



Universitat
de les Illes Balears

TREBALL DE FI DE MÀSTER

DIDÀCTICA DE VALORS I CIÈNCIA A TRAVÉS DE LA HISTÒRIA. PROPOSTA D'UNA DINÀMICA DIALÒGICA COOPERATIVA PER A LA PREVENCIÓ DE VIOLÈNCIA EN LES AULES

Juan Carlos Cerván Solozábal

Màster Universitari en formació del professorat

(Especialitat/Itinerari de *Geografia i història*)

Centre d'Estudis de Postgrau

Any Acadèmic 2020-21

DIDÀCTICA DE VALORS I CIÈNCIA A TRAVÉS DE LA HISTÒRIA. PROPOSTA D'UNA DINÀMICA DIALÒGICA COOPERATIVA PER A LA PREVENCIÓ DE VIOLÈNCIA EN LES AULES.

Juan Carlos Cerván Solozábal

Treball de Fi de Màster

Centre d'Estudis de Postgrau

Universitat de les Illes Balears

Any Acadèmic 2020-21

Paraules clau del treball:

Aprenentatge dialògic, aprenentatge cooperatiu, violència, repressió franquista, història.

Nom Tutor/Tutora del Treball: Dr. Miquel Francesc Oliver Trobat

Resum

Vivim un període de canvis constants que ha afavorit replantejar certes mancances presents en el sistema educatiu, cosa que ha permès la consolidació de nous models d'aprenentatge que afavoreixen l'ensenyament de continguts mentre es fan feina amb competències i valors diversos.

Aprofitant aquesta última circumstància, en el present treball de fi de màster es planteja una combinació de les metodologies cooperativa i dialògica amb la finalitat última de plantejar una proposta didàctica que serveixi de model de referència per al disseny de tasques on es treballin amb els valors de la solidaritat i l'empatia, claus per a la lluita contra l'assetjament escolar i episodis de violència similars, a través del mateix treball científic d'un dels episodis històrics més rellevant de la història present i que pot servir molt per aquest últim propòsit: la repressió franquista.

Summary

We are living a changing context that allowed us to raise again why some of the defects in our education system still remain. A question which gave path to the consolidation of new models of learning that encourage to teach contents, competences and values, all of them at the same time.

Taking advantage of this previous situation, in this project, a new methodological combination of cooperative and dialogic learning processes will be considered in order to create a didactic design which can be used as a reference for designing new tasks in which solidarity and empathy values can be considered as key tools to fight against bullying and other violent actions in schools, and taught through the same scientific work on one of the most relevant historical episodes in our recent history, which basically serves as the perfect subject for this previous proposal: the Franco's repression.

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ	2
1.1. Justificació teòrica: la naturalesa de l'aprenentatge	2
1.2. Objectius del treball.....	4
2. MARC CONCEPTUAL	5
2.1. La repressió franquista	6
2.2. Aprenentatge dialògic	7
2.3. Comunitats d'aprenentatge	12
2.4. Aprenentatge cooperatiu	14
3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ.....	17
3.1. La situació de l'aprenentatge cooperatiu	19
3.2. La situació de l'aprenentatge dialògic	23
4. PROPOSTA DIDÀCTICA	29
4.1. Selecció del contingut curricular.....	30
4.2. Context legal del currículum	32
4.3. Objectius generals i específics	33
4.4. Desenvolupament metodològic	35
4.5. Temporalització.....	44
4.6. Procediments d'avaluació	45
4.7. Potencialitats de la proposta.....	47
5. CONCLUSIÓ	49
6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	52
7. ANNEXOS.....	56
Annex 1: relació entre el marc teòric i la metodologia de la proposta	56
Annex 2: descripció de l'activitat.....	58
Annex 3: currículum potencial per a l'exercici de la proposta	59
Annex 4: texts per a la lectura dialògica en grup d'experts	66
Annex 5: foli de preguntes de resposta lliure per a la segona part de l'activitat .	103
Annex 6: esquema de punts a seguir per a la tercera part de l'activitat.....	105
Annex 7: rúbrica d'avaluació per a la primera part de l'activitat.....	106
Annex 8: rúbrica d'avaluació per a la segona part de l'activitat.....	107
Annex 9: rúbrica d'avaluació per a la tercera part de l'activitat.....	108

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Justificació teòrica: la naturalesa de l'aprenentatge

La comunicació en conjunt és el que fa possible la transmissió d'idees i coneixements. Existeixen diferents formes de procedir amb aquesta, però hi ha unes que fan que aquesta transmissió sigui molt més eficient que no pas d'altres i en canvi així, la seva eficiència pot variar en funció del context que envolta el grup humà en qüestió (Gavilán, 2009; Piaget, 1964; Johnson i Johnson, 2017; Bordignon, 2005; Ausubel, 1966; Novak, 2002). Aleshores, el problema ve quan es vol saber quin d'aquests models comunicatius no només és el més eficient de cara a transmetre idees, sinó també quina és la que s'adapta millor a diferents situacions, evitant així que hi hagi cap mena de confusió. Aquesta lògica esdevé més visible en els centres docents, on el context històric ha repercutit de forma significativa en la forma en com els docents havien de desenvolupar la seva tasca professional dins les aules. Tal és així que es varen anant imposant uns models d'ensenyament universals que responen més als interessos propis de la situació econòmica del moment més que no pas a les necessitats socials de les famílies, imposant així un sistema educatiu caracteritzat per imitar els models de treball reproductiu típics de la societat industrial (Johnson i Johnson, 2017; Auber, *et al.*, 2009).

Així mateix, ja a finals del segle XIX i principis del segle XX hi va haver un major interès en estudiar més a fons la mateixa naturalesa de l'aprenentatge i què fa que l'ésser humà vulgui i pugui aprendre en tots els contextos en què s'involucra al llarg de la seva vida. Així, es poden veure com investigadors pedagògics com Piaget o Vigotsky assentaren les bases d'estudis centrats en analitzar la capacitat d'aprenentatge dels individus i descriure els esquemes que l'expliquen, sobretot quan són joves encara i són més receptius a tots els elements del seu entorn. Si bé cal destacar que normalment estaven més centrats en les capacitats individuals sense fer gaires incisos en la influència d'aquest entorn extern en aquest mateix procés, cosa que va donar pas a què altres investigadors comencessin a donar una major importància al context social en què hom es desenvolupa com a element condicionant en l'aprenentatge. L'Escola de Ginebra n'és un exemple:

Doise, Mugny y Perret-clermont se encontraron con la necesidad de sobrepasar el individualismo epistemológico de Piaget y encontraron en el hecho social la clave para muchos problemas que se habían enquistado sin posible solución [...], abriendo paso a la Psicología Social Evolutiva, en la que el aprendizaje escolar cooperativo ocupa un importante lugar. (Gavilán, 2009: 132-133)

Aquesta última línia d'investigació pedagògica, que va tenir certa repercussió en els anys setanta, estipularia una lògica molt curiosa que s'emprarà com un dels eixos que vertebrarà la naturalesa de proposta didàctica del present treball, i consisteix en què un individu aprèn quan s'involucra en un "conflicte cognitiu" (Gavilán, 2009: 135): a mesura que hom va madurant, va establint uns esquemes de pensament que el permet entendre els diferents esdeveniments físics i abstractes que es van donant lloc al seu voltant. No obstant, en el moment en què hi ha un fet que contradiu aquests esquemes, aleshores és quan l'individu està disposat a tractar d'entendre el fet en qüestió. Això es visualitza millor en el debat.

Per tant, es pot concloure que és només quan hi ha res que suscita curiositat i interès a l'individu de cara a conèixer més sobre un esdeveniment que fins aleshores desconeixia quan apareix la voluntat d'aprendre. Segons Gavilán (2009), a mesura que l'individu va analitzant les idees que contradiuen els seus esquemes de pensament abans descrits, aquest va desenvolupant i fent servir diferents tipus d'eines cognitives com la seva memòria o la consulta de fonts d'informació amb la finalitat d'entendre el fenomen en concret. Quan ja per fi ha aconseguit entendre aquelles parts del fenomen que contradeien amb el que sabia, aleshores assimilarà la nova lògica, i el mètode que ha fet servir per assolir-lo, construint així un nou esquema de pensament que el permetrà entendre millor altres fenòmens similars. Aquest procés és més destacable quan dins el debat hi ha un conflicte d'idees, però també sorgeix quan només l'individu comprova algunes idees que dubta o quan aprèn conceptes que fins ara desconeixia.

No obstant, aquests estudis també evidenciaven que l'individu també va assumint i exercitant unes determinades competències, unes capacitats de gestió i control de la informació que enriqueixen el mateix procés d'aprenentatge. Així, es pot destacar que el llenguatge o la capacitat de

gestionar la informació quan es consulta bibliografia i fonts audiovisuals són dues d'aquestes competències més destacables, ja que s'aprèn a cercar i manejar eficaçment la informació al mateix temps que s'assimila un nou vocabulari.

Per tant, la comunicació entre els individus dins el conjunt de la societat ha estat i segueix essent el factor clau que fa possible l'ensenyament i l'aprenentatge de noves idees, i també permet l'exercici de diferents competències socials que enriqueixen el procés d'aprenentatge, expandint així les capacitats i habilitats que hom té a la seva disposició per aconseguir totes aquelles eines cognitives necessàries per processar aquelles idees que tracta d'entendre.

En un context on les societats han experimentat una globalització sense precedents gràcies a l'expansió d'Internet, tothom té lliure accés a una font pràcticament infinita d'informació i pot establir contacte amb gent que es troba centenars de quilòmetres enfora. Una situació que fa que la diversitat, també una qüestió de rellevància dins les aules, hagi incrementat de forma exponencial fins al punt en què ja no és només la simple pertinença a un grup social, ètnic i cultural el factor determinant que la defineix, sinó que ara ho són les diferents formes de pensar que assoleixen els alumnes dins aquesta societat de la informació, encara que siguin integrants d'un mateix grup.

Explotar el potencial pedagògic de motivar-los a interactuar de forma conjunta en treballs i debats ha vertebrat la necessitat urgent de realitzar un canvi metodològic des poc abans del nou mil·lenni (Johnson i Johnson, 2017; Aubert, García i Racionero, 2009). Això es pot veure quan començaren a sorgir metodologies de diferents tipus. Totes elles centrades en fomentar la comunicació i la interacció mútua entre els estudiants com una nova eina poderosa que els permeti adquirir coneixements molt més eficaç i d'una forma molt més interessant per a ells. N'hi ha dues emperò que es destacaran en aquest treball: l'aprenentatge dialògic i l'aprenentatge cooperatiu.

1.2. Objectius del treball

En base a l'apartat anterior, es pot destacar aleshores que es pretén crear una forma de combinar aquestes dues metodologies amb la finalitat d'explotar

el màxim possible tot el potencial que representa l'aprenentatge basat en la comunicació i la interacció mútua a través del diàleg.

Atorgar als alumnes la capacitat de poder reflexionar fent servir la ciència per enriquir el conseqüent debat amb arguments sòlids, gràcies sobretot a la capacitat d'analitzar i contrastar dades, és un fet que sens dubte els hi pot esdevenir molt beneficiós, ja que el raonament els permet adquirir la capacitat de desconstruir la realitat que els envolta per així comprendre millor l'entorn en conjunt i, si és possible, que puguin actuar amb seny, evitant així certes conductes perjudicials per al seu desenvolupament personal i social.

Un dels temes que més preocupa dins la comunitat educativa és la violència que es pot produir en el centre, essent l'assetjament escolar un d'aquests màxims exemples. Arran d'això, una de les principals característiques que tracten de desenvolupar aquests dos models d'aprenentatge, sobretot el dialògic, es reforçar l'empatia per assegurar la cooperació, la cohesió de grup, la interdependència positiva i l'ajut mutu. Atributs que contribueixen a què els alumnes desenvolupin conductes més a favor d'emprar la raó crítica per a la resolució de conflictes (Álvarez-Álvarez, 2017; Folgueiras, 2011; Girbé-Peco *et al.*, 2015; i Miquel *et al.*, 2001).

Per tant, l'objectiu final d'aquest treball és plantejar una proposta didàctica que aprofiti els continguts que la història és capaç d'oferir amb la finalitat d'il·lustrar les conseqüències que molt sovint acompanyen la violència i, gràcies no sols a l'estudi guiat de documents acadèmics, sinó també als debats reflexius, comparar les conclusions que n'extreuen amb aquells episodis de situacions violentes vinculades amb l'assetjament escolar, les relacions de maltractament i altres casos similars de violència en el centre i/o barri on es troben, obrint pas a una situació de reflexió mentre que al mateix temps es van treballant amb els mateixos continguts curriculars.

2. MARC CONCEPTUAL

Abans d'avançar a la proposta didàctica, primer cal conceptualitzar la temàtica històrica objecte del treball, la repressió franquista, i també fer una aproximació a les característiques més rellevants de les principals metodologies que s'emparan: l'aprenentatge dialògic i l'aprenentatge

cooperatiu. No obstant, també es farà un incís més profund en les comunitats d'aprenentatge, una idea que se'n deriva de l'aprenentatge dialògic com una pràctica que té com a principal objectiu materialitzar la seva teoria.

2.1. La repressió franquista

Una de les característiques a destacar de la repressió franquista és que es té ben clar quins foren els mitjans de repressió que el règim franquista va fer servir per imposar la seva autoritat, així com les seves repercussions en la població. Però no hi ha un consens en l'adjectiu que millor defineix les característiques de la tragèdia. Segons José Antonio Vidal Castaño (2012), Paul Preston va publicar l'any 2011 un article que es deia *el holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*. Aquí l'autor defensava que donada la naturalesa dels sistemes que s'empraren contra la població, les similituds que hi havia entre aquest règim amb el de l'Alemanya nazi, similituds que Glicerio Sánchez Recio (2012) també ressalta, i la neteja política i ideològica controlada, aleshores es podia estar parlant clarament d'un cas violència organitzada ben assimilable a un holocaust. No obstant, José Antonio Vidal Castaño (2012) critica l'ús del concepte d'*holocausto español*, classificant-lo com inapropiat per explicar els complexos mecanismes de repressió:

El que existan puntos de confluencia entre las dictaduras nazi y franquista, y el que en ambos se produjera un proceso de exterminio (de los judíos en Alemania de Hitler, de los izquierdistas "rojos" en la España de Franco) no significa que las motivaciones y metodologías para llevarlo a cabo fueran las mismas. (Vidal Castaño, 2012: 8).

En el seu lloc, ell prefereix l'ús del concepte d'*extermini roig* com aquell adjectiu que millor descriu el cas de violència i terror que feia servir el règim per assentar el seu control i legitimitat. El mateix Glicerio Sánchez Recio (2012) també defensa l'ús del concepte d'extermini de cara a quan es descriu la naturalesa de la violència emprada pel règim:

Probablemente el término que mejor defina la represión franquista, por estar más libre de connotaciones raciales o religiosas, sea el de exterminio, por su significado de aniquilar o extirpar de diversas formas a los que se habían mantenido leales o habían colaborado con la República, no excluyendo de la aniquilación, la persecución o la

marginación social a nadie, perteneciera al grupo de edad que fuera (Sánchez Recio, 2012: 607).

El motiu d'aquest debat conceptual rau en la naturalesa repressiva del règim, la qual es basava en dos mecanismes. Per una banda, la repressió franquista comptava amb un aparell judicial i legislatiu establerts per la Jurisdicció de Guerra i la concentració de dits poders entorn a la figura del dictador Franco. Això permeté al règim executar tot un conjunt d'iniciatives al llarg de la dictadura per mantenir la persecució contra tots aquells elements considerats com amenaces per a la continuïtat del règim, com la Llei de responsabilitats polítiques del 9 de febrer de 1939, la Llei sobre la Repressió de la Maçoneria i el Comunisme del 1 de març de 1940, o la Llei d'Ordre Públic del 30 de juliol de 1959 (del Àguila Torres, 2015). No obstant, l'element definitiu que va contribuir a l'èxit d'aquesta maquinària jurídica i legislativa fou la pròpia població. Segons Sánchez Collantes (2019), la demagògia i la propaganda del règim varen contribuir a una deshumanització dels "rojos", cosa que instigà l'odi i motivà la venjança personal contra aquells que fossin sospitosos de ser precisament aquests "rojos", una situació que motivà denúncies malicioses com a conseqüència dels ressentiments existents entre veïnats, cosa que contribuï a una perpetuació de la incertesa i la por, ja que ara eren els mateixos veïnats els que formaven part d'aquesta maquinària repressiva, garantint el seu èxit.

2.2. Aprenentatge dialògic

Sorgit ja en el segle XIX (Aubert *et al.*, 2009), la teoria que sustenta l'aprenentatge dialògic experimentaria una forta embranzida en els anys setanta amb la consolidació de la teoria d'acció dialògica de Paulo Freire i de les investigacions sobre el desenvolupament cognitiu de la mà de pedagogs com Mead o Vigotsky que, com ja s'ha deixat en constància abans, deixen caure la idea que la societat que envolta a l'individu juga un paper important en el seu aprenentatge, degut precisament a la interacció social que aquest hi desenvolupa en conseqüència. Aquesta embranzida (Aubert *et al.*, 2009; Díez-Palomar i Flecha, 2010) encara esdevindria més forta en el transcurs dels noranta quan l'ordinador i Internet passaren a jugar un paper determinant en la globalització de les relacions internacionals i la conseqüent transició cap a la

societat de la informació, on les xarxes socials s'han convertit en el principal eix vertebrador de les interaccions socials arreu del món, sense fer cas de les barreres diplomàtiques que hi pugui haver entre els diferents països, cosa que ha donat pas a la consolidació d'un context social on les necessitats personals i laborals ja no es corresponen amb els interessos propis dels estàndards que definien la societat industrial.

Tenint en compte aquest context, a més de la naturalesa de la rellevància del fenomen de la comunicació en el procés d'aprenentatge de l'individu descrita a la introducció, l'aprenentatge dialògic “surge del anàlisis de cómo el giro dialógico en las sociedades también está afectando a la manera en que las personas aprenden, haciendo más necesario que nunca convertir la dialogicidad de la persona en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Aubert *et al.*, 2009: 131). Segons els mateixos autors d'abans (Aubert *et al.*, 2009) i les aportacions d'Antonio Aguilera-Jiménez i María Mar Prados Gallardo (2020), aquesta metodologia estudia les relacions intersubjectives entre els individus i com aquests mecanismes es poden reproduir dins l'aula amb la finalitat de donar un valor útil i instrumental al diàleg com a eina didàctica que fa possible l'ensenyament de tots aquests continguts i competències bàsiques d'interès i l'ampliació dels mateixos coneixements gràcies a l'entusiasme, la curiositat i el rigor científic que també es transmeten en un diàleg entre iguals, cosa que ajuda també a consolidar valors transversals com el respecte mutu, la solidaritat o l'esperit de cooperació entre altres. Valors que només es fan possibles a través del *diàleg entre iguals*.

Sobre aquest últim concepte, l'aprenentatge dialògic també fa feina amb la cohesió tant a nivell d'aula com a nivell de tota comunitat educativa, ja que una altra característica única que té és que es pretén facilitar la participació dels membres de la comunitat d'aprenentatge externs al centre (pares, tutors, institucions públiques i privades, etc.) dins el procés educatiu dels infants (Aubert *et al.*, 2009; Díez-Palomar i Flecha, 2010; Prieto i Duque, 2009; Elboj i Oliver, 2003; Vargas i Flecha, 2000; Aguilera-Jiménez i Prados, 2020). El motiu principal es deu a què es vol donar una sortida pràctica a tots els coneixements, atributs culturals i habilitats socials que aquests últims dominen

amb la finalitat última d'enriquir tot el procés d'ensenyament a través de la participació directa en forma de voluntariat, o bé en la presa de decisions en els afers interns de la mateixa institució amb la finalitat última de millorar la qualitat d'aquest mateix procés educatiu. Això dóna pas a què la diversitat existent dins i fora del centre es converteixi en una eina transversal clau que millora la eficàcia de l'ensenyament de continguts científics, competències i valors que fan possible el bon desenvolupament personal dels alumnes.

El diàleg fa possible treballar amb aquests valors de solidaritat i interdependència positiva que són els responsables de la cohesió de grup. No obstant, perquè aquesta interacció dialògica entre tots els membres de la comunitat educativa sigui possible cal que es compleixin unes condicions. Aquestes estan recollides en un conjunt de principis que són els que vertebraven l'aprenentatge dialògic (Prieto i Duque, 2009; Aubert *et al.*, 2009):

En primer lloc, cal que s'estableixi un *diàleg igualitari*, un context que beneficiï la igualtat de condicions de tots els implicats en la interacció. Això significa desmantellar possibles jerarquies que s'hagin pogut establir entre alumnes i adults a conseqüència d'un context social, ja sigui a gran escala com a escala interpersonal. Aquestes jerarquies solen condicionar la capacitat d'intervenció en els debats i altres activitats dialògiques dels seus integrats, limitant així les seves aportacions i el conseqüent enriquiment de l'activitat.

No només es dóna entre els alumnes, també la relació entre el centre docent amb els pares i altres institucions externes normalment s'ha estructurat en base a una jerarquia rígida on els professors han tingut major prioritat sobre la resta, impedingint que alguns membres de la comunitat externa al centre poguessin fer aportacions interessants que mostraven un gran potencial per a la millora de les competències del centre. Per aquest motiu es cerca motivar la participació de la comunitat educativa externa en els afers interns del centre, establint un context propici que anul·li dites jerarquies esmentades.

Un altre principi és el reconeixement de la *intel·ligència cultural*. Aquest concepte parteix de la idea de què els atributs culturals juguen un factor important en les relacions socials, amb característiques que poden tant enriquir com delimitar les mateixes interaccions. Aquesta intel·ligència cultural es forma

a través de tots els diferents tipus de sabers que va assolint l'alumne en la seva vida quotidiana. És a dir, engloba les diferents idees i experiències pràctiques que ha anat desenvolupat al llarg de la seva vida en diferents contextos i que esdevenen la base de la seva motivació per aprendre, i això dóna pas a què disposin d'uns coneixements propis que no s'han ensenyat al centre i que poden potencialment enriquir les diferents activitats que es facin a l'aula gràcies a la seva intervenció, cosa que també suposa que ja dominin en major o en menor mesura certes competències que també són d'interès per al procés d'ensenyament:

Tradicionalmente, la educación ha tendido a obviar las experiencias y los conocimientos de los estudiantes que son básicos para la motivación y aprendizaje. Kinchebe, Steinberg, Villaverde (1999) destacan la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga en cuenta la vida cotidiana del estudiante. (Prieto i Duque, 2009: 12)

Aquesta intel·ligència cultural condiona la forma en com l'estudiant va assimilant els diferents aprenentatges, i en cas de què hi hagi conflicte, aleshores pot ser la causa perquè es bloquegi o es negui a continuar amb el seu procés educatiu. Per tant, el diàleg serviria com a forma de prevenció de conflictes per raons culturals i socials entre els diferents integrants de la comunitat educativa, però no sols això, sinó que també s'empraria per millorar l'aprenentatge global de l'aula degut a què es promouria la participació de l'alumne dins aquest últim.

El reconeixement de la intel·ligència cultural també ajudaria a millorar les relacions entre el centre i la resta de la comunitat educativa gràcies a què s'incentivaria la seva participació dins els afers interns del centre, sobretot pel que fa a tenir en compte tots aquells projectes basats en incentivar l'ús de l'heterogeneïtat cultural de l'aula en favor de l'aprenentatge de tots els alumnes, fets paral·lelament recollits en el principi de la *igualtat de diferències*, que es defineix com l'acceptació del caràcter heterogeni de tots els membres de la comunitat.

Aquests principis anteriors donen pas a què s'estableixin els de *solidaritat*, *transformació social* i *creació de sentit*.

Reconèixer la igualtat de condicions entre tots els membres de la comunitat educativa implica sobrepassar totes aquelles barreres que normalment han obstaculitzat les bones relacions de tota la comunitat i el bon exercici de la tasca docent i per contra aprofita l'heterogeneïtat com a eina didàctica que millora l'experiència d'aprenentatge. Quan això es dona lloc, aleshores per una banda s'estableix un context de solidaritat on tothom és respectat sense importar les seves diferències en capacitats o atributs culturals, i per una altra això fa que sigui possible una major predisposició de tota la comunitat a preparar i posar en marxa diferents tipus de projectes que puguin fer possible una transformació social de tot el context del barri que envolta el centre. Això al mateix temps contribueix a què no només el contingut i les competències que s'ensenyen, sinó també el centre en si assoleixi una nova dimensió pel que fa al seu propi sentit de ser, ja que són tots els membres de la comunitat els encarregats de crear un sentit a tot allò que es suposa que els hi ha de representar el centre:

La creación de sentido en la educación no se refiere únicamente al sentido que damos a los aprendizajes, sino que es un concepto mucho más amplio y, del mismo modo que los significados se crean en relación con las otras personas, el sentido también es intersubjetivo. Las interacciones también afectan directamente en el reencanto y creación de sentido (Aubert *op. Cit.*: 136).

L'últim principi és la *dimensió instrumental* de tot el que s'ensenya a l'aula. Bàsicament tots els aprenentatges a adquirir han de ser el més transversals que sigui possible, de tal forma que tot allò que hom aprengui dins l'aula el pugui fer servir per entendre els diferents mecanismes i processos socials i la naturalesa d'altres esdeveniments similars que han donat forma al context que ens envolta, permetent-li entendre'ls per així saber actuar amb propietat, determinació i creativitat.

No és necessari formar part de grups culturals diferents, doncs cada persona interpreta la realitat a la seva manera i desenvolupa una mentalitat i unes actituds en conseqüència. Això passa fins i tot amb els integrants d'un mateix grup cultural. Aleshores, el context és d'una forma o d'una altra heterogeni de per si i aquest fet representa un gran potencial didàctic rellevant que difícilment es pot ignorar, i això és al mateix temps aquella evidència que

demostra que totes les persones aprenen de forma dialògica, més encara si es segueixen els principis comentats:

A través de un diàleg que es igualitari, que reconeix la intel·ligència cultural en totes les persones, que se orienta a la transformació, que prioritza la dimensió instrumental al mateix temps que la solidaritat, que crea sentit i que parte de la igualtat de diferències, se logra aprendre de forma més adequada a les exigències de la actual societat de la informació (*Ibid.*: 138).

2.3. Comunitats d'aprenentatge

Aquesta lògica anterior va donar pas a la creació de les *comunitats d'aprenentatge*. Aquesta iniciativa neix a conseqüència de la consciència de què el centre docent de per si no és capaç de proporcionar tots aquells coneixements d'interès iguals per a tothom sense la participació d'aquella part de la comunitat educativa no vinculada directament al centre, però també sorgeix com aquella iniciativa que serveix com a eina que fa possible la transformació social de tot el context dins i fora del centre a través d'un projecte educatiu comú que a la llarga pot ajudar a millorar considerablement les condicions socials als barris on es troben situats. Això es deu principalment a què tota la comunitat educativa executaria tot un conjunt d'iniciatives per a la millora de la qualitat educativa¹ del centre que ajudaria a desfer totes aquelles decisions que fomenten de forma indirecta l'exclusió de tots aquells alumnes que no semblen ser capaços de mantenir el ritme de la resta de la classe a través de la seva assignació a aules d'educació especial, una situació que normalment esdevé origen de molts conflictes tant dins com fora del centre (Vargas i Flecha, 2000: 86).

Aquestes comunitats d'aprenentatge s'organitzen en *grups interactius* composts per alumnes, professors i voluntaris. Aquests fomenten l'ús del diàleg com a eina didàctica i pedagògica que fa possible la transmissió de coneixements diversos que els mètodes tradicionals no serien capaços de

¹ Algunes d'aquestes iniciatives serien l'apoderament de certs òrgans col·legials i no col·legials a través del reconeixement de certes competències vinculades a la planificació de l'aprenentatge. Carmen Elboj Saso i Esther Oliver Pérez proposen la creació d'unes comissions mixtes per exemple: "se crean nuevos órganos de gestión del trabajo como son las comisiones mixtas, formadas por el profesorado y familiares, en las que la participación de la comunidad se centra en tareas concretas" (Elboj i Oliver, 2003: 96)

generar, a més de què motiven l'exercici i millora de diferents tipus de competències, sobretot aquelles vinculades amb la comunicació i la creativitat, que agilitzen més aquest procés d'aprenentatge. Els beneficis que es deriven d'aquesta activitat dialògica és mutu, ja que els alumnes aprenen nous coneixements de diferent naturalesa, els voluntaris estan en contacte amb una realitat social que fins ara eren aliens i el professor aprèn a gestionar millor tots els recursos que té a la seva disposició per enriquir l'experiència de tots (Elboj i Oliver, 2003).

La pràctica d'aquestes comunitats d'aprenentatge es fa amb un doble objectiu: per una banda es dinamitza l'aprenentatge, i per una altra banda fa possible el desenvolupament i millora de la convivència intercultural i interpersonal. Els beneficis descrits normalment seran més importants quan major sigui la varietat cultural present entre tots els membres que hi participen (Díez-Palomar i Flecha, 2010: 20). No obstant, encara que dita varietat cultural no sigui prou notable, cada individu desenvolupa la seva pròpia forma de veure el món, cosa que ja de per si fa que la pràctica d'aquesta modalitat educativa sigui possible fins i tot dins una comunitat educativa pràcticament homogènia. És igual de factible, perquè un dels beneficis més importants que se'n deriven d'aquestes és el fet que es canvia la competitivitat dins les aules per la solidaritat, atès que la pràctica de la interacció dialògica entre els diferents membres participants contribueix a què en el cas de què hi hagi problemes de diferent naturalesa, aleshores es treballaria de forma conjunta amb la finalitat d'assolir una possible solució constructiva i enriquidora per a tothom. No obstant, aquestes experiències educatives seran més enriquidores si es treballa en la qualitat de les interaccions dialògiques en comptes d'enfocar-s'hi exclusivament en la quantitat². Això és degut a què l'alumne aprendrà més, tal com ja s'ha deixat en constància a la introducció, quan es genera una situació de conflicte que "l'obligui" a iniciar una tasca de recerca d'informació que l'ajudi a entendre millor sobre aquest fenomen que no entén, readaptant així els seus

² Antonio Aguilera-Jiménez i María Mar Prados Gallardo ja ho adverteixen a través de la següent cita: "teachers must develop a style of dialogical interaction that provides quality to these interactions and that can be present throughout the school day affecting both communicative exchanges with students and those between some students and others" (Aguilera-Jiménez i Prados, 2020: 289).

esquemes d'aprenentatge de cara a quan interactua amb els seus coetanis i amb els adults.

2.4. Aprenentatge cooperatiu

Teoria sorgida ja a finals del segle XIX de la mà de John Dewey, però no fou fins als setanta i vuitanta quan els nous teòrics pedagògics com David W. Johnson i Roger T. Johnson, inspirats també per altres aportacions pedagògiques sobre la naturalesa de l'aprenentatge humà d'estudiosos com Piaget o Vigotsky, i basats sobretot en els treballs de Morton Deutsch en la dècada de 1940 sobre competitivitat i cooperació (Johnson i Johnson, 2017), varen donar aquell impuls necessari que va contribuir a la seva ràpida difusió arreu de tot el món.

A diferència de l'aprenentatge dialògic explicat abans, l'aprenentatge cooperatiu està més centrat a escala d'aula, i no fa feina directament amb tota la comunitat educativa. No obstant, aquesta metodologia de treball compta amb una flexibilitat prou destacable que fa que l'ús d'aquest aprenentatge sigui perfectament compatible amb l'ús d'altres metodologies com el mateix aprenentatge dialògic. Així mateix, l'aprenentatge cooperatiu és:

l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (generalment de composició heterogènia en rendiment i capacitat, encara que ocasionalment poden ser més homogenis) utilitzant una estructura de l'activitat que asseguri al màxim la *participació equitativa* (per a què tots els membres de l'equip tinguin les mateixes oportunitats de participar) i potenciï al màxim la *interacció simultània* entre ells, amb la finalitat que tots els membres d'un equip aprenguin els continguts proposats, cadascú al màxim de les seves possibilitats i aprenguin, a més, a treballar en equip (Pujolàs i Ramón, 2011: 21).

Com bé passa amb el mètode anteriorment explicat, la teoria de l'ensenyament basat en cooperació dins l'àmbit escolar també es mou a través de la teoria de què la comunicació, i la conseqüent transmissió d'informació i coneixements que se'n deriva d'aquesta activitat, esdevé la principal eina que hom fa servir per aprendre res que a li resultarà útil al llarg de la seva vida, o bé en un moment molt específic. Però no només això, sinó que també és partidària de provocar un "conflicte" que susciti l'interès de l'alumne per aprendre, ja que només és quan aquest observa que hi ha un fenomen que contradia la seva lògica el que farà que obtingui la voluntat necessària per a desenvolupar un

treball amb criteri racional i sentit comú que l'ajudi a entendre el per què d'aquest fenomen.

La teoria de l'aprenentatge cooperatiu explica aquest fenomen dividint la forma en com els estudiants aprenen en tres models: el model competitiu, el model individualista i el model cooperatiu. Les dues primeres no cal una explicació gaire extensa, doncs s'enfoquen en un context on els alumnes actuen pel seu propi compte, sense tenir en consideració el potencial que pot tenir cooperar amb els altres per aconseguir un objectiu en comú. L'únic que els diferencia és bàsicament com se'ls anima a desenvolupar aquest treball individual, si bé de forma aïllada i personalitzada, o bé de forma competitiva, tractant sempre de demostrar qui és el millor en un "sistema" on uns aconseguiran les puntuacions més altes mentre que altres sí o sí obtindran les puntuacions més baixes (Johnson i Johnson, 2017).

Quina és la clau que dóna sentit a l'aprenentatge cooperatiu? La interdependència positiva. La interacció mútua entre els integrants dels grups petits fa que s'adonin compte de la importància que representa que tots els membres vagin desenvolupant correctament el seu aprenentatge, ja que si un falla, aleshores el grup també fallarà. Això, en principi, genera un context on la solidaritat hi juga un paper molt important, ja que ells mateixos visualitzen les avantatges de distribuir la feina de tal forma que tots aprenen sobre diferents conceptes mitjançant la recerca i la posada en comú dels resultats obtinguts, conceptes que els ajudarà a assolir uns objectius comuns, vinculats a entendre amb racionalitat, sentit comú i rigor científic sobre un determinat fenomen que estudiat de forma individual esdevindria difícil d'entendre degut a què els resultaria molt fàcil passar per alt molts detalls que serien clau per entendre millor sobre aquest fenomen d'interès.

Una forma de garantir la necessitat de cooperar en el grup, i beneficiar-se consegüentment dels seus avantatges, és assignar un conjunt de rols als diferents membres dels grups, crear un context que els faci veure la necessitat de visualitzar i assignar una importància crucial a tots i cada un dels membres que en formen part, evitant així que hi hagi exclusió de cap tipus. Johnson i Johnson ho expliquen de la següent forma:

The first element of a cooperative lesson is positive interdependence. Students must believe that they are linked with others in a way that one cannot succeed unless the other members of the group succeed (and vice versa). [...]. Positive role interdependence is structured by assigning each student a role. The reader reads the problems aloud to the group. The checker makes sure that all members can explain how to solve each problem correctly. The encourager in a friendly way encourages all members of the group to participate in the discussion, sharing their ideas and feelings. [...]. The most important type of positive interdependence is goal interdependence. All cooperative learning starts with a mutually shared group goal (Johnson i Johnson, 2017: 4).

De totes maneres, hi ha tres formes d'organitzar els grups de treball: formals, informals i grups base. La primera es centra en organitzar la classe en petits grups de treball amb la finalitat d'assolir una tasca que duu a terme en una sessió o bé en vàries. Els grups informals consisteixen en unitats temporals que es creen per a realitzar petites tasques ràpides que no solen durar més d'una sessió. Aquests solen estar associats a tasques vinculades amb la preparació cognitiva prèvia a la realització d'altres tasques més complexes perquè així puguin dominar les bases d'aprenentatge per poder desenvolupar-les després. I per últim hi ha els grups base, que són aquells de llarg termini que tenen el propòsit primordial de ser el grup de treball que garanteixi el bon desenvolupament del procés d'aprenentatge de tots i cada un dels membres a través de la interacció i la cooperació. Les seves característiques més rellevants es detallen amb major precisió en l'*àmbit d'intervenció C* entre les pàgines 34 i 35 del llibre de Pujolàs i Ramon (2011) sobre el projecte CA/AC. Aquests grups base també serveixen com equips de suport entre iguals els quals els seus membres es supervisen entre ells mateixos tot el seu progrés acadèmic i ofereixen ajut mutu si es presenta l'ocasió. La relació de confiança que es construeix degut a la interacció constant que desenvolupen al llarg dels trimestres fa que sigui possible el treball en equip que asseguri que tots vagin assolint les bases i els coneixements transversals necessaris que han d'assolir a través dels continguts que han de tractar en cada sessió i d'aquells coneixements que han assolit fora del centre, però que els hi resulta útil per al treball en qüestió.

3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Aquest bagatge teòric ha resultat ser de gran interès, però ara queda respondre una qüestió, com es desenvolupen avui en dia aquestes metodologies? És a dir, quin és l'estat de la qüestió que representen ambdues metodologies descrites al marc teòric.

En primer lloc, s'ha de destacar que per conèixer algunes de les propostes didàctiques vinculades a aquestes metodologies educatives que s'han portat a terme fins a dia d'avui s'ha fet una recerca bibliogràfica, no sense abans establir uns paràmetres que serveixin com a filtre amb la finalitat d'agilitzar aquest procés. En aquest cas, s'ha optat per fer una recerca genèrica sense aplicar cap mena de restricció geogràfica. És a dir, els casos d'interès es podien donar lloc dins el context regional de les Illes Balears com fora d'aquestes. Pel que fa a les paraules clau, s'han seleccionat les següents: *aprenentatge dialògic*, *comunitat d'aprenentatge*, *grup interactiu* i *aprenentatge cooperatiu*. A ser possible, dins el títol de l'article d'interès havia de constar alguna referència que determinés que el relat en qüestió es tractava d'un estudi d'un cas particular o diversos, com *el cas de [...]*. També s'havia optat que els articles estassin contextualitzats en entorns propis de l'educació secundària en la mesura que fos possible.

Les bases de dades que s'han emprat han estat Dialnet, Google Acadèmic i Jstor. No obstant, també s'han consultat els catàlegs d'articles publicats pel grup de recerca CREA i l'editorial Graó, més concretament la revista *Aula de secundària*, dins el seu apartat de revistes.

Al final, s'han escollit un total de 17 articles vinculats sobre estudis de casos d'aprenentatge cooperatiu i uns 11 en el cas de l'aprenentatge dialògic. No obstant, després d'haver realitzat la lectura a tots aquests documents, només uns 9 pertinents al primer grup de referències bibliogràfiques han estat considerats com útils o més representatius i 8 en el cas del segon grup. Tots aquestes casos que es relaten en aquesta bibliografia final es situen a Espanya, preferentment a l'àrea de Catalunya. Aquest fet ha permès que es puguin elaborar unes conclusions que afavoreixin donar una referència general sobre quin és el grau de rellevància que compten aquestes metodologies dins

l'àmbit nacional, o com a mínim dins l'àmbit de Catalunya. Si bé cal destacar que els casos catalans han donat lloc a què es facin algunes reivindicacions en favor d'establir aquestes noves metodologies innovadores dins tot el conjunt d'Espanya, segons deixen en constància alguns articles com el de Sandra Girbé Peco *et al.* (2015) en l'estudi del cas del IES La Paz, Albacete; el de Carmen Álvarez Álvarez (2016) en el seu estudi sobre les dificultats dels grups interactius; o el de Naiara Bilbao *et al.* (2012) en els seus casos d'escoles IES en el País Basc, per citar-ne alguns. Això es deu a què els casos catalans han estat objecte d'estudi a nivell internacional i que, en conseqüència, han servit com a prova contundent de la validesa i la fiabilitat d'aquestes innovacions educatives dins el marc teòric de projectes internacionals com el cas europeu INCLUD-ED (Bilbao; i Marauri, 2012) entre altres.

Cada metodologia, com ja s'ha explicat en el marc teòric, conté unes bases que esdevenen necessàries tenir en compte si es vol assolir un mínim d'èxit acadèmic dins el conjunt del centre un cop es porta en marxa el projecte en qüestió. Aquestes bases exerceixen més d'indicadors bàsics que permeten avaluar si de veres s'està introduint correctament aquesta metodologia, i si s'han de realitzar certs canvis en conseqüència. Això al mateix temps dóna pas a què la teoria no exerceixi d'instruccions o protocols rígids que s'han de seguir passa a passa per assolir els resultats que es prometen, sinó que ben al contrari permeten una suficientment flexibilitat que afavoreix l'exercici de diferents tipus de procediments pràctics de tal manera que permet que la teoria de les metodologies dels aprenentatges cooperatiu i dialògic es puguin adaptar perfectament a les diferents circumstàncies del context social, polític, cultural i econòmic del barri on es situa el centre amb la finalitat d'assolir aquestes millores acadèmiques i de convivència que tant s'espera. Així doncs, es pot veure com a través de les lectures dels diferents articles sobre casos i experiències didàctiques es poden establir algunes de les pràctiques més comunes que han exercit els diferents centres de l'Estat espanyol. L'única condició a tenir en compte de cara a establir aquestes pràctiques és que es tinguin en compte les bases teòriques essencials de cada metodologia perquè

es pugui considerar que aquest mètode pràctic que es segueix es consideri part de la metodologia d'interès.

3.1. La situació de l'aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu destaca per ser una pràctica que compta amb un historial de casos i experiències que s'estén fins a principis de mil·lenni. Aquesta anterior afirmació es pot veure en les aportacions que fan Rosario Isabel Herrada i Raúl Baños (2018), on els autors fan una lectura de la bibliografia sobre experiències d'aprenentatge cooperatiu aplicades en els diferents cicles formatius de primària i secundària dins l'assignatura de matemàtiques que s'havien publicat fins avui en dia. Aquí es pot veure com els autors dels diferents articles que citen ells exposen la idea de què hi ha una tendència favorable a les noves metodologies des de principis de mil·lenni, però que el principal problema d'aquest context era que els sistemes d'avaluació no canviaven paral·lelament com ho feien les metodologies pedagògiques de l'aprenentatge cooperatiu, cosa que donava pas a què molts decidissin per retornar a les metodologies tradicionals:

También observaron que los profesores se mostraban favorables a esta forma de trabajar, aunque algunos manifestaron su preferencia por desarrollar sus clases de manera tradicional para ser coherentes con lo que exigían en los exámenes (Chamoso-Sánchez et al., 2010), pues seguían el formato de evaluación tradicional (Herrada; i Baños, 2018: 104)

No obstant, aquesta circumstància ha anat canviant amb el pas de la dècada i ara sembla que les avaluacions competencials semblen ser els principals criteris d'elaboració del sistema d'avaluació dins els centres que han establert aquestes metodologies.

Pel que fa a les tècniques que es fan servir en aquests estudis de casos d'aprenentatge cooperatiu dins les classes de matemàtiques, es pot observar que els diferents autors citats dins l'article en qüestió fan servir tècniques bàsiques del treball en equip cooperatiu. És a dir, models mixtos entre el que semblen ser els *equips de suport mutu* i la *tutoria entre iguals*, on els membres dels diferents equips, conscients de la necessitat d'entendre els diferents conceptes de les matemàtiques amb l'objectiu final de realitzar les activitats

que es comanen fer, tracten d'ajudar-se mútuament mentre van resolent els problemes matemàtics en qüestió.

En aquest article, per tant, es pot observar que cada vegada hi ha major interès en aplicar aquest aprenentatge cooperatiu un cop es van consolidant diferents casos pràctics en diferents instituts arreu de l'Estat espanyol des de principis de mil·lenni, i que gràcies als estudis internacionals que deixen en constància els èxits que això ha donat pas, els diferents models pràctics integrats dins l'aprenentatge cooperatiu s'aniran consolidant dins aquest escenari estatal. Tal fet es visualitza en altres articles que s'aniran citant.

Una particularitat que s'ha observat dins l'entorn de l'aprenentatge cooperatiu és que aquesta metodologia ha tingut un ressò particularment fort en els contextos de l'assignatura d'educació física. En aquest cas, Julio Fuentesal García i Daniel Pastor López-Beltrán (2019) i Carlos Velázquez Callado (2015) tracten sobre l'ús de la tècnica del *joc cooperatiu*, un concepte que ha passat a assolir diferents significats al llarg del nou mil·lenni de la mà d'altres investigadors com Garaigordobil, Tabernero o Velázquez (Fuentesal i Pastor, 2019). Aquests autors estipulen que l'aprenentatge cooperatiu desenvolupat a educació física a través del joc cooperatiu té com a finalitat última provocar un conflicte o problema del qual obligui d'alguna manera als membres d'un equip a cooperar conjuntament amb la finalitat d'arribar a una solució. Són activitats físiques que requereixen el suport i participació de tots els seus participants sense excepció, situació que dona pas a què hi hagi una interacció dialògica destinada a coordinar les diferents accions amb la finalitat última de resoldre el problema. Això permet que els estudiants comencin a valorar la capacitat cooperativa combinada amb gestió emocional i l'empatia com a factors rellevants que són clau per a l'exercici correcte de l'activitat que es comana fer, en comptes de la competitivitat i la individualitat com abans (Fuentesal i Pastor, 2019; Velázquez, 2015).

El joc cooperatiu obre les portes a l'exercici d'altres valors útils com l'autonomia, la ja esmentada empatia i aquells corresponents a l'educació emocional, tals com la gestió de les emocions i dels estímuls conseqüents per

donar una resposta emocional lògica o la prevenció de conflictes i resolució pacífica dels mateixos en cas d'haver-n'hi:

Fomenta el desarrollo de habilidades sociales muy importantes para la convivencia, [...], así como habilidades emocionales, entre las que se cuentan el autoconocimiento de las posibilidades y las limitaciones de uno mismo, incitando, de este modo, a la motivación y al progreso para mejorar sus propias habilidades, la superación personal y el disfrute durante el esfuerzo de la actividad (Fuentesal i Pastor, 2019: 168-169).

Aquesta sol ser la tècnica d'aprenentatge cooperatiu més emprada dins l'àmbit de l'educació física, ja que s'intenta fomentar el treball en equip sense sacrificar l'esforç motriu en el procés, i més encara quan un dels objectes claus que es treballa en aquesta assignatura és el mateix esforç físic. No obstant, a les altres assignatures, degut a què l'activitat física no sol ser un requisit avaluable, no s'empra el joc cooperatiu més que en comptades ocasions. Ben al contrari, tècniques d'aprenentatge com *el treball en grup d'experts*, *els equips de suport mutu*, *les tutories entre iguals* o *el trencaclosques (jigsaw)* solen ser les tècniques cooperatives més emprades, i també es solen combinar amb les bases metodològiques d'altres aprenentatges com el basat en projectes (ABP) entre altres. Alguns d'aquests exemples són els que es presenten en els vinents paràgrafs.

Fàtima Prat Tordera (2020), de l'institut Miquel Biada de Mataró, Barcelona, exposa que l'aprenentatge cooperatiu fou implantat dins l'institut entre els cursos lectius 2009-2010 i 2010-2011 a través de la formació del professorat de la mà de José Ramón Lago, del programa Cooperar per Aprendre i Aprendre a cooperar (CA/AC), fins que en l'any lectiu 2015-2016 aquest aprenentatge es va incloure en el PEC. L'autora indica que aquesta metodologia es combina amb l'aprenentatge basat en projectes. Aquests projectes s'elaboren dins una Comissió d'Aprenentatge Cooperatiu i després es presenten aquests als professors, que al mateix temps es fan responsables de mostrar-los als alumnes de cara a quan hagin d'introduir el nou bloc curricular d'interès. Els professors assignen els grups i aquests es reparteixen els rols que hauran de desenvolupar, així com els objectius que hauran d'assolir. Pel que fa a l'aprenentatge cooperatiu, aquí desenvolupen tècniques diverses que

fomenten la cohesió del grup classe i dels equips reduïts, com el foli giratori, 1-2-4 o el llapis enmig. Els professors també reparteixen un quadern de treball en equip on s'estipulen diferents tipus de paràmetres que cada equip haurà de tenir en compte per al bon exercici de l'activitat.

Un segon exemple és el projecte GeaTours de Jordi Domènech Casal (2014). Aquí, l'autor comenta que en l'IES Marta Mata del Montornès del Vallès, dins les aules de 2n de secundària entre els anys lectius 2010-2011 i 2012-2013, es va iniciar un nou tipus de projecte d'aprenentatge cooperatiu que consistia en elaborar un tríptic sobre vuit formacions geològiques de lliure elecció, les quals havien de compartir si més no una característica en comú.

Aquest treball s'iniciaria amb una fase de treball col·laboratiu en grup d'experts en la qual es repartien tres rols d'experts (topògraf, informàtic i geògraf) entre els membres de l'equip cooperatiu de tal forma que aquests hagin d'interactuar amb els seus coetanis d'altres grups, el grup d'experts, amb la finalitat de recopilar tota la informació necessària sobre els fenòmens geològics d'interès. El que cal destacar d'aquí és que es mesclen l'homogeneïtat i la heterogeneïtat dels grups de treball. És a dir, els membres dels grups cooperatius posseeixen unes capacitats molt similars perquè la coordinació sigui fluïda i d'acord amb el nivell de la resta de l'equip, mentre que els grups d'experts, que es formen quan tots els coetanis que tenen un mateix rol es reuneixen per treballar conjuntament de forma temporal, són heterogenis, cosa que es dona la situació en què tots els topògrafs, informàtics i geògrafs, quan estan plegats, han de tenir en compte i treballar en conseqüència amb les diferents capacitats que disposen els seus companys, i que materialitzen les característiques que conformen la diversitat present en l'aula, en el transcurs de la col·laboració. Tal circumstància afavoreix paral·lelament "simplificar la tasca d'ajustar l'avaluació per a atendre la diversitat, sense perdre la col·laboració entre alumnat de diferents capacitats i interessos" (Domènech, 2014: 3). El que es pretén assolir, per tant, és que els grups operin amb la major autonomia que sigui possible, comptant aquests amb l'ajut que ells mateixos es poden proporcionar durant els moments de cooperació en equip de treball i els de col·laboració entre homòlegs experts.

Un tercer exemple seria el cas de Javier V. Traver (2011), que mescla l'aprenentatge cooperatiu amb l'aprenentatge basat en projectes per a l'assignatura de disseny d'interfícies de tercer del grau d'enginyeria informàtica de la Universitat Jaume I de Castelló. Aquí, l'autor comenta que els projectes actuen més d'excusa que justifica la necessària existència del treball cooperatiu, ja que són iniciatives que agrupen temes concrets, realistes i versàtils que el professor assigna als grups amb la finalitat de què aquests, mitjançant la coordinació, vagin desenvolupant els conceptes d'interès amb profunditat, sense témer la possibilitat de què es puguin copiar, degut a què la versatilitat dels mateixos temes permet que es puguin treballar-los des de diferents punts de vista igual de vàlids. De fet, el propi autor ja afirma que en cas de donar-s'hi aquesta situació, el resultat final que se'n derivaria seria encara més favorable degut a què donaria més marge a la interrelació entre grups, augmentant considerablement la qualitat metodològica d'aquesta combinació de models d'aprenentatges, enriquint encara més el procés de formació educativa en els alumnes (Traver, 2011).

Per tant, el que es pretén amb aquesta particular combinació metodològica és donar una major visibilitat als beneficis del treball en equip, més que no pas la necessitat en si mateixa.

3.2. La situació de l'aprenentatge dialògic

Igual com passa amb l'anterior metodologia, l'aprenentatge dialògic sembla comptar amb models pràctics que daten dels anys vuitanta i noranta, amb clars referents anteriors que assentaren les bases teòriques de dita metodologia ja a finals dels seixanta als EEUU, com el *School Development Program* a New Haven (Folgueiras, 2011). En el cas d'Espanya, l'aprenentatge dialògic apareix per primera vegada en l'escola d'adults de La Verneda Sant Martí, Barcelona, en els anys setanta, cosa que va fer que assumís un paper molt important en el moment de promocionar aquesta metodologia com a eina útil determinant que contribueix a la millora de les condicions de vida dels barris marginals mitjançant la creació de comunitats d'aprenentatge, que al mateix temps serveixen de pont de diàleg entre la comunitat educativa externa i

interna del centre a través de la participació del primer grup dins el procés educatiu dels alumnes (Folgueiras, 2011).

La major part dels articles que es citen solen descriure l'ús d'unes mateixes tipologies de treballs dins les aules de les comunitats d'aprenentatge que van analitzant, i aquestes solen ser els *grups interactius* i les *lectures dialògiques* (Álvarez-Álvarez, 2017; Parra, *et al.*, 2012; Díez-Palomar, 2006; Miquel, *et al.*, 2001; Álvarez-Álvarez, 2016; Folgueiras, 2011; Girbé-Peco, 2015), encara que n'hi ha d'altres tipus com les *biblioteques tutoritzades* o les *tertúlies dialògiques* on es poden veure citats dins articles com els de Bilbao i Marauri (2012), Folgueiras (2011) o Girbé-Peco (2015).

Els grups interactius consisteixen en petits grups d'alumnes que treballen de forma cooperativa, però, a diferència de com passa en l'aprenentatge cooperatiu, aquests compten amb la participació d'un adult que actua com a moderador del grup petit. La finalitat d'aquesta distribució respon a la motivació de l'ús de la interacció dialògica entre els mateixos alumnes amb la finalitat de trobar la solució als problemes que se'ls presenta al principi de l'activitat. Aquest problema ha de comptar amb un nivell de complexitat el suficientment elevat com perquè el diàleg entre els seus participants sigui el més ric que sigui possible, degut a les diferents tipus d'aportacions que puguin arribar a desenvolupar. Mentrestant, l'adult en qüestió té la missió de mantenir la cohesió de grup mitjançant la moderació en cas de conflicte, guiant constantment als alumnes perquè siguin ells mateixos els que resolguin de forma pacífica i constructiva els mateixos conflictes que puguin sorgir, a més de què va donant pautes orientatives que comportin un gran ajut i causa de motivació que mantingui l'atenció del grup en la resolució de l'activitat.

Carmen Álvarez-Álvarez (2017) analitza els casos de dos centres d'Espanya que es troben en algun lloc de la façana nord de la península ibèrica (no determina quins són), els quals iniciaren els seus projectes de comunitat d'aprenentatge entre els anys 2010 i 2013 respectivament, i un cas a Brasil, a la ciutat de Sao Paulo, que s'inicià en aquesta metodologia l'any 2005. L'autora arriba a la conclusió de què aquests centres, a pesar de les diferències de context en trobar-se en zones remotes i allunyades les unes de les altres, han

arribat a assolir uns resultat molt similars, els quals il·lustren que la interacció dialògica entre els adults i els alumnes a través dels grups interactius fou pràcticament constant i fluïda, cosa que al mateix temps permeté que el respecte del torn de paraula i la conseqüent llibertat d'expressió en el moment d'exposar els arguments constituïssin una realitat evident que donava pas a què aquests alumnes assumissin un protagonisme indiscutible en el transcurs del diàleg, afavorint un lideratge igualitari que molt sovint s'anava intercanviant entre els mateixos integrants i que permetia la resolució ràpida i eficient dels problemes plantejats al principi de l'activitat.

Parra Rodríguez, Vidal Bellés i Zacanda Arias (2012) arriben a unes conclusions molt similars en el seu cas d'estudi realitzat al CEIP Mare de Déu de Montserrat, Terrassa, convertit en comunitat d'aprenentatge des del curs 2000-2001, quan investigaven sobre l'ús de l'aprenentatge dialògic en l'assignatura de matemàtiques. També passa amb el cas de la investigació realitzada per Victòria Miquel, Iolanda Tortajada, i Julio Vargas (2001), els quals analitzen en el seu article l'ús de l'aprenentatge dialògic dins l'entorn dels centres penitenciaris de Catalunya.

Els grups interactius constitueixen l'eina més emprada dins les bases pràctiques de l'aprenentatge dialògic, però no és l'única. Naiara Bilbao i Jesús Marauri (2012) comenten sobre l'ús de les lectures dialògiques en el CEIP Lekeitio de Biscaia i les biblioteques tutoritzades realitzades per l'ajuntament de Coslada, Madrid, per exemple.

Pel que fa a la lectura dialògica, consisteix en una pràctica en què el grup d'alumnes van fent una lectura d'un mateix document i cada un escull un fragment a criteri propi. Després, el lector que ha d'intervenir llegeix en veu alta el fragment escollit i fa una interpretació del mateix. Un cop que s'ha realitzat aquesta última passa, la resta del grup pot donar una interpretació pròpia també, cosa que estimula una interacció dialògica en la que els diferents lectors van desenvolupant una conversació seriosa on la creativitat i el domini del llenguatge de cara a quan s'elaboren els diferents arguments amb la finalitat de defensar les seves opinions juguen un paper determinant, aconseguint així que

vagin desenvolupant habilitats cognitives vinculades amb la comprensió lectora, la sociabilitat i la gestió emocional entre altres:

En definitiva, la propuesta de lecturas dialógicas tiene varios objetivos: acercarse al ejercicio personal de la lectura. [...]. Compartir la comprensión de la lectura con otras personas. [...]. Fomentar la interacción entre las personas que leen el mismo texto. [...]. Argumentar y exponer en público el trabajo personal (Miquel, Tortajada i Vargas, 2001: 1006-107).

Les biblioteques tutoritzades en canvi, segons es defineixen en el mateix article, són espais del centre habilitats fora d'horari lectiu amb la finalitat de donar suport d'aprenentatge als estudiants a través de la participació d'adults que compleixen la funció de tutors que ajuden als mateixos estudiants en les matèries que tenen problemes. En aquest cas, el que es cerca és, sobretot, desenvolupar l'autonomia de treball i el rendiment personal a part de les característiques vinculades amb la interacció social descrites en l'anterior cas. Aquestes biblioteques també poden estar organitzades per altres institucions alienes al mateix centre educatiu.

Per tant, les biblioteques tutoritzades permeten atorgar una oferta d'aprenentatge personalitzat varia que permet als estudiants interessats poder millorar aquelles habilitats que més flaquesen de cara a quan estan realitzant les tasques de classe en el centre, permetent així reforçar el seu procés d'aprenentatge per així superar aquells possibles obstacles i dificultats que s'hagin arribat a consolidar en la seva rutina dins l'aula durant el transcurs del seu horari lectiu. Dins aquesta oferta, l'esforç dialògic és igual de determinant, ja que s'empra el principi bàsic de l'ensenyament d'habilitats i valors a través de la interacció dialògica com a eina que afavoreixi aquell reforç que l'alumne en qüestió està cercant de cara a quan s'apunta a aquesta iniciativa.

Una de les característiques que aquestes pràctiques tracten de motivar en l'alumnat que hi participa és la determinació, que sorgeix fruit de l'autonomia personal i la capacitat de socialitzar i interactuar en grup. Aquesta pot donar pas a què, en alguns casos, sigui el mateix alumne el que vulgui iniciar els seus propis projectes i tallers didàctics amb tal d'ajudar als altres, contribuint i enriquint encara més l'experiència pràctica de la metodologia dialògica que el centre està desenvolupant. Uns projectes d'interacció dialògica que de sortir bé

poden incrementar encara més l'eficiència d'aquesta metodologia a nivell de tot el centre. Si aquests projectes i tallers estan vinculats a qüestions que aborden situacions de la vida quotidiana que els alumnes han de fer front, aleshores l'experiència no només serà més enriquidora per als que hi participen, sinó que serà més valorat i apreciat per tota la comunitat educativa, incrementant de forma exponencial els efectes pedagògics d'aquesta metodologia d'aprenentatge. Els exemples més evidents d'aquesta última qüestió són l'escola d'adults de La Verneda, Barcelona, i l'escola de La Paz, Albacete. Casos que destaquen per la implicació de tota la comunitat educativa dins el projecte tant participant en els projectes existents en el centre com creant-ne de nous.

Pilar Folgueiras (2011) analitza el primer cas. En el seu article, deixa en constància sobre la pràctica de diferents modalitats dialògiques com les tertúlies de literatura entre altres. L'ús de diferents tallers i un horari flexible afavoreixen la possibilitat de què la comunitat educativa pugui escollir diferents tipus de projectes fan possible la formació d'una varietat molt ampla d'habilitats útils per a la vida diària de la mateixa comunitat. L'èxit de tots aquests tallers en la Verneda radica en el desmantellament de la jerarquia entre docents i alumnes en el moment de desenvolupar les classes. Aquest fet dona pas a què l'aprenentatge dialògic s'executi amb major eficiència, donant lloc a l'obtenció d'uns resultats més positius, ja que així es permet la participació de tots els alumnes adults dins el seu procés de formació sense que la jerarquia comporti un obstacle en si mateix en el devenir del desenvolupament del procés formatiu dels alumnes que hi participen, i més encara quan es parla de què els alumnes són adults.

Aquesta implicació per part de la comunitat educativa que participa en l'escola d'adults s'aconsegueix a través d'una pràctica pedagògica que mescla el diàleg i la deliberació, "y se basa en el modelo de la política deliberativa, que ha sido conceptualizado en los últimos años por Habermas (2002), quien trata de extender la razón práctica a los temas que afectan a la sociedad" (Folgueiras, 2011: 259). És a dir, quan més vinculat estigui el currículum amb els adveniments que passen en la vida quotidiana dels estudiants, més aviat es

captarà l'interès de l'alumnat en la matèria que es pretén ensenyar i més voldran implicar-s'hi en el procés d'ensenyament mitjançant la participació directa en la creació i divulgació de material didàctic, o com a mínim, més convençuts estaran per participar en el projecte que altres vagin creant dins el context del centre, valorant consegüentment l'esforç conjunt de tota la comunitat educativa per canviar el context social del barri.

Cal destacar, doncs, que el factor més rellevant que fa que aquesta mescla entre diàleg i deliberació sigui un èxit dins la Verneda és la desaparició de les diferències de valor de les interpretacions que donen els docents i els alumnes que solen sorgir arran de l'existència d'una jerarquització:

Tanto el *diálogo* como la *deliberación* también están en la base de los proyectos que se realizan. En concreto, todos siguen las bases de la *metodología comunicativa crítica* (Gómez, Flecha, Latorre y Sánchez, 2006; Sordé y Ojala, 2010) que parte de los mismos principios explicitados anteriormente [els set principis de l'aprenentatge dialògic] y pone un especial énfasis en la igualdad entre investigadores y personas investigadas, lo que denominan *desaparición del presupuesto de jerarquía interpretativa* (Folgueiras, 2011: 262).

En la mateixa pàgina citada ara es comenta que per assolir aquesta ruptura amb la jerarquia, el que es fa és crear comissions mixtes entre alumnes i docents que recullen les dades sobre com es van desenvolupant les classes i s'apliquen els canvis pertinents en virtut de les dades que s'han aconseguit recopilar.

Una caso relativament similar a l'escola d'adults de la Verneda de Barcelona és l'institut de La Paz, a Albacete, on, segons especifiquen Sandra Girbé-Peco, Fernando Macías-Aranda, i Pilar Álvarez-Cifuentes (2015); l'obertura del centre a la resta de la comunitat educativa ha fet que l'institut passi a assumir un paper rellevant en la renovació de les condicions socials marginals del barri, ja que és gràcies a la participació voluntària dels pares en el procés educatiu dels seus fills, així com la seva intervenció en les diferents comissions del centre que els permeti participar més activament en la presa de decisions del centre, el que ha permès que aquests siguin conscients de la importància que representen ells i les condicions del barri en el devenir dels seus fills, cosa que dóna pas a una major implicació dels mateixos a crear

diferents projectes orientats a millorar no només el procés d'aprenentatge dels alumnes, sinó també el barri sencer.

Per tant, es pot concloure que és a través del diàleg el que fa que la gent senti cada vegada més curiositat sobre un determinat tema d'interès. Si aquesta metodologia es desenvolupa correctament, aleshores la curiositat científica fa que els alumnes, independentment si són infants o adults, s'engresquin de forma voluntària i autònoma en la recerca de l'enteniment de tots aquells mecanismes i característiques que justifiquen l'existència d'aquell esdeveniment que els ha cridat l'atenció, cosa que dóna pas a què siguin ells mateixos els que vagin creant un sentit al currículum didàctic que els docents tracten d'ensenyar. Tal fet es deixa en constància en els articles de Díez-Palomar, Giménez Rodríguez i García Wehrle (2006) quan cerquen combinar l'estudi de les matemàtiques amb aquesta metodologia d'ensenyament; Miquel, Tortajada i Vargas (2001), quan investiguen sobre l'interès en la formació acadèmica dels penitenciaris en les presons catalanes; i Álvarez-Álvarez. (2016), quan estudia sobre les dificultats més comunes que hi ha en el moment d'assumir els canvis metodològics. Aquest sentit no només reforça la voluntat dels estudiants per continuar aprenent noves matèries, sinó que obre les portes a què tota la comunitat educativa s'impliqui en aquest mateix procés educatiu, donant pas a una major participació de les famílies en el devenir de l'ensenyament dels seu fills a través del voluntariat, en el del centre a través de les comissions i altres organismes col·legiats, i en el del barri amb la posada en marxa de diferents projectes on el barri passa a assumir un paper essencial, tal com s'ha pogut veure en els casos descrits en els articles de Folgueiras (2011) i Girbé-Peco *et al.* (2015).

4. PROPOSTA DIDÀCTICA

Ja s'han mostrat les característiques bàsiques que defineixen les dues metodologies d'interès, així com una il·lustració de la situació actual de com es fan servir aquestes en el context actual. Per tant, ja es compten amb totes aquelles eines conceptuals necessàries per al desenvolupament d'aquest apartat. L'[annex 1](#) atorga una referència gràfica sobre la relació entre la bibliografia consultada amb la construcció de la proposta.

4.1. Selecció del contingut curricular

La metodologia dialògica combinada amb el treball cooperatiu pot donar pas a la creació de tot un conjunt d'activitats que complirien amb una doble funció: per una banda servirien per ensenyar continguts i tècniques de treball científic vinculats a una matèria d'interès, i per una altra banda afavoriria l'exercici de competències fonamentalment cíviques i socials que a la llarga permetria als alumnes poder comptar amb unes referències pràctiques de models d'interacció interpersonal eficients i apropiats que els resultés beneficiós per al seu desenvolupament social, i més encara quan es tracta de treballar en grup amb la finalitat d'assolir els objectius finals de les tasques comanades, que d'una forma o d'una altra també els podran fer servir en un futur per així millorar les seves qualitats personals, sobretot la capacitat de socialització, prevenir diferents situacions de conflicte que puguin sorgir al llarg de les seves vides personals i professionals, i participar activament en la resolució pacífica dels mateixos en cas de què es produïssin, estiguin ells implicats o no en el mateix. Aquests objectius finals que es pretenen assolir poden convertir aquesta combinació metodològica en una eina potencialment capaç de prevenir i tractar situacions d'assetjament escolar.

El diàleg mutu en condicions d'igualtat, sense la presència de cap jerarquia capaç de polaritzar i alterar el valor real dels arguments exposats per cada integrant del grup, esdevé essencial per al bon desenvolupament de la tasca en grup. No obstant, aquest esforç és igualment inútil si no hi ha un fet, sigui teòric o pràctic, que qüestionari els valors i sabers predeterminats que en un principi els alumnes tenen assumits, ja que com s'ha exposat i citat en la introducció, el conflicte fa que es desenvolupi aquell interès i voluntat per a revisar tots aquells coneixements assolits per consegüentment tractar d'investigar amb major profunditat les característiques que defineixen la lògica del conflicte que ha fet trontollar totes les bases del seu saber inicial, permetent així que es doni lloc l'aprenentatge de nous coneixements que l'ajudin a entendre millor la lògica de dit fet.

Per tant, cal establir aquest diàleg entre iguals, respectant també les altres bases de l'aprenentatge dialògic exposades anteriorment, i plantejar una

activitat que provoqui aquell conflicte cognitiu que susciti l'interès per saber més, rompent amb la desconeixença anterior. No obstant, depenent dels objectius finals que es volen assolir, hi haurà uns continguts teòrics curriculars potencials que presentin un major potencial didàctic que no pas altres, cosa que obliga a una selecció de tot aquell contingut curricular que es consideri més adient i que serveixi d'excusa per al plantejament del conflicte en qüestió.

Una característica curiosa que compta la història que no disposen les altres assignatures és que planteja diferents tipus d'exemples rellevants d'aquests tipus de circumstàncies que es poden fer servir per representar dites conseqüències greus que es poden donar lloc tant a nivell individual com de societat en el cas de no només ignorar-los, sinó també normalitzar-los. Aquests exemples es poden agrupar en els episodis de repressió que han anat succeint al llarg de la història, circumstàncies socials en què un determinat poder exerceix la violència com a forma de control per assegurar així el seu domini a costa dels drets i les llibertats dels individus que constitueixen la societat en conjunt. Encara que s'ha de destacar que les repercussions de dites realitats socials, així com la seva representació simbòlica, varien en funció de l'etapa històrica: no són el mateix les revoltes i les repressions en l'edat medieval i les que passen durant el franquisme, per exemple. Per aquest motiu, és essencial que els temes curriculars a triar estiguin emmarcats en el context de l'edat contemporània, ja que com més a prop siguin els fets històrics amb la realitat que viuen els estudiants, o com a mínim la seva rellevància històrica en el context actual, major serà l'impacte d'aquest fet il·lustratiu, i més efectius seran els efectes de les metodologies dialògica i cooperativa dins l'aula. Arran d'això, s'ha procedit amb la lectura dels currículums de contingut oficial del sistema educatiu balear als nivells de secundària i batxillerat (2020-2021), publicats pel Govern de les Illes Balears, i s'ha fet una selecció d'aquells temes que compleixen amb la condició anterior. Si bé cal destacar que amb la finalitat de proporcionar una major oferta curricular, s'han ampliat alguns d'aquests continguts presents en diferents blocs curriculars dels dos cicles de secundària i batxiller, s'han inclòs temes que de per si contenen un potencial didàctic similar al d'aquesta proposta didàctica que de cap manera s'hauria de

desaprofitar en cas de voler tractar unes competències i valors similars al del present treball. Dita ampliació es troba en l'[annex 3](#). Així mateix, s'ha optat per elegir desenvolupar l'apartat de la repressió franquista, que es troba integrada dins el contingut curricular de la Guerra Civil espanyola, com aquella matèria didàctica que contextualitza el desenvolupament del present treball, encara que s'insisteix que el procediment metodològic de la present proposta és aplicable a altres possibles unitats didàctiques exposades en l'annex esmentat.

4.2. Context legal del currículum

El context legal del contingut curricular elegit queda determinat sobretot pel *Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears*, condicionada al mateix temps pel text legal de la *Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (BOE núm. 295, de 10 de desembre)*, i que regula la creació de tots els documents legislatius vinculats amb la formalització dels continguts curriculars oficials d'obligat ensenyament en els diferents nivells del sistema educatiu.

Degut a que la recentment aprovada *Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la que modifica la Llei Orgànica, de 3 de maig, d'Educació* encara no va acompanyada per l'aprovació dels respectius textos legislatius que manen la modificació del contingut curricular a ensenyar en els centres d'educació, més que res perquè encara estan en procés de redacció, el contingut curricular que s'ha de fer servir com a referència és aquell que mana la LOMCE a través del *Decret 34/2015, de 15 de maig*, comentat abans i els textos curriculars oficials corresponents als diferents nivells educatius que l'acompanyen, els quals es varen posar en vigor a través de l'*Ordre de la consellera d'Educació, Cultura i Universitats de 20 de maig de 2015 per la qual es desplega el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears*. En aquest cas, es fa servir el text referit al currículum oficial per a l'assignatura de geografia i història d'educació secundària que ha publicat la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Comentada la informació anterior, la repressió durant el franquisme és un apartat que es troba integrat dins el contingut curricular de *La Guerra Civil*

espanyola, que al mateix temps està emmarcat en el Bloc 5: *L'època d'entreguerres (1919-1945)* del currículum oficial de Geografia i història d'ESO, que en aquest cas és un contingut curricular orientat a la formació dels alumnes pertinents al nivell de quart de secundària. Així mateix, es pot destacar que també serien iguals de compatibles els apartats de *Les conseqüències de la Guerra Civil*, dins el Bloc 10: *La II República en un context de crisi internacional (1931-1939)* o *La postguerra: la repressió política*, dins el Bloc 11: *La dictadura franquista (1936-1975)*, per als alumnes de segon de batxiller.

En aquest cas, la proposta didàctica es contextualitza més precisament en la primera opció, pertinent al nivell de quart d'ESO.

4.3. Objectius generals i específics

L'objectiu general de la proposta didàctica és l'aprenentatge de les diferents característiques que varen definir la repressió en el franquisme, sobretot durant la Guerra Civil i, si és possible, en la immediata postguerra, a través de l'anàlisi documental en grup. Això comporta l'assoliment paral·lel d'uns continguts específics que serien les que es dicten en els següents paràgrafs.

En primer lloc, es pretén aconseguir que els alumnes vagin desenvolupant hàbits de treball cooperatiu a través de la interacció dialògica, principalment degut a què una part important de la informació que han de fer servir per al desenvolupament de les tasques serà aquella que els grups interactius vagin generant a través del diàleg, i això només serà possible si tots els membres que integren aquests grups es comprometen a treballar junts per a la comprensió de les dades i conseqüent síntesi de la informació amb aquestes interaccions.

Arran de la necessitat de compromís amb el grup i assolir hàbits de treballs conjunts, un segon objectiu específic a assolir és assegurar el domini de les habilitats lingüístiques i comunicatives. Una de les particularitats més rellevants de cara al desenvolupament de dites tasques no resideix únicament en la capacitat de comprensió de dades, sinó també com interpretar-les i com expressar-les a la resta del grup. Per això, cal que els alumnes vagin dominant

les habilitats comunicatives bàsiques a mesura que van desenvolupant la tasca.

Un tercer objectiu específic, sorgit gràcies al desenvolupament de la metodologia dialògica, és la conscienciació de l'ajut mutu i l'empatia com a eines de treball que garanteixin l'aprenentatge continu de tots els integrants del grup i d'un mateix. Atès que es tracta d'un treball en grup, és important que tots mantinguin el ritme de treball per aconseguir progressar amb les tasques comanades, però sempre hi pot haver algun quin altre entrebanc, com un concepte que no s'ha acabat d'entendre, que faci que alguns dels membres no puguin mantenir dit ritme. Quan aquest tipus de conflicte passa, és important que els alumnes sàpiguen gestionar la situació per assolir la solució que els permeti tornar a recuperar el ritme, tant aquells que ajuden com els que són ajudats. Això s'aconsegueix a través de l'ajut mutu entre aquells que fan l'esforç de parafrasejar la informació que no s'ha entès i els que fan l'esforç de comprendre aquest nou missatge. Si tot va bé, aleshores tots hauran aconseguit configurar aquesta solució i molt probablement hauran après noves formes de comunicació que sens dubte esdevindran molt beneficiosos per al grup en qüestió, cosa que comporta paral·lelament una millora de les habilitats lingüístiques i comunicatives del segon objectiu didàctic específic.

Cal tenir en compte que en aquesta interacció dialògica no val fer servir qualsevol argument de cara a quan es tracta de comprendre i interpretar les dades, sinó que s'han d'enfocar en tractar d'analitzar els texts d'una forma racional i sempre mantenint la coherència amb el que es demana. Aleshores, el quart objectiu específic és que els alumnes vagin desenvolupant un pensament crític i racional. Aquest objectiu també és essencial, ja que per afavorir el bon desenvolupament dels debats i la consegüent generació de dades necessàries és necessari que els alumnes vagin interpretant els texts, processant idees i elaborant els corresponents raonaments que defensin els seus punts de vista de per què creen que el fet històric en qüestió es deu al desenvolupament lògic de la idea escollida i que es pretén defensar. Siguin vàlids o no, aquests punts de vista racionals els poden permetre tornar a interpretar les dades tantes vegades com sigui necessari fins aconseguir el consens.

L'últim objectiu específic a assolir és que els alumnes dominin el mètode inductiu per a la desconstrucció de la realitat de la repressió franquista per al consegüent anàlisi de les característiques i conseqüències de la violència en si. Ser capaç de deduir el substrat, la lògica, d'una idea o fet molt concret que permeti a hom poder entendre una idea general implica una nova forma de comprendre millor i d'una forma més ampla les dades de l'entorn que ens envolta. Això permet poder entendre certs processos i fets que van succeint al voltant per així saber actuar en conseqüència. Motivar els alumnes a entendre com emprar el mètode inductiu els pot resultar molt beneficiós a nivell personal per això i a nivell formatiu, ja que els pot ajudar a consolidar una nova capacitat de comprensió que esdevé necessària per a la formació superior.

4.4. Desenvolupament metodològic

Com bé ja s'ha dit en els anteriors apartats, aquesta combinació metodològica es desenvoluparia en el període lectiu enfocat en el tractament del tema de la Guerra Civil. Més concretament de l'apartat de la repressió franquista en el transcurs del conflicte esmentat.

La proposta consistiria en una combinació de les tècniques pròpies que defineixen el treball en grup d'experts, propi de l'aprenentatge cooperatiu, amb la particularitat que la lectura dialògica guiada i la reflexió conjunta a través els grups interactius, pertinents a l'aprenentatge dialògic, jugarien un paper essencial en el desenvolupament de les interpretacions i les reflexions finals de les conseqüents activitats que s'haurien de realitzar.

En aquest cas, aquesta unitat didàctica, així com les altres que comparteixin unes característiques similars, es desenvoluparia amb la realització d'una única activitat dividida en tres parts, que correspondrien en les tres fases del treball cooperatiu dialògic que s'explicaran a continuació. Aquesta activitat consisteix en un anàlisi històric comparatiu a través de la lectura guiada i reflexiva de fonts acadèmiques que tracten sobre les característiques diverses de la repressió franquista i de les seves conseqüències persistents en el present, l'anàlisi inductiu de la naturalesa de la violència i les seves repercussions, la comparació dels resultats obtinguts amb

la realitat propera que sovint ells són testimonis dins el centre si més no, i la consegüent síntesi d'unes propostes realistes de millora de convivència.

Així doncs, en la primera part del treball es procediria amb la divisió de la classe en grups base de quatre persones. Aleshores, cada membre d'aquests grups assumeix un rol d'expert particular. Aquest rol consisteix en exercir de representants acadèmics d'una escola historiogràfica, havent-hi un total de quatre: Bloch, Ginzburg, Hegel i Ciceró (els noms poden canviar). Això permet que, un cop consolidats els grups base, aquests es puguin dividir de tal forma que cada expert pertinent a cada escola historiogràfica es pugui reunir amb els seus coetanis per així procedir amb aquesta primera part de l'activitat.

Ja una vegada constituïts els grups base i els d'experts, els investigadors de cada escola van amb els seus i procedeixen amb la lectura compartida d'un document. A través de la tècnica de la lectura dialògica, cada expert va llegint el fragment que més l'ha cridat l'atenció per seguidament mostrar la seva interpretació particular davant la resta, aleshores els altres també van fent les seves pròpies aportacions. Aquestes conclusions s'han d'enregistrar per escrit en el seu foli respectant el torn de paraula a través del *full giratori*. Cada interlocutor va enregistrant les seves conclusions en el seu corresponent apartat i posteriorment s'escriu una conclusió final que s'assoleix gràcies a la interacció dialògica. Un cop acabada aquesta fase, cada expert hauria de disposar del seu propi foli amb les respostes sintetitzades de les conclusions individuals i la col·lectiva que s'haurien d'haver assolit, fotocopiats pel docent.

Cal destacar, emperò, que és essencial que aquests grups d'experts comptin amb la supervisió d'un adult voluntari el qual s'encarregaria de moderar la interacció dialògica per així assegurar que tots els membres cooperen i que entenen tant el text i les interpretacions amb la finalitat de garantir que aquests puguin després exercir la següent fase del treball sense cap mena d'entrebanc important.

Un altre aspecte essencial a destacar d'aquesta primera fase són els texts que s'han d'emprar. Cada grup d'experts compta amb els seus propis documents orientats en un aspecte en concret, com bé podrien ser enregistraments escrits de testimonis de la repressió, diaris personals, recursos

d'hemeroteca, discursos polítics, fragments d'un llibre d'història, articles acadèmics o similars. Els articles emprats en aquest cas es troben en l'[annex 4](#), però els docents poden emprar altres tipus de criteris per a la selecció de texts exemplars si així ho considera necessari.

Es pot deduir per tant, que en aquesta fase de l'activitat els alumnes han d'haver desenvolupat un nivell mínim de comprensió lectora per així poder entendre els seus respectius escrits i ser capaços, en conseqüència, de proporcionar unes conclusions mínimament fonamentades en arguments racionals arran del que han aconseguit entendre. De totes maneres, en cas d'haver-hi algun entrebanc, el moderador i la resta de companys del grup poden ajudar a l'alumne en qüestió que pateixi algun tipus de problema. Aquestes intervencions de suport per part de la resta d'experts és una part fonamental de la metodologia dialògica, ja que és a través d'aquesta interacció dialògica en igualtat de condicions el que permet a l'alumne poder manifestar els seus problemes de comprensió d'aquells fragments de text que li resulten molt complicats d'entendre per així rebre ajut dels altres, resultant com a conseqüència una progressiva millora no sols de la seva capacitat de comprensió lectora, sinó també de les seves habilitats socials. El voluntari que actua de moderador, per la seva part, ha de procurar només mantenir la cohesió i la participació de tots els membres del grup, evitant així que sigui aquest qui resolgui el problema a l'alumne que pateix dificultats en la mesura del que sigui possible. De totes maneres, en cas de què es presenti la situació en què cap dels joves interlocutors siguin capaços d'entendre aquell fragment problemàtic, el voluntari el que hauria de fer seria guiar la lectura a través de preguntes senzilles i algunes orientacions per així motivar-los a resoldre-ho per ells mateixos a través d'aquest suport auxiliar. El moderador només podrà resoldre el dubte de forma directa, o bé parafrasejant el fragment en un discurs més senzill d'entendre, com últim recurs, quan no quedi més remei.

Un cop els grups d'experts hagin realitzat la lectura dels seus articles i hagin anotat les seves intervencions i les conclusions consensuades al final, aquests es desintegren i tornen amb els seus grups base. Allà, tots transmetrien mantenint un ordre tota la informació referida a la primera part de

l'activitat per seguidament interpretar de forma conjunta la reconstrucció final del fet històric d'interès que estan treballant. Dit d'una altra manera, cada interlocutor exposaria un resum del que anava l'article que ha llegit tot el grup d'experts, la seva intervenció personal, la dels altres i la conclusió que tots haurien acordat, i posteriorment, tot el grup base hauria d'organitzar tota aquesta informació final fruit de les aportacions de cada membre sobre l'activitat realitzada en grup d'experts, donant lloc a aquesta reconstrucció esmentada, essencial per al desenvolupament de la interpretació reflexiva tant del fet històric com dels següents objectes d'interès presents en la següent fase d'aquesta segona part de l'activitat. Ja quan hagin aconseguit organitzar tota la informació desitjada, aquests disposarien d'un foli on es presenten les bases d'orientació a seguir. Aquestes orientacions marquen unes pautes que tenen l'objectiu de guiar les línies a seguir del debat que ells han de desenvolupar arran de la lectura i conseqüent interpretació "historiogràfica" anterior, i aquestes pautes consisteixen fonamentalment en un qüestionari de preguntes de resposta lliure les quals els alumnes interlocutors haurien de tractar de respondre fent ús de la seva capacitat de raonament.

En general, aquestes preguntes van referides a l'estudi dels atributs bàsics de la violència en conjunt, però sobretot fent un incís més profund a aquell tipus de violència fonamentada en la imposició forçada d'un punt de vista sobre el que es pot fer i deixar de fer que no permet que la resta de la gent pugui desenvolupar la seva pròpia veu en el discurs i que, fruit d'aquestes discrepàncies, contribueix a què hi hagi represàlies, sovint en forma de repressió i control ferri d'algunes llibertats individuals. No obstant, cal tenir en compte que tampoc consisteix en l'elaboració d'un conjunt de preguntes genèriques sobre el tema esmentat, però que aparentment es troben inconnexes, sense seguir un fil conductor que ajudi als alumnes a organitzar la informació que han aconseguit recopilar i la interpretació potencial que en poden extreure d'aquesta. Més aviat, aquestes preguntes tenen la missió, tal com s'ha especificat abans, de descriure unes pautes clares que s'encarreguen de guiar el debat conseqüent que s'ha de generar de tal forma que es convida als seus participants a fer servir el raonament inductiu. Hi ha un exemple de

model qüestionari de preguntes lliures que compleix amb aquest últim propòsit a l'[annex 5](#). Així doncs, les primeres preguntes són aquelles destinades a motivar als alumnes a què donin una resposta interpretativa a la lectura de la informació que han aconseguit construir arran d'haver organitzat les conclusions extretes dels treballs de cada qual en els seus respectius grups d'experts. Després, es presenten aquelles qüestions referides a quines han pogut ser les bases que han donat lloc a l'existència dels fets ocorreguts. És a dir, ja es convida a l'alumne a desenvolupar una reflexió que vagi més enllà dels continguts que apareixen en les fonts, a deduir els orígens socials, culturals, ideològics i similars del fet històric, el per què es va fer així, els quals no apareixen directament en els texts, o bé és una informació molt vaga. Les següents preguntes ja s'allunyen més del contingut dels articles tractats per fomentar l'anàlisi de les característiques de la violència com a substrat que defineix la naturalesa de la repressió. És la part del qüestionari que representa l'exponent màxim del mètode inductiu, degut a què es passa de l'observació i anàlisi del fet concret cap a la reflexió del fet general, que en aquest cas és la violència en si mateixa, les seves característiques i les seves conseqüències. No obstant, cal tenir en compte que aquesta part del qüestionari no el poden tractar de forma aïllada a l'anàlisi documental anterior, sinó que ha de ser el resultat final de l'acció de desmuntar el concepte de la repressió tractada abans en conceptes més concrets que permeten visualitzar millor la naturalesa de la violència, un fet que està lligat amb la part de la reconstrucció teòrica anterior, ja que per entendre la repressió, s'ha de tractar de comprendre què és la violència. L'última part del qüestionari aniria lligada a comparar les conclusions extretes en el transcurs d'aquest debat guiat amb la realitat que els envolta. És a dir, es pretén lligar el que han aconseguit deduir sobre què és la violència i la seva lògica, gràcies precisament a l'anàlisi dels documents històrics o acadèmics i la reconstrucció teòrica final de la repressió d'interès, amb determinades actituds que ells hagin pogut ser, i que possiblement encara són, testimonis en el transcurs de la seva vida quotidiana, però molt especialment aquelles situacions compromeses que passen dins l'entorn del centre. Són preguntes orientades més a la reflexió crítica sobre com veuen ells l'ús

d'aquesta violència com actitud social dins la seva vida quotidiana i com creuen que les seves conseqüències poden repercutir en l'estat emocional de la víctima, i més encara si ho són ells mateixos els que les pateixen.

En resum, el qüestionari de preguntes de resposta lliure permeten als alumnes poder estar en contacte amb el mètode inductiu per a l'anàlisi de determinades realitats històriques de les quals les seves repercussions socials encara perduren, a més d'afavorir una observació crítica i racional sobre certs comportaments socials que comparteixen les mateixes bases lògiques que originaren el fet històric d'interès. Fomentant així la capacitat de comprensió lectora i el diàleg per a completar l'observació racional de l'entorn que els envolta. Totes les respostes que n'obtinguin s'han de registrar de forma abreviada dins el mateix foli del qüestionari que també els ha fet servir com a bases d'orientació per al correcte desenvolupament del debat descrit, cosa que també permet que hagin de gestionar la informació final amb tal de presentar-la de forma adientment abreviada dins l'espai disponible procurant no sacrificar la qualitat de la resposta arran del debat ocorregut anteriorment.

Ben igual com la primera part del treball, la presència del voluntari dins el grup esdevé determinant de cara a mantenir la cohesió del grup i la participació de tots els seus membres. La diferència primordial seria que el grup base constitueix un grup interactiu, ja no seria una lectura dialògica com a tal, ja que ara el que interessa és que tots els alumnes sàpiguen gestionar la informació de tal forma que l'emprin per a la construcció d'aquesta imatge general de la repressió en el franquisme, o de qualsevol altra tema d'interès similar, i enriquir el debat mitjançant l'anàlisi del concepte de violència i les seves repercussions i la seva conseqüent persistència en la seva vida quotidiana. Això s'aconsegueix gràcies a la interacció dialògica, ja que les conclusions d'aquest resum global que permet la reconstrucció del fenomen històric i l'anàlisi del mateix només es poden assolir gràcies a una bona eficiència de treball en grup que sorgeix de la bona coordinació entre els seus membres i el respecte mutu en les diferents intervencions dialògiques que enriqueixen no només aquests apartats esmentats, sinó també aquest debat final que se'n deriva de l'anàlisi documental i l'estudi inductiu del concepte violència. Aquesta informació

reconstruïda de forma conjunta en el grup interactiu serveix com a base orientativa que motiva els seus integrants a poder realitzar aquest mètode d'anàlisi inductiu per així desfer el concepte específic que representa el fet concret de la repressió en altres de més senzills per així poder assimilar tota la informació i entendre en conseqüència la naturalesa pròpia de l'existència de la violència, afavorint així que puguin entendre les seves repercussions i la magnitud de les mateixes en el desenvolupament històric de la societat en qualsevol escala, sigui internacional com un fet tan local com el que pugui estar passant dins el centre. Aquesta interacció dialògica pròpia dels grups interactius fa possible les posteriors reflexions vinculades amb l'observació crítica i la comparació del què és la violència amb el context quotidià en què es veuen implicats, permetent que aquests grups i els individus que els componen facin servir tota la informació que han estat capaços de generar en els apartats anteriors per així respondre les últimes preguntes destinades a fer-los reflexionar sobre la realitat que els envolta i així adonar-s'hi de la presència de certes circumstàncies socials que fins ara no havien parat a observar amb major deteniment.

Per últim, hi ha una tercera i última part, la qual consistiria en l'elaboració d'una proposta d'un pla d'acció per a la millora de la convivència del centre i si es presenta l'ocasió, del barri. Cada grup base hauria d'elaborar-ne un en base a totes les conclusions assolides en la part anterior de la present activitat. Aquests, amb l'ajut del moderador, han de fer una lectura de les seves respostes a les preguntes anteriorment descrites i, en base a l'anàlisi crític de la realitat que els envolta, esdevinguda aquesta de la conscienciació final assolida gràcies a aquest qüestionari descrit, han d'elaborar propostes creatives, però realistes, que exposin tot un conjunt d'actuacions hipotètiques que ells creuen que són les més oportunes per a la conseqüent millora de la convivència del centre o del barri, si escau.

Aquests plans d'actuació s'han d'elaborar seguint un esquema de punts a destacar les quals es trobarien escrites en un foli on es descriurien amb major detall tots i cada un d'aquests punts amb la finalitat de què els hi serveixi com a

bases d'orientació per al bon exercici d'aquesta última part de l'activitat (veure [annex 6](#)). N'hi ha un total de tres punts a destacar.

En primer lloc, haurien d'analitzar amb major deteniment els problemes vinculats amb la violència que causen inestabilitats greus en la bona convivència de l'entorn que els envolta, sigui aquest el propi centre o el barri on estan creixent. En base a aquesta descripció reflexiva, els grups haurien de determinar quins han de ser els objectius finals a tenir en compte, ja que cap proposta esdevindria viable si no es dictaminen abans unes determinades metes finals a assolir que ajuden a donar un sentit a la mateixa i així poder construir la base teòrica que serveix com a bastida que justifica l'ús d'una determinada metodologia per aconseguir articular les actuacions necessàries per al compliment dels mateixos objectius plantejats. El desenvolupament d'aquest punt es veu reforçat amb les conclusions assolides gràcies a la interacció dialògica en l'anàlisi i reflexió que haurien desenvolupat quan havien de contestar les últimes preguntes de resposta lliure del qüestionari que s'hauria realitzat en la segona part de l'activitat.

El segon punt que han de respectar seria plantejar la mateixa metodologia a seguir. Un cop s'han plantejat els objectius que serveixen com a meta final així com a criteris de referència que els permeti veure si la proposta funciona i si es desenvolupa correctament, ara els toca planificar amb deteniment les diferents mesures i actuacions que fan possible la viabilitat de la seva proposta. Mitjançant l'ús primordial de la tècnica de treball en grup interactiu, aquí els diferents joves interlocutors haurien de dialogar conjuntament, moderats pel voluntari, amb la finalitat d'elaborar i reflexionar sobre les diferents opcions potencials a tenir en compte de cara a decidir quines són les millors formes d'actuar de cara a intervenir en aquestes situacions de violència que sovint són testimonis per així posar-hi solució i com prevenir-les.

El tercer punt consisteix en la preparació d'una exposició oral en públic de tots els resultats consensuats en el desenvolupament dels punts anteriors. Es donaria major prioritat a la capacitat expositiva del grup, ja que saber transmetre informació de forma correcta, sintètica i clara és una part important que s'ha de considerar quan es parla del domini de les habilitats dialògiques

que han fet possible el treball en grup dins l'àmbit de la transmissió de la informació a un públic més general, que en aquest cas seria la mateixa classe. Aquí torna a ser essencial la capacitat d'organitzar i sintetitzar la informació que els integrants del grup han estat capaços de generar a través del diàleg per així poder transmetre els resultats finals a la resta de la classe d'una forma clara i determinant, cosa que implica, com ja s'ha insistit, demostrar les habilitats dialògiques de cara a exposar dita informació amb el màxim nombre de detalls complets, però paral·lelament de la forma més abreviada que sigui possible en un espai limitat de temps. El treball en grup també és igual d'important, ja que l'ajut mutu de cara a preparar el discurs final hi juga un paper determinant, sobretot quan hi ha companys dels grup que pateixen certes dificultats de cara a parlar en públic. El suport mutu contribueix a què aquests perdin la por i sàpiguen organitzar aquell esquema de continguts que s'han de presentar en l'exposició.

Un detall a destacar és que aquesta part de la tasca és una de les màximes culminacions de l'aplicació d'aquesta combinació metodològica, ja que el simple fet de donar protagonisme a tots aquests estudiants de cara a exercir una responsabilitat tan important com la lluita contra qualsevol forma de violència, dins i/o fora del centre, a través de la creació d'un projecte comú fa que aquests desenvolupin un fort compromís amb el mateix treball que estan creant i que, en conseqüència, s'ho prenguin amb serietat i determinació, ja que es tracta d'un projecte que fan ells mateixos. La possibilitat de què algunes de les mesures o plans d'acció que ells dissenyen en les seves propostes es puguin desenvolupar en la vida real, i que no es quedi en un simple treball teòric de classe, els hauria de motivar el suficient com perquè prenguin s'ho amb major serietat i que, en conseqüència, les interaccions dialògiques, fruit dels debats que es donen lloc per assolir les conclusions desitjades, i que donen pas a la creació d'aquest projecte comú, adquireixin un valor considerable per a ells, degut a què l'ús de la raó crítica, saber transmetre idees clares, saber dialogar i el consens són necessaris per fer possible que aquest treball sigui el suficientment realista com perquè es pugui tenir en consideració de cara a triar les millors maneres de tractar els casos de

qualsevol tipus de violència que es donin lloc en el centre, o que fins i tot es pugui presentar-lo a la comunitat educativa externa al mateix centre com a projecte per a la millora de la convivència en el barri.

No passa res si les propostes de tots els grups són similars, ja que, seguint la mateixa línia que es presenta en l'article del cas de Javier V. Traver (2011), tots els grups sempre assolirien unes conclusions relativament úniques degut precisament a què cada un d'aquests les han elaborat seguint els seus propis criteris de treball que ells mateixos haurien desenvolupat en el moment de procedir amb el debat guiat a través del qüestionari de preguntes lliures, cosa que fa que cada grup hagi desenvolupat un estil de treball propi que de cap manera s'hauria d'ignorar, ja que el que més interessa d'aquesta proposta, més que no pas els resultats finals, és observar amb gran deteniment la seva metodologia de treball i la seva forma de desenvolupar el diàleg en els debats, veure com van desenvolupant la interacció dialògica que els permet acordar uns criteris de treball comuns de cara a quan interpreten la informació que ells han aconseguit crear fruit de l'anàlisi de la realitat que se'ls demana, en aquest cas una lectura de documents històrics o acadèmics. És a dir, la metodologia de treball en grup més que no pas els resultats finals en si. De fet, encara que tots coincidissin en desenvolupar una mateixa proposta de pla d'acció per a la millora de la convivència, això s'hauria d'interpretar com una oportunitat, degut a què aquest fet permet observar millor com aquests grups han arribat a interpretar la informació que han aconseguit retenir, analitzar i reflexionar.

4.5. Temporalització

Degut a la possible complexitat dels debats que poden sorgir en cada intervenció de la primera part de l'activitat, és d'esperar que la durada d'aquesta fase sigui entorn a tres sessions com a màxim, encara que l'ideal seria que aquesta fase es desenvolupés en dues sessions: una per a la lectura i les primeres intervencions, i la segona per a la resta d'intervencions i les conclusions consensuades en grup. Un període que es podria estendre per un tercer dia més en el cas de què el professor en qüestió opti per dictaminar la lectura de més d'un document per a tots els grups d'experts per així poder enriquir el debat que ells, els alumnes, hauran de fer de cara a quan analitzin

els seus fragments d'interès mitjançant la creació i síntesi de nova informació sorgida gràcies a les dades proporcionades en aquests documents auxiliars, dades destinades a completar el debat en el que estan engrescats. No obstant, en aquest cas, s'opta per determinar que aquesta primera fase del treball es farà en tres sessions màxim, essent aquesta tercera sessió la que serveixi com a comodí per si la lectura dialògica s'estén més del que hom espera.

La segona fase de l'activitat es desenvoluparia en unes quatre sessions, degut precisament a la complexitat de les preguntes que es plantegen, molt especialment les darreres que poden donar lloc a situacions en què els alumnes integrants de cada grup base hagin de menester molt de temps de cara a processar la informació que han generat per així poder elaborar unes reflexions mínimament fonamentades en la raó crítica, sempre amb l'ajut del moderador quan sigui necessari.

El temps estimat per a l'última fase de l'activitat és d'uniques quatre sessions també, però depenent de com es vagi desenvolupant, és possible que s'hagi d'ampliar en una sessió més. La síntesi de les diferents propostes de millora, la descripció de les formes de portar-los a terme i la conseqüent discriminació de tota aquesta nova informació per a la selecció d'aquell contingut d'interès per a l'exposició oral, el qual els alumnes consideren que resumeix molt bé la idea principal que es vol donar a entendre, no és una tasca tampoc senzilla de realitzar, però més que no pas per la dificultat, és més pel fet de què resulta ser la part possiblement més laboriosa de tota l'activitat.

4.6. Procediments d'avaluació

Els procediments d'avaluació segueixen una estructura particular la qual consisteix en la nul·la existència d'una avaluació inicial i una fusió de les avaluacions formativa i final en un únic sistema comú.

Per començar, els criteris d'avaluació rauen en l'assoliment de les competències lingüística, social i cívica, essent els atributs específics avaluable de cada competència els que es troben en l'[annex 7](#), l'[annex 8](#) i l'[annex 9](#). Si es vol, la competència aprendre a aprendre també podria ser avaluable a través de l'observació sistemàtica, però no qualificable.

Respecte qui ha de desenvolupar el procediment d'avaluació, cal destacar dos possibles escenaris. En el primer, el professor seria l'únic capaç de portar-lo a terme mitjançant una observació sistemàtica mentre els voluntaris van interactuant amb els alumnes quan aquests ho requereixin. Mentre que en el segon escenari el professor i els voluntaris adults es coordinen amb la finalitat de desenvolupar aquests respectius procediments, essent el professor el responsable d'avaluar la competència aprendre a aprendre, realitzar les observacions oportunes i avaluar l'exposició oral dels resultats finals, mentre els voluntaris s'encarregarien d'omplir les respectives rúbriques d'avaluació individualitzada a mesura que es van desenvolupant les tres parts d'aquesta activitat, amb l'inconvenient de què es faria necessari donar pautes orientatives als voluntaris sobre el que s'ha d'avaluar abans de començar aquesta activitat, suposant que no hi ha hagut tasques d'aprenentatge dialògic abans o si els voluntaris són diferents. Així mateix, es recomana aquest escenari, tant per assegurar la màxima eficiència dels procediments d'avaluació com per assegurar la participació de la comunitat educativa externa dins els afers interns del centre, clau en l'aprenentatge dialògic.

Cada una de les tres parts de l'activitat (X,Y i Z) representa un terç de la nota. Però cal destacar que el terç corresponent al *pla d'acció* seria la mitjana final entre la interacció dialògica (Z_1) i l'exposició oral dels resultats finals (Z_2):

$$\frac{X + Y + \left[\frac{Z_1 + Z_2}{2} \right]}{3}$$

La coavaluació de l'exposició oral dels resultats finals és perfectament viable. Si fos el cas, la mitjana final de les coavaluacions dels alumnes (CoZ_2) comportaria la suma del 30% de la nota final d'aquesta part, mentre que el 70% restant vindria de l'avaluació realitzada pel docent:

$$\frac{X + Y + \left[\frac{Z_1 + \left(\frac{Z_2 * 70}{100} + \frac{CoZ_2 * 30}{100} \right)}{2} \right]}{3}$$

4.7. Potencialitats de la proposta

Aquesta proposta didàctica combina característiques metodològiques de l'aprenentatge cooperatiu i del dialògic com bé ja s'ha insistit. No obstant, caldria destacar certs aspectes a destacar que podrien enriquir encara més l'experiència en conjunt.

En primer lloc, aquesta proposta didàctica no es contextualitza de forma exclusiva en els continguts curriculars de quart de secundària vinculats amb la repressió franquista, sinó que és perfectament permutable amb altres temes curriculars, com els feixismes europeus o els moviments terroristes en el present. Encara així, cal destacar que es podria dir que aquesta proposta didàctica anima al cos docent a concretar una combinació de continguts curriculars diferents, sempre que comparteixin unes mateixes característiques, per així garantir no només el treball per al domini de certes competències i habilitats útils d'interès per a l'assignatura i la vida personal, sinó també l'educació en valors orientats a la millora de la convivència i el foment de l'autorealització personal. Un exemple d'aquesta última qüestió seria l'anàlisi de la violència en la història a través de l'estudi dels casos dels feixismes europeus on el franquisme hi quedaria inclòs, o l'ús de la violència com a forma de control personal mitjançant l'estudi de casos de conflictivitat social com la xenofòbia o el racisme en la història. Una avantatge que disposen aquestes combinacions curriculars és que afavoririen el treball simultani de diversos continguts, cosa que permet contrarestar la inconveniència de la llarga durada que representen les activitats pertinents a aquesta proposta didàctica.

Un segon aspecte a destacar és que els resultats finals d'aprenentatge que es pretenen assolir amb aquesta combinació metodològica poden ser molt més substancials si prèviament es tracta de treballar en els tres àmbits d'intervenció que Pujolàs i Ramón descriuen en el seu llibre sobre el programa CA/AC (2011) per així consolidar els grups base. Això es deu a que l'aprenentatge cooperatiu no consisteix única i exclusivament en assignar tot un conjunt d'alumnes perquè formin un grup i treballin en una o diverses activitats, sinó que una de les seves parts més importants que es treballa és la cohesió de grup, perquè així tots els membres es comprometen entre ells a ajudar-s'hi

mútuament per aconseguir assolir un aprenentatge en base a la realització d'una tasca cooperativa, procurant no deixar a ningú exclòs d'aquest procés, cosa que contribueix, si tot va bé, a què es formin llaços socials d'interdependència positiva entre ells que esdevenen aleshores determinants per a la bona convivència dins l'aula i el bon funcionament del grup. Si aquest treball en cohesió de grup es fa ja des de principi de curs, aleshores el que s'aconsegueix és establir uns equips de base, o grups base com s'ha estat referint fins ara, ben cohesionats i perfectament funcionals, degut precisament a què els seus integrants ja compten amb experiències prèvies de treball cooperatiu mentre tractaven altres matèries i continguts, a més de què han desenvolupat llaços socials prou forts com perquè la interdependència positiva, l'empatia i l'ajut mutu siguin característiques perfectament viables dins el treball cooperatiu. Si es presenta l'oportunitat d'emprar aquests grups base per a la constitució dels equips de treball principals, aleshores cal aprofitar-lo.

El tercer i últim aspecte a destacar seria la cohesió i bona relació entre la comunitat educativa interna i externa al centre. Un aspecte important de l'aprenentatge dialògic és que permet que la comunitat educativa externa pugui participar de forma directa en l'aprenentatge dels alumnes. Això s'aconsegueix en base a aquestes bones relacions entre el centre i el barri, cosa que implica que el centre hagi de treballar en aquesta qüestió per així poder aconseguir una participació significativa d'aquesta dins els afers del centre. Una conseqüència que sorgeix d'aquest fet és què l'èxit d'aquestes iniciatives d'aprenentatge dialògic pot donar lloc a què l'escola passi a adquirir una rellevància simbòlica considerable dins el context del barri, el que porta a què els alumnes, els pares i les institucions externes al centre desenvolupin un compromís més fort amb la tasca educativa del centre i una major implicació en la millora de la convivència de l'escola i, si és possible, de tot el barri. De fet, gràcies a aquest mateix compromís comú, és possible que algunes de les tasques que es realitzen dins l'aula puguin inspirar el disseny de projectes reals que puguin contribuir a la millora de les condicions del barri.

5. CONCLUSIÓ

Aquest treball planteja les bases metodològiques que són resultat final d'una combinació dels models d'aprenentatge cooperatiu i dialògic per al disseny d'unitats didàctiques o blocs de continguts curriculars que permetin afavorir el treball del contingut històric d'interès mitjançant la pràctica de l'anàlisi documental a través la lectura dialògica i el debat per a la consegüent construcció d'unes conclusions mínimament racionals basades en la capacitat de comprensió i contrast de les dades científiques recopilades amb la comprensió lectora i el diàleg amb la resta d'interlocutors. Això al mateix temps no només fomenta l'ensenyament de valors orientats a la millora de la convivència, sinó que permet que els alumnes retinguin per molt més temps aquest coneixement que han generat, ja que són ells mateixos els que ho han anat treballant i en base a això han aconseguit visualitzar la lògica dels fets que interessava aprendre, en aquest cas les repercussions de la repressió franquista i el concepte de violència amb les conseqüències que s'hi vinculen, cosa que els ha permès poder internalitzar millor els conceptes i continguts tractats.

Una de les característiques essencials a tenir en compte és la flexibilitat de l'aplicació pràctica d'aquesta combinació metodològica. És a dir, aquest mètode de treball pugui ser aplicable a diferents continguts del currículum sempre que es respecti la condició de què els conceptes teòrics elegits fomentin paral·lelament l'ensenyament dels valors d'interès sense abandonar la formació científica dels alumnes. Si aquest treball científic fomenta la deducció lògica dels valors que es pretenen ensenyar, aleshores els resultats seran més que satisfactoris, ja que l'experiència dels alumnes en haver fet aquest treball enfortirà més l'aprenentatge teòric assolit.

Amb aquesta proposta didàctica l'acció docent es focalitzaria en la millora de les competències lingüística, social i cívica vinculades amb l'anàlisi de les realitats històriques del passat, les seves repercussions en el present, i la consegüent desconstrucció de la naturalesa de la violència humana amb la finalitat d'entendre-la per així elaborar una acció destinada a prevenir que sorgeixin casos. Depenent dels objectius finals que es volen assolir, es podria

fer servir aquesta iniciativa fins i tot per incitar-los a què siguin ells mateixos els que aprofitin el context que els envolta per analitzar-lo amb major profunditat i que en conseqüència programin unes propostes d'actuacions amb la finalitat de reduir els casos de violència que ells mateixos poden arribar a ser testimonis, tant sigui en l'àmbit del centre com, si hom vol ser més ambiciós amb aquest projecte, en el context del barri que en formin part. Aquesta lògica anterior incitaria en els participants de l'activitat l'anàlisi crític i la metacognició dels coneixements que hagin adquirit amb aquest projecte i d'aquells ja assolits prèviament al llarg de les seves vides, o com a mínim incitar la curiositat per saber el per què de la lògica dels fets apresos, a més de què permetria l'exercici de les habilitats de socialització entre els diferents integrants del grup interactiu, essencials per al treball en equip i per al bon desenvolupament dels respectius debats i interaccions dialògiques similars, estiguin vinculats amb la història o no. Per tant, es pretén garantir un model d'aprenentatge transversal que aprofita l'anàlisi dels fets històrics per a l'enteniment de la lògica dels esdeveniments que els envolta per així poder assimilar millor certs valors que garanteixin la bona convivència, el diàleg, el recolzament mutu i, si és possible, la capacitat d'autorealitzar-s'hi en aquest procés d'interdependència positiva.

Una altra característica important a tenir en compte és que aquesta proposta didàctica pot servir per establir o millorar els vincles entre el centre i el barri degut a la participació dels voluntaris dins l'exercici d'aquesta combinació metodològica. No obstant, per assolir uns resultats més determinants en aquesta qüestió específica, aleshores es fa necessari un fort treball previ en la millora de les relacions entre aquest centre i el seu corresponent barri, ja que s'aconsegueix una participació voluntària més significativa i més compromesa si ja hi ha uns vincles fermes preexistents i uns interessos comuns entre tota la comunitat educativa. Si això s'aconsegueix, és molt possible que desenvolupar tasques que segueixin les bases metodològiques d'aquesta proposta didàctica, i que fomentin que siguin els mateixos alumnes els que elaborin projectes d'acció per a la millora del context que els envolta, no sigui una tasca impossible de fer, degut al compromís existent entre tota comunitat educativa per convertir el centre en una institució de referència que ajudi molt en matèria

de treball i esforç per a la consolidació i manteniment d'un bon àmbit de convivència en el barri, permetent aleshores que aquests projectes adquireixin una major transcendència i que, en conseqüència, no es quedin com simples treballs de classe aïllats.

Per tant, el que es tracta d'aprofitar és que sobretot els alumnes cerquin un compromís comú amb allò que fan, molt similar al que haurien d'assolir de cara a quan desenvolupen les altres activitats de totes les assignatures que estan cursant, però la diferència aquí rau en el fet que depenent de quan realista i fiable siguin les seves propostes, hi ha la possibilitat de què el que és un simple treball de classe passi a ser un projecte molt més important i amb major rellevància fora de l'aula, i que pugui representar una eina per enfortir el compromís comú entre tots els membres de la comunitat educativa per assolir uns millors estàndards de qualitat d'aprenentatge i, si és possible, millorar la convivència dins i fora del centre. Tot depèn de quins són els objectius d'interès de cara a quan es dissenyen activitats similars als d'aquesta proposta.

Una última qüestió que també caldria destacar és que el coneixement objectiu transversal permet que aquesta combinació metodològica entre aprenentatge cooperatiu i dialògic es pugui combinar amb altres metodologies d'aprenentatge que treballin sobretot en continguts transversals, com bé pot ser el cas de l'Aprenentatge Basat en Projectes. Mètodes d'aprenentatge que comportin aprofitar els continguts de la història, o fins i tot dels continguts multidisciplinaris, per a l'ensenyament de valors a través del mètode científic, la raó i la capacitat de reflexió i anàlisi crític. Habilitats importants per als alumnes ja que els hi permetrà poder entendre millor i amb seny l'entorn que els envolta i com intervenir-hi en conseqüència.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aguilera-Jiménez, Antonio; i Prados Gallardo, María Mar. (2020). "Dialogic Learning, interactive teaching and cognitive mobilizing patterns". *Multidisciplinari Journal of Educational Research*, 10 (3), 271-294.
- Álvarez-Álvarez, Carmen. (2016). "Las dificultades para innovar en la escuela: el caso de los grupos interactivos". *Investigación en la escuela*, (88), 127-138.
- Álvarez-Álvarez, Carmen. (2017). "Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos". *Investigación en la escuela*, (91), 90-105.
- Aubert, Adriana; García, Carme; i Racionero, Sandra. (2009). "El aprendizaje dialógico". *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Ausubel, David P. (1966). "Cognitive Development in Adolescence". *American Educational Research Association*, 36 (4), 403-413.
- Bilbao, Naiara; Marauri, Jesús. (2012). "Experiencias de aprendizaje dialógico en educación superior: lecturas y bibliotecas tutorizadas". *Hachetetepé*, (4), 103-115.
- Bordignon, Nelso Antonio. (2005). "El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto". *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2), 50-63.
- del Águila Torres, Juan José. (2015). "La represión política a través de la jurisdicción de guerra y sucesivas jurisdicciones especiales del franquismo". *Hispania Nova. Revista de historia contemporánea*, (1 extr.), 211-242.
- Díez-Palomar, Javier; i Flecha García, Ramón. (2010). "Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67 (24, 1), 19-30.

- Díez-Palomar, Xavier; Giménez Rodríguez, Joaquim; García Wehrle, Paloma. (2006). “L’ensenyament de les matemàtiques des de l’aprenentatge dialògic”. *Comunicació educativa*, (19), 27-30.
- Domènech Casal, Jordi. (2014). “GeaTours: una experiència geològica d’aprenentatge cooperatiu que promou la indagació i l’autoregulació dels aprenentatges”. *Experiències didàctiques i treballs pràctics*, 27, 2-8.
- Elboj Saso, Carmen; i Oliver Pérez, Esther. (2003). “Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento”. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103.
- Folgueiras Bartomeu, Pilar. (2011). “Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la Verneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje”. *Tendencias pedagógicas*, (18), 251-267.
- Fuentesal García, Julio; i Pastor López-Beltrán, Daniel. (2019). “El aprendizaje cooperativo y sus dimensiones, experiencias prácticas”. *Educación y futuro*, 41, 161-182.
- García Muñoz, Pedro. (2019). “L’aprenentatge cooperatiu com a fonament de l’aprenentatge basat en projectes”. *Aula de Secundària*, 4, 8.
- Gavilán Bouzas, Paloma. (2009). “Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual, consecuencias pedagógicas”. *Revista Española de Pedagogía*, (242), 131-148.
- Girbé-Peco, Sandra; Macías-Aranda, Fernando; Álvarez-Cifuentes, Pilar. (2015). “De la escuela gueto a una comunidad de aprendizaje: un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una educación de éxito”. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4 (1), 88-116.
- Herrada Valverde, Rosario Isabel; i Baños Navarro, Raúl. (2018a). “Experiencias de aprendizaje cooperativo en matemáticas”. *Espiral, cuadernos del profesorado*, 11 (23), 99-108.

- Herrada Valverde, Rosario Isabel; i Baños Navarro, Raúl. (2018b). “Revisión de experiencias de aprendizaje cooperativo en ciencias experimentales”. *Campo Abierto*, 36 (2), 157-170.
- Miquel, Victòria; Tortajada, Iolanda; Vargas, Julio. (2001). “Caló: aprenentatge dialògic en el medi penitenciari”. *Revista catalana de sociologia*, 14, 161-168.
- Novak, Joseph D. (2002). “Meaningful Learning: The essential factor for conceptual change in Limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners”. *Wiley periodicals*, 58, 548-571.
- Parra Rodríguez, Sonia; Vidal Bellés, Estela; i Zancada Arias, Lara. (2012). “De l’aprenentatge cooperatiu a les comunitats d’aprenentatge”. *Fórum de recerca*, (17), 289-306.
- Piaget, Jean. (1964). “Cognitive development in children: development and learning”. *Journal of research in science teaching*, 2, pàgs. 176-186.
- Prat Tordera, Fàtima. (2020). “Aprendizaje cooperativo: del reto a la realidad en el aula”. *Aula de secundaria*, 35, 15-19.
- Prieto, Oscar; i Duque, Elena. (2009). “El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación”. *TESI*, 10 (3), 7-30.
- Pujolàs, Pere; i Ramón Lago, José (coord.). (2011). *El programa CA/AC (Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l’aprenentatge cooperatiu a l’aula*. Vic: Universitat de Vic.
- Sánchez Collantes, Sergio (2019). “Violencias, represión y memorias del franquismo”. *Cuadernos de historia contemporánea*, 41, 399-407.
- Sánchez Recio, Glicerio. (2012). “Debate sobre la naturaleza de la represión en España”. *Hispania Nova. Revista de historia contemporánea*, (10), 596-611.

- Traver, Javier V. (2011). “Una experiencia de Aprendizaje Cooperativo basado en proyectos en una asignatura de diseño de interfaces de usuario”. *ReVisión*, 4 (2), 19-33.
- Vargas, Julio; i Flecha, Ramón. (2000). “El aprendizaje dialógico como experto en la resolución de conflictos”. *Contextos educativos*, 3, 81-88.
- Velázquez Callado, Carlos. (2015). “Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención”. *Retos*, 28, 234-239
- Vidal Castaño, José Antonio. (2012). “De la violencia política, la represión franquista y el holocausto español”. *Hispania Nova. Revista de historia contemporánea*, (10), 443-454.
- W. Johnson, David; i T. Johnson, Roger. (2017). Cooperative learning. Dins *Innovación Educación: I Congreso Internacional, celebrat els dies 22 i 23 de novembre del 2017* (2-11). Saragossa: Govern d'Aragó.

7. ANNEXOS

Annex 1: relació entre el marc teòric i la metodologia de la proposta

Autor	Descripció	Element de la proposta
Álvarez-Álvarez (2016); i Álvarez-Álvarez (2017)	Els grups d'aprenentatge afavoreixen la interacció dialògica entre iguals, cosa que fomenta la solidaritat i l'ajut mutu.	Ús de la tècnica dels grups interactius en la 1a part: lectura dialògica en grup d'experts.
Bilbao i Marauri (2012)	Proposta dels models de lectura dialògica i les biblioteques tutoritzades dins l'aprenentatge dialògic.	Lectura dialògica com a element fonamental per al disseny de la 1a part de l'activitat.
Folgueiras (2011); i Gierbé-Peco <i>et al.</i> (2015)	Estudis dels casos d'èxit de l'escola d'adults de la Verneda, Barcelona, i La Paz, Albacete, vinculats a l'aprenentatge dialògic.	Referències de models de treball en grup interactiu per al desenvolupament de les tres parts de l'activitat.
Miquel <i>et al.</i> (2001)	Estudi d'un cas d'aprenentatge dialògic en les presons de Catalunya integrades en el projecte Caló.	
Díez-Palomar <i>et al.</i> (2006); i Herrada Valverde <i>et al.</i> (2018a)	Estudis de casos d'aprenentatge dialògic i aprenentatge cooperatiu respectivament en l'assignatura de matemàtiques.	Matisos teòrics referents a l'autonomia per al bon desenvolupament del treball en grup en ambdós aprenentatges.
Parra R. (2012)	Estudis de casos d'aprenentatge dialògic i cooperatiu en una escola de Castelló i una de Terrassa.	
Domènech Casal (2014)	Estudi d'un cas d'aprenentatge cooperatiu en l'assignatura de geografia.	Matisos teòrics referents al disseny de l'activitat i la seva divisió en tres parts. Funcionament del treball en grup d'experts.
Fuentesal i Pastor (2018)	Anàlisi del concepte del <i>joc cooperatiu</i> dins l'aprenentatge cooperatiu.	
García Muñoz (2019)	Anàlisi dels beneficis de la combinació entre ABP i aprenentatge cooperatiu per a la millora de la capacitat de treball en grup.	
Prat Tordera (2020)	Estudi d'un cas d'aprenentatge cooperatiu en una escola de Mataró.	
Traver (2011)	Estudi d'un cas d'aprenentatge cooperatiu en l'assignatura de disseny d'interfícies d'un grau d'informàtica.	
Velázquez Callado (2015)	Estudis de diferents models de <i>joc cooperatiu</i> dins l'assignatura de gimnàsia.	
Herrada Valverde <i>et al.</i> (2018b)	Recopilació de dades d'estudis referents a casos d'aprenentatge en les assignatures de biologia, física i química i altres ciències experimentals.	

Ausubel (1966); Novak (2002); Piaget (1964); i Bordignon (2005)	Descripció teòrica sobre l'aprenentatge significatiu en el procés d'aprenentatge.	Referència teòrica sobre com funciona el procés d'aprenentatge.
Gavilán (2009)	Anàlisi del paper del conflicte sociocognitiu en el procés d'aprenentatge de l'individu.	
Elboj i Oliver (2003); i Díez-Palomar (2010)	Descripció teòrica sobre les comunitats d'aprenentatge i com influeixen en les relacions entre els membres de la comunitat educativa.	Aprofundiment en la qüestió de com l'aprenentatge dialògic pot influir en les relacions del centre amb el barri.
Pujolàs <i>et al.</i> (2011); Johnson i Johnson (2017)	Descripció teòrica de les característiques que defineixen l'aprenentatge cooperatiu.	Referència teòrica per al disseny i desenvolupament de treballs cooperatius.
Vargas i Flecha (2000); Aubert <i>et al.</i> (2009); Aguilera- Jiménez (2020); i Prieto i Duque (2009)	Descripció teòrica de les característiques que defineixen l'aprenentatge dialògic.	Referència teòrica per al disseny i desenvolupament de tasques dialògiques.
Del Aguila Torres (2015); Sánchez Collantes (2019); i Sánchez Recio (2012)	Anàlisi de la naturalesa de la repressió franquista.	Referències teòriques sobre el potencial didàctic que pot oferir el contingut teòric de la repressió en el franquisme.
Vidal Castaño (2012)	Debat sobre l'ús del concepte <i>holocaust espanyol</i> dins el conjunt de la repressió franquista.	

Annex 2: descripció de l'activitat

Exercici d'interpretació i raonament dialogic cooperatiu	Fase 1	<ol style="list-style-type: none">1) Es formen els grups interactius base i es reparteixen els rols d'historiadors de les escoles Bloch, Ginzburg, Hegel i Ciceró.2) Els grups interactius base es fragmenten en els grups d'experts.3) Lectura dialògica dels textos de l'annex 4 i recopilació de dades del debat amb el <i>full giratori</i>.
	Fase 2	<ol style="list-style-type: none">1) Desintegració dels grups d'experts i reconstitució dels grups interactius base.2) Cada membre exposa els resultats assolits per l'escola historiogràfica a la que pertany.3) Reconstrucció de la història de la repressió en el franquisme en base a les conclusions exposades.4) Debat guiat a través del qüestionari de resposta lliure.
	Fase 3	<ol style="list-style-type: none">1) Elaboració d'un pla d'acció seguint un esquema de punts a tractar.2) Han de plantejar uns objectius finals. Poden fer servir les conclusions assolides en les últimes preguntes del qüestionari de resposta lliure.3) Disseny del pla d'acció.4) Presentació pública davant tota la classe dels resultats finals a través de l'exposició oral.

Annex 3: currículum potencial per a l'exercici de la proposta³

Currículum de geografia i història (segon cicle: 4t ESO)	
<p>Bloc 5 L'època d'entreguerres. (1919-1945)</p>	5.1) La difícil recuperació d'Alemanya.
	5.2) Feixisme italià.
	5.3) El crac del 1929 i la Gran Depressió.
	5.4) Nazisme alemany.
	5.5) La II República a Espanya.
	5.6) La Guerra Civil espanyola.
<p>Bloc 6 Causes i conseqüències de la 2a Guerra Mundial. (1939-1945)</p>	6.1) Esdeveniments previs a l'esclat de la guerra: expansió nazi i apaivagament.
	6.2) De guerra europea a guerra mundial.
	6.3) L'holocaust.
	6.4a) <i>La repressió en els països ocupats.</i>
	6.4b) La nova geopolítica mundial: Guerra Freda i plans de reconstrucció postbèl·lica.
	6.5a) Els processos de descolonització a l'Àsia i l'Àfrica.
	6.5b) <i>La violència en la descolonització, els casos de l'Índia, l'Alger i el règim d'Apartheid a Sud-àfrica.</i>
<p>Bloc 7 L'estabilització del capitalisme i l'aïllament econòmic del bloc soviètic.</p>	7.1a) Evolució de la URSS i els seus aliats.
	7.2b) <i>La repressió en el bloc soviètic.</i>

³ Estan escrits en negre els continguts oficials dels currículums. Aquells que són aportació pròpia són els que estan escrits en gris i en cursiva. Es considera que els continguts que es poden tractar fent servir la combinació metodològica són només aquells que s'assenyalen amb un fons verd.

	7.2a) Evolució dels Estats Units i els seus aliats; l'estat del benestar a Europa.
	<i>7.2b) Les dictadures llatinoamericanes.</i>
	7.3) La dictadura de Franco a Espanya i a les Illes Balears.
	7.4) La crisi del petroli (1973).
<p align="center">Bloc 9 La revolució tecnològica i la globalització a finals del s. XX i principis del s.XX.</p>	9.1) La globalització econòmica, les relacions interregionals al món, els focus de conflicte i els avenços tecnològics.
	<i>9.2) La globalització, la pèrdua d'identitats nacionals tradicionals i el conseqüent ascens del racisme i la xenofòbia.</i>
	<i>9.3) El terrorisme en el món actual. Els casos d'Al-Qaeda, DAESH i ETA.</i>
	<i>9.4) De la primavera àrab a la crisi de Síria (2010-2015).</i>
	<i>9.5) Els nacionalismes ultraconservadors a Europa des de la crisi de refugiats de Síria (2015-ara).</i>
Currículum d'història del món contemporani (1r de batxillerat)	
<p align="center">Bloc 5 El període d'entreguerres, la 2a Guerra Mundial i les seves conseqüències.</p>	5.1) Economia, societat i cultura de l'època: els anys vint.
	5.2) La Revolució Russa, la formació i el desenvolupament de la URSS.
	5.3) Els tractats de pau i el reajustament internacional: la Societat de Nacions.
	5.4) Els Estats Units i la crisi de 1929: la Gran Depressió i el New Deal.
	5.5) Europa occidental: entre la reconstrucció i la crisi.
	5.6) Els feixismes europeus i el nazisme alemany.
	5.7) Les relacions internacionals del període d'entreguerres: girs cap a la guerra.
	5.8) Orígens del conflicte i característiques generals.

	5.9) Desenvolupament de la guerra.
	5.10) Conseqüències de la guerra.
	5.11) L'antisemitisme:l'Holocaust.
	5.12) La preparació de la pau i l'ONU.
<u>Bloc 6</u> Evolució i enfrontaments de dos mons diferents.	6.1) La formació del bloc comunista enfront del bloc capitalista: la Guerra Freda.
	6.2) Evolució de l'economia mundial de postguerra.
	6.3) Característiques socials i culturals de dos models polítics diferents: comunisme i capitalisme.
	6.4) Els Estats Units i la URSS com a models. Les dues superpotències. Conflictes: de la Guerra Freda a la coexistència pacífica i la distensió.
<u>Bloc 7</u> La descolonització i el tercer món.	7.1) Orígens, causes i factors de la descolonització.
	7.2) Desenvolupament del procés descolonitzador: el paper de l'ONU.
	7.3a) El Tercer Món i el Moviment de Països No Alineats: problemes dels països del Tercer Món.
	<i>7.4b) El règim de l'Apartheid a Sud-àfrica.</i>
	<i>7.4c) La violència en la descolonització. Els casos de l'Alger, la Índia i el Sàhara Occidental.</i>
	7.4) Les relacions entre els països desenvolupats i els no desenvolupats: el naixement de l'ajuda internacional.
<u>Bloc 8</u> La crisi del bloc comunista.	8.1a) L'URSS i les democràcies populars.
	<i>8.1b) La repressió en el bloc soviètic.</i>
	8.2) La irrupció de Mikhaïl Gorbatxov: <i>perestroika</i> i <i>glasnost</i> .
	8.3) La desintegració de l'URSS: la CEI-Federació Russa i les noves repúbliques exsoviètiques.

	8.4) La caiguda del mur de Berlín i l'evolució dels països de l'Europa central i oriental.
	8.5) El problema dels Balcans. La guerra de Iugoslàvia.
<p>Bloc 9 El món capitalista a la segona meitat del segle XX.</p>	9.1) Pensament i cultura de la societat capitalista a la segona meitat del segle XX: l'estat del benestar.
	9.2) El procés de construcció de la Unió Europea: de les Comunitats Europees a la Unió Europea. Objectius i institucions.
	9.3a) Evolució dels Estats Units: dels anys 60 als anys 90.
	<i>9.3b) El racisme en els EEUU.</i>
	9.4) El Japó i els nous països asiàtics industrialitzats.
	<i>9.5) Les dictadures llatinoamericanes.</i>
<p>Bloc 10 El món actual des d'una perspectiva històrica.</p>	10.1) La caiguda del mur de Berlín i els atemptats de Nova York: la globalització i els mitjans de comunicació. L'amenaça terrorista en un món globalitzat. L'impacte científic i tecnològic.
	10.2) Europa: repte i unió.
	10.3) Trets rellevants de la societat nord-americana a començament del segle XXI, després dels atemptats de l'11 de setembre de 2001.
	10.4) Hispanoamèrica: situació actual. El món islàmic actualment.
	10.5) L'Àfrica islàmica, subsahariana i sud-africana.
	10.6) L'Índia i la Xina del segle XX al segle XXI: evolució política, econòmica, social i de mentalitats.
	<i>10.7) La globalització i la pèrdua dels valors nacionals tradicionals.</i>
	<i>10.8) L'ascens dels moviments ultranacionalistes conservadors en resposta a la crisi dels refugiats de Síria (2015-ara)</i>
Currículum d'història d'Espanya (2n de batxillerat)	

<p>Bloc 6 La conflictiva construcció de l'Estat liberal. (1833-1874)</p>	6.1) El carlisme com a darrer bastió absolutista: ideari i suports socials; les dues primeres guerres carlines.
	6.2) El triomf i la consolidació del liberalisme durant el regnat d'Isabel II: els primers partits polítics; el protagonisme polític dels militars; el procés constitucional; la legislació econòmica de signe liberal; la nova societat de classes.
	6.3) El Sexenni Democràtic: la revolució de 1868 i la caiguda de la monarquia isabelina; la recerca d'alternatives polítiques, la monarquia d'Amadeu I, la Primera República; la guerra de Cuba, la tercera guerra carlina, la insurrecció cantonal.
	6.4) Els inicis del moviment obrer espanyol: les condicions de vida d'obriers i camperols; l'Associació Internacional de Treballadors i l'aparició dels corrents anarquista i socialista.
<p>Bloc 7 La restauració borbònica: implantació i consolidació d'un nou sistema polític. (1874-1902)</p>	7.1) Teoria i realitat del sistema canovista: la inspiració en el model anglès, la Constitució de 1876 i el bipartidisme; el torn de partits, el caciquisme i el frau electoral.
	7.2) L'oposició al sistema: catalanisme, nacionalisme basc, regionalisme gallec i moviment obrer.
	7.3) Els èxits polítics: estabilitat i consolidació del poder civil; la liquidació del problema carlí; la solució temporal del problema de Cuba.
	7.4) La pèrdua de les darreres colònies i la crisi del 1898: la guerra de Cuba i la guerra amb els Estats Units; el Tractat de París; el regeneracionisme.
<p>Bloc 9 La crisi del sistema de la restauració i la caiguda de la monarquia. (1902-1931)</p>	8.1) Els intents de modernització del sistema: el revisionisme polític dels primers governs d'Alfons XIII (Maura i Canalejas); l'oposició de republicans i nacionalistes catalans, bascs, gallecs i andalusos.
	8.2) L'impacte dels esdeveniments exteriors: la intervenció al Marroc; la Primera Guerra Mundial; la Revolució Russa.
	8.3) La creixent agitació social: la Setmana Tràgica de Barcelona; la crisi general de 1917; el "trienni bolxevic" a Andalusia.
	8.4) La dictadura de Primo de Rivera: directori militar i directori civil; el final de la guerra del Marroc; la caiguda de la dictadura; l'enfonsament de la monarquia.
	8.5) Creixement econòmic i canvis demogràfics durant el primer terç del segle: els efectes de la Guerra Mundial sobre l'economia espanyola; l'intervencionisme estatal de la dictadura; la

	transició al règim demogràfic modern; els moviments migratoris; el transvasament de població de l'agricultura a la indústria.
<p><u>Bloc 10</u> La II República. La Guerra Civil en un context de crisi internacional. (1931-1939)</p>	10.1) El bienni reformista: la Constitució de 1931; la política de reformes; l'Estatut de Catalunya; les forces d'oposició a la República.
	10.2) El bienni radical-cedista: la política restauradora i la radicalització popular; la revolució d'Astúries.
	10.3) El Front Popular: les primeres actuacions del govern; la preparació del cop militar.
	10.4) La Guerra Civil: la sublevació i el desenvolupament de la guerra; la dimensió internacional del conflicte; l'evolució de les dues zones; les conseqüències de la guerra.
	10.5) L'edat d'argent de la cultura espanyola: de la generació del 98 a la del 36.
<p><u>Bloc 11</u> La dictadura franquista. (1939-1975)</p>	11.1) La postguerra: grups ideològics i suports socials del franquisme; les relacions oscil·lants amb l'exterior; la configuració política del nou Estat; la repressió política; l'autarquia econòmica.
	<i>11.2a) El segon franquisme: persecució i censura.</i>
	11.2b) Els anys del "desenvolupisme": els plans de desenvolupament i el creixement econòmic; les transformacions socials; la reafirmació política del règim; la política exterior; la creixent oposició al franquisme.
	11.3) El final del franquisme: la inestabilitat política; les dificultats exteriors; els efectes de la crisi econòmica internacional del 1973.
	11.4) La cultura espanyola durant el franquisme: la cultura oficial, la cultura de l'exili, la cultura interior al marge del sistema.
<p><u>Bloc 12</u> Normalització democràtica d'Espanya i integració a Europa. (des del 1975)</p>	12.1) La transició a la democràcia: la crisi econòmica mundial; les alternatives polítiques al franquisme: continuisme, reforma o ruptura; el paper del rei; la Llei per a la reforma política; les primeres eleccions democràtiques.
	12.2) El període constituent: els Pactes de la Moncloa; les "preautonomies" de Catalunya i el País Basc; la Constitució de 1978 i l'Estat de les autonomies.
	12.3) Els governs constitucionals: el problema del terrorisme; el fallit cop d'estat de 1981; l'entrada a l'OTAN; la plena integració a Europa. El paper

	d'Espanya al món actual.
	<i>12.4) Els moviments terroristes i ETA.</i>
	<i>12.5) La globalització. La crisi de la idea nacional i conseqüent ascens dels radicalismes, els moviments nacionalistes i la xenofòbia.</i>

Annex 4: texts per a la lectura dialògica en grup d'experts

Text 1: Valiente Rosell, Guillermo. (2015). "Totalitarismo y nacional-catolicismo en el régimen de Franco. 1939-1957". *Historia digital*, 15 (25), 109-118.

Resum: descripció del règim polític de Franco en el transcurs del primer franquisme.

Lectura: es recomana només lectura de la introducció i l'etapa neototalitarista, que són els fragments transcrits a continuació. Però si es vol, aleshores es pot donar la lectura de totes les deu pàgines.

Transcripció del fragment d'interès:

Aunque en opinión de algunos historiadores como Raymond Carr "durante toda la dictadura, el régimen de Franco sólo experimentó cambios aparentes", la historiografía tradicional tiende a establecer una división del franquismo en distintas etapas. Las dos primeras englobarían los años de la posguerra, en los que el dirigismo de Estado era el máximo ideal político. Estos dos periodos se denominan neototalitario (1939-45) y nacional-católico (1945-57).

Durante la Guerra Civil, Franco, que se encontraba bajo la influencia de los italianos, se convenció de que era necesario tomar como modelo el fascismo mussoliniano, y su cuñado Serrano Suñer, íntimo amigo del fundador de falange Española, José Antonio Primo de Rivera, sería su principal colaborador en este nuevo proyecto político. Esto dio lugar a un estilo político fascista por el que el liberalismo era presentado como el origen de todos los males.

Sin embargo, la dictadura de Franco no fue una dictadura militar en sentido estricto, sino que más bien fue la dictadura de un militar, pues se encargó de manipular y dividir al ejército para conservar su poder. Aunque sí es cierto que fue el ejército quien más personal proporcionó al régimen durante los primeros años.

En el Movimiento predominaba la Falange (Falange Española Tradicionalista y de las JONS), un partido único fruto de la unión del nacionalsindicalismo y del carlismo, que habían sido las ideologías que habían apoyado al bando nacional durante la Guerra Civil, pero Franco nunca lo

concebido como vertebrador del Estado, sino como un instrumento al servicio de éste. El nuevo Estado, por tanto, no era auténticamente totalitario, pues era muy personalista y permitía un pluralismo limitado, aunque en los llamados XXVI Puntos del Estado Español se definía al Estado como “un instrumento totalitario al servicio de la integridad patria”, por lo que sí existía un deseo del propio régimen de presentarse como tal.

Con la derrota del Eje en la Segunda Guerra Mundial, los falangistas fueron sustituidos por la “familia” católica, menos problemática de cara a la imagen exterior. El régimen pasaba de ser un proyecto de inspiración fascista a convertirse en un gobierno autoritario en el que el ejército, la Iglesia y la derecha tradicional pasaban a ser las fuerzas más poderosas.

En el aspecto económico, la década de los cuarenta se caracteriza por el estancamiento que tiene lugar tras la guerra. No será hasta 1950 cuando el franquismo permita la liberalización y España comience a crecer, dejando atrás el fuerte atraso industrial. El intervencionismo y la autarquía darán paso en los años cincuenta a un sobresaliente impulso económico. El mejor ejemplo de este cambio son los Acuerdos de Madrid, firmados con Estados Unidos en 1953.

Etapa neototalitaria. 1939-1945.

A diferencia de lo que ocurrió en la Alemania nazi, tras la victoria de Franco en la Guerra Civil, el nuevo Estado se apoderó del partido único y no al revés. FET y de las JONS, junto con la Sección Femenina y el Sindicato Español Universitario (SEU), quedaron exclusivamente en manos de Franco. Los falangistas aportaban un gran contenido ideológico al Estado español, pero su influencia en el régimen no era realmente significativa. A pesar de que Franco utilizara frecuentemente el término “totalitario” para referirse al nuevo régimen, en la práctica se trataba de un Gobierno único y autoritario, sin una dirección total por parte del partido único, que servía más para la propaganda.

Entre 1939 y 1941 tuvo lugar una fuerte represión con numerosas ejecuciones. El 1 de febrero de 1940 se aprueba la Ley de Represión contra la Masonería y el Comunismo, que sería aplicada por tribunales militares especiales y que causó una gran aversión en EE.UU. y Gran Bretaña, donde la

Masonería tenía mucho peso. También hubo una depuración por decreto-ley de los funcionarios públicos. A esto hay que sumar la censura ocasionada por la Ley de Prensa de 1938, inspirada en el modelo nazi y que estuvo en vigor hasta 1966.

En 1938 el régimen promulga el Fuero del Trabajo, inspirado en las leyes fascistas de Mussolini. Éste prohíbe el trabajo nocturno de mujeres y niños, establece un derecho a vacaciones, ponía especial atención en el campo y prohibía la huelga. Seguía la concepción nacionalsindicalista de la economía que tenía Falange. Sirvió para que disminuyera el paro, pero los salarios continuaron siendo muy bajos y muchos de los derechos sólo los disfrutaron una minoría de empleados.

En 1940 se crea la Organización Sindical Española, por la que los sindicatos de clase quedaron sustituidos por otros verticales que integraban a todos los factores económicos y que quedaban bajo la dirección de Falange.

En estos primeros años, las tensiones internas fueron constantes. El Estado se decantó por el intervencionismo y la autarquía, para lo que creó el Instituto Nacional de Industria (INI). Esta política económica respondía tanto a los intereses de las “familias” del régimen como al aislamiento que éste sufrió tras la Guerra Mundial.

La Segunda Guerra mundial ocasionaría numerosos problemas a Franco. Los países del Eje resultaban atractivos para la mayoría de los dirigentes del régimen y eran, en muchos sentidos, el modelo a seguir. Existía, sin embargo, una corriente probritánica en el sector monárquico y un mayoritario deseo de neutralidad en la Iglesia y el ejército.

El Gobierno español manifestó su germanofilia al permitir repostar a los submarinos alemanes en puertos españoles. Además, el 23 de junio de 1942 se aprobó la formación de una unidad de voluntarios como forma de proclamar la solidaridad del Estado español con Alemania y para devolverle la ayuda prestada en la Guerra Civil. La denominada División Azul se formó sobre todo con falangistas y quedó bajo el mando del general Muñoz Grandes.

A medida que se prolongaba la guerra y en vistas de los resultados, Franco trató de no identificarse con la División Azul. En un intento de alejarse

del totalitarismo, el régimen promulgó una Ley Constitutiva de Cortes el 17 de julio de 1942. Esta ley creaba un sistema de representación orgánica de elección indirecta que nunca se desarrolló realmente. Los procuradores no eran representantes de los ciudadanos sino del propio Estado. En opinión del historiador Pío Moa, “en las nuevas cortes predominaba el principio jerárquico sobre el representativo, y el poder legislativo quedaba supeditado al ejecutivo”. Franco podía presentar decretos-ley que las Cortes estaban obligadas a refrendar. En ellas habría también representantes de los sindicatos verticales.

Favorecida por el rumbo que tomaba la guerra, favorable a los Aliados, la oposición de los monárquicos y católicos creció, lo que hizo que Franco prescindiera de Serrano Suñer en 1942. Esto supuso un cambio en la política exterior y alejó toda posibilidad de guerra al lado del Eje. Otro motivo importante que provocó la destitución de Serrano Suñer fue un enfrentamiento armado en Begoña entre carlistas y falangistas. Este encontronazo violento demostraba la debilidad del partido único y el hecho de que el régimen era en realidad una dictadura personal en la que Franco actuaba como árbitro de las diferentes “familias”.

En 1943, Franco nombró a José Luis de Arrese ministro secretario general del Movimiento con la misión de acabar con FET y de las JONS. A partir de este momento se hablará sólo de Movimiento y se dejará atrás el partido único. Arrese firmó la disolución de las milicias falangistas en julio de 1944 y el saludo brazo en alto fue oficialmente abolido en septiembre de 1945.

Tras la derrota del Eje en la Segunda Guerra Mundial en 1945, el régimen dejó de ser un Estado de inspiración totalitaria y el partido único se convirtió en una “familia” más de las que lo sustentaban. A partir de este momento, Franco intentaría, por todos los medios, alejarse de la imagen fascista de los primeros años y buscaría una nueva legitimidad en la Iglesia.

Imatges dels documents



Historia Digital colaboreja amb la *Fundación ARTHIS*

Aunque en opinión de algunos historiadores como Raymond Carr "durante toda la dictadura, el régimen de Franco sólo experimentó cambios aparentes"¹, la historiografía tradicional tiende a establecer una división del franquismo en distintas etapas. Las dos primeras englobarían los años de la posguerra, en los que el dirigismo de Estado era el máximo ideal político. Estos dos periodos se denominan neototalitario (1939-45) y nacional-católico (1945-57).

Durante la Guerra Civil, Franco, que se encontraba bajo la influencia de los italianos, se convenció de que era necesario tomar como modelo el fascismo mussoliniano, y su cuñado Serrano Suñer, íntimo amigo del fundador de Falange Española, José Antonio Primo de Rivera, sería su principal colaborador en este nuevo proyecto político. Esto dio lugar a un estilo político fascista por el que el liberalismo era presentado como el origen de todos los males.

Sin embargo, la dictadura de Franco no fue una dictadura militar en sentido estricto, sino que más bien fue la dictadura de un militar, pues se encargó de manipular y dividir al ejército para conservar su poder². Aunque sí es cierto que fue el ejército quien más personal proporcionó al régimen durante los primeros años.

En el Movimiento predominaba la Falange (Falange Española Tradicionalista y de las JONS), un partido único fruto de la unión del nacionalsindicalismo y del carlismo, que habían sido las ideologías que habían apoyado al bando nacional durante la Guerra Civil, pero Franco nunca lo concibió como vertebrador del Estado, sino como un instrumento al servicio de éste. El nuevo Estado, por tanto, no era auténticamente totalitario, pues era

¹ CARR, R., *España: de la Restauración a la democracia 1875-1980*, Barcelona: Ariel, 1983, p. 210.

² POWELL, C., *España en democracia 1975-2000*, Barcelona: Plaza y Janés, 2001, p. 92.



muy personalista y permitía un pluralismo limitado³, aunque en los llamados XXVI Puntos del Estado Español se definía al Estado como “un instrumento totalitario al servicio de la integridad patria”, por lo que sí existía un deseo del propio régimen de presentarse como tal.

Con la derrota del Eje en la Segunda Guerra Mundial, los falangistas fueron sustituidos por la “familia” católica, menos problemática de cara a la imagen exterior. El régimen pasaba de ser un proyecto de inspiración fascista a convertirse en un gobierno autoritario en el que el ejército, la Iglesia y la derecha tradicional pasaban a ser las fuerzas más poderosas⁴.

En el aspecto económico, la década de los cuarenta se caracteriza por el estancamiento que tiene lugar tras la guerra. No será hasta 1950 cuando el franquismo permita la liberalización y España comience a crecer, dejando atrás el fuerte atraso industrial⁵. El intervencionismo y la autarquía darán paso en los años cincuenta a un sobresaliente impulso económico. El mejor ejemplo de este cambio son los Acuerdos de Madrid, firmados con Estados Unidos en 1953⁶.

Etapa neototalitaria. 1939-1945.

A diferencia de lo que ocurrió en la Alemania nazi, tras la victoria de Franco en la Guerra Civil, el nuevo Estado se apoderó del partido único y no al revés. FET y de las JONS, junto con la Sección Femenina y el Sindicato Español Universitario (SEU), quedaron exclusivamente en manos de Franco. Los falangistas aportaban un gran contenido ideológico al Estado español, pero

³ PAYNE, S., *Franco y Hitler*, Madrid: La esfera de los libros, 2008, p. 41.

⁴ MORALES, G. y TOGORES, L., *Falangistas*, Madrid: La esfera de los libros, 2010, p.71.

⁵ GARCÍA DELGADO, J. L. y JIMÉNEZ, J. C., *Un siglo de España: la economía*, Madrid: Marcial Pons, 1999, pp. 112-127.

⁶ *Ibid.*, p. 156.



su influencia en el régimen no era realmente significativa⁷. A pesar de que Franco utilizara frecuentemente el término “totalitario” para referirse al nuevo régimen, en la práctica se trataba de un Gobierno único y autoritario, sin una dirección total por parte del partido único, que servía más para la propaganda.

Entre 1939 y 1941 tuvo lugar una fuerte represión con numerosas ejecuciones. El 1 de febrero de 1940 se aprueba la Ley de Represión contra la Masonería y el Comunismo, que sería aplicada por tribunales militares especiales y que causó una gran aversión en EE.UU. y Gran Bretaña, donde la Masonería tenía mucho peso⁸. También hubo una depuración por decreto-ley de los funcionarios públicos. A esto hay que sumar la censura ocasionada por la Ley de Prensa de 1938, inspirada en el modelo nazi y que estuvo en vigor hasta 1966.

En 1938 el régimen promulga el Fuero del Trabajo, inspirado en las leyes fascistas de Mussolini. Éste prohíbe el trabajo nocturno de mujeres y niños, establece un derecho a vacaciones, ponía especial atención en el campo y prohibía la huelga. Seguía la concepción nacionalsindicalista de la economía que tenía Falange. Sirvió para que disminuyera el paro, pero los salarios continuaron siendo muy bajos y muchos de los derechos sólo los disfrutaron una minoría de empleados⁹.

En 1940 se crea la Organización Sindical Española, por la que los sindicatos de clase quedaron sustituidos por otros verticales que integraban a todos los factores económicos y que quedaban bajo la dirección de Falange¹⁰.

⁷ MORALES, G. y TOGORES, L., Op. Cit., p.58-62.

⁸ JULIÁ, S., *Un siglo de España: política y sociedad*, Madrid: Marcial Pons, 1999, p. 146.

⁹ MOA, P., *Años de hierro: España en la posguerra 1939-1945*, Madrid: La esfera de los libros, 2007, pp. 86-87.

¹⁰ JULIÁ, S., Op. cit., p. 152.



En estos primeros años, las tensiones internas fueron constantes. El Estado se decantó por el intervencionismo y la autarquía, para lo que creó el Instituto Nacional de Industria (INI). Esta política económica respondía tanto a los intereses de las “familias” del régimen como al aislamiento que éste sufrió tras la Guerra Mundial¹¹.

La Segunda Guerra mundial ocasionaría numerosos problemas a Franco. Los países del Eje resultaban atractivos para la mayoría de los dirigentes del régimen y eran, en muchos sentidos, el modelo a seguir. Existía, sin embargo, una corriente probritánica en el sector monárquico y un mayoritario deseo de neutralidad en la Iglesia y el ejército.

El Gobierno español manifestó su germanofilia al permitir repostar a los submarinos alemanes en puertos españoles. Además, el 23 de junio de 1942 se aprobó la formación de una unidad de voluntarios como forma de proclamar la solidaridad del Estado español con Alemania y para devolverle la ayuda prestada en la Guerra Civil. La denominada División Azul se formó sobre todo con falangistas y quedó bajo el mando del general Muñoz Grandes¹².

A medida que se prolongaba la guerra y en vistas de los resultados, Franco trató de no identificarse con la División Azul. En un intento de alejarse del totalitarismo, el régimen promulgó una Ley Constitutiva de Cortes el 17 de julio de 1942. Esta ley creaba un sistema de representación orgánica de elección indirecta que nunca se desarrolló realmente. Los procuradores no eran representantes de los ciudadanos sino del propio Estado¹³. En opinión del historiador Pío Moa, “en las nuevas cortes predominaba el principio jerárquico sobre el representativo, y el poder legislativo quedaba supeditado al

¹¹ POWELL, C., Op. cit., p. 22.

¹² PAYNE, S., Op. cit., p. 218.

¹³ JULIÁ, S., Op. Cit., p. 157.



ejecutivo¹⁴. Franco podía presentar decretos-ley que las Cortes estaban obligadas a refrendar. En ellas habría también representantes de los sindicatos verticales.

Favorecida por el rumbo que tomaba la guerra, favorable a los Aliados, la oposición de los monárquicos y católicos creció, lo que hizo que Franco prescindiera de Serrano Suñer en 1942. Esto supuso un cambio en la política exterior y alejó toda posibilidad de guerra al lado del Eje. Otro motivo importante que provocó la destitución de Serrano Suñer fue un enfrentamiento armado en Begoña entre carlistas y falangistas. Este encontronazo violento demostraba la debilidad del partido único y el hecho de que el régimen era en realidad una dictadura personal en la que Franco actuaba como árbitro de las diferentes "familias"¹⁵.

En 1943, Franco nombró a José Luis de Arrese ministro secretario general del Movimiento con la misión de acabar con FET y de las JONS. A partir de este momento se hablará sólo de Movimiento y se dejará atrás el partido único. Arrese firmó la disolución de las milicias falangistas en julio de 1944 y el saludo brazo en alto fue oficialmente abolido en septiembre de 1945¹⁶.

Tras la derrota del Eje en la Segunda Guerra Mundial en 1945, el régimen dejó de ser un Estado de inspiración totalitaria y el partido único se convirtió en una "familia" más de las que lo sustentaban. A partir de este momento, Franco intentaría, por todos los medios, alejarse de la imagen fascista de los primeros años y buscaría una nueva legitimidad en la Iglesia.

¹⁴ MOA, P., Op. Cit., pp. 411-412.

¹⁵ JULIA, S., Op. cit., p. 158.

¹⁶ MORALES, G. y TOGORES, L., Op. cit., p. 73.



Text 2: Ginard i Ferón, David. (2018). “la repressió contra les dones a les Illes Balears (1936-1948)”. *Plecs d’història local*, (168), 5-7.

Resum: descripció de la repressió contra les dones a les Illes Balears durant la Guerra Civil i la immediata postguerra.

Lectura: lectura de tot el document.

Transcripció del fragment d’interès:

L’activisme femení durant la República

La proclamació de la Segona República va implicar per a les dones balears l’obertura d’un escenari inèdit de participació en l’activitat política. Aquesta comptava amb una certa tradició, manifestada des dels temps del Sexenni Revolucionari (1868-74), que havia donat lloc a iniciatives tan rellevants com el frustrat Congrés Feminista de 1883 o l’edició, ja a les acaballes de la monarquia alfonsina, de la revista *Concepción Arenal* impulsada per l’escriptora andalusa Margarita Leclerc. Ja abans de l’establiment del sufragi femení, els republicans i socialistes mobilitzaren intensament les obreres de Palma per lluitar contra els mecanismes caciquils durant la jornada de les eleccions municipals parcials de maig de 1931. Concedit el dret al vot, proliferaren a la premsa obrera mallorquina (sobretot a *El Obrero Balear* i *Nuestra Palabra*) articles d’opinió en pro de l’estructuració organitzativa de les dones progressistes. Tot i això, entre 1931 i 1936 la presència política institucional de les dones balears d’esquerres va ser molt minsa. Cal destacar la incorporació de l’escriptora Maria Mayol Colom a la candidatura republicano-socialista per a les eleccions a Corts de novembre de 1933. Altrament, es crearen grups femenins dels principals partits d’esquerres i es difongueren símbols i efemèrides feministes, com el Dia de la Dona Treballadora, que el 1936 assolí un considerable impacte a Palma, amb actes que congregaren unes 2.000 persones.

Tot plegat, en els anys republicans s’assistí al sorgiment d’un grupat d’activistes obreres que, particularment amb posterioritat als Fets d’Octubre de 1934, assoliren un indubtable impacte popular, alhora que eren objecte d’atacs amb evident rerefons sexista des dels mitjans conservadors. El cas més

conegut és el de la comunista Aurora Picornell Femenias, companya de l'agent de la Komintern Heriberto Quiñones González. Nascuda a Palma el 1912, es va socialitzar políticament a partir de la col·laboració amb la ja esmentada Margarita Leclerc i amb l'activista anticlerical Ateu Martí, qui ja el 1930 la va incorporar a la direcció de la Lliga Laica de Mallorca. Adscrita des del 1931 al PCE, Picornell esdevingué un personatge cèlebre a Mallorca a causa del seu espectacular carisma i activisme, manifestat en dimensions tan variades com el sindicalisme, el feminisme, el laïcisme i la col·laboració en premsa. Impulsà el Secretariat de la Dona del PCE juntament amb les germanes Antònia i Maria Pascual. Dins l'àmbit del socialisme, destacà la important implantació de les dones socialistes a la localitat de Capdepera, circumstància que generà l'admiració de la diputada Margarita Nelken. A Eivissa, la lluita sindical fou liderada per Margalida Roig Colomar, fundadora de la Unió Obrera Femenina que articulà les obreres tèxtils de l'illa. La presència femenina fou particularment rellevant en l'associacionisme obrer de caràcter cultural. No és casualitat que la principal víctima de la violència falangista de preguerra fos una dona, la jove socialista Reyes Díaz, ferida en l'atemptat contra la Casa del Poble de Palma (juny del 1936). Tot plegat, resulta indubtable que, en iniciar-se la Guerra Civil, hi havia a l'arxipèlag un incipient moviment femení d'esquerres que posava en qüestió la influència que els sectors conservadors i clericals havien exercit tradicionalment de manera aclaparadora sobre les dones illenques.

La repressió en temps de guerra 1936-39

A les Balears, l'aixecament militar contra la República s'inicià el 19 de juliol de 1936. No tenim gaire informació sobre la participació femenina en les diverses accions de resistència que tingueren lloc a Mallorca, Menorca i Eivissa. S'ha dit que Aurora Picornell formà part del grup d'activistes d'esquerres que exigiren al governador civil de la província, Antonio Espina, que distribuís armes per plantar cara als revoltats. A més a més, les obreres de la fàbrica tèxtil eivissenca Can Ventosa mantingueren durant uns dies una vaga iniciada abans de la revolta militar.

La repressió practicada a les Balears que restaren dins la zona franquista (Mallorca, Eivissa i Formentera) fou força contundent en termes comparatius amb altres zones de l'Estat. Naturalment les activistes d'esquerres foren part de l'objectiu de destrucció de la base social progressista practicada pels militars antirepublicans. Tanmateix, com a tot arreu, hi hagué molts més homes que dones executats per l'acció de les forces rebels. Ens consta que, de les 1.500 víctimes de les desaparicions forçades a Mallorca i les Pitiüses, al voltant d'una quinzena eren dones, per la qual cosa representarien entorn de l'1 % del total. Aurora Picornell fou assassinada la nit del 5 al 6 de gener de 1937 al costat d'altres quatre dones més, víctimes d'una «treta» de preses de la presó femenina de Can Sales realitzada per pistolers falangistes autoritzats pel governador civil de les Balears, Mateu Torres Bestard. Altres dones executades a Mallorca foren la dirigent socialista Pilar Sánchez Llabrés i les militants d'Esquerra Republicana Balear Francisca Lull Font i Francisca Sales Lull. Cal esmentar igualment l'assassinat de cinc infermeres de la Creu Roja allistades en el desembarcament republicà del capità Alberto Bayo (agost-setembre de 1936).

Altrament, les dones esquerranes de l'arxipèlag patiren l'extrem rigor dels tribunals militars franquistes. Ens consta que hi hagué algunes condemnades a mort, tot i que en cap cas no es va aplicar aquesta sanció. Així, segons una relació de 844 sentències de consells de guerra del període 1936-1939 que es conserva a l'arxiu militar de les Balears, fins al final de la guerra haurien estat penades a mort dotze dones. L'anàlisi de les sentències permet constatar una tipologia d'acusacions específiques contra les «roges». Era habitual, per exemple, vincular-les amb activitats de suport a familiars perseguits. També podien ser objecte de condemna per haver «injurat» l'exèrcit, la Guàrdia Civil o Falange arran d'una detenció o per haver fet comentaris privats de crítica al règim o qüestionant els èxits militars franquistes. De vegades la condemna es devia simplement al fet que l'acusada no havia reaccionat davant d'un comentari contrari al règim.

Des del començament de la guerra dotzenes de dones foren empresonades. Sembla que representaren al voltant del 5% dels presos polítics

illencs, si seguim la proporció derivada d'una relació de 270 detinguts governatius elaborada el 1937 per les autoritats militars a efectes d'un possible intercanvi amb el bàndol republicà. Entre el juliol i el novembre de 1936 les esquerranes mallorquines foren internades en una dependència específica de la Presó Provincial de Palma, però posteriorment foren traslladades a un antic hospici conegut com Can Sales. D'un bon començament hi ingressaren 31 dones, i al final del conflicte s'arribà al centenar. En la majoria dels casos, les preses eren persones que ni tan sols militaven dins cap organització. Algunes fins i tot havien estat retingudes en condició d'ostatges fins que es procedís a la captura dels seus familiars masculins. Tot i que es tractava d'una instal·lació molt precària, el tracte que rebien era relativament correcte i la pèssima alimentació es podia complementar amb l'ajut familiar que rebien les preses.

D'altra banda, com a la resta de la zona franquista, les republicanes balears patiren penalitats amb un elevat component simbòlic, de purificació i d'apropiació del cos de la dona. Podem esmentar en aquest sentit el rapat, la ingestió d'oli de ricí i les agressions sexuals. El seu caràcter estigmatitzador, destinat a perdurar en la memòria de la comunitat, era prou evident en una societat articulada en petits nuclis de població. Per descomptat queden pocs rastres documentals d'aquesta mena d'accions, més enllà dels que ens proporcionen les fonts orals. En aquest sentit, testimonis com el de la simpatitzant anarcosindicalista Julia Palazón Cano permeten constatar l'enorme transcendència que tingueren a barris populars de Palma com la Soledat.

La persistència de la repressió (1939-48)

Entre 1939 i 1943 persistí una repressió vinculada a les conseqüències immediates de la guerra. En el cas de les Balears, cal esmentar en primer terme la derivada de l'ocupació franquista de Menorca, el febrer de 1939. Algunes republicanes menorquines foren condemnades a mort (encara que no afusellades); entre altres, coneixem els casos de Maria Català Pons, Catalina Juaneda Orfila, Antònia Juanico Amengual i Margalida Riudavets Mercadal. Es tractava, en general, de dones que s'havien incorporat a l'activisme polític

durant el període bèl·lic, una etapa en què les Dones Antifeixistes assoliren una expansió molt notable en aquesta illa. Les republicanes menorquines foren recloses inicialment en una presó femenina habilitada a Maó, però des del 1940 foren traslladades a altres centres penitenciaris, principalment al de Palma.

No debades, la presó de dones de la capital mallorquina fou durant la postguerra immediata un dels cinc únics centres penitenciaris femenins de l'Estat destinats al compliment de condemnes. Per aquest motiu, hi arribaren centenars de preses procedents de la resta d'Espanya, particularment de Madrid, Catalunya, Astúries i Andalusia. En conseqüència, les ja precàries instal·lacions de l'antic asil del carrer Sales es van veure desbordades. Cal assenyalar la pèssima qualitat de l'alimentació, la dramàtica situació de les preses-mares, i la singular incidència de la pressió eclesiàstica a través de les Monges de la Caritat i de les catequistes d'Acció Catòlica. L'intens programa de catolització de les recluses tingué el seu episodi més dramàtic en el suïcidi, el 26 de setembre de 1942, de la dirigent comunista Matilde Landa Vaz, arran de les intenses coaccions perquè es batiés. Landa esdevindria amb el temps un dels principals símbols mobilitzadors de la resistència comunista espanyola. La presó femenina de Palma fou clausurada el setembre de 1943. Les preses excarcerades foren sotmeses a un sever règim de control i vigilància. En molts casos, van ser obligades a romandre allunyades de la seva localitat de residència durant algun temps. Ens consta que un bon nombre d'antigues internes peninsulars i menorquines optaren per seguir residint a Mallorca. Altrament, a la segona meitat del decenni dels quaranta algunes dones mallorquines tornaren a ser empresonades arran de les diverses batudes practicades per la policia contra els militants dels grups clandestins antifranquistes, particularment el PCE. La desarticulació d'aquesta resistència, la primavera del 1948, posà punt final a una etapa de la història social i política de les Balears. La participació femenina en l'activisme dels decennis dels seixanta i setanta correspondria a uns paràmetres molt diferents.

En resum, sembla indubtable que a les Balears centenars de dones patiren actuacions punitives durant la guerra i la postguerra immediata. Com a la resta de l'Estat, es tractà d'una repressió sexualitzada, adreçada a

estigmatitzar i *reeduicar* les dones que havien transgredit el model tradicional, com demostra l'ús de fórmules singulars (rapat de cabells, agressions sexuals...) o l'extrema incidència de l'Església catòlica en la presó femenina de Palma. Per contra, el nombre de dones mortes per la repressió franquista fou relativament baix, però es tractà de figures de gran rellevància pública que, com Aurora Picornell i Matilde Landa, esdevingueren referents simbòlics que han exercit un notable impacte en el desenvolupament dels moviments polítics d'esquerres fins als nostres dies.

Imatges dels documents:

DAVID GINARD I FÉRON. Professor titular d'Història Contemporània, Universitat de les Illes Balears

LA REPRESSIÓ CONTRA LES DONES A LES ILLES BALEARS (1936-1948)

1
2
5
8
11
13
14
16

L'activisme femení durant la República

La proclamació de la Segona República va implicar per a les dones balears l'obertura d'un escenari inèdit de participació en l'activitat política. Aquesta comptava amb una certa tradició, manifestada des dels temps del Setenni Revolucionari (1868-74), que havia donat lloc a iniciatives tan rellevants com el frustrat Congrés Feminista de 1883 o l'edició, ja a les acaballes de la monarquia alfoncina, de la revista *Concepción Arenal* impulsada per l'escriptora andalusina Margarita Leclerc. Ja abans de l'establiment del sufragi femení, els republicans i socialistes mobilitzaren intensament les obreres de Palma per lluitar contra els mecanismes caciquils durant la jornada de les eleccions municipals parcials de maig de 1931. Concedit el dret al vot, proliferaren a la premsa obrera mallorquina (sobretot a *El Obrero Balear* i *Nuestra Palabra*) articles d'opinió en pro de l'estructuració organitzativa de les dones progressistes. Tot i això, entre 1931 i 1936 la presència política institucional de les dones balears d'esquerres va ser molt minka. Cal destacar la incorporació de l'escriptora Maria Mayol Colom a la candidatura republicano-socialista per a les eleccions a Corts de novembre de 1933. Altrament, es crearen grups femenins dels principals partits d'esquerres i es difongueren símbols i efemèrides feministes, com el Dia de la Dona Treballadora, que el 1936 assolí un considerable impacte a Palma, amb actes que congregaren unes 2.000 persones.¹ Tot plegat, en els anys republicans s'assistí al sorgiment d'un grupat d'activistes obreres que, particulars amb posterioritat als Fets d'Octubre de 1934, assoliren un indubtable impacte popular, alhora que eren objecte d'atacs amb evident rerefons sexista des dels mitjans conservadors. El cas més conegut és el de la comunista Aurora Picornell Femenias, companya de l'agent de la Komintern Heriberto Quiñones González. Nascuda a Palma el 1912, es va socialitzar políticament a partir de la col·laboració amb la ja esmentada Margarita Leclerc i amb l'activista anticlerical Atau Martí, qui ja el 1930 la va incorporar a la direcció de la Lliga Laica de Mallorca. Adscrita des del 1931 al PCE, Picornell esdevingué un personatge cèlebre a Mallorca a causa del seu espectacular carisma i activisme, manifestat en dimensions tan variades com el sindicalisme, el feminisme, el laïcisme i la col·laboració en premsa. Impulsà el Secretariat de la Dona del PCE juntament

amb les germanes Antònia i Maria Pascual.² Dins l'àmbit del socialisme, destacà la important implantació de les dones socialistes a la localitat de Capdepera, circumstància que generà l'admiració de la diputada Margarita Nelken.³ A Eivissa, la lluita sindical fou liderada per Margalida Roig Colomar, fundadora de la Unió Obrera Femenina que articulà les obreres tèxtils de l'illa. La presència femenina fou particularment rellevant en l'associacionisme obrer de caràcter cultural. No és casualitat que la principal víctima de la violència falangista

Grup d'obreres i obreres, en un míting celebrat a Mallorca durant la Segona República.



de preguerra fos una dona, la jove socialista Reyes Díaz, ferida en l'atemptat contra la Casa del Poble de Palma (juny del 1936).⁴ Tot plegat, resulta indubtable que, en iniciar-se la Guerra Civil, hi havia a l'arxipèlag un incipient moviment femení d'esquerres que posava en qüestió la influència que els sectors conservadors i clericals havien exercit tradicionalment de manera aclapandora sobre les dones il·lenques.

La repressió en temps de guerra 1936-39

A les Balears, l'aixecament militar contra la República s'inicià el 19 de juliol de 1936. No tenim gaire informació sobre la participació femenina en les diverses accions de resistència que tingueren lloc a Mallorca, Menorca i Eivissa. S'ha dit

David Ginard i Féron. La repressió contra les dones a les illes Balears (1936-1948)

temes-2)

que Aurora Picornell formà part del grup d'activistes d'esqueres que exigiren al governador civil de la província, Antonio Espina, que distribuís armes per plantar cara als revoltats. A més a més, les obreres de la fàbrica tèxtil eivissenca Can Ventosa mantingueren durant uns dies una vaga iniciada abans de la revolta militar.

La repressió practicada a les Balears que restaren dins la zona franquista (Mallorca, Eivissa i Formentera) fou força contundent en termes comparatius amb altres zones de l'Estat. Naturalment les activistes d'esqueres foren part de l'objectiu de destrucció de la base social progressista practicada pels militars antirepublicans. Tanmateix, com a tot arreu, hi hagué molts més homes que dones executats per l'acció de les forces rebels. Ens consta que, de les 1.500 víctimes de les desaparicions forçades a Mallorca i les Pitiüses, al voltant d'una quinzena eren dones, per la qual cosa representarien entorn de l'1 % del total. Aurora Picornell fou assassinada la nit del 5 al 6 de gener de 1937 al costat d'altres quatre dones més, víctimes d'una «treta» de preses de la presó femenina de Can Sales realitzada per pistolers falangistes autoritzats pel governador civil de les Balears, Mateu Torres Bestard. Altres dones executades a Mallorca foren la dirigent socialista Pilar Sánchez Llabrés i les militants d'Esquerra Republicana Balear Francisca Lluïl Font i Francisca Sales Lluïl. Cal esmentar igualment l'assassinat de cinc infermeres de la Creu Roja alistades en el desembarcament republicà del capità Alberto Bayo (agost-setembre de 1936).

Altrament, les dones esquerranes de l'arxipèlag patiren l'extrem rigor dels tribunals militars franquistes. Ens consta que hi hagué algunes condemnades a mort, tot i que en cap cas no es va aplicar aquesta sanció. Així, segons una relació de 844 sentències de consells de guerra del període 1936-1939 que es conserva a l'arxiu militar de les Balears, fins al final de la guerra haurien estat penades a mort dotze dones. L'anàlisi de les sentències permet constatar una tipologia d'acusacions específiques contra les «roges». Era habitual, per exemple, vincular-les amb activitats de suport a familiars perseguits. També podien ser objecte de condemna per haver «injuriat» l'exèrcit, la Guàrdia Civil o Falange arran d'una detenció o per haver fet comentaris privats de crítica al règim o qüestionant els èxits militars franquistes. De vegades

la condemna es devia simplement al fet que l'acusada no havia reaccionat davant d'un comentari contrari al règim.

Des del començament de la guerra dotzenes de dones foren empresonades. Sembla que representaren al voltant del 5 % dels presos polítics illencs, si seguim la proporció derivada d'una relació de 270 detinguts governatius elaborada el 1937 per les autoritats militars a efectes d'un possible intercanvi amb el bàndol republicà. Entre el juliol i el novembre de 1936 les esquerranes mallorquines foren internades en una dependència específica de la Presó Provincial de Palma, però posteriorment foren traslladades a un antic hospici conegut com Can Sales. D'un bon començament hi ingressaren 31 dones, i al final del conflicte s'arribà al centenar. En la majoria dels casos, les preses eren persones que ni tan sols militaven dins cap organització. Algunes fins i tot havien estat retingudes en condició d'ostatges fins que es procedís a la captura dels seus familiars masculins. Tot i que es tractava d'una instal·lació molt precària, el tracte que rebien era relativament correcte i la pèssima alimentació es podia complementar amb l'ajut familiar que rebien les preses.

D'altra banda, com a la resta de la zona franquista, les republicanes balears patiren penalitats amb un elevat component simbòlic, de purificació i d'apropiació del cos de la dona. Podem esmentar en aquest sentit el rapat, la ingestió d'oli de ricí i les agressions sexuals. El seu caràcter estigmatitzador, destinat a perdurar en la memòria de la comunitat, era prou evident en una societat articulada en petits nuclis de població. Per descomptat queden pocs rastres documentals d'aquesta mena d'accions, més enllà dels que ens proporcionen les fonts orals. En aquest sentit, testimonis com el de la simpatitzant anarcosindicalista Julia Palazón Cano permeten constatar l'enorme transcendència que tingueren a barris populars de Palma com la Soledat.⁵

La persistència de la repressió (1939-48)

Entre 1939 i 1943 persistí una repressió vinculada a les conseqüències immediates de la guerra. En el cas de les Balears, cal esmentar en primer terme la derivada de l'ocupació franquista de Menorca, el febrer de 1939. Algunes republicanes menorquines foren condemnades a mort (encara que no afu-

Aurora Picornell (1912-1937), feminista i mítica dirigent comunista mallorquina, executada durant la Guerra Civil.



sellades); entre altres, coneixem els casos de Maria Català Pons, Catalina Juaneda Orfila, Antònia Juanico Amengual i Margalida Riudavets Mercadal. Es tractava, en general, de dones que s'havien incorporat a l'activisme polític durant el període bèl·lic, una etapa en què les Dones Antifeixistes assoliren una expansió molt notable en aquesta illa. Les republicanes menorquines foren recluses inicialment en una presó femenina habilitada a Maó, però des del 1940 foren traslladades a altres centres penitenciaris, principalment al de Palma.

No debades, la presó de dones de la capital mallorquina fou durant la postguerra immediata un dels cinc únics centres penitenciaris femenins de l'Estat destinats al compliment de condemnes. Per aquest motiu, hi arribaren centenars de preses procedents de la resta d'Espanya, particularment de Madrid, Catalunya, Astúries i Andalusia. En conseqüència, les ja precàries instal·lacions de l'antic asil del carrer Sales es van veure sobredades. Cal assenyalar la pèssima qualitat de l'alimentació, la dramàtica situació de les preses-mares, i la singular incidència de la pressió eclesiàstica a través de les Monges de la Caritat i de les catequistes d'Acció Catòlica. L'intens programa de catolització de les recluses tingué el seu episodi més dramàtic en el suïcidí, el 26 de setembre de 1942, de la dirigent comunista Matilde Landa Vaz, arran de les intenses coaccions perquè es batiàs. Landa esdevindria amb el temps un dels principals símbols mobilitzadors de la resistència comunista espanyola. La presó femenina de Palma fou clausurada el setembre de 1943.⁵ Les preses excarcerades

foren sotmeses a un sever règim de control i vigilància. En molts de casos, van ser obligades a romandre allunyades de la seva localitat de residència durant algun temps. Ens consta que un bon nombre d'antigues intemes peninsulars i menorquines optaren per seguir residint a Mallorca. Altrament, a la segona meitat del decenni dels quaranta algunes dones mallorquines tornaren a ser empresonades arran de les diverses batudes practicades per la policia contra els militants dels grups clandestins antifranquistes, particularment el PCE. La desarticulació d'aquesta resistència, la primavera del 1948, posà punt final a una etapa de la història social i política de les Balears. La participació femenina en l'activisme dels dècenns dels seixanta i setanta correspondria a uns paràmetres molt diferents.

En resum, sembla indubtable que a les Balears centenars de dones patiren actuacions punitives durant la guerra i la postguerra immediata. Com a la resta de l'Estat, es tractà d'una repressió sexualitzada, adreçada a estigmatitzar i *reeducar* les dones que havien transgredit el model tradicional, com demostra l'ús de fórmules singulars (rapat de cabells, agressions sexuals...) o l'extrema incidència de l'Església catòlica en la presó femenina de Palma. Per contra, el nombre de dones mortes per la repressió franquista fou relativament baix, però es tractà de figures de gran rellevància pública que, com Aurora Picomell i Matilde Landa, esdevingueren referents simbòlics que han exercit un notable impacte en el desenvolupament dels moviments polítics d'esquerres fins als nostres dies. ■

Notes

1. Un bon resum de l'activisme femení a Mallorca fins a la Segona República, en Isabel PEÑARRUBIA, *Moviment feminista i sufragi a Mallorca (segle xx)*, Palma: Documenta Balear, 2008. Sobre la commemoració del 8 de març, Antoni NADAL, *Rituals obrers i avallots estudiantils a Mallorca (1890-1980)*, Palma: Documenta Balear, 2015, p. 58-62.
2. Sobre Aurora Picomell, cf. David GINARD, *Aurora Picomell (1912-1937). De la història al símbol*, Palma: Documenta Balear, 2016.
3. «Carta de Margarita Nelken a Maria Vaquero», *El Obrero Balear* 1575 (26 de febrer de 1932), p. 3. Sobre el nucli socialista femení de Capdepera, cf. Miquel LLULL, «La idea és infinita». *El socialisme a Capdepera (1900-1936). Una crònica*, Palma: Documenta Balear, 2016.
4. Cf. l'obra col·lectiva *La Casa del Poble i el moviment obrer a Mallorca (1900-1936)*, Palma: Lleonard Muntaner editor, 2016.
5. El testimoni de Julia Palazón es troba en David GINARD, *Treballadors, sindicalistes i clandestins. Històries orals del moviment*

obrer (1930-1950), Palma: Documenta Balear, 2014, vol. 2, p. 194-212. Sobre la repressió contra les dones durant la Guerra Civil, cf. Margalida CAPELLÀ, *Dones republicanes*, Palma: Lleonard Muntaner editor, 2009-2010 (2 volums); Antoni TUGORES, *Víctims invisibles. La repressió de la dona durant la Guerra Civil i el franquisme a Mallorca*, Barcelona: Tría, 2011; David GINARD, «Dona i repressió sota el franquisme. El cas de les Illes Balears», en *Dona, Guerra Civil i Franquisme*, Palma: Documenta Balear, 2011, p. 147-194; Miquel ALENYÀ, *Vull voluntàries i un voluntari de Creu Roja moren a Manacor l'estiu de 1936*, Palma: Lleonard Muntaner editor, 2011.

6. Hi ha un bon nombre de testimonis de preses peninsulars que foren internades a aquesta presó entre 1940 i 1943 en Tomasa CUEVAS, *Testimonios de mujeres en las cárceles franquistas*, Oseca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2004. Sobre l'episodi de Matilde Landa, cf. David GINARD, *Matilde Landa. De la Institución Libre de Enseñanza a las prisiones franquistas*, Barcelona: Flor del Viento, 2005.

1
2
5
8
11
13
14
16

Text 3: Ginard i Ferón, David. (2015). “La represión en las Baleares bajo la dictadura franquista 1939-1975”. *Memòria antifranquista del baix Llobregat*, (15), 47-50.

Resum: descripció de les característiques generals de la repressió franquista a les Illes Balears.

Lectura: es recomana la lectura del document fins arribar a la secció de *clandestinitat i repressió 1939-1948* degut a què la resta de documents estan contextualitzats en la repressió de la primera etapa del franquisme

Transcripció del fragment d'interès:

Es ya tónica la aseveración de que, si bien la Guerra Civil finalizó oficialmente el 1 de abril de 1939, la paz tardó todavía varias décadas en llegar. Ciertamente, el bando vencedor en el conflicto bélico de 1936-39 no dedicó esfuerzo alguno en propiciar la construcción de un marco de convivencia aceptable para el conjunto de la población. Bien al contrario, la violencia física y moral constituyó la base del Nuevo Estado con el objetivo de disuadir toda posible resurrección de la *Anti-España*. Téngase en cuenta que el estado de guerra no fue derogado hasta el 7 de abril de 1948 y que algunas de las leyes represivas y jurisdicciones especiales creadas al acabar la contienda siguieron en vigor hasta la década de los sesenta.

La caracterización del franquismo como un régimen policial y represivo se puede observar, incluso, en los territorios en los que, sobre el papel, el régimen se sentía más seguro. En este sentido, las Baleares constituirían con Navarra, el norte de Castilla o las Canarias uno de los supuestos bastiones de la dictadura, en tanto que integradas en la retaguardia rebelde desde el verano de 1936. La misma historiografía franquista de guerra y posguerra (Historia de la Cruzada, El Tebib Arrumi, Francisco Ferrari Billoch...) señaló la fidelidad de los isleños al Caudillo y a la causa del Movimiento, contraponiéndola con la traición y la soberbia atribuidas a la Cataluña roja. Pero en realidad ello no condujo a ningún tipo de privilegio hacia el archipiélago, uno de los más castigados –por ejemplo– por la política económica autárquica entre 1939 y 1951. Las medidas de persecución contra la lengua catalana y de imposición del castellano fueron

igualmente aplicadas en las Baleares, aunque tal vez con una saña inferior a la adoptada en el caso de la Cataluña ocupada en 1939. Y, por supuesto, la teórica adhesión de las islas al nuevo estado de cosas no salvó a sus habitantes identificados con la causa republicana de ser objeto del amplio catálogo de represalias que padecieron los vencidos durante la dictadura. Probablemente, la considerable contundencia con la que las autoridades franquistas golpearon a la minoritaria izquierda balear durante la Guerra Civil ha oscurecido que la represión se mantuvo, aunque ciertamente bajo otros mecanismos, a partir de 1939 y durante toda la dictadura franquista.

Prisiones y responsabilidades políticas 1939-1943

Tal y como señala Miquel Àngel Casanovas en otro artículo de este dossier, la toma de Menorca (febrero de 1939) fue acompañada del inicio de consejos de guerra, en ocasiones colectivos, que constituían una auténtica parodia y condujeron a 148 ejecuciones. La represión practicada por los franquistas en esta isla –la de mayor tradición progresista junto a Formentera–, afectó a un elevado porcentaje de la población, dado que varios centenares de partidarios de la República habían conseguido previamente ser evacuados en embarcaciones como el Devonshire y el Carmen Picó. Pero también en Mallorca, en Ibiza y en Formentera –integradas desde 1936 en el bando nacional– persistió la represión. En algún caso, se procedió al consejo de guerra, condena y fusilamiento de algún dirigente político de izquierdas que había permanecido escondido durante la guerra, como el ex presidente de la Diputación Provincial de Baleares y militante socialista Jaume Garcías Obrador.

Es igualmente significativa la aplicación en las Baleares de la Ley de responsabilidades políticas de 9 febrero de 1939. Como es conocido, se trataba de una norma centrada en la sanción económica, la inhabilitación y el destierro contra aquellas personas acusadas de haber militado en organizaciones afectas al Frente Popular desde octubre de 1934. En muchos casos, afectó a hombres y mujeres que ya habían sido condenados y encarcelados por otras causas o incluso ejecutados, contribuyendo de este modo a incrementar las penalidades de las familias de los vencidos. Según el balance efectuado por

Francisco Sanllorente, fueron procesadas en las Baleares 5.699 personas. Se han localizado 1.245 sentencias, de las que 913 dieron lugar a algún tipo de sanción. A manera de ejemplo, el antiguo alcalde republicano de Felanitx (Mallorca) Pere Oliver Domenge fue condenado a una multa de 65.000 pesetas, que debió pagar su familia por hallarse en el exilio.

Pero tal vez la dimensión más evidente de la continuidad de la represión en las islas fue el impacto del fenómeno penitenciario. Los centros de reclusión de Baleares alojaron entre 1939 y 1943 una considerable población penal, procedente sobre todo de la antigua zona republicana. Ésta se concentró principalmente en los campos de concentración de Mallorca, en la colonia penitenciaria de Formentera y en la Prisión Central de Mujeres de Palma.

Así, desde finales de la guerra fueron destinados a Mallorca algunos Batallones Disciplinarios de Soldados Trabajadores integrados por antiguos combatientes del Ejército Popular de la República. Sometidos a un duro régimen disciplinario, trabajaban en la construcción de vías de comunicación y de nidos de ametralladora que tenían por objeto reforzar la defensa de la isla ante un hipotético desembarco aliado. Nos consta, por ejemplo, que a principios de 1939 llegaron a Mallorca unos quinientos soldados trabajadores procedentes del campo de concentración de Miranda de Ebro y que en diciembre de 1941 se dispuso el traslado a la isla del batallón disciplinario número 35, integrado por 891 prisioneros. El Batallón de Trabajadores número 39 trabajó en la construcción de la línea ferroviaria –jamás finalizada– que debía enlazar las localidades de Alcúdia y Sa Pobla.

La Colonia Penitenciaria de Formentera fue creada a finales del verano de 1940 y alojaba unos mil quinientos presos, procedentes principalmente de Extremadura y el País Valenciano, aunque también del archipiélago balear. Es particularmente recordada la escasez e ínfima calidad de los alimentos distribuidos, circunstancia que produjo la muerte por desnutrición de 58 reclusos. En el otoño de 1942, la colonia fue clausurada y los presos trasladados a diversas prisiones de la Península, en parte debido a los temores que generaba un hipotético desembarco aliado en el archipiélago.

Finalmente, la cárcel femenina de Palma –conocida popularmente por Can Sales o “Ses Hermanites”– se convirtió durante la posguerra en una de las cinco prisiones centrales de mujeres de España, llegando a contar con cerca de mil reclusas. Desde junio de 1940 las monjas de la Caridad se hicieron cargo de la administración penitenciaria. Es particularmente recordado el severo control religioso al que fueron sometidas las reclusas. En este contexto, en septiembre de 1942 tuvo lugar el suicidio de la antigua dirigente del PCE y del Socorro Rojo Matilde Landa Vaz, sometida a intensas presiones para que se bautizara y que se convertiría en uno de los principales símbolos movilizadores del movimiento de mujeres antifranquistas. Esta cárcel fue clausurada a finales de septiembre de 1943, al parecer también como consecuencia del plan general de traslado de los presos de las Baleares hacia la Península.

Clandestinidad y represión 1943-1948

En los años centrales de la década de los cuarenta, la represión franquista en las Baleares se concentró en la destrucción de la resistencia clandestina. Dada la inexistencia de grupos armados en el archipiélago, el número de personas afectadas fue relativamente bajo. Aún así, según datos procedentes del Instituto Nacional de Estadística, entre 1940 y 1945 se incoaron en las Baleares medio centenar de causas por actividades contra el régimen. En 1945 estaban encarcelados en la prisión de Palma por delitos no comunes 23 presos; en 1946, 46; en 1947, 33, y en 1948 (hasta el 1 de abril), 21.

Debe tenerse en cuenta que en ese período se asistió a un relanzamiento de la mayoría de los grupos políticos y sindicales de izquierda de la época republicana. El fuerte deterioro de las condiciones de vida de las clases populares y la evolución de la Segunda Guerra Mundial propiciaron el creciente disenso político de extensos sectores de la sociedad isleña. En 1946 se creó un Comité Provincial de la Alianza Nacional de Fuerzas Democráticas. Nos consta la existencia de redadas de militantes del PSOE, del POUM, de la CNT y del Partido Republicano Democrático Federal.

Sin duda el PCE fue el grupo más activo en la lucha contra la dictadura y, en consecuencia, el más afectado por las sucesivas redadas policiales. La frecuencia con que se producían las caídas nos indica la perseverancia de los simpatizantes comunistas isleños y el interés de las autoridades franquistas por limitar sus actividades. Ya en enero de 1945 padeció una detención de una docena de colaboradores, alguno de los cuales fue condenado a veinte años de prisión. En 1947 fueron juzgados nueve militantes comunistas menorquines, acusados de dirigir las organizaciones locales del PCE en Maó y Sant Lluís; todos ellos fueron condenados a penas de prisión, que cumplieron en los centros penitenciarios de Burgos, Talavera de la Reina y el Dueso.

Como en el resto del Estado, el impulso de la resistencia política antifranquista se vio parado en seco por el llamado Trienio del Terror, de 1947-49. Si bien –a diferencia de otras zonas- no se produjo una reaparición de las ejecuciones extrajudiciales, sí que se incrementó la vigilancia policial. En la primavera de 1948 fueron detenidos unos ochenta militantes del PCE, de las Juventudes Socialistas Unificadas y de la AFARE –Agrupación de Fuerzas Armadas República Española-, muchos de los cuales fueron torturados. El máximo dirigente de la organización, Joan Albertí Moll, fue condenado en 1955 a catorce años de reclusión, si bien pudo evadirse hacia Francia. Además, unas docenas de militantes antifranquistas abandonaron la isla y se instalaron en Argelia.

Imatges dels documents:

LA REPRESIÓN EN LAS BALEARES BAJO LA DICTADURA FRANQUISTA 1939-75



David Ginard i Féron
Doctor en Historia
Universitat de les Illes Balears

Es ya tópica la aseveración de que, si bien la Guerra Civil finalizó oficialmente el 1 de abril de 1939, la paz tardó todavía varias décadas en llegar. Ciertamente, el bando vencedor en el conflicto bélico de 1936-39 no dedicó esfuerzo alguno en propiciar la construcción de un marco de convivencia aceptable para el conjunto de la población. Bien al contrario, la violencia física y moral constituyó la base del Nuevo Estado con el objetivo de disuadir toda posible resurrección de la *Anti-España*. Téngase en cuenta que el estado de guerra no fue derogado hasta el 7 de abril de 1948 y que algunas de las leyes represivas y jurisdicciones especiales creadas al acabar la contienda siguieron en vigor hasta la década de los sesenta.

La caracterización del franquismo como un régimen policial y represivo se puede observar, incluso, en los territorios en los que, sobre el papel, el régimen se sentía más seguro. En este sentido, las Baleares constituirían con Navarra, el norte de Castilla o las Canarias uno de los supuestos bastiones de la dictadura, en tanto que integradas en la retaguardia rebelde desde el verano de 1936. La misma

historiografía franquista de guerra y posguerra (Historia de la Cruzada, El Tebib Arrumi, Francisco Ferrari Billoch...) señaló la fidelidad de los isleños al Caudillo y a la causa del Movimiento, contraponiéndola con la traición y la soberbia atribuidas a la Cataluña roja. Pero en realidad ello no condujo a ningún tipo de privilegio hacia el archipiélago, uno de los más castigados -por ejemplo- por la política económica autárquica entre 1939 y 1951. Las medidas de persecución contra la lengua catalana y de imposición del castellano fueron igualmente aplicadas en las Baleares, aunque tal vez con una saña inferior a la adoptada en el caso de la Cataluña ocupada en 1939.¹ Y, por supuesto, la teórica adhesión de las islas al nuevo estado de cosas no salvó a sus habitantes identificados con la causa republicana de ser objeto del amplio catálogo de represalias que padecieron los vencidos durante la dictadura. Probablemente, la considerable con-

tendencia con la que las autoridades franquistas golpearon a la minoritaria izquierda balear durante la Guerra Civil ha oscurecido que la represión se mantuvo, aunque ciertamente bajo otros mecanismos, a partir de 1939 y durante toda la dictadura franquista.

Prisiones y responsabilidades políticas 1939-43

Tal y como señala Miquel Àngel Casanovas en otro artículo de este dossier, la toma de Menorca (febrero de 1939) fue acompañada del inicio de consejos de guerra, en ocasiones colectivos, que constituían una auténtica parodia y condujeron a 148 ejecuciones. La represión practicada por los franquistas en esta isla -la de mayor tradición progresista junto a Formentera-, afectó a un elevado porcentaje de la población, dado que varios centenares de partidarios de la República habían conseguido previamente ser evacuados en embarcacio-

¹ Sobre esta cuestión, cf. en particular los libros de Jose Massot i Muntaner *Cultura i vida a Mallorca entre la Guerra i la postguerra (1930-1950)*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1978 y *Els intel·lectuals mallorquins davant el franquisme*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1992.

nes como el Devonshire y el Carmen Picó. Pero también en Mallorca, en Ibiza y en Formentera -integradas desde 1936 en el bando nacional- persistió la represión. En algún caso, se procedió al consejo de guerra, condena y fusilamiento de algún dirigente político de izquierdas que había permanecido escondido durante la guerra, como el ex presidente de la Diputación Provincial de Baleares y militante socialista Jaume Garcías Obrador.

Es igualmente significativa la aplicación en las Baleares de la Ley de responsabilidades políticas de 9 febrero de 1939. Como es conocido, se trataba de una norma centrada en la sanción económica, la inhabilitación y el destierro contra aquellas personas acusadas de haber militado en organizaciones afectas al Frente Popular desde octubre de 1934. En muchos casos, afectó a hombres y mujeres que ya habían sido condenados y encarcelados por otras causas o incluso ejecutados, contribuyendo de este modo a incrementar las penalidades de las familias de los vencidos. Según el balance efectuado por Francisco Sanlloriente, fueron procesadas en las Baleares 5.699 personas. Se han localizado 1.245 sentencias, de las que 913 dieron lugar a algún tipo de sanción. A manera de ejemplo, el antiguo alcalde republicano de Felanitx (Mallorca) Pere Oliver Domenge fue condenado a una multa de 65.000 pesetas, que debió pagar su familia por hallarse en el exilio.²

Pero tal vez la dimensión más evidente de la continuidad de la represión en las islas fue el impacto del fenómeno penitenciario. Los centros de reclusión de Baleares alojaron entre 1939 y 1943 una considerable población penal, procedente sobre todo de la antigua zona republicana. Ésta se concentró principalmente en los campos de concentración de Mallorca, en la colonia penitenciaria de Formentera y en la Prisión Central de Mujeres de Palma.

Así, desde finales de la guerra fueron destinados a Mallorca algunos Batallones Disciplinarios de Soldados Trabajadores integrados por antiguos



Grupo de presos antifranquistas en la prisión de Palma (1948)

combatientes del Ejército Popular de la República. Sometidos a un duro régimen disciplinario, trabajaban en la construcción de vías de comunicación y de nidos de ametralladora que tenían por objeto reforzar la defensa de la isla ante un hipotético desembarco aliado. Nos consta, por ejemplo, que a principios de 1939 llegaron a Mallorca unos quinientos soldados trabajadores procedentes del campo de concentración de Miranda de Ebro y que en diciembre de 1941 se dispuso el traslado a la isla del batallón disciplinario número 35, integrado por 891 prisioneros. El Batallón de Trabajadores número 39 trabajó en la construcción de la línea ferroviaria -jamás finalizada- que debía enlazar las localidades de Alcúdia y Sa Pobla.

La Colonia Penitenciaria de Formentera fue creada a finales del verano de 1940 y alojaba unos mil quinientos presos, procedentes principalmente de Extremadura y el País Valenciano, aunque también del archipiélago balear. Es particularmente recordada la escasez e ínfima calidad de los alimentos distribuidos, circunstancia que produjo la muerte por desnutrición de 58 reclusos. En el otoño de

1942, la colonia fue clausurada y los presos trasladados a diversas prisiones de la Península, en parte debido a los temores que generaba un hipotético desembarco aliado en el archipiélago.

Finalmente, la cárcel femenina de Palma -conocida popularmente por Can Sales o "Ses Hermanites"- se convirtió durante la posguerra en una de las cinco prisiones centrales de mujeres de España, llegando a contar con cerca de mil reclusas. Desde junio de 1940 las monjas de la Caridad se hicieron cargo de la administración penitenciaria. Es particularmente recordado el severo control religioso al que fueron sometidas las reclusas. En este contexto, en septiembre de 1942 tuvo lugar el suicidio de la antigua dirigente del PCE y del Socorro Rojo Matilde Landa Vaz, sometida a intensas presiones para que se bautizara y que se convertiría en uno de los principales símbolos movilizadores del movimiento de mujeres antifranquistas. Esta cárcel fue clausurada a finales de septiembre de 1943, al parecer también como consecuencia del plan general de traslado de los presos de las Baleares hacia la Península.³

2 Francisco Sanlloriente Barragán, *La persecución económica de los derrotados. El Tribunal de Responsabilidades Políticas de Baleares (1939-1942)*, Miquel Font editor, Palma 2005, pág. 24-28.

3 Sobre las prisiones de posguerra, cf. mis trabajos *Matilde Landa. De la Institución Libre de Enseñanza a las prisiones franquistas*, Flor del Viento, Barcelona 2005; "Entre el castigo y la redención. Las mujeres encarceladas en las Islas Baleares (1936-1943)", *Stvdia Historica. Historia Contemporánea* 29 (2011), pág. 237-266 y "Centros de reclusión en las Baleares, 1939-1942: los campos de concentración de Mallorca y la colonia penitenciaria de Formentera", en Pedro Oliver Olmo-Jesús Carlos Urda, *La prisión y las instituciones punitivas en la investigación histórica*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca 2014, pág. 579-595.



Grupo de presas en la prisión de mujeres de Palma. Debajo de la columna, la mítica Matilde Landa

Clandestinidad y represión 1943-1948

En los años centrales de la década de los cuarenta, la represión franquista en las Baleares se concentró en la destrucción de la resistencia clandestina. Dada la inexistencia de grupos armados en el archipiélago, el número de personas afectadas fue relativamente bajo. Aún así, según datos procedentes del Instituto Nacional de Estadística, entre 1940 y 1945 se incoaron en las Baleares medio centenar de causas por actividades contra el régimen. En 1945 estaban encarcelados en la prisión de Palma por delitos no comunes 23 presos; en 1946, 46; en 1947, 33, y en 1948 (hasta el 1 de abril), 21.

Debe tenerse en cuenta que en ese período se asistió a un relanzamiento de la mayoría de los grupos políticos y sindicales de izquierda de la época republicana. El fuerte deterioro de las condiciones de vida de las clases populares y la evolución de la Segunda Guerra Mundial propiciaron el creciente disenso político de extensos sectores de la sociedad isleña. En 1946 se creó un Comité Provincial de la Alianza Nacional de Fuerzas Democráticas. Nos consta la existencia de redadas de militantes del PSOE, del POUM, de la CNT y del Partido Republicano Democrático Federal.

Sin duda el PCE fue el grupo más activo en la lucha contra la dictadura y, en consecuencia, el más afectado por las sucesivas redadas policiales. La frecuencia con que se producían las caídas nos indica la perseverancia de los simpatizantes comunistas isleños y el interés de las autoridades franquistas por limitar sus actividades. Ya en

enero de 1945 padeció una detención de una docena de colaboradores, alguno de los cuales fue condenado a veinte años de prisión. En 1947 fueron juzgados nueve militantes comunistas menorquines, acusados de dirigir las organizaciones locales del PCE en Maó y Sant Lluís; todos ellos fueron condenados a penas de prisión, que cumplieron en los centros penitenciarios de Burgos, Talavera de la Reina y el Dueso.

Como en el resto del Estado, el impulso de la resistencia política antifranquista se vio parado en seco por el llamado Trienio del Terror, de 1947-49. Si bien -a diferencia de otras zonas- no se produjo una reaparición de las ejecuciones extrajudiciales, sí que se incrementó la vigilancia policial. En la primavera de 1948 fueron detenidos unos ochenta militantes del PCE, de las Juventudes Socialistas Unificadas y de la AFARE -Agrupación de Fuerzas Armadas República Española-, muchos de los cuales fueron torturados. El máximo dirigente de la organización, Joan Albertí Moll, fue condenado en 1955 a catorce años de reclusión, si bien pudo evadirse hacia Francia. Además, unas docenas de militantes antifranquistas abandonaron la isla y se instalaron en Argelia.⁴

Cambios sociales y control político 1948-68

La redada de la primavera de 1948 y el inicio de la Guerra Fría pusieron un punto y final a la primera resistencia política al franquismo en las Baleares. En los años cincuenta y sesenta organizaciones históricas como el PSOE, la UGT y la CNT cesaron toda actividad, mientras que el PCE a duras penas consiguió reconstruir su comité provincial entre 1952 y 1953 bajo la dirección de Guillem Gayà. La reactivación no llegó hasta 1962-63, momento en el que las noticias difundidas por Radio España Independiente-Estación

Pirenaica sobre las huelgas de Asturias y la detención y ejecución de Julián Grimau permitieron un cierto impulso del activismo comunista. Éste se manifestó principalmente en el terreno laboral, mediante la formación de un Comité de la Oposición Sindical Obrera -OSO-. Aún así las acciones fueron siempre muy prudentes, en parte tal vez por el recuerdo de los acontecimientos de 1948. De este período nos constan tan sólo unas pocas detenciones de militantes y simpatizantes comunistas que no llegaron a ingresar en prisión. Tampoco faltó algún caso de destierro, como el de los democristianos Félix Pons Marqués y Joan Casals Thomàs, participantes en el célebre Contubernio de Munich.

En julio de 1964 y junio de 1965, tuvieron lugar dos importantes redadas que desarticulaban nuevamente la organización del PCE en Mallorca. Advertida la policía de la distribución de octavillas en algunas fábricas de Palma, practicó detenciones y palizas que ampliaron la red de personas comprometidas, hasta destrozarse la estructura interna del principal núcleo opositor. Entre los participantes en los interrogatorios puede citarse a Juan Estévez Rodríguez, que el 29 de enero de 1960 había sido nombrado delegado especial de la Dirección General de Policía. Entre otros, padecieron duras torturas en aquellas redadas Guillem Gayà, Marcos Peralta y Ginés Quiñero, destacados dirigentes de la organización. Como novedad, estos acontecimientos implicaron la entrada en acción del Tribunal de Orden Público (TOP) en Baleares. En los procesos abiertos, una decena de militantes comunistas fueron condenados a penas que oscilaron entre los doce años de reclusión y los seis meses de arresto.

Los últimos coletazos 1968-75

En el tramo final de la dictadura tuvo

4 Para la represión contra la oposición antifranquista, cf. David Ginard, *L'oposició antifranquista i els comunistes mallorquins (1939-1977)*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1998 y *Treballadors, sindicalistes i clandestins. Històries orals del moviment obrer (1930-1950)*, Documenta Balear, Palma 2012-14 (2 volúmenes).

Text 4: Garí Salleras, B. (2009). *La repressió a Mallorca durant la Guerra Civil espanyola (1936-1939): Memòria d'una coerció planificada* (Tesi Doctoral). Universitat de les Illes Balears, Illes Balears.

Resum: descripció dels mètodes i procediments de la repressió a Mallorca entre els mesos de juliol i setembre de 1936 (pàgines 79-85).

Lectura: lectura limitada al contingut que hi ha entre les pàgines 79 i 85.

Transcripció del fragment d'interès:

Segons la nostra investigació i els factors prèviament exposats (nombre de víctimes per mesos, mètodes emprats per a l'eliminació de les persones, lloc de les execucions i autoritats encarregades de la repressió) la primera etapa de la repressió aniria des del pronunciament militar del 19 de juliol fins a la finalització de l'expedició republicana del Capità Albert Bayo el 4 de setembre de 1936. És un període que es caracteritza per la utilització de l'afusellament com a sistema eliminadori. En cap moment, exceptuant alguns casos, seran execucions indiscriminades –com molts d'autors defensen-, ans el contrari, sabien qui anaven a cercar. Els afusellaments, majoritàriament, es duen a terme per escamots de Falange a qualsevol indret de Mallorca, però molt especialment als cementiris de Palma i Manacor i a l'extraradi dels municipis. Denominan aquesta primera etapa: la repressió inicial.

En el transcurs dels primers dies de conflicte es formaren grups paramilitars -falangistes i persones addictes als colpistes- que s'encarregaren de realitzar les primeres detencions i els afusellaments als cementiris, a les carreteres i camins de Mallorca. Les detencions de les persones es duen a terme a partir de les llistes elaborades prèviament al Cop d'Estat i primers dies de la guerra. El sistema emprat pels botxins era l'afusellament, a través de la pràctica denominada els "paseos", es a dir, els botxins cercaven als pobles les persones que formaven part de les llistes elaborades, sense expedient ni tràmit de cap classe. Generalment, els segrestaven dels seus domicilis i eren portats de "passeig". Aquest acabava amb una execució a una paret d'un cementiri, camí o cuneta, posteriorment els cossos de les víctimes eren llançats i enterrats a una fossa comuna o pou. Els "paseos" foren la manifestació d'una

violència inicial, que no passa per cap tipus de judici previ. L'obediència a qualsevol tipus de llei fou substituïda per l'ús de les armes. Aquesta pràctica repressiva es va fer coincidint amb la primera etapa de la repressió i, fou instigada pels membres de Falange i les autoritats colpistes.

Les parets exteriors de les necròpolis mallorquines foren utilitzades pels botxins per a assassinar. Els cossos de les víctimes foren enterrats a l'interior de clots denominats "fosses comunes" o "hoyos". Així, aquests cementiris es convertiren per a molts dels familiars dels assassinats en referent i lloc obligat de recerca. Dones sobretot, de tots els indrets de l'illa, entre caramulls de robes plenes de sang, cercaven una prova per a constatar que el cos del seu familiar estava dins les fosses de les necròpolis. Els cadàvers eren soterrats amb la roba interior. La resta de la vestimenta de la víctima era col·locada prop de la fossa o penjada d'un arbre prop del lloc d'execució, per tal de poder ser identificada per algun familiar. Aquesta situació es donà concretament al Cementeri Municipal de Palma.

Al terme municipal de Palma, molt sovint es recollien entre cinc i sis cadàvers de persones afusellades coincidint amb els primers mesos de guerra. Aquest fet era una pràctica comuna per tal d'aprofitar el viatge dels encarregats del cementiri i ompli el vehicle i a la vegada estalviar combustible. A vegades s'utilitzaven altres vehicles per a traslladar els morts ja que el cotxe fúnebre no bastava. Els encarregats de conduir el cotxe fúnebre es dedicaven a traslladar els cadàvers de les persones que eren metrallades dins o fora del terme municipal de Palma, mentre que les persones que eren afusellades als murs exteriors del cementiri de Son Tril·lo eren enterrades directament pels propis botxins o feixistes, ja que era una feina que durava aproximadament uns deu minuts. Posteriorment, els cossos eren despullats i tirats dins les fosses del Camp Sant. Eren col·locats dins una espècie de síquia rodona, un vora l'altre. Els peus de les víctimes eren posicionades cap a dedins i el cap i el cap mirava cap a fora. Hi posaven cal viva i terra. Segons un testimoni oral, la fossa tenia uns trenta metres de profunditat.

Les primeres xifres i observacions de la investigació sobre les execucions que es feien al terme municipal de Palma (cementiri, ciutat i extraradi de la

ciutat) ens indiquen que la majoria de les víctimes foren enterrades a “hoyos”. Algunes d’elles, també foren soterrades a un lloc que la documentació cita com a “circumferència”, Afegir que un bon grapat de víctimes que no estan als “hoyos” foren enterrades a “Via San Silvestre”, en aquest mateix lloc, hi ha també persones procedents del manicomi.

Durant el mes de juliol del 36 hi ha enregistrades 2 víctimes de la repressió. El mes d’agost hem comptabilitzat 76 víctimes de les quals, a hores d’ara, n’hi ha 29 que no coneixem la seva identitat. El mes de setembre del 36: 58 víctimes, de les quals n’hi ha 21 sense identificar. Mes d’octubre: 34 cinc d’elles identificar. Durant el mes de novembre tenim constància documental de l’enregistrament de 26 de la repressió, dues sense identificar i el mes de desembre de 1936: 7. Totes estan identificades.

El mes de gener existeixen 5 persones que foren afusellades a l’hemicicle del cementeri de Palma. Es tracta de Rafel Estades Adrover de Felanitx, Cristòfol Truyol Mir, Miquel Mascaró Vidal de Palma de Mallorca i Macià Cerdà Torres que foren afusellats el 15 de gener de 1937 i Vicenç Torres Marí d’Eivissa el dia 19 del mateix mes, a més dels esmentats foren afusellats al Fortí d’Illetes, el caporal fogoner de l’Armada Miquel Bennàssar Palmer el 13 de gener de 1937 i el soldat de Campos Guillem Alcover Mascaró dia 28 de gener del 37. Totes les víctimes foren soterrades a la fossa comuna del fossar palmèsà, exceptuant el cas del soldat campaner Guillem Adrover que fou soterrat a la cripta militar.

En el transcurs del mes de febrer, 4 persones foren executades al cementeri palmèsà i posteriorment enterrades a nínxols privats. Són les execucions del batle de Palma, Emili Darder Cànaves, el diputat socialista Alexandre Jaume Rosselló, el d’Inca Antoni Mateu Ferrer i el empresari d’Alcúdia Antoni Maria Ques Ventayol. Aquestes persones foren executades el 24 de febrer de 1937. El mes de març del 37, cinc 5 persones foren inhumades al cementeri de Palma procedents del Fortí d’Illetes (4 enterrades a la fossa i una nínxol particular).

Les primeres investigacions realitzades a la documentació de l’arxiu de l’Empresa Funerària de Palma (AEFMP) ens indiquen que la repressió

començà el mes de juliol de 1936 amb assassinats. Durant el mes d'agost, es registraren tres morts diaris. Pel mes de setembre continuaren els assassinats diaris (58 son registrats a Palma). En el transcurs del mes d'octubre foren executades 34 persones, mes d'una execució diari. Com podem observar l'entrada de cadàvers al cementeri de Palma relacionades amb la repressió minva. També és important afegir que no entren cossos de persones procedents de les presons de Palma (Can Mir, Presó Provincial, etc.), sols las que venen del Fortí d'Illetes i unes poques del Castell de Bellver.

Les tretes de la "Prisión Estaciones" (Can Mir) començaren el mes d'agost de 1936. No tenim constància documental que els reus "posats en llibertat" fossin executats a la capital en els primers mesos del conflicte. Tampoc trobam constància de les persones que foren "alliberades de les presons" durant els mesos de gener, febrer i març de 1937. Tot plegat ens fa pensar que foren trasllades a altres indrets de la geografia mallorquina. Aquest plantejament reforça la nostra teoria: les persones que foren tretes de Can Mir i del Castell de Bellver foren majoritàriament executades a La Creu de Porreres, vora el cementeri municipal de la localitat, en un intent d'encobrir els fets repressius que caracteritzaren la segona etapa de la repressió que veurem més endavant.

Com hem dit abans, els cementeris de Manacor (antic fossar i Son Coletes) seran llocs ben representatius de la primera etapa de la repressió mallorquina de la Guerra Civil. És ben sabut que el període del desembarcament republicà (16 d'agost-4 de setembre de 1936) coincidí amb un augment de la cruel repressió feixista. La por a la victòria republicana primer i, segon, l'eufòria per l'allunyament varen provocar una autèntica caça de sospitosos que eren afusellats sense judici ni contemplacions a les tàpies de cementiris i a les cunetes dels camins de la zona del Llevant de Mallorca.

Els primers assassinats que es dugueren a terme a Manacor començaren "el diumenge 16 d'agost de 1936, a les onze de la nit, amb un primer grup de trenta-cinc persones que foren executades i cremades després amb benzina. Un segon afusellament tingué lloc dia 17, a les tres de la matinada a la llum dels fars d'alguns cotxes. Aquells vespres en què es realitzaren els primers afusellaments massius de mallorquins, es practicaren tota mena d'atrocitats, els

botxins feixistes no tenien cap mena d'escrúpols per fer desaparèixer les persones compromeses amb l'esquerra. El primer grup de persones que foren vilment afusellades pertanyien a quatre pobles: Manacor, Son Servera, Algaida i Porreres". Aquestes execucions es feren al desaparegut cementiri municipal de Manacor, que estava situat vora al camí de Son Carrió. Els cossos de les víctimes foren cremats a la foguera fora del recinte de la necròpolis. Hores més tard, les restes dels cadàvers eren enterrats dins una fossa comuna a l'interior del cementiri. Al cap d'uns dies, es traslladaren els afusellaments al cementiri de Son Coletes, situa a les afores del municipi: *"Al cap d'un mes, aproximadament, potser per evitar les olors de la torradissa humana als habitants del poble, o qui sap si cercant més l'anonimat dels assassins, traslladaren el camp d'operacions o d'extermini a Son Coletes, un antic cementiri abandonat, tancat de paret, que tan sols tenia una barrera senzilla de ferro"*.

Durant aquesta primera etapa de la repressió feixista a Mallorca que emmarquem entre el 19 de juliol fins el 4 de setembre de 1936 existiren tres llocs de referència on es produïren massivament les execucions: el cementiri de Palma, l'antic cementiri municipal de Manacor i el cementiri de Son Coletes al mateix municipi. A la vegada, coneixem per la documentació que moltes persones foren executades a diferents indrets de l'extraradi de la ciutat de Palma com el camí dels Reis, camí de Sa Teulera, Ca l'Ardiaca, camí de Son Pardo, camí Roig, carretera de S'Esgleïeta a Santa Maria (devora un torrent), Cala Major, prop de la Porciúncula, bosc del Castell de Bellver, Son Rapinya, a la carretera de Sóller, prop de Son Sant Joan, Can Granada, Son Serra, La Vileta, El Terreno, carretera de s'Indiateria, etc. També es realitzaren execucions a les vies públiques de Ciutat de Palma i damunt les vies del tramvia.

A més dels indrets exposats trobem execucions a carreteres, voreres de camí, ponts, pous, etc. Situats a la part forana de Mallorca. A la documentació hem pogut constatar l'aparició de persones mortes als següents indrets: carretera de Petra (entre na Borges i Son Doblons), carretera de Sóller (quilòmetre 8), carretera de Santa Maria a Montuïri (quilòmetre 21), Coll des

Cucons (Calvià), carretera d'Algaida a Bunyola (quilòmetre 19), costes de Xorrigo; costes de Puntiró, carretera de Porreres a Felanitx, carretera d'Algaida a Santanyí (quilòmetre 2'8), carretera de Bunyola (quilòmetre 14), camí de Jornets, Coll de sa Grava (entre Montuïri i Sant Joan), Pont de Son Saletes (entre Sencelles i Biniali), finca es Pinaret (Algaida) i Fort d'Illetes (Calvià). A més constatem la mort d'homes que foren llançats dins pous (pou de Son Lluís a Porreres, pou de sa Rajoleta a Sineu i pou de s'Àguila a Lluçmajor). Aquest grup de víctimes que perderen la vida ran d'un camí o carretera, normalment foren traslladades a la fossa comuna d'un cementiri municipal que estava situat prop del lloc d'execució.

Imatges del document:

Bestara, com a nou Governador de les Balears i Francisco Barrago Loria com a nou Cap de Policia a partir del mes de setembre de 1936.

2. Els sistemes emprats pels repressors: des del pronunciament militar del 19 de juliol fins l'acabament de l'expedició republicana s'utilitza majoritàriament com a sistema d'eliminació de persones l'afusellament a les parets de cementiris o a llocs situats a l'extraradi dels municipis. Un altre mètode repressiu utilitzat en aquest període fou el llançament de persones dins pous, avencs o penya-segats. A partir de finals d'agost-principis de setembre fins el mes d'abril de 1937 s'incorpora el sistema de tretes de presó. Posteriorment s'empra l'execució mitjançant els Consells de Guerra.
3. I el tercer, el lloc de les execucions (Palma, Manacor, Porreres, etc.). Ens hem fixat que els llocs de la repressió canvien a mesura que transcorren els mesos de guerra.

3.7.1)1a etapa. Repressió inicial (des del 19 juliol 1936 fins a principis del mes de setembre de 1936)

Segons la nostra investigació i els factors prèviament exposats (nombre de víctimes per mesos, mètodes emprats per a l'eliminació de les persones, lloc de les execucions i autoritats encarregades de la repressió) la primera etapa de la repressió aniria des del pronunciament militar del 19 de juliol fins a la finalització de l'expedició republicana del Capità Albert Bayo el 4 de setembre de 1936. És un període que es caracteritza per la utilització de l'afusellament com a sistema eliminatori. En cap moment, exceptuant alguns casos, seran execucions indiscriminades –com molts

d'autors defensen-, ans el contrari, sabien qui anaven a cercar. Els afusellaments, majoritàriament, es duen a terme per escamots de Falange a qualsevol indret de Mallorca, però molt especialment als cementiris de Palma i Manacor i a l'extraradi dels municipis. Denominan aquesta primera etapa: la repressió inicial.

En el transcurs dels primers dies de conflicte es formaren grups paramilitars - falangistes i persones addictes als colpistes- que s'encarregaren de realitzar les primeres detencions i els afusellaments als cementiris, a les carreteres i camins de Mallorca. Les detencions de les persones es duen a terme a partir de les llistes elaborades prèviament al Cop d'Estat i primers dies de la guerra¹²¹. El sistema emprat pels botxins era l'afusellament, a través de la pràctica denominada els "paseos", es a dir, els botxins cercaven als pobles les persones que formaven part de les llistes elaborades, sense expedient ni tràmit de cap classe. Generalment, els segrestaven dels seus domicilis i eren portats de "passeig". Aquest acabava amb una execució a una paret d'un cementiri, camí o cuneta, posteriorment els cossos de les víctimes eren llançats i enterrats a una fossa comuna o pou. Els "paseos" foren la manifestació d'una violència inicial, que no passa per cap tipus de judici previ. L'obediència a qualsevol tipus de llei fou substituïda per l'ús de les armes. Aquesta pràctica repressiva es va fer coincidint amb la primera etapa de la repressió i, fou instigada pels membres de Falange i les autoritats colpistes.

Les parets exteriors de les necròpolis mallorquines foren utilitzades pels botxins per a assassinar. Els cossos de les víctimes foren enterrats a l'interior de clots denominats "fosses comunes" o "hoyos"¹²². Així, aquests cementiris es convertiren per a molts dels familiars dels assassinats en referent i lloc obligat de recerca. Dones sobretot, de tots els indrets de l'illa, entre caramulls de robes plenes de sang, cercaven una prova per a constatar que el cos del seu familiar estava dins les fosses de les necròpolis. Els cadàvers eren soterrats amb la roba interior. La resta de la vestimenta de la víctima era col·locada prop de la fossa o penjada d'un arbre prop del lloc d'execució, per tal de poder ser identificada per algun familiar. Aquesta situació es donà concretament al Cementeri Municipal de Palma.

¹²¹ Podem confirmar l'existència de llistes de persones que foren elaborades abans del 19 de juliol de 1936. Molts dels integrants de les famoses "listes negres" foren executats en el transcurs de la Guerra Civil.

¹²² Terme utilitzat als llibres de registre del Cementeri municipal de Palma. A la resta de municipis s'utilitza el terme "fossa" o "fossa comuna" com a lloc d'enterrament.

Al terme municipal de Palma, molt sovint es recollien entre cinc i sis cadàvers de persones afusellades coincidint amb els primers mesos de guerra. Aquest fet era una pràctica comuna per tal d'aprofitar el viatge dels encarregats del cementiri i ompli el vehicle i a la vegada estalviar combustible. A vegades s'utilitzaven altres vehicles per a traslladar els morts ja que el cotxe fúnebre no bastava. Els encarregats de conduir el cotxe fúnebre es dedicaven a traslladar els cadàvers de les persones que eren metrallades dins o fora del terme municipal de Palma, mentre que les persones que eren afusellades als murs exteriors del cementiri de Son Tril·lo eren enterrades directament pels propis botxins o feixistes, ja que era una feina que durava aproximadament uns deu minuts. Posteriorment, els cossos eren despullats i tirats dins les fosses del Camp Sant. Eren col·locats dins una espècie de síquia rodona, un vora l'altre. Els peus de les víctimes eren posicionades cap a dedins i el cap i el cap mirava cap a fora. Hi posaven cal viva i terra. Segons un testimoni oral, la fossa tenia uns trenta metres de profunditat¹²³.

Les primeres xifres i observacions de la investigació sobre les execucions que es feien al terme municipal de Palma (cementiri, ciutat i extraradi de la ciutat) ens indiquen que la majoria de les víctimes foren enterrades a "hoyos". Algunes d'elles, també foren soterrades a un lloc que la documentació cita com a "circumferència"¹²⁴. Afegir que un bon grapat de víctimes que no estan als "hoyos" foren enterrades a "Via San Silvestre"¹²⁵, en aquest mateix lloc, hi ha també persones procedents del manicomi.

Durant el mes de juliol del 36 hi ha enregistrades 2 víctimes de la repressió¹²⁶. El mes d'agost hem comptabilitzat 76 víctimes de les quals, a hores d'ara, n'hi ha 29

¹²³ Llorenç CAPELLÀ FORNÉS: "Entrevista a Ramon Corredor", Memòria Civil, Mallorca en guerra (1936-1986), Suplement del diari BALEARES, núm. 32, 10 d'agost de 1986, 3.

¹²⁴ El catedràtic de l'Escola Normal de Magisteri Josep Maria Olmos Escobar, fou afusellat a l'hemicicle del Cementiri de Palma el dia 3 de novembre de 1936. El seu cadàver fou enterrat a "circumferència 196".

¹²⁵ A tal d'exemple mencionar el ca de José Iniesta Martínez que fou afusellada al quilòmetre 3 del camí de Son Anglada el dia 28 d'agost de 1936. El seu cos fou inhumat a Via San Silvestre. Al mateix cas trobam A Antoni Casas Serra, que fou afusellat al camí dels Reis la nit del vint-i-set al vint-i-vuit d'agost de 1936. El seu cadàver també fou enterrat a Via San Silvestre.

¹²⁶ Es tracta del jove Francisco González Navarro que va morir el 21 de juliol de 1936 a la Casa de Socors com a conseqüència de trets realitzats per escamots feixistes que es passejaven per Palma els primers dies de la guerra dins CAPELLÀ FORNÉS, Llorenç: *Diccionari Vermell*, Palma, E. Mollt, 1989, 82. L'altra víctima fou un varo desconegut que fou afusellat a Palma el 29 de juliol de 1936. Ambdues

que no coneixem la seva identitat. El mes de setembre del 36: 58 víctimes, de les quals n'hi ha 21 sense identificar. Mes d'octubre: 34 cinc d'elles identificar. Durant el mes de novembre tenim constància documental de l'enregistrament de 26 de la repressió, dues sense identificar i el mes de desembre de 1936: 7. Totes estan identificades.

El mes de gener existeixen 5 persones que foren afusellades a l'hemicicle del cementeri de Palma. Es tracta de Rafel Estades Adrover de Felanitx, Cristòfol Truyol Mir, Miquel Mascaró Vidal de Palma de Mallorca i Macià Cerdà Torres que foren afusellats el 15 de gener de 1937 i Vicenç Torres Mari d'Eivissa el dia 19 del mateix mes, a més dels esmentats foren afusellats al Fortí d'Illetes, el caporal fogoner de l'Armada Miquel Bennassar Palmer el 13 de gener de 1937 i el soldat de Campos Guillem Alcover Mascaró dia 28 de gener del 37. Totes les víctimes foren soterrades a la fossa comuna del fossar palmèsà, exceptuant el cas del soldat campaner Guillem Adrover que fou soterrat a la cripta militar¹²⁷

En el transcurs del mes de febrer, 4 persones foren executades al cementeri palmèsà i posteriorment enterrades a nínxols privats. Són les execucions del batle de Palma, Emili Darder Cànaves, el diputat socialista Alexandre Jaume Rosselló, el d'Inca Antoni Mateu Ferrer i el empresari d'Alcúdia Antoni Maria Ques Ventayol. Aquestes persones foren executades el 24 de febrer de 1937¹²⁸. El mes de març del 37, cinc 5 persones foren inhumades al cementeri de Palma procedents del Fortí d'Illetes (4 enterrades a la fossa i una nínxol particular).

Les primeres investigacions realitzades a la documentació de l'arxiu de l'Empresa Funerària de Palma (AEFMP) ens indiquen que la repressió començà el mes de juliol de 1936 amb assassinats. Durant el mes d'agost, es registraren tres morts diaris. Pel mes de setembre continuaren els assassinats diaris (58 son registrats a Palma). En el transcurs del mes d'octubre foren executades 34 persones, mes d'una execució diari. Com podem observar l'entrada de cadàvers al cementeri de Palma relacionades amb la repressió

persones foren enterrades a les fosses comunes del Cementeri municipal del Palma, AEFMP, Registre d'entrada de cadàvers, registres 702 i 724.

¹²⁷ AEFMP, Registres d'entrada de cadàvers del Cementeri Municipal de Palma, núm. 113 (gener de 1937).

¹²⁸ AEFMP, Registres d'entrada de cadàvers del Cementeri Municipal de Palma, núm. 221, 222, 223 i 224 (febrer de 1937).

minva. També és important afegir que no entren cossos de persones procedents de les presons de Palma (Can Mir, Presó Provincial, etc.), sols las que venen del Fortí d'Illetes i unes poques del Castell de Bellver.

Les tretes de la "Prisión Estaciones" (Can Mir) començaren el mes d'agost de 1936. No tenim constància documental que els reus "posats en llibertat" fossin executats a la capital en els primers mesos del conflicte. Tampoc trobam constància de les persones que foren "alliberades de les presons" durant els mesos de gener, febrer i març de 1937. Tot plegat ens fa pensar que foren trasllades a altres indrets de la geografia mallorquina. Aquest plantejament reforça la nostra teoria: les persones que foren tretes de Can Mir i del Castell de Bellver foren majoritàriament executades a La Creu de Porreres, vora el cementeri municipal de la localitat, en un intent d'encobrir els fets repressius que caracteritzaren la segona etapa de la repressió que veurem més endavant.

Com hem dit abans, els cementeris de Manacor (antic fossar i Son Coletes) seran llocs ben representatius de la primera etapa de la repressió mallorquina de la Guerra Civil. És ben sabut que el període del desembarcament republicà (16 d'agost-4 de setembre de 1936) coincidí amb un augment de la cruel repressió feixista. La por a la victòria republicana primer i, segon, l'eufòria per l'allunyament varen provocar una autèntica caça de sospitosos que eren afusellats sense judici ni contemplacions a les tàpies de cementiris i a les cunetes dels camins de la zona del Llevant de Mallorca.

Els primers assassinats que es dugueren a terme a Manacor començaren "el diumenge 16 d'agost de 1936, a les onze de la nit, amb un primer grup de trenta-cinc persones que foren executades i cremades després amb benzina. Un segon afusellament tingué lloc dia 17, a les tres de la matinada a la llum dels fars d'alguns cotxes. Aquells vespres en què es realizaren els primers afusellaments massius de mallorquins, es practicaren tota mena d'atrocitats, els botxins feixistes no tenien cap mena d'escrúpol perfer desaparèixer les persones compromeses amb l'esquerra. El primer grup de persones que foren vilment afusellades pertanyien a quatre pobles: Manacor, Son Servera, Algaida i Porreres"¹²⁹. Aquestes execucions es feren al desaparegut cementeri

¹²⁹ Informació extreta de les publicacions de FERRER, Tomeu: *Vint dies de guerra*, Col·lecció Menjarents, 62, Documenta Balear, 2005, 138-140, i ANTICH i SERVERA, Rafel, *Memòria. Als*

municipal de Manacor, que estava situat vora al camí de Son Carrió. Els cossos de les víctimes foren cremats a la foguera fora del recinte de la necròpolis. Hores més tard, les restes dels cadàvers eren enterrats dins una fossa comuna a l'interior del cementiri. Al cap d'uns dies, es traslladaren els afusellaments al cementiri de Son Coletes, situa a les afores del municipi: "Al cap d'un mes, aproximadament, potser per evitar les olors de la torradissa humana als habitants del poble, o qui sap si cercant més l'anonimat dels assassins, traslladaren el camp d'operacions o d'extermini a Son Coletes, un antic cementiri abandonat, tancat de paret, que tan sols tenia una barrera senzilla de ferro".¹³⁰

Durant aquesta primera etapa de la repressió feixista a Mallorca que emmarquem entre el 19 de juliol fins el 4 de setembre de 1936 existiren tres llocs de referència on es produïren massivament les execucions: el cementiri de Palma, l'antic cementiri municipal de Manacor i el cementiri de Son Coletes al mateix municipi. A la vegada, coneixem per la documentació que moltes persones foren executades a diferents indrets de l'extraradi de la ciutat de Palma com el camí dels Reis, camí de Sa Teulera, Ca l'Ardiaca, camí de Son Pardo, camí Roig, carretera de S'Esgleïeta a Santa Maria (devora un torrent)¹³¹, Cala Major, prop de la Porciúncula¹³², bosc del Castell de Bellver, Son Rapinya, a la carretera de Sóller, prop de Son Sant Joan, Can Granada, Son Serra, La Vileta, El Terreno, carretera de s'Indioteria, etc. També es realitzaren execucions a les vies públiques de Ciutat de Palma i damunt les vies del tramvia¹³³.

A més dels indrets exposats trobem execucions a carreteres, voreres de camí, ponts, pous, etc. Situat a la part forana de Mallorca. A la documentació hem pogut constatar l'aparició de persones mortes als següents indrets: carretera de Petra (entre na Borges i Son Doblons), carretera de Sóller (quilòmetre 8), carretera de Santa Maria a Montuiri (quilòmetre 21), Coll des Cucons (Calvià), carretera d'Algaida a Bunyola (quilòmetre

republicans víctimes de la repressió feixista a Algaida durant la guerra civil de 1936, Col·lecció Pere Capellà núm. 3, Algaida, edicions Ajuntament d'Algaida, 1993.

¹³⁰ TUGORES MANRESA, Antoni: *El batle Antoni Amer -Garanya- (1882-1936). La historia robada*, Palma, Col·lecció Menjavents, núm. 52, Documenta Balear, 2004, 24-25.

¹³¹ Llorenç CAPELLÀ FORNÉS, "Entrevista a Ramon Corredor", Memòria Civil, Mallorca en guerra (1936-1986), Suplement del diari BALEARES, núm. 32, 10 d'agost de 1986, 2.

¹³² Llorenç CAPELLÀ FORNÉS, "Entrevista a Ramon Corredor", Memòria Civil, Mallorca en guerra (1936-1986), Suplement del diari BALEARES, núm. 32, 10 d'agost de 1986, 3.

¹³³ Llorenç CAPELLÀ FORNÉS, "Entrevista a Ramon Corredor", Memòria Civil, Mallorca en guerra (1936-1986), Suplement del diari BALEARES, núm. 32, 10 d'agost de 1986, 2.

19), costes de Xorrigo; costes de Puntiró, carretera de Porreres a Felanitx, carretera d'Algaida a Santanyi (quilòmetre 2'8), carretera de Bunyola (quilòmetre 14), camí de Jomets, Coll de sa Grava (entre Montuïri i Sant Joan), Pont de Son Saletes (entre Sencelles i Biniali), finca es Pinaret (Algaida) i Fort d'Illetes (Calvià). A més constatem la mort d'homes que foren llançats dins pous (pou de Son Lluís a Porreres, pou de sa Rajoleta a Sineu i pou de s'Àguila a Llucmajor). Aquest grup de víctimes que perderen la vida ran d'un camí o carretera, normalment foren traslladades a la fossa comuna d'un cementiri municipal que estava situat prop del lloc d'execució.

3.7.2)2a etapa. Repressió encoberta o amagada (des de principis del setembre de 1936 fins a la primavera de 1937)

La nostra investigació ens aproxima, quasi amb tota seguretat, que poc després del fracàs de l'expedició republicana dirigida pel capità Albert Bayo i la victòria de l'exèrcit sublevat, tot pareix indicar que les autoritats franquistes varen voler transmetre a la població civil que el perill "roig" havia estat eliminat i, a la vegada comunicar una nova situació d'ordre, evitant la crispació i els afusellaments que caracteritzaren les primeres setmanes de la guerra. Ara bé, pensam que, en cap moment desitjaren aturar la repressió, per ventura, amagar-la o encobrir-la. Denomina aquesta segona onada repressiva: la repressió encoberta o amagada

El nomenament de Mateu Torres Bestard com a nou Governador Civil de les Balears el mes d'octubre de 1936 i de Francisco Barrado Zorilla com a nou Cap de la Policia de les Balears un mes abans, va obrir una nova etapa repressiva, que anirà marcada per l'augment considerable de les tretes de persones de les presons provisionals de Palma. Amb tota probabilitat, el destí de la major part dels reus dels centres penitenciaris de Can Mir i Castell de Bellver fou La Creu de Porreres. En aquest indret, situat a poc metres del Cementeri Municipal es dugueren nombroses execucions a partir del setembre de 1936 fins a la primavera de 1937. Són molts els testimonis orals i escrits que certifiquen la paret de darrere de la capçalera de l'oratori de la Santa Creu de

Annex 5: foli de preguntes de resposta lliure per a la segona part de l'activitat

Objectius de les preguntes de resposta lliure
Aquest qüestionari consisteix en tot un conjunt de preguntes orientatives que compleixen amb la funció fonamental de guiar el debat cap a la reflexió i anàlisi inductiu de les característiques de la violència a partir de la seva interpretació historiogràfica de la reconstrucció del fet històric final, assolida a partir de les conclusions extretes i compartides de les fonts consultades de cara a quan cada historiador era amb els seus respectius coetanis experts.
Enunciat
<p>Durant la primera part de l'activitat heu parlat amb els vostres companys de la mateixa escola d'historiadors i heu recopilat informació vital, però que és inútil si no la compartiu, ja que cada un de vosaltres té en realitat un fragment d'un trencaclosques que és la història de la repressió franquista.</p> <p>Cada article tractava una part molt concreta d'aquest fet històric, però per aconseguir entendre aquest fragment, el que heu de fer és compartir aquesta informació i tractar de reconstruir l'esdeveniment històric, tal com si vosaltres tinguéssiu la missió d'escriure un article d'història sobre la repressió franquista per als vostres familiars i amics. Procureu mantenir la coherència mentre feu aquesta reconstrucció.</p> <p>Ara que ja disposeu de la reconstrucció de tot aquest episodi de la història, heu de tractar de reflexionar i fer un debat per així analitzar amb més profunditat algunes característiques importants que apareixen i no apareixen en el vostre text. Per això, aquí teniu tot un conjunt de preguntes que vos ajudaran a exercir el debat i que heu de procurar respondre. També val indagar en altres qüestions que no són aquestes d'aquí, però que sens dubte també vos pot ajudar en el debat.</p>
1) Lectura dialògica
<ul style="list-style-type: none">• En què consisteix el règim franquista?• Com va reafirmar el seu poder abans i després de la Guerra Civil?• Quines són les característiques principals de la repressió?• Era la repressió igual per a tots?
2) Raonament basat en la documentació
<ul style="list-style-type: none">• Per què creieu que el franquisme es va inspirar molt en el feixisme italià?

- Per què la societat balear, ben igual com passava a la resta d'Espanya, estava molt dividida entre els que estaven a favor i en contra de les idees conservadores que la Falange acabaria adoptant?
- Per què es va optar per aquest model de repressió sistemàtica i organitzada?
- Per què la repressió va ser tan eficaç?

3) Raonament inductiu

- Per què hi havia gent disposada a obeir les directrius imposades pel règim de Franco i matar gent desconeguda?
- Què fa que un individu estigui a favor de la repressió per imposar un ordre i no optar per altres vies alternatives?
- Què fa que la repressió estàs tan diferenciada entre homes i dones?
- Per què la por que fa servir la repressió fou un arma tan eficaç per controlar la gent? Quins factors hi influeixen?

4) Reflexió

- En base a tot el que heu induït, què és la violència?
- Per què creieu que es fa servir la violència?
- Què fa que un estigui a favor de fer-la servir i a què es deu, quins són els motius?
- Com repercuteix aquest tipus de violència en la víctima?

Annex 6: esquema de punts a seguir per a la tercera part de l'activitat

Enunciat
<p>Ja heu aconseguit fer el debat, i gràcies a això heu aconseguit la informació necessària per a desenvolupar aquesta següent fase.</p> <p>Fins ara heu estudiat la naturalesa de la repressió del règim franquista i d'aquí heu tractat d'entendre com funciona la violència. Doncs bé, a partir de tota la informació generada, heu de crear un pla d'acció amb diferents mesures orientades a reduir els casos de violència que possiblement heu estat testimonis dins el centre i exposar-lo als vostres companys.</p> <p>Les propostes han de ser realistes i ben fonamentades. Per aconseguir-lo, heu de seguir aquestes tres següents passes.</p>
<p>Passa 1: què hi ha al vostre voltant i els objectius finals.</p>
<p>Abans de plantejar-los, primer observeu el vostre entorn i responeu-vos aquesta pregunta: hi ha casos de violència al meu voltant, dins el centre? Què puc fer jo per evitar-los i com?</p> <p>Quan hagueu respost aquesta primera qüestió, heu d'establir quins han de ser els vostres objectius finals, les vostres metes que us permetin saber si les vostres propostes funcionen o no.</p> <p>És aconsellable que faceu servir també les respostes sobre què és la violència del <i>bloc 4: reflexió</i> de l'anterior part de l'activitat quan les elaboreu.</p>
<p>Passa 2: mètode, les accions que s'han de portar a terme.</p>
<p>Ja quan hagueu plantejat els objectius finals, és hora d'elaborar les propostes. Heu de dir quines són les activitats i accions que voldríeu fer per així reduir els casos de violència en el centre. Això sí, han de ser propostes realistes i que es puguin exercir.</p>
<p>Passa 3: exposició pública dels resultats.</p>
<p>Ja teniu totes les propostes plantejades i elaborades. Ara toca exposar tot el que heu fet a la resta de grups. Per això, primer heu d'elaborar un discurs clar i coherent i un PowerPoint atractiu on s'hi expliquin els següents punts:</p> <ul style="list-style-type: none">• Què heu fet quan heu estudiat els resultats dels vostres anàlisis documentals i reconstruït tot l'episodi històric.• Quines han estat les vostres conclusions que heu consensuat en el vostre debat reflexiu sobre què és la violència.• Quin seria el vostre pla d'acció que heu elaborat ara, objectius inclosos.

Annex 7: rúbrica d'avaluació per a la primera part de l'activitat

Rúbrica d'avaluació de la lectura dialògica			
COMPRESIÓ LECTORA			
Comprèn molt bé el text i sap extreure idees del mateix.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
No sols exposa els arguments amb propietat, sinó que anima als altres a participar en el debat.	Exposa els arguments amb propietat i eloqüència.	Exposa els arguments amb propietat, però amb marcada desgana.	No modera el seu llenguatge.
COMUNICACIÓ			
Sap transmetre les idees amb claredat.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
Exposa les idees amb molta claredat i sense entrebancs.	Exposa les idees amb claredat, encara que en ocasions s'estanca.	Exposa amb certa claredat, però no sense entrebancs. Ha de reiterar en nombroses ocasions.	Les idees que exposa són molt difuses. Hi ha un problema de comunicació molt notable.
MODERACIÓ			
Sap interactuar amb la resta de companys.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
No sols exposa els arguments amb propietat, sinó que anima als altres a participar en el debat.	Exposa els arguments amb propietat i eloqüència.	Exposa els arguments amb propietat, però amb marcada desgana.	No modera el seu llenguatge.
RAONAMENT			
Elabora els arguments amb criteri lògic i seny.			
Excel·lent (6 pts)	Notable (4 pts)	Acceptable (2 pt)	Millorable (0 pts)
Els arguments estan molt ben construïts. La capacitat d'anàlisi és formidable.	Els arguments estan molt ben construïts. Hi ha un esforç d'anàlisi notable.	Els arguments tenen un mínim de sentit, però no s'esforça gaire en elaborar-los	Els arguments no tenen cap mena de sentit.
CONTINGUT			
Les idees i raonaments que exposa responen el que es demana.			
Excel·lent (6 pts)	Notable (4 pts)	Acceptable (2 pt)	Millorable (0 pts)
Els arguments s'ajusten al que es demana. També fa aportacions pròpies que l'amplien.	Els arguments s'ajusten al que es demana. Són respostes molt ben desenvolupades.	Els arguments s'ajusten a la resposta que es dona.	Els arguments no responen gens el que es demana.
COOPERACIÓ			
Sap treballar en equip.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
Treballa molt bé en equip i s'hi implica molt.	Treballa molt bé en equip.	Treballa en equip. Però no s'hi implica gaire.	No sap treballar en equip.
AJUT			
Ha proporcionat ajut quan l'ocasió ho requeria.			
	Notable (+ 0'5 nota)	Decent (+ 0'25 nota)	No (+ 0 nota)
	Ha ajudat i s'ha assegurat d'haver-lo fet bé.	Ha ajudat quan se li ha demanat, però tampoc s'ha esforçat gaire.	No ha ajudat quan la situació ho requeria

Annex 8: rúbrica d'avaluació per a la segona part de l'activitat

Rúbrica d'avaluació del qüestionari de resposta lliure			
COMUNICACIÓ			
Sap transmetre les idees amb claredat.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
Exposa les idees amb molta claredat i sense entrebancs.	Exposa les idees amb claredat, encara que en ocasions s'estanca.	Exposa amb certa claredat, però no sense entrebancs. Ha de reiterar en nombroses ocasions.	Les idees que exposa són molt difuses. Hi ha un problema de comunicació molt notable.
MODERACIÓ			
Sap interactuar amb la resta de companys.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
No sols exposa els arguments amb propietat, sinó que anima als altres a participar en el debat.	Exposa els arguments amb propietat i eloqüència.	Exposa els arguments amb propietat, però amb marcada desgana.	No modera el seu llenguatge.
RAONAMENT			
Elabora els arguments amb criteri lògic i seny.			
Excel·lent (6 pts)	Notable (4 pts)	Acceptable (2 pt)	Millorable (0 pts)
Els arguments estan molt ben construïts. La capacitat d'anàlisi és formidable.	Els arguments estan molt ben construïts. Hi ha un esforç d'anàlisi notable.	Els arguments tenen un mínim de sentit, però no s'esforça gaire en elaborar-los	Els arguments no tenen cap mena de sentit.
CONTINGUT			
Les idees i raonaments que exposa responen el que es demana.			
Excel·lent (6 pts)	Notable (4 pts)	Acceptable (2 pt)	Millorable (0 pts)
Els arguments s'ajusten al que es demana. També fa aportacions pròpies que l'amplien.	Els arguments s'ajusten al que es demana. Són respostes molt ben desenvolupades.	Els arguments s'ajusten a la resposta que es dona.	Els arguments no responen gens el que es demana.
COOPERACIÓ			
Sap treballar en equip.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
Treballa molt bé en equip i s'hi implica molt.	Treballa molt bé en equip.	Treballa en equip. Però no s'hi implica gaire.	No sap treballar en equip.
AJUT			
Ha proporcionat ajut quan l'ocasió ho requeria.			
	Notable (+ 0'5 nota)	Decent (+ 0'25 nota)	No (+ 0 nota)
	Ha ajudat i s'ha assegurat d'haver-lo fet bé.	Ha ajudat quan se li ha demanat, però tampoc s'ha esforçat gaire.	No ha ajudat quan la situació ho requeria

Annex 9: rúbrica d'avaluació per a la tercera part de l'activitat

Rúbrica d'avaluació del pla d'acció			
COMUNICACIÓ			
Sap transmetre les idees amb claredat.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
Exposa les idees amb molta claredat i sense entrebancs.	Exposa les idees amb claredat, encara que en ocasions s'estanca.	Exposa amb certa claredat, però no sense entrebancs. Ha de reiterar en nombroses ocasions.	Les idees que exposa són molt difuses. Hi ha un problema de comunicació molt notable.
MODERACIÓ			
Sap interactuar amb la resta de companys.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
No sols exposa els arguments amb propietat, sinó que anima als altres a participar en el debat.	Exposa els arguments amb propietat i eloqüència.	Exposa els arguments amb propietat, però amb marcada desgana.	No modera el seu llenguatge.
RAONAMENT			
Elabora els arguments amb criteri lògic i seny.			
Excel·lent (6 pts)	Notable (4 pts)	Acceptable (2 pt)	Millorable (0 pts)
Els arguments estan molt ben construïts. La capacitat d'anàlisi és formidable.	Els arguments estan molt ben construïts. Hi ha un esforç d'anàlisi notable.	Els arguments tenen un mínim de sentit, però no s'esforça gaire en elaborar-los	Els arguments no tenen cap mena de sentit.
CONTINGUT			
Les idees i raonaments que exposa responen el que es demana.			
Excel·lent (6 pts)	Notable (4 pts)	Acceptable (2 pt)	Millorable (0 pts)
Els arguments s'ajusten al que es demana. També fa aportacions pròpies que l'amplien.	Els arguments s'ajusten al que es demana. Són respostes molt ben desenvolupades.	Els arguments s'ajusten a la resposta que es dona.	Els arguments no responen gens el que es demana.
COOPERACIÓ			
Sap treballar en equip.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
Treballa molt bé en equip i s'hi implica molt.	Treballa molt bé en equip.	Treballa en equip. Però no s'hi implica gaire.	No sap treballar en equip.
CREATIVITAT			
Aporta idees creatives per als objectius i plans d'acció.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
Les idees que aporta denoten un nivell de creativitat molt elevat.	Aporta idees interessants. Hi ha un fort interès pel projecte.	Aporta algunes idees bàsiques.	No aporta idees creatives.
AJUT			
Ha proporcionat ajut quan l'ocasió ho requeria.			
	Notable (+ 0'5 nota)	Decent (+ 0'25 nota)	No (+ 0 nota)
	Ha ajudat i s'ha assegurat d'haver-lo fet bé.	Ha ajudat quan se li ha demanat, però tampoc s'ha esforçat gaire.	No ha ajudat quan la situació ho requeria.

Rúbrica d'avaluació de l'exposició oral			
PREPARACIÓ			
Ha preparat el discurs de la seva part de l'exposició oral.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
Ha preparat molt bé el seu discurs i no té problemes quan parla.	Ha preparat el seu discurs. Segueix un guió ben preparat, però a vegades té algun problema.	Ha preparat el seu discurs. Però exposa la informació d'una forma molt esquemàtica.	No ha preparat gens el seu discurs.
CORRECCIÓ ORAL			
Expressa les idees de forma clara i concisa davant el públic.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
Parla amb molta fluïdesa i sempre trenca amb la monotonia. Gran habilitat per parlar en públic.	Exposa el seu discurs amb propietat, però en ocasions té problemes de comunicació oral, com la monotonia.	Exposa el seu discurs amb propietat, però amb marcada desgana. Un discurs molt monòton.	No domina sap molt bé com exposar en públic.
ORGANITZACIÓ DEL DISCURS			
El discurs segueix una estructura clara.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
El discurs està molt ben organitzat. Gestiona molt bé el temps. Les idees estan ben desenvolupades.	El discurs està ben organitzat. Les idees estan generalment ben desenvolupades.	El discurs segueix un esquema bàsic i coherent, però algunes idees estan poc o molt desenvolupades.	El discurs no està gens organitzat. No gestiona bé el temps
CONTINGUT			
El discurs manté una coherència i respon el que es demana.			
Excel·lent (6 pts)	Notable (4 pts)	Acceptable (2 pt)	Millorable (0 pts)
El discurs és coherent i respon el que es demana.	El discurs s'ajusta al que es demana, però a vegades es desvia del tema.	El discurs s'ajusta al que es demana, però tendeix a desviar-se molt del tema.	Els discurs en conjunt no respon el que es demana.
INTERÈS			
Demostra interès quan exposa.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
Demostra un gran interès quan exposa. S'implica molt quan parla.	Denota interès, però en ocasions li costa demostrar-lo.	Denota cert interès en el que fa.	No demostra cap tipus d'interès en allò que exposa.
SUPORT VISUAL			
Aporta idees creatives per als objectius i plans d'acció.			
Excel·lent (3 pts)	Notable (2 pts)	Acceptable (1 pt)	Millorable (0 pts)
PwP molt atractiu. Empra imatges i transicions. Molta creativitat.	PwP atractiu, però només hi ha text o bé no és tan creatiu.	PwP bàsic amb tota la informació necessària, però no és gens creatiu.	No hi ha PwP o similar.