat” i ho il·lustra amb exemples recents com el d’Israel o dels estats sorgits de la desfeta de l’Imperi soviètic. Però també amb la construcció britànica del seu estat nacional. Alerta del rol que els estats atorgaven a les escoles en aquesta construcció: “Els estats-nació dels segles XIX i XX van assentar els seus “nacionalismes” sobre la base de l’ensenyament, inculcant a l’escola la història “oficial” i, reforçant-lo a més amb tota una sèrie de cerimònies civils i amb una pedagogia patriòtica de les commemoracions, els monuments i els noms assignats als espais ciutadans” (Fontana, 2005, 17).

Fontana afirma, “El que s’intenta a l’escola és inculcar sentiments patriòtics a través d’una història construïda com una mena de biografia de la pàtria i no pas com un instrument crític per entendre l’entorn social dels estudiants” (Fontana, 2005, 18).

Front aquesta imposició dels estats-nació, Fontana recorda que “Una història és sempre una genealogia d’un projecte social determinat, i no pas la d’una “*unidad de destino en lo universal*” com les que postulava el feixisme, definides arbitràriament des de dalt i imposades cap avall a sang i foc. En aquest sentit, qualsevol comunitat té tantes històries possibles com projectes de futur nodreixen els seus membres”. I continua: “Però una cosa és usar la història per exposar una visió del món i de la societat i una altra de molt diferent fer-la servir com a element d’adoctrinament” (Fontana 2005, 23). Reivindica la necessitat de fer front a “un patriotisme basat en mites fundacionals, en un racisme identitari i en els prejudicis contra els altres, que és el que utilitza habitualment l’estat-nació (...)” (Fontana 2005, 24). Proposa “desmuntar les bases irracionals del patriotisme en què es fomenta l’estat-nació, per ajudar a retornar el seu caràcter propi al nacionalisme, un nacionalisme cultural i no pas ètnic” (Fontana, 2005, 30).

Clou la seva reflexió sobre “La construcció històrica de la identitat” amb les paraules següents: “És evident que els historiadors no podem fer tant com això, però si ajudem a suscitar consciència crítica, a estimular els ciutadans per tal que pensin pel seu compte i es malifin de tots aquells que pretenguin mobilitzar-los sobre la base de sentiments, creences i prejudicis, i no sobre les de la raó, caldria admetre que aquest ofici nostre val realment la pena” (Fontana, 2005, 31).

Sobre aquestes idees es pronuncia de manera força contundent en l’entrevista que li van fer Gatell i Quinquer (1993). En relació amb les finalitats educatives i, en concret, en la de desenvolupar la consciència nacional catalana afirma:

“Com a mínim la història és una via privilegiada per posar damunt la taula clarament i específicament els elements en què es basa una consciència nacional. La història hauria d’oferir, com a mínim, la possibilitat d’assumir de manera conscient i coherent l’acceptació o el refús d’aquesta consciència nacional. No s’ha d’inculcar res, perquè això significaria d’alguna manera negar la possibilitat que algú la refusi i això no es pot fer en

fenòmens de consciència. Aquest és un problema que no s'ha de defugir, però no és una opció científica, és una opció de tipus persona, que pertany al terreny de les jerarquies de valors i no al de les veritats científiques. (...) [Però] la necessitat de compartir una cultura amb els altres per expressar a través d'ella les teves necessitats internes, em sembla que és difícilment negable. (...) La necessitat de tenir una cultura a la qual acollir-nos i amb la qual expressar-nos és el correlat de fer-ho dins d'una col·lectivitat que en principi la definim com a nacional. Plantejar això, perquè la gent faci les seves tries, em sembla que efectivament pot ser una bona finalitat" (Fontana, 1993, 52).

A l'entrevista, a més, considera que "Hem de donar una visió de la Història de Catalunya perquè estem situats aquí i hem d'entendre com hem arribat a aquest moment just i precís. D'altra banda, lògicament, s'ha de conèixer la resta de pobles hispànics, perquè la seva història està entrellaçada amb la nostra, i de fet, la situació actual és que estem també dins d'aquesta comunitat. Però, a més, hem de tenir una visió del que és Europa i, si no volem ser "eurocèntrics", hem de tenir una visió de la resta del món" (Fontana, 1993, 52).

A més de la formació de la memòria i de la identitat, Fontana proposa altres usos de la història i del seu ensenyament. Creu que la història hauria de servir per prevenir-nos d'enganys, per combatre els prejudicis i la irracionalitat, "per recuperar moltes coses que ens hem deixat oblidades pel camí" (Fontana 2000) i per defensar la llibertat i la igualtat. Cap d'aquests propòsits s'assolirà si no es forma als i a les estudiants i a la ciutadania "per al que Vilar en deia "pensar històricament", és a dir per entendre el present amb ulls crítics" com afirma en l'entrevista a *Perspectiva Escolar* en el monogràfic dedicat a "Construir el futur" (Fontana, 2014, 26).

"Pensar històricament" és una finalitat que, a més, ha de permetre que la història actuï com una vacuna contra els enganys i com una eina per resistir davant del que se'ns vol imposar. En una entrevista realitzada per Pelai Pagès el 2013 Fontana afirma: "Les coses que ensenya la història són més aviat les que haurien de prevenir-nos d'enganys, dels miserables enganys en què tots hem caigut més de quatre vegades, per fer-nos una mica més assenyats i sobretot més malfiats. Això sí que és una cosa que ens hauria d'ensenyar la història. Una cosa que dieu és certa: la utopia és absolutament necessària. Però després cal convertir-la en una consciència que es pugui compartir àmpliament. I en aquests moments l'únic principi que em sembla que es pot compartir amb uns i altres és que cal resistir, que no és lícit resignar-se al retrocés que se'ns vol imposar. En cap terreny" (Fontana, 2013, 17).

L'any 2000, al criticar l'abandonament dels historiadors "de les seves funcions com a orientadors de l'opinió pública", reivindica la necessitat de recuperar la seva funció social i "reprenre el projecte fins ara no realitzat, de construir una història de tots, capaç de combatre amb les armes de la raó els prejudicis i la irracionalitat que

dominen a les nostres societats. Una història que ens retorni la voluntat de planejar i construir el futur, ara que sabem que cal participar-hi activament, perquè no està determinat i depèn de nosaltres” (Fontana, 2000, 13 i 14).

El compromís de Fontana com a historiador i com a polític és constant en tota la seva obra i durant tota la seva vida. Per això creu que “aquesta nova classe d’història que necessitem ha de servir per crear consciència crítica sobre el passat perquè compreguem més bé el present, ha d’aportar elements per combatre els mecanismes socials que engendren desigualtat i pobresa i ha de denunciar els prejudicis que enfronten uns homes contra altres i, sobretot, els qui els utilitzen per beneficiar-se’n” (...) I conclou la seva mirada al segle XXI amb aquestes paraules: “Armats de raons, hem de treure les males herbes de la cruïlla en què ens trobem perquè es vegin més clars els diversos camins que tenim al davant i perquè entre tots triem els millors. El que, per la meua part, jo voldria trobar (...) és el que ens porta a una societat en què hi hagi, com va dir un gran historiador francès, “la major igualtat possible dins la major llibertat possible” (Fontana, 2005b, 192 i 193).

Per les mateixes raons, afirma en la introducció d’un dels seus darrers treballs (2017):

“Las luchas colectivas de las sociedades humanas han sido motivadas ante todo por la esperanza de acceder a dos objetivos estrechamente asociados: la libertad y la igualdad. Esto es, la capacidad de vivir sin trabas que obstaculicen nuestro pleno desarrollo y al derecho a participar equitativamente de los bienes naturales y de los frutos de nuestro trabajo”. (...)

“Mi intención ha sido recuperar la política, entendida como la acción colectiva de la “polis”, como un factor histórico explicativo, para tratar de entender el mundo en que vivimos, a lo que se agrega la convicción de que tan solo a partir de la política se puede aspirar a recuperar una dinámica que vuelva a hacer posibles los avances en la conquista de la libertad y la igualdad” (Fontana, 2017, 11 i 13).

Nobles propòsits encara no assolits per la humanitat ni aquí ni arreu com podem comprovar diàriament. Probablement, perquè l’ensenyament de la història no aconsegueix “formar la consciència crítica de l’estudiant”, no aconsegueix que la ciutadania pensi històricament. Sembla prou clar que només si els i les estudiants, si la ciutadania, s’apoderen dels coneixements, se’ls fan seus i els utilitzen, es podran assolir aquests propòsits.

Pensar històricament

Fontana creu, recordant a Marc Bloch, que fa falta “introducir un pellizco de conciencia en la mentalidad del estudiante. Ésta me parece que es la gran tarea que puede hacer quien enseña historia” (Fontana, 2005, 24). La formació de la consciència històrica, del pensament històric i l’aprendre a pensar històricament són les principals finalitats de la història i del seu ensenyament.

L’any 1972 Fontana es posiciona en contra d’un ensenyament memorístic del passat. Creu que cal modificar no només els continguts dels programes sinó també els mètodes d’ensenyament: “no sirve la memorización sino (...) otro tipo de aprendizaje con participación más activa de unos estudiantes a quienes hemos de pedir que se esfuercen por comprenderlos mecanismos de articulación que enlazan los hechos, en lugar de limitarse a aprender éstos, situándolos en orden cronológico” (Fontana, 1975, 13).

La crítica a la memorització i als coneixements factuais i cronològics està en consonància amb el que es defensa, en aquells moments, des de l’ensenyament alternatiu de la història tant a la segona etapa de l’EGB com al BUP i la formació professional. En aquests anys Fontana es preocupa, però, més pels continguts de l’ensenyament i per la defensa de l’autonomia de la història front a les ciències socials²⁹ que per la formació del pensament històric. Més endavant, però, aposta per la formació del que Pierre Vilar va anomenar “pensar històricament”. Considera que per a què els i les estudiants puguin donar sentit als processos històrics és necessari que desenvolupin:

- a) La capacitat d’establir connexions –“privilegiar les relacions entre les coses, a veure com es lliguen entre elles”,
- b) El relativisme, és a dir la capacitat d’ “entendre que ulls diferents, partint de situacions personals diferents i de cultures diferents veuen distintament unes coses determinades”,
- c) L’empatia, és a dir la capacitat de “poder situar-se en la ment de l’altre. (...) és absolutament necessari posar-te en la ment de la gent, entendre que aquella gent pensava d’una altra manera, tenia unes altres coordenades i funcionava diferent (...). L’empatia no ha de voler dir solament sentiment, sinó capacitat d’entendre que aquella gent en aquells moments veia les coses d’una altra manera i actuava a partir d’aquestes creences (...)” (Fontana, 1993, 53).

29 Amb la Ley General de Educación (LGE), es van introduir a la Educació General Bàsica, les àrees de coneixement en substitució de les disciplines. La història estava inclosa en l’àrea de Ciències Socials, la qual cosa, però, no vol dir que perdés la seva identitat.

Pensar històricament vol dir per Fontana

- a) “enseñar a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado, y no dejarse engañar por tópicos que quieren jugar con nuestros sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón” (Fontana, 2005, 26), i
- b) “alimentar sus mentes [la dels i de les estudiants], no solo con elementos de conocimiento histórico para que puedan operar con ellos, sino un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar con la experiencia adquirida, con los “presentes recordados” que elaboren, el paisaje social que les rodea, sin aceptar que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable” (Fontana, 2011, 28).

Aprendre a pensar històricament, desenvolupar l'esperit crític, ha de servir a la jove ciutadania pel que Pierre Vilar considerava una de les finalitats principals de l'ensenyament de la història: llegir el diari, és a dir, entendre la historicitat del present. Fontana recupera aquesta idea: “Nuestros alumnos deben aprender a asimilar las noticias que les llegan cada día por los medios de comunicación con espíritu crítico, en lugar de acotarlas sin discusión, porque con mucha frecuencia lo que parece un relato objetivo de acontecimientos viene envuelto en todo un ensamblaje de tópicos y prejuicios interesados. Una enseñanza adecuada de la historia debe servir, ante todo, para que aprendan a mirar con otros ojos su entorno social; para que aprendan, como decía mi maestro Pierre Vilar, a “pensar históricamente”, puesto que todos los datos sociales que pueden ser objeto de reflexión, incluyendo los que contiene el Periódico de hoy, son ya pasado y, por ello mismo, objeto potencial de análisis histórico” (Fontana, 2011, 28).

Per això, la història ha d'ensenyar a dubtar, a analitzar i discutir “los hechos que contienen los libros de texto”, “a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretenda legitimar a partir de este pasado, y a no dejarse manipular por quienes pretenden jugar con los sentimientos y los prejuicios colectivos para inducirles a no aceptar la razón” (Fontana, 2011, 32).

Per això, a més, són necessaris els i les mestres. En el seu llibre *L'ofici d'historiador*, Fontana (2010) recorda la important aportació del seu mestre Vilar –“ens va ensenyar, a mi i a tots, que la tasca d'historiador [jo hi afegeixo: i la de docent] es defineix fonamentalment pel seu compromís amb el món en el qual viu (p. 27). I enfront del debat que reesituava la tasca d'historiadors i docents en un món presidit per les tecnologies de la informació afirma: “No ho és [de veritat] que l'estudiant pugui trobar al Google i a la Wikipedia tot el que necessita. És veritat que hi pot trobar una quantitat enorme de dades i documents, però en estat brut, sense interpretar, i també ho és que això ens allibera d'una part de la feina que tenim els que ensenyem, en alleujar-nos la

tasca de transmetre informació a les classes i donar-nos l'oportunitat de centrar-nos a discutir les grans línies dels problemes i ensenyar la manera de manejar críticament la informació. Però això no és tot. (...)

Les informacions es poden trobar als llibres o a la xarxa, les tècniques s'aprenen treballant; però no serveix de res sense aquelles altres coses que s'aprenen dels mestres i que són les que donen un propòsit i un sentit a l'ofici d'historiador [i també, en la meua opinió, de l'ofici docent]" (Fontana, 2010, 27).

Els usos de la història en els programes d'ensenyament

L'alternativa proposada per Fontana per a la història i el seu ensenyament, des de les seves reflexions i anàlisis inicials fins les darreres, està a les antípodes dels usos que els estats han donat a l'ensenyament de la història des que aquesta figura en els plans d'estudi dels centres públics. Fontana ha denunciat i ha investigat en diverses ocasions aquests usos: "Des dels seus inicis, i fins i tot en les seves manifestacions més elementals, la història ha tingut, com a memòria col·lectiva, unes funcions socials, la més important de les quals ha estat, en general, la de legitimar l'ordre polític i social vigent, però també ha complert la de preservar les esperances col·lectives dels oprimits per aquest ordre establert" (Fontana, 2000, 9).

La defensa de l'ordre social vigent és, i ha estat, el que des del romanticisme han impulsat els estats-nació a través de la divulgació d'una determinada interpretació del passat: "Els nous estats nacionals, interessats a usar l'ensenyament i la difusió de la història com a vehicle de creació de consciència col·lectiva, com a aliment del patriotisme, van promoure la tasca dels intel·lectuals que, en el seu projecte de constituir una història de la societat civil que reemplaçés a la vella dels sobirans i dels senyors feudals, van descobrir, de passada, que els "fets històrics", lluny d'ésser realitats definides que l'historiador "descobria", eren polivalents i podien encaixar en una pluralitat d'interpretacions distintes" (Fontana, 2000, 10).

Fontana denuncia, en diferents treballs, el control de la història per les classes dominants i l'ús i manipulació de la història en l'ensenyament:

"Les classes dominants no temen la història –ben al contrari, procuren produir i difondre la mena d'història que els convé i, que no acostuma a ésser la que s'ocupa de la lluita per la llibertat i la justícia– sinó que, en tot cas, temen només els historiadors [i els i les docents, en la meua opinió] que no poden utilitzar". Però, el que ha preocupat i preocupa a les classes dominants ha estat "sobretot, de vigilar els continguts històrics que es transmeten a l'ensenyament" (Fontana, 2000, 259).

Il·lustra aquesta afirmació amb algunes de les “guerres de la història”. Així, per exemple, compara la història que s’ensenyava a les escoles de la Segona República –“se preocupó menos de establecer su propia versión de la historia que de fomentar su estudio y establecer normas de tolerancia en la enseñanza”– amb la que es va imposar a partir del cop militar de Franco –“una educación adoctrinadora en que el papel fundamental correspondía justamente a una visión conservadora y patriótica de la historia “nacional” (Fontana, 2002, 88).

Una de les aportacions més interessants de Fontana (1999), per a la història de l’ensenyament de la història, és la recuperació i la comparació de dos programes d’història, el d’un mestre republicà, Daniel G. Licero (1933), i el primer programa de l’Espanya franquista (Instituto de España, 1939). A la introducció a aquests dos textos escriu:

“Nuestra visión del pasado la recibimos de la cultura social que nos envuelve, reforzada por las representaciones (monumentos, cuadros de historia, películas) y por la pedagogía de los centenarios y las conmemoraciones, de modo que por lo general somos incapaces de darnos cuenta de los condicionamientos que implica esta inmersión. Crecemos con una serie de prejuicios asumidos como conocimiento, que la educación se encarga de legitimar.

El objeto final de este adoctrinamiento no son la nación y el patriotismo, sino que éstos se utilizan generalmente para transmitir al niño convicciones que tienen que ver con intereses sociales concretos que impregnan la visión del pasado que se les inculca” (Fontana, 1999, 7).

En la mateixa introducció, il·lustra el paper ideològic de la història i del seu ensenyament. Per una banda, recorda el paper que l’estat va atorgar als mestres com a substituïts dels capellans. Aquests eren fidels al règim feudal i a la monarquia, els mestres ho havien de ser a la burgesia i a l’estat burgès. Per l’altra, denuncia la càrrega ideològica dels llibres de text: “En los Estados Unidos los libros escolares de historia perpetuaron durante cerca de un siglo los estereotipos del racismo, esquivando de paso el incómodo tema de la esclavitud” (Fontana, 1999, 8). I el control al que són sotmesos des de diferents posicionaments ideològics i des dels grups socials.

La raó per a publicar, i comparar, els dos programes en un mateix llibre l’explicita de manera clara:

“Cuando nos ponemos a discutir acerca de la clase de historia que se debe enseñar en nuestras escuelas, institutos y universidades, conviene que tengamos en cuenta que lo que está en juego no son simplemente opciones metodológicas o preocupaciones por la dosis de conciencia nacional que se infunde en la educación, porque, como ya anticipara un humanista español del siglo XVI, no hay nación, sino naciones: proyectos distintos de sociedad que construir.

Para ayudar a que se reflexione acerca de lo que está en juego en estos debates sobre los contenidos y los programas, quisiera comparar dos libros de texto elementales, que se escribieron en este país con muy pocos años de diferencia, pero partiendo de proyectos de sociedad tan distintos como eran el del reformismo de la Segunda República española y el del franquismo. Dos libros que reflejan concepciones muy distintas de la historia, separadas, y no sólo cronológicamente, por la guerra civil de 1936-1939” (Fontana, 1999, 9).

La descripció i comparació dels dos llibres es clou amb les següents paraules: “Leyendo *Mi primer libro de historia* (...) y comparándolo con el *Manual* de primer grado del Instituto de España, se puede comprender cuáles eran los valores de la enseñanza republicana que combatían a sangre y fuego los franquistas, y se advierte que lo que temían no era la subversión revolucionaria, que no aparece en ningún lugar de los libros de Linacero, sino la razón, la tolerancia y el proyecto de construir pacíficamente un mundo más justo, valiéndose de “las dos grandes virtudes sobre las que se asienta la vida: cooperación y solidaridad” (Fontana, 1999, 24).

Fontana relaciona aquests dos llibres amb la situació de l'ensenyament de la història en els anys noranta: “En unos momentos en que tanto parece preocupar a nuestras autoridades que se enseñe “la verdadera historia de España” –sin percatarse de que hay tantas historias verdaderas como proyectos de sociedad– pienso que merece la pena recuperar la obra de un hombre que propuso también su visión de la “verdadera historia” –una que debía basarse en “estos tres ideales: justicia, trabajo y paz”– y compararla con la otra, la de Pemán y del Instituto de España, igualmente “verdadera” en sus planteamientos –en su búsqueda de una genealogía para el Nuevo Estado–, que la vino a reemplazar. No se trata de hacer valoraciones, sino de que cada uno escoja la visión del pasado que mejor se acomode a la clase de futuro que quiere ayudar a construir” (Fontana, 1999, 24).

Les mesures polítiques preses durant la democràcia en relació amb l'ensenyament de la història són objecte de l'anàlisi i la crítica de Fontana. Així, per exemple, denuncia el que entén que serà la “dissolució” de la història dins de les ciències socials que és la manera d'organitzar els continguts curriculars des de la Ley Genral de Educación en substitució de l'organització disciplinària. D'aquesta manera, en el *Primer Symposium sobre l'ensenyament de les ciències socials* celebrat a Vic l'any 1988 Fontana inicia la seva anàlisi de la situació de l'ensenyament de la història denunciant la seva incorporació a l'àrea de ciències socials pel que podia suposar de desnaturalització d'un saber històric encara que fos el d'una “història controlada i vacunada de tot allò que sembli socialment perillós”: “Els ensenyats d'història estan preocupats, en aquests moments, per allò que pot representar una amenaça per a la professió i, sobretot, per la qualitat de l'ensenyament que rebran en els anys a venir les noves generacions d'estudiants. Em refereixo al projecte de reduir o mediatitzar el paper de la història en l'ensenyament, limitant-ne els cursos i dissolent-ne el contingut dins d'uns suposats ensenyaments de ciències socials. Però, si he de ser sincer, confessaré que

això no m'angoixa gaire, perquè em consta que aquesta mena d'intent, una repetició retardada de reformes que han estat provades i abandonades ja a altres països on s'ha seguit el mateix procés, està condemnat al fracàs i s'acaba, a tot arreu, retornant a l'ensenyament de la història, encara que sigui una mena d'història controlada i vacunada de tot allò que sembli socialment perillós" (Fontana, 1988, 21) .

Recolza les seves pors analitzant situacions produïdes en l'ensenyament de la història a França i Gran Bretanya, països que no van optar per la substitució d'una organització curricular disciplinar per una altra en àrees de coneixement. És a dir, on s'ensenyava història abans i després de les reformes proposades per Chevenement, ministre d'educació durant la presidència de Mitterrand a França, o per Thatcher, a Gran Bretanya.

Després d'una exhaustiva reflexió que, en la meua opinió, era més universitària que escolar, Fontana planteja "El que sí que em fa por, i això és el que hauria de preocupar-nos més seriosament, és quina mena d'història podrem ensenyar, quina mena d'història ens deixaran ensenyar" (Fontana, 1988, 28). En aquest simposi, la Generalitat va presentar la seva proposta de continguts d'Història de Catalunya a l'ensenyament obligatori, proposta que estava a anys llum de la concepció de la història de Fontana.

També analitza i critica la tasca del PP en relació amb els programes d'ensenyament de la història: "al Partit Popular, en pujar al govern, li va agafar l'angoixa de recuperar els missatges del nacionalisme més tradicional. La ministra d'Educació, Esperanza Aguirre, va fracassar en la seva croada per imposar "la verdadera historia de España" —és a dir, la que ella creia "verdadera"—, però el govern ha mogut després tota l'artilleria de l'Acadèmia de Història per donar suport a les seves reivindicacions d'una interpretació nacionalista ultra, amenaçant amb establir una censura dels llibres de text "autònoms" (2000, 251). Els exemples també es refereixen a problemes en l'ensenyament a França, Estats Units, Alemanya, la URSS, Japó i altres països. En el cas de Gran Bretanya "El combat pel control de la història s'estendria més endavant a l'escola, quan els governs de Margaret Thatcher van iniciar campanyes per modelar un ensenyament més atent als "valors propis en comú de la societat britànica" i allunyats del multiculturalisme i de les visions de la "història des de baix", és a dir, de la història social" (Fontana, 2000, 259).

Fontana és, també, molt crític amb la proposta curricular d'història del ministre Wert, del PP. En un article publicat a *El Periódico de Catalunya* el 22 de gener de 2014 —La història segons Wert i companyia— afirma:

"El Partit Popular sembla disposat a adoctrinar les noves generacions d'espanyols reduint la seva educació a la memorització de continguts acuradament seleccionats, que no deixen espai al pernicios exercici de pensar. En el terreny de la història, per exemple, es comença fixant les veritats

indiscutibles en uns programes inspirats pels elements més retrògrads de l'academicisme oficial, on s'estableixen el que els professors hauran d'ensenyar, sense acceptar alternatives i debats (Fontana, 2014b, 25).

La gravetat de la manipulació de la història amb finalitats polítiques espúries l'exemplificava en el cas de Ruanda: "Hi ha encara altres guerres de la història més dramàtiques per les seves conseqüències. A Ruanda van ésser els belgues, i en bona mesura les ordres religioses que controlaven l'ensenyament, els que van fabricar el mite d'una història racista, construïda sobre el model amb què Gobineau interpretava l'edat mitjana europea, en què els tutsi apareixien com els senyors feudals opressors i els hutu com el poble explotat per ells. Aquesta visió "feudal" serviria de pretext per a la "revolució social" dels hutu en 1959-1961 i pel genocidi dels tutsi en els anys noranta. La difícil restauració de la convivència ètnica no podrà fer-se a Ruanda sense eliminar aquesta visió del passat, reemplaçant-la per una altra més objectiva" (2000, 275). En definitiva, Fontana denuncia l'ús públic que els poders polítics han fet de la història:

"El uso público empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es "nuestro" pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos "su" definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas, Orwell ya había dicho, en su visión del mundo totalitario, que quien controla el pasado controla el futuro, y quien controla el presente controla el pasado.

Esta historia "pública", sumando todos sus componentes, cumple una función muy importante, porque acaba influyendo en el voto de la gente e incluso en su disposición para tomar las armas para defender unos valores inculcados por la educación, o hasta para matar a los que han sido designados como enemigos de estos valores" (Fontana, 2005, 18).

Per totes aquestes raons, Fontana opta per una història alternativa als usos públics que tradicionalment han fet els poders de la història i del seu ensenyament. Aposta per uns continguts que ensenyin als i a les estudiants a dubtar, a pensar i per uns protagonistes que permetin "escuchar las voces de los hombres y de las mujeres" i que superi "el viejo esquema tradicional que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes –políticos, económicos y culturales– de las sociedades desarrolladas y dejaba al margen de la historia a los pueblos y grupos subalternos, incluyendo la inmensa mayoría de las mujeres" (Fontana, 2005, 19 i 21).

Els continguts de l'ensenyament de la història

Les finalitats proposades per Fontana per a l'ensenyament de la història són coherents amb els continguts que considera que s'han d'ensenyar. En l'entrevista realitzada per Cuesta et al (1997) afirma:

“Cometimos una ingenuidad los que creímos que la solución estaba en manejar un sistema de explicaciones alternativo... Creímos, tal vez unos más que otros, que bastaba reemplazar una historia de reyes y batallas por otra de modos de producción. En el fondo posiblemente “nos engañó el enemigo”, haciéndonos creer que esto era terriblemente importante. Y resultó que estábamos explicando un tipo de cosas, que para el chaval que las aprendía no dejaban de ser un rollo como la lista de los reyes godos: que tampoco les servía para entender lo que pasaba a su alrededor” (Fontana, 1997, 127).

La crítica que Fontana fa l'ús partidista de la història per part de les classes dirigents va acompanyada de la reivindicació d'una història per a tothom. Aquest és el repte principal del segle XXI:

“El mayor dels desafiaments que s'ha plantejat la història en la segona meitat del segle XX, i que seguirà present en els inicis, almenys, del segle XXI, és el de superar el vell quadre tradicional que explicava una falla de progrés universal en termes eurocèntrics –justificant de passada l'imperialisme en nom de “la càrrega de l'home blanc”– i que tenia com a protagonistes essencials els grups dominants, polítics i econòmics, de les societats desenvolupades, que es suposa eren els actors decisius d'aquesta mena de progrés, deixant al marge de la història els grups subalterns i la immensa majoria de les dones.

Caldrà examinar aquesta qüestió des de la doble perspectiva de l'exclusió dels pobles no europeus (dels “pobles sense història”) a l'escala de les històries “universals” o “mundials”, i de l'exclusió social de bona part de la població, i en especial de les dones i de les classes subalternes, a escala de les històries “nacionals” dels països desenvolupats, és a dir, dels “països amb història” (Fontana, 2000, 319).

Fontana considera que en el segle XX les dones van reclamar el seu lloc en la història general. Però, “En conjunt es pot dir que la integració dels exclosos en el relat general és encara un objectiu a assolir” (Fontana, 2000, 323). I si això és així per la història amb molta més raó ho és encara avui pel seu ensenyament on predomina una història eurocèntrica i nacionalista que exclou als pobles no europeus i on ni les dones ni les classes subalternes ni altres col·lectius com els nens i les nenes o la gent gran són visibles ni en el currículum ni en els textos ni les pràctiques.

Aquesta situació porta a Fontana (2000) a cercar nous camins que ens ajudin a “entendre millor en món en què vivim i ajudar a d’altres a entendre”l, amb la finalitat que entre tots fem alguna cosa per millorar-lo” (Fontana 2000, 341-342). “Ens cal superar la fractura que avui existeix entre la memòria del passat que els homes es construeixen per tal d’organitzar les seves vides –establint ponts des de la seva pròpia memòria personal i familiar cap a un passat més ample, construït d’experiències, records de gent d’altres generacions, lectures, imatges rebudes dels mitjans de comunicació, etc.– i la història ensenyada a les escoles, que els sembla a la gent comú un saber llibresc “sobre política, els reis, les reines i les batalles”” (Fontana, 2000, 342).

En definitiva, per Fontana s’ha de construir una nova història “total”, que no sigui lineal i que s’ocupi de tots els homes i les dones i “ens permeti de recuperar moltes coses que ens hem deixat oblidades pel camí de la mitologia del progrés: el pes real de les aportacions culturals dels pobles no europeus, el paper de la dona, la racionalitat de projectes de futur alternatius que no van triomfar, la política dels subalterns, la importància de la cultura de les classes populars...I ens hauria d’ajudar a escapar, amb aquest enriquiment del nostre horitzó, de l’apatia i la desesperança a què vol condemnar-nos el discurs dominant al nostre entorn, que ens ha portat a aquest “temps de resignació política i cansament”³⁰ (Fontana, 2000, 347). I ha de ser una tasca de l’historiador [jo hi afegiria i també del professorat d’història i de ciències socials] “qui coneix millor el mapa de l’evolució de les societats humanes, qui sap la mentida dels signes indicadors que marquen una direcció única i qui pot descobrir el rastre dels altres camins que conduïen a destins diferents, i potser millors, és a ell [és a elles i a ells, al professorat en conjunt, repeteixo, en la meua opinió] que toca, més que a ningú altre, de denunciar els enganys i tornar a revifar les esperances de “començar el món de vell nou” (Fontana, 2000 ,353).

Fontana ha explorat aquestes idees en diferents textos. Uns més centrats en obres de divulgació adreçades al gran públic. D’altres més de reflexió epistemològica. En el primer cas, aquestes idees es plasmen en la *Historia Universal Planeta* (Fontana, 1991) i en *La Historia* (Fontana, 1974). En el segon, en la *Introducció a l’estudi de la història* (Fontana, 1997).

En la presentació de la *Historia Universal Planeta* –“Una nueva visión de la historia para un futuro incierto”– Fontana (1991) afirma “estamos ante un nuevo comienzo en que, despertados de la utopía del progreso indefinido que esperábamos que nos arrastre hacia orillas más felices sin mayor esfuerzo, como llevados por un río tranquilo, necesitamos aprender de nuevo la lección de nuestro pasado. Necesitamos aprender a verlo como la crónica de una lucha colectiva –lo que no solo implica enfrentamiento sino también solidaridad– contra las adversidades naturales: contra el

30 La citació és de Russell Jacoby. *The end of utopia. Politics and culture in an age of apathy*. Nova York, Basic Books, 199, p. 181

frío, el hambre, la sequía, la enfermedad... Pero también contra las amenazas creadas por los propios hombres: contra la tiranía, la injusticia, la Guerra, la intolerancia, la explotación o el fanatismo” (Fontana, 1991, 11).

Fontana aposta per una nova història universal en la qual es fessin palesos “algunos de sus rasgos fundamentales, que tienen en común la voluntad de recuperar una visión plural de los caminos de evolución que se plantearon al hombre en el pasado. Lo cual no solo ha de servirnos para entender mejor su conducta, sino para recuperar de sus derrotas las esperanzas incumplidas y aprender de sus fracasos la forma de evitar que se repitan” (Fontana, 1991, 11).

Entre aquests trets destaca:

- a) “una mayor preocupación por el entorno natural: por el escenario físico en que se ha desarrollado la evolución de las sociedades humanas”,
- b) la diversitat “del escenario cultural, que en muchas ocasiones ha surgido como la mejor forma posible de adaptación a aquel [a l’entorn natural]”. Aquest escenari cultural divers ha de permetre “entender mejor un pasado hecho de intercambios y adaptaciones, por un lado, y percatarnos de que muchas soluciones técnicas son menos universales de lo que suele creerse y necesitan acomodarse al medio al que se aplican”,
- c) “integrar a la mujer y a la familia en el discurso histórico”, i
- d) “plantearse la necesidad de recuperar la historia política” analitzant l’exercici efectiu del poder i “integrar adecuadamente el mundo de la cultura y de las ideas” (Fontana, 1991, 11 i 14).

Fontana pretén construir una història universal que tracti “de explicar un mundo que los europeos han construido a su imagen y conveniencia, reemplazando a los pobladores aborígenes (...), transformando la flora y la fauna de otros continentes, o sometiéndoles cuando menos (...) a su dominación política, económica y cultural. Que una historia no sea “eurocéntrica” no se consigue otorgando más espacio a los acontecimientos de otros continentes, sino despojando nuestras interpretaciones de prejuicios “europeos”” (Fontana, 1991, 15).

Una història universal diferent i una història total. Els continguts d’aquesta nova història “total” van ser una preocupació i una ocupació constant tal com expressa en els textos anteriors que queda molt palesa en diferents propostes. Algunes d’aquestes propostes van tenir un important impacte curricular i en les pràctiques educatives d’alguns i algunes docents.

En primer lloc, la proposta presentada a *La historia*, publicada l'any 1974, per Salvat en la col·lecció Biblioteca Salvat de Grandes Temas nº 40 (Fontana, 1974). Quan era professor de 1er. de BUP el vaig utilitzar com a llibre de text. El meu alumnat el va comprar i el vam treballar profundament amb la intenció que es construïssin una idea del que la història és. Aquest treball s'estructura en dues parts. La primera estava dedicada a la crisi de la història tradicional i la vam treballar en segon lloc atès que el que m'interessava era, fonamentalment, que els meus i les meves alumnes es fessin seva la concepció defensada per Fontana d'una nova història centrada en aquells àmbits sobre els quals, en bona part, havíem elaborat el programa de ciències socials de segona etapa d'EGB de "Rosa Sensat" (Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat" 1981). Fontana parlava de demografia ("El número de los Hombres"), d'economia ("La subsistencia y el Trabajo"), de la societat ("El lugar de los Hombres en la Sociedad"), dels conceptes fonamentals i dels mètodes de recerca i de la història com a esperança.

El segon text que cal esmentar és *Introducció a l'estudi de la història* (Fontana, 1997). Seguia amb les mateixes idees, i els mateixos continguts, però a un nivell d'aprofundiment major atès que aquest era un llibre per especialistes mentre que l'anterior formava part d'una col·lecció de divulgació. Els àmbits estudiats en aquest text van ser els següents: 1) L'escenari de la història, és a dir, el medi físic; 2) El nombre dels homes: vida, subsistència i morts dels éssers humans; 3) Les formes de subsistència: I. L'agricultura; 4) Les formes de subsistència: II. Tràfics i mercats; 5) Les formes de subsistència: III. La indústria i el creixement econòmic; 6) Les formes d'organització col·lectiva: I. La societat; 7) Les formes d'organització col·lectiva: II. Estat i nació; 8) Els fonaments de la política: violència i poder; 9). Les idees: I. Creences i religions; 10) Les idees: II Cultura, civilització i ciència; 11) Les idees: III. Cultura popular, cultura alternativa.

En la presentació d'aquest darrer llibre, Fontana afirma "El criteri temàtic que s'ha adoptat per a confegir aquest llibre és el de triar els grans problemes –no tots, però sí els que ens han semblat ésser els més representatius– que afecten els homes i les dones que viuen en societat, que és el subjecte del que s'ocupa la història. Problemes que són del passat i del present, i previsiblement d'un futur almenys immediat, i que es consideren en una perspectiva temporal, evolutiva, que és pròpia de la història. Agafaren, per tant, qualsevol d'aquestes grans qüestions d'una manera global, i l'analtzarem en la seva evolució, no per a fer-ne un estudi complet, des dels orígens fins avui, sinó per a mostrar com aquest mètode d'anàlisi pot ajudar a entendre problemes humans fonamentals. (,,,) és un llibre que vol estimular a practicar allò que Pierre Vilar anomena "pensat històricament". El seu propòsit és ajudar a combatre els tòpics i els prejudicis històrics que obstaculitzen la comprensió del món en què vivim: estimular a pensar, la història i el món, personalment, críticament" (Fontana, 1997, 13-14)

En les paraules finals insisteix en les mateixes idees, aprofundint en les relacions passat-present i en la seva projecció de futur. Així, afirma “(...) aquesta forma de “pensar històricament”, serveix per a entendre millor els problemes reals que afecten els homes i les dones, d’ahir i d’avui” (Fontana, 1997, 283). L’objectiu d’aquesta profunda revisió de la història és “ajudar-nos a entendre millor el present en què vivim per tal que actuem conscientment avui i donem forma, amb les nostres accions, al món que ha de venir, que no està determinat prèviament per un joc sobrehumà de forces obscures i inevitables, sinó que serà el resultat del que tots nosaltres sapiguem i vulguem fer” (Fontana, 1997, 284). Però també alerta en el següent sentit: “És difícil d’endevinar en el present quines són les forces que poden modificar el futur; però aquesta mateixa consciència de la complexitat de l’evolució social ens ha d’ensenyar que cal que no ens resignem a un esdevenidor sinistre, limitant-nos a denunciar-lo, sinó que cal cercar aquelles línies d’actuació alternatives que podrien evitar-lo” (Fontana, 1997, 285).

Crítica aquell relat basat en “una visió lineal del progrés de l’home” (Fontana, 1997, 283) que dissortadament encara ocupa les seqüències dels curricula i dels programes, dels llibres de text. Aposta per una nova concepció de la història del món en la que “un planeta dominat quantitativament pels “altres”, la “història del món” haurà de ser molt diferent d’aquesta gesta dels europeus”. “Introduir les històries dels altres en el relat general, no vol dir solament enriquir-lo amb capítols addicionals, sinó refer-lo per complet, amb un nou sentit de la pluralitat de les evolucions possibles” (Fontana, 1997, 284).

I tanca el llibre amb les següents paraules: “En aquest món d’avui [el de fa més de 20 anys i el del 2019], tan distint del que ens havia estat promès, ens cal, si volem evitar que es realitzin els futurs pessimistes que s’anuncien, una anàlisi històrica alliberada de tòpics o alleugerida de la càrrega morta de les esperances fallides. Ens cal un mètode nou d’estudi del passat construït sobre la base de l’anàlisi dels problemes concrets dels homes i de les dones. De la mena del que s’ha intentat de suggerir em aquest llibre, per tal d’usar després el coneixement adquirit en les exploracions parcials per a l’elaboració d’una explicació global de l’esdeveniment.

Aquest mètode podria ajudar-nos tal vegada a retornar el seu sentit més legítim a la història, que no és el d’acontentar-se amb l’estudi del passat, sinó el de revelar l’evolució que ha conduït al present: una eina per a interpretar els problemes col·lectius dels homes i les dones, per a entendre el món i ajudar a canviar-lo” (Fontana, 1997, 286).

Com es pot comprovar, idees que fomenten l’enfocament temàtic de l’ensenyament de la història o un enfocament centrat en problemes socials rellevants. L’enfocament temàtic, o diacrònic va caracteritzar els programes de 7è i 8è de Ciències Socials de “Rosa Sensat” per a la segona etapa d’EGB. No es van desenvolupar tots els temes proposats per Fontana ni en el mateix ordre, però la concepció curricular de la pro-

posta de Rosa Sensat bevia de les idees exposades per Fontana en ambdós treballs. A 7è, es treballaven tres temes: L'agricultura, la indústria i el comerç que corresponen a *La subsistencia y el trabajo* del primer text o als capítols tres, quatre i cinc del segon. A 8è d'EGB, els temes del programa de "Rosa Sensat" eren: La demografia, La ciutat, La industrialització, La societat industrial i l'organització política contemporània que corresponien al tema 2, al 5, al 6, al 7 i al 8, almenys en part. L'enfocament, però, de la proposta de "Rosa Sensat" era geo-històric en el sentit que partia del present i anava cap al passat per retornar al present. Un enfocament semblant es va realitzar en el llibre de 7è de l'editorial Casals coordinat per Pilar Benejam (1985). La part d'història d'aquest llibre de text estava dedicada a l'Edat Moderna. El contingut es va organitzar en els següents temes: La població, L'economia, La societat, El pensament, la ciència, la religió i l'art, l'Estat, L'absolutisme a Espanya i els nous espais geogràfico-històrics a l'Edat Moderna. Els problemes socials rellevants (PSR), per la seva part, constitueixen encara avui una de les opcions curriculars per les que apostem des de GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la UAB.

La influència de Fontana en alguns programes d'història més innovadors dels anys 70 i 80 era ben palesa. Possiblement de manera poc conscient o poc explícita. Però hi era. I en el primer cas, quan vaig utilitzar el primer text com a llibre de treball per l'alumnat de 1er de BUP, ho era de manera ben explícita. La seva influència es pot seguir també en materials elaborats per grups d'innovació de l'ensenyament secundari com Germania, Cronos, Grup 13-16, etc...

Les reflexions de Fontana sobre els continguts són molt rellevants per a l'ensenyament de la història en àmbits com la relació passat-present i futur, l'eurocentrisme i l'esclavitud, la història local, la geografia i la història. A tall d'exemple, presento les seves opinions sobre l'eurocentrisme i la història local.

Una crítica a l'eurocentrisme

Fontana planteja aquells aspectes més relacionats amb l'eurocentrisme a *Europa ante el espejo* (1994). En primer lloc sobre l'esclavitud i el racisme. Més endavant, sobre la visió històrica de l'eurocentrisme i la fi del paper d'Europa al món.

Rastreja els orígens del racisme en la història moderna europea: "Todos los hombres se definen a sí mismos mirándose en el espejo de "los otros", para diferenciarse de ellos. Pero esto, que resulta sencillo para comunidades que hablan una misma lengua y comparten las formas de vida y las costumbres, no había de serlo para los europeos, en especial a partir del siglo XVI, cuando se rompió la unidad religiosa y se potenció el uso literario de las diversas lenguas vulgares. (...). La nueva forma de pensarse a sí mismos los europeos nacía de una conciencia que ya no tenía que ver con la religión, sino que se basaba en creerse superiores moral e intelectualmente. El nuevo término

de referencia sobre el que se ha elaborado esta imagen es el de la naturaleza inferior de los no europeos; pero el espejo al que se han mirado para definirse tiene una doble cara. En una de ellas se “ven” las diferencias de raza y muestra el rostro del “salvaje”; en la otra, fundamentada en una visión eurocéntrica de la historia, se ve el de “primitivo”. Del primero han surgido el genocidio y la trata de esclavos; del segundo, el imperialismo” (Fontana, 1994, 107).

El menyspreu i el desconeixement dels altres és el resultat de “el desconocimiento que de ellas tenían los europeos y en su incapacidad para comprender lo que se apartaba de su horizonte mental. (...) la ignorancia del común de los europeos de la época de la Ilustración respecto a la diversidad de los seres humanos resultaba extraordinaria” (Fontana 1994, 116).

La continuïtat és històricament ben palesa: “El racismo ha seguido instalado en nuestras sociedades, pese a que la investigación científica le ha arrebatado cualquier pretensión de legitimidad. Lo condenamos cuando toma caracteres agudos y se presenta con toda crudeza –incendio de residencias de inmigrantes en Alemania, exterminio indígena en Brasil, “limpieza étnica” en los Balcanes–, pero pasamos por alto su realidad cotidiana de discriminación y prejuicio, y ni siquiera somos conscientes de hasta qué punto configura nuestra cultura y, con ella, nuestro utillaje mental. De hecho, no importa que tenga o no fundamento, porque no se basa en ideas razonadas, sino en temores inconfesados. No es más que el rostro que toma el miedo irracional al “otro”. (Fontana, 1994, 118-119).

Fontana considera que “Una de las pocas “lecciones de la historia” que parecen tener validez es que ninguna muralla protege permanentemente a una colectividad de los invasores que la amenazan, si no consigue establecer alguna forma de pacto con ellos.

Lo primero que necesitamos saber es que nuestros problemas y los del mundo subdesarrollado deben solucionarse conjuntamente. Si nos empeñamos en encerrarnos tras los muros, pereceremos a manos de los asaltantes de dentro y de fuera. Los europeos y su civilización desaparecerían entonces, como han desaparecido todas las comunidades que han perdido su capacidad de adaptarse a un entorno cambiante. Si ello sucede, habrá concluido un capítulo de la historia del hombre y comenzará otro” (Fontana, 1994, 155-156).

La historia local

Un enfocament diferent de la història del món no pot, però, oblidar les històries locals ni el paper del territori en la construcció. Per això, Fontana (1985) considera que la història local està assistint a una important renovació. “Aquesta renovació és lligada, al mateix temps, a les necessitats de la recerca i de l’ensenyament. Pel que

fa a aquesta darrera dimensió, la de l'ensenyament, sembla clar que explicar la història parlant només dels grans corrents universals, sense cap terme de referència més proper, serveix de poc per entendre allò que ens volta. Combinar aquest enfocament més ampli amb un joc de referències més a la vora té la virtut de fer immediat i comprensible allò que, altrament, podria restar com a mer coneixement llibresc: com a paraules i conceptes emmagatzemats en la memòria, que no enriqueixen la comprensió del món d'aquells als quals s'obliga a aprendre'ls.

Mostres d'aquest enfocament, d'aquest ús de la història local a l'ensenyament, les tenim en el llibre de Roser Batllori i Montserrat Casas, *L'ensenyament de la història a l'escola: societat i territori al Vallès Occidental*, i en aquesta obra col·lectiva que és la recentment apareguda *Història d'Osona*, les quals tenen en comú el fet de defugir l'àmbit massa estret d'un municipi per oferir-nos una perspectiva comarcal, que és la dimensió mínima que pot permetre'ns de veure l'entrelligament de diverses activitats" (Fontana, 1985, 5-6).

L'interès d'una història més propera permet, segons Fontana,

- a) fer "patents i visibles els grans canvis de què parlen els llibres, la història es fa més comprensible",
- b) exemplificar com "combinant-se i enriquint-se mútuament, història local i història universal es complementen i ens ajuden a adquirir un coneixement viu, que ens serveix per mirar al nostre entorn amb un enteniment més crític" i
- c) "arribar a una millor interpretació global de la història general del nostre país" (Fontana, 1985, 6).

Fontana critica aquelles històries generals fetes des del centralisme. Considera que "Tot en la història dels camps i dels pobles de Catalunya ens explica, quan aprenem a llegir-la correctament, la forma en què s'han produït els canvis globals que han transformat la societat catalana en la seva totalitat. I és així com es pot fer història general a partir de la història local, i que es pot fer la història de Catalunya des d'Os de Balaguer –per exemple– com des de Barcelona, i cal fer-la. Perquè aquesta altra que hem fet, mirada només des de Barcelona, ha estat una història insuficient". Reivindica una "història policèntrica. I aquesta història no la tindrem si no tenim una nova i més rica història local: una història local que no serà el relat dels fets dels patricis, sinó un intent de comprendre l'evolució general des de la pròpia perspectiva" (Fontana, 1985, 10).

Conclou reivindicant el paper del futur: "I jo voldria insistir, finalment, que aquestes coses no són "necessitats de la ciència", sinó de la societat, i en concret de la societat catalana. Tenim un present difícil i un futur incert. I ens cal, almenys, esforçar-nos a pensar quina mena de futur volem i com hem de vestir-lo. Per tal d'acon-

seguir-ho hem de tombar la vista enrere i destriar, de l'ample, complex, contradictori conjunt de relacions que integren la història de la societat catalana, aquelles línies que creiem que poden il·luminar-nos el present i poden servir-nos, perllongant-les, per tal de construir el futur. En el nostre passat, com en el que qualsevol societat, hi ha molts futurs possibles. Ens cal aprendre quins són els que responen realment a les nostres necessitats socials i tenen, per això, viabilitat (...). (...) ens caldrà treballar d'una altra manera (...) treballant conjuntament els que es dediquen a la recerca i a l'ensenyament per tal de millorar l'útilatge docent, mobilitzant la totalitat dels esforços humans, dels recursos de tota mena disponibles, en un projecte col·lectiu ambiciós i imaginatiu, on la recerca deixi d'ésser un terreny de competició individual i l'ensenyament, el simple adoctrinament al servei de l'ordre establert. On tots els que treballem en aquest terreny tinguem, sobretot, ben clara la mena de societat que volem bastir, la mena de Catalunya per la qual lluitem" (Fontana, 1985, 12).

Ser historiador, ser professor d'història

Com ja he dit, per Fontana, la història que s'investiga i la història que s'ensenyaria haurien de respondre a unes mateixes intencions i a una mateixa lògica. Per aquesta raó, Fontana s'ha preocupat sempre per la formació del professorat, en particular pel de secundària. La seva intenció és que tingués una bona formació històrica, ja que la considera clau per a poder ensenyar i ensenyar la història que creu que cal que aprengui la ciutadania per fer front als reptes del present i del futur. Parla com a historiador i com a professor universitari d'història. Parla de la història que s'ensenyava a la Universitat, de la consideració que tenen molts historiadors i historiadores sobre l'ensenyament i de l'ensenyament als centres de secundària. Parla molt menys del que passa a les escoles i de la formació dels i de les mestres.

En el *Sympòsium de Vic* (1988), Fontana manifesta la seva preocupació pels reptes que l'ensenyament de la història presenta al professorat. En aquella ocasió, a més, parla de la didàctica –crec que és de les poques ocasions, potser l'única que utilitza aquest concepte–, de “les consideracions que tenen a veure amb els propòsits amb què l'ensenyant enfronta la seva feina i també amb la didàctica”. Diu: “la relació amb la didàctica a què vull referir-me té a veure amb el propòsit i no amb la tècnica: té a veure amb la preocupació per aconseguir un ensenyament que incorpori el coneixement de la història com una cosa activa, com una mena de tècnica per millorar la percepció del nostre entorn social”. Per afegir a continuació: “Aquesta didàctica requereix, ben al contrari, que es distingeixi amb molta cura entre coneixements factuais, resultat de la recerca, que són acceptats per a tothom, o per la majoria, com a representatius de l'estat actual del nostre saber, i les “interpretacions”, les seqüències que enllacen aquests coneixements factuais i permeten d'establir propostes més globals que podem utilitzar per reflexionar sobre (...) *els problemes actuals*” (Fontana, 1988, 28).

La concepció de la didàctica contrasta amb la de l'ensenyament. Considera que "Ensenyar, en el sentit de formar, només es pot fer dedicant-se a la docència, la qual cosa vol dir donar una atenció personalitzada, respondre consultes, acceptar crítiques i esmenes...i si el nombre d'alumnes no ens ho permet, hem de trobar la manera de poder fer-ho". (Fontana, 1993, 54).

Aquestes paraules xoquen amb les que va manifestar en la mateixa entrevista a Gatell i Quinquer (Fontana 1993) sobre el paper de la Universitat en la formació del professorat. Critica amb duresa la poca o nul·la atenció que la Universitat –i en particular les facultats d'història– presten a la formació del futur professorat:

"No, l'ensenyament universitari està absolutament deslligat de la possible futura funció docent dels alumnes. I no és que no els formi pedagògicament, sinó que ni tan sols els dona els tipus de coneixements que necessiten. Aquest fet és un producte de la comoditat del professorat i de la complicitat del mateix alumne que ha fet la tria més fàcil. Hi ha facultats d'història que tendeixen a formar alumnes sobre-especialitzats en una parcel·la ben menuda. Així, en acabar la carrera, surten amb el convenciment que tenen el domini dels professionals, però resulta que d'història no en saben ni un borrall. Llavors, si posem aquest llicenciat de professor en un institut, com s'ho farà per parlar d'història antiga, medieval, moderna i contemporània, si no l'han preparat per això? (...) Aquesta formació si un vol dedicar-se després a la docència és aberrant" (Fontana, 1993, 54).

La preocupació per la formació dels historiadors i de les historiadores com a docents la va tornar a manifestar en diverses ocasions. Per exemple, en 1997 diu a Cuesta i al. : "(...) por lo que nos pagan en la universidad no es por informar, sino por formar. Me parece que lo fundamental es formar; y eso quiere decir enseñar a trabajar, a hacer cosas; la información ya la encontraran en los libros. (...) por lo que te pagan es por formar a los estudiantes, con el fin de que hagan el oficio a que se dedican lo mejor posible" (Fontana, 1997, 127).

En la mateixa entrevista valora molt positivament la feina del professorat i afirma que mai ha estat pessimista" (...) me ha resultado estimulante descubrir que siempre hay un núcleo de gente dedicada a la enseñanza de la Historia con una preocupación por el sentido de lo que hace. Seguramente no es mayoritario –sería un milagro–; es posible que sea minoritario, pero la realidad es que hay un conjunto de personas a quienes les preocupa. Y que tiene que trabajar con chicos con unos problemas enormes (en un instituto de Tarrasa me explicaban que a los chicos les cuesta entender los titulares del periódico) y les tienen que explicar cosas como qué es eso del nacionalismo. Esa gente abunda más de lo que se piensa; la encuentro en todas partes; en ese núcleo, por ejemplo, de sesenta o setenta profesores que siguen preocupados por trabajar, por mejorar lo que hacen. A mi me parece que eso es una base de esperanza muy grande" (Fontana, 1997, 128).

Més recentment, Fontana a *Perspectiva Escolar* segueix apostant pel professorat: “El paper del mestre em sembla essencial. El que voldria són classes més reduïdes i professors més ben formats, i amb ordinadors” (Fontana, 2014, 25).

En l’entrevista a *Perspectiva Escolar* també diu en relació amb els i les mestres d’infantil i primària: “estic massa allunyat de l’escola pública per poder contestar correctament” la seva situació, però coneix bé als professors de segon ensenyament que assisteixen al Seminari que es va crear fa 20 anys a la Pompeu i a qui qualifica d’excel·lents. Per altra banda, creu que “no hi ha manera de portar el control efectiu de l’ensenyament a cada classe i a cada professor. El que importa no és el que diu el programa, sinó el que el professor pot explicar a partir, o no, del programa” (Fontana, 2014, 24).

Per aquesta raó, creu que “és bona cosa que un ensenyant d’història tingui prou coneixements de l’ofici d’historiador per poder practicar la recerca. (...) A mi em sembla molt important la qualitat dels coneixements dels professors de secundària, perquè són els que estan destinats a ensenyar història a un nombre més gran d’estudiants, i això els converteix en una peça essencial en la formació d’una consciència història al nostre país” (Fontana, 2014, 25).

Per cloure aquest recorregut pel pensament de Josep Fontana sobre l’ús social de la història i el seu ensenyament, recullo les paraules amb les quals finalitza l’entrevista feta per *Perspectiva Escolar* l’any 2014 en un monogràfic sobre el futur.

Els mestres “són la peça essencial del futur del nostre país. Hi ha poques coses que impressionin més un vell professor com sóc jo –no gaire bon ensenyant, per altra banda; en sóc ben conscient– com trobar-te un vell alumne que et diu, vint o trenta anys més tard: “Recordo que un dia ens vas dir...”. Jo, personalment, sóc, en bona mesura, el fruit que han fet madurar uns mestres, des de la vella professora d’una escola municipal que em va ensenyar a llegir fins als grans historiadors que vaig conèixer molt més tard” (Fontana, 2014, 26).

En el futur, aquest país estrany (Fontana 2013), potser algun dia els i les mestres, el professorat de secundària d’aquí i d’arreu aconseguiran que la ciutadania aprengui història i apliqui els seus coneixements en la defensa de la humanitat i de l’espai que ocupa, la Terra.

Referents bibliogràfics

Obres de Josep Fontana

FONTANA, J. (1974). *La Historia*. Barcelona. Salvat. Grandes Temas 40.

FONTANA, J. (1975). Para una renovación de la enseñanza de la Historia. *Cuadernos de Pedagogía* nº 11, 10-13.

FONTANA, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona. Crítica-Grijalbo.

FONTANA, J. (1985). “La història local: noves perspectives”. A FONTANA, J., UCELAY, E., FRADERA, J.M. *Reflexions metodològiques sobre la història local*. Girona. Cercle d’Estudis Històrics i Socials de Girona, 5-12.

FONTANA, J. (1988). L’ensenyament de la història, a BURGAYA, J., CANOVES, G., FIGUEROLA, J. (a cura de...). *Actes del primer Simposium sobre l’ensenyament de les ciències socials*. Vic, 13 a 16 d’abril de 1988. Estudis Universitaris de Vic/Escola Universitària de Mestres Balmes. EUMO editorial, 21-33.

FONTANA, J. (1989). Sobre l’ensenyament de la història, encara. *Perspectiva Escolar* nº 139, 4-9.

FONTANA, J. (1991). Presentación de la obra. Una nueva vision de la historia para un futuro incierto. *Historia Universal Planeta*. Barcelona: Ed. Planeta, (1), 9-17.

FONTANA, J. (1992). *La història després de la fi de la història. Reflexions i elements per a una guia dels corrents actuals*. Institut Universitari d’Història Jaume Vicens Vives: EUMO editorial.

FONTANA, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (1997). *Introducció a l’estudi de la història*. Barcelona. Crítica Josep. FONTANA, J. (1999). *Introducción a Enseñar historia con una guerra social por medio*. 1999. Barcelona: Crítica. Inclou: DANIEL G. (1993). *Mi primer libro de historia* y Instituto de España. (1939). *Manual de Historia de España*.

FONTANA, J. (2000). *La història dels homes*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (2002). *La historia de los Hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (2005). ¿Que Historia Enseñar? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(7), 15-26.

FONTANA, J. (2005). De què serveix un historiador en temps de crisi? A Benejam, P. et al. *Mirades al segle XXI*. Vic, Eumo Editorial, 173-193.

FONTANA, J. (2005). *La construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present*. Barcelona. Editorial Base.

FONTANA, J. (2010). *L'ofici d'historiador*. Documenta Universitària, Publicacions de la Càtedra Ferrater Mora: Girona.

FONTANA, J. (2001). ¿Para qué enseñar historia?, en Guerrero, J., Weisner, L. (comp.). ¿Para qué enseñar historia? Medellín. UPTC/La Carreta Editores, 23-34.

FONTANA, J. (2014). *La formació d'una identitat. Una història de Catalunya*. Vic: Eumo editorial.

FONTANA, J. (2014b). La història segons Wert i companyia. *El Periódico de Catalunya*, 25.

FONTANA, J. (2016). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Pasado&Presente.

FONTANA, J. (2017). *El siglo de la Revolución. Una historia del mundo desde 1914*. Barcelona: Crítica-Planeta.

Entrevistes a Josep Fontana

CUESTA, R. et al. (1997). Entrevista a Josep Fontana» en Federación Icaria, *Conciencia social. Anuario de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, No. 1, 1997, Editorial Akal, Madrid, p. 116.

GATELL, C., QUINQUER, D. (1993). Conversa amb Josep Fontana. *L'Avenç. Revista d'història* n° 165, 51-54.

LLURÓ, J. M., MUÑOZ, J. M (2001). Josep Fontana. L'entrevista. "L'ensenyament de la història només és útil quan ajuda a pensar pel seu compte". *L'Avenç. Història, cultura, pensament* n° 264, 52-5 i *L'Avenç* n° 441. Número extraordinari, 21-27.

PAGÈS, P. (2013). Entrevista amb la Història. Entrevista a Josep Fontana. *El Temps* n° 1519, 23 de juliol, 19-21.

PERSPECTIVA ESCOLAR. (2014). Entrevista a Josep Fontana. *Perspectiva Escolar*, Monogràfic Construir el Futur n° 373, gener/febrer, 23-26.

Altres

BATLLORI, R., CASAS, M. (1982). *L'ensenyament de la història a l'escola- Societat i territori al Vallès Occidental*. Barcelona. ICE-Universitat de Barcelona.

BENEJAM, P. (1985). *Ciències Socials 7 E.G.B.* (coord.). Barcelona. Editorial Casals

GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE "ROSA SENSAT". NTANA, (1981). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'E.G.B.* Barcelona. Rosa Sensat/Edicions 62.