

Narracions en la història. El segle xx en primera persona

Encarna Hidalgo Villarroya
IES Manuel Carrasco i Formiguera

El projecte de redactar un llibre de text,¹ del qual sóc coautora, va sorgir d'unes professores de secundària amb molts anys d'experiència a l'aula. Volíem superar les limitacions dels manuals que se'ns oferien. Parlarem, doncs, d'aquest llibre i de la seva experimentació.

Mentre la LOGSE marca com a objectiu la formació integral de les persones i assenyala que l'educació ha d'ajudar a superar les desigualtats socials (per raó de sexe, ètnia, classe, edat...), els llibres de text continuen tenint com a referent la visió més acadèmica de les disciplines que treballem. Sota la suposada objectivitat d'aquestes disciplines, s'ofereix una visió limitada del passat històric i de la societat actual.

Es tria com a objecte d'estudi l'esfera pública, i els seus protagonistes, que són una minoria de la població, passen a ser el referent de tota la humanitat. Els valors i les actuacions d'aquests personatges públics (competitivitat, domini territorial, explotació...) es presenten com a model a seguir per l'alumnat, ja que són els considerats, oficialment, com els agents de canvi social. D'aquest discurs històric, resten marginats o són tractats de manera tangencial escenaris com l'àmbit domèstic amb els seus protagonistes i la seva quotidianitat, ja que es consideren no significatius per al desenvolupament social i econòmic.

Pensareu que aquesta anàlisi no és del tot certa, ja que, normalment, se sol afegir un apartat sobre la situació de les dones o sobre minories oprimides. És veritat, però fixeu-vos que, quan apareixen, és per il·lustrar la seva subordinació o denunciar la discriminació que pateixen. El perill d'això és que es dona una visió victimista que produeix efectes no desitjats, com, per exemple, la naturalització

1. Àngels CABA *et al.*, *El segle xx en primera persona: Ciències socials 4t d'ESO*, Barcelona, Octaedro, 2001.

de les relacions jerarquitzades, l'atribució de passivitat i l'acceptació de la subordinació.

Què suposa aquest enfocament per a l'alumnat? Mentre que a les noies els proporciona models de passivitat, marginalitat i debilitat que es contradueixen amb la seva realitat i expectatives, als nois se'ls reforça l'arquetipus viril² amb totes les seves limitacions i deformacions. Es fa imprescindible revisar aquest model ara que es parla tant d'intel·ligència emocional i que preocupa tant la violència quotidiana.

Pretenem ajudar l'alumnat a clarificar la seva posició respecte a les problemàtiques socials que s'han anat treballant al llarg de l'etapa. Aquest posicionament, aquest «comprendre el món», l'entendem seguint Hannah Arendt,³ no en el sentit de justificar, sinó de donar-li sentit en afegir quelcom propi. Per afavorir aquest treball, és important entendre les arrels d'aquest món a través de la indagació de les trajectòries vitals de les dues generacions precedents, tot oferint genealogies amb les que es pugui identificar l'alumnat.

Proposem una alfabetització social crítica. L'objectiu és ajudar a la formació de persones amb consciència de la importància de la seva pràctica social. És a dir, no persones passives, que creuen que tot es decideix en el despatxos i que, per tant, les seves decisions no tenen la més mínima importància.

Per avançar en aquest camí, s'ha d'abordar l'anàlisi, tant de la societat actual com del passat històric, incorporant nous enfocaments epistemològics que ja estan molt desenvolupats en el camp de la investigació, malgrat que, en general, s'ha incorporat poc als llibres de text. Un camp molt interessant és el treball amb fonts biogràfiques que parteix de la narració d'experiències vitals de persones anònimes (s'ha treballat molt amb fonts orals en la història contemporània, però també amb fonts escrites o restes materials per a altres èpoques). Aquestes fonts biogràfiques són significatives, ja que es considera que la dinàmica social respon a l'èxit o a les dificultats dels grups hegemònics per imposar el seu domini i poder donar una imatge de consens, tot això condicionat per les estratègies dels grups subalterns per redefinir la seva posició i elaborar i practicar alternatives.⁴ Per tant, hem escoltat persones que, des de les posicions excèntriques que ocupen, dinamiten el pensament unívoc. Són veus que contradueixen les versions hegemòniques.

A través dels seus testimonis hem pogut, per exemple, apropar-nos a un Islam en el qual les dones no són només puntals de la supervivència familiar, sinó que, a més, són conscients del seu paper.⁵ O bé hem vist com les dones són protago-

2. Amparo MORENO, *El arquetipo viril protagonista de la historia*, Barcelona, Horas y Horas, 1986.

3. Hannah ARENDT, *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, 1995.

4. Dolores JULIANO, *El juego de las astucias: Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*, Madrid, Horas y Horas, 1992.

5. Fátima MERNISSI, *Marruecos a través de sus mujeres*, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 1993.

nistes de les històries d'immigració familiar i elements dinàmics en el procés de mobilitat social que comporta.⁶

La història oficial, des d'aquesta perspectiva, és al rerefons, com un punt de referència per consultar a través de cronologies. Però treballem sobre narracions de trajectòries vitals, que naturalment estan condicionades per les decisions institucionals.

Es tracta, en definitiva, d'ampliar el reduïdíssim focus que normalment fa servir la perspectiva més acadèmica de les disciplines presents en aquest àmbit. La dinàmica social i el passat històric són molt més rics i complexos. Es tracta d'intentar escoltar un ventall més ampli de veus que ens permetin apropar-nos a una història més polifònica, tot passant d'una història de personatges a una història de persones a través de la qual es puguin copsar les múltiples aportacions que van construir el mosaic social. No es tracta d'afegir un apartat de vida quotidiana: allò que és essencial és la quotidianitat. És on podem veure el subjecte enfront de l'estadística. Allò que realment es viu, enfront d'allò que pretenen les institucions. És el lloc de les alternatives, de les opcions individuals; no és trivial, és essencial.⁷

Ens pot quedar el dubte de si allò que aprenem és realment significatiu. Si és la veritat. Creiem que el que és important és que dessacralitzem la ciència. El discurs que s'acostuma a potenciar és el paradigmàtic (de lògica bivalent, causa-efecte). Es treballa el pensament unívoc en què s'equipara ciència amb veritat. Enfront d'això, reivindiquem el coneixement posicionat (pensament complex, dialògic).⁸ Possiblement cada sector social pot tenir una part de la veritat, no es tracta de substituir una veritat per una altra; el que veiem no és la realitat, sinó que en fem una lectura determinada triant uns aspectes i deixant-ne uns altres de banda. No es tracta de dir que tot val, sinó de reconèixer que es fa l'anàlisi a partir d'unes determinades experiències i que la realitat és complexa.

També oferim un altre enfocament del temps. Cal revisar la periodització tradicional que només té com a referent els escenaris públics. Si posem al centre el temps biogràfic, marcat pels cicles vitals, la permanència i el canvi tenen un altre sentit. La percepció personal del temps és molt més complexa, no és lineal, com en el temps cronològic. No és igual per a tothom ni a tot arreu (diferències entre el temps rural i l'urbà; diferències de disponibilitat de temps segons el moment del cicle vital; la intensitat del temps carregat d'emocions a causa de malalties o en altres moments crítics). Ja és hora de deixar de parlar només del temps productiu

6. Cristina BORDERIAS, «Subjetividad y cambio social en las historias de vida de mujeres: notas sobre el método biográfico», *Arenal* [Granada], vol. 4, núm. 2 (1997), p. 177-195.

7. Georges BALANDIER, «Los espacios y los tiempos en la vida cotidiana», *Debats* [València], núm. 10 (1984), p. 103-106, i Franco CRESPI, «El miedo a lo cotidiano», *Debats* [València], núm. 10 (1984), p. 100-102.

8. Edgar MORIN, *Ciencia con consciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984.

(població jove, adulta i vella) i introduir també el reproductiu (adolescència, fertilitat, menopausa).

Si es treballa la generació com a mesura fonamental de temps i la transmissió generacional com a connexió entre passat i present, es posa èmfasi en la responsabilitat individual i col·lectiva en la dinàmica social. Tal com ja he assenyalat abans, la vida de les persones no es decideix només als despatxos oficials, sinó que depèn de les opcions que fem individualment i col·lectiva i d'allò que han fet les generacions que ens han precedit.

Des d'aquesta perspectiva, la construcció de la vida de les persones ve marcada per aquesta transmissió generacional, en la qual les xarxes de relació social tenen un paper determinant. La societat està formada per persones diferents però no indiferents, sinó dependents, tot reivindicant la identitat relacional que ens fa éssers humans, en lloc de la competitivitat i l'individualisme que dominen la vida pública i que porten a relacions agressives als estats, a casa o en defensa de les pàtries. Si ens centrem en els espais privats i la vida quotidiana, es destaca la col·laboració que és i ha estat determinant en les xarxes de relació social (relacions de veïnatge, amistat, etc.). Valors que cada cop es consideren més imprescindibles per a una pràctica social constructiva.

Com treballem tot això en el llibre? El fil conductor són tres unitats sobre Catalunya i l'Estat espanyol que inicien cada una de les tres generacions. En aquestes unitats, a través de la família d'una noia, que podria ser una companya de classe, es narra i s'analitza el pas d'una primera generació, amb una majoria de persones desposseïdes, a una situació més generalitzada de confort domèstic. S'analitza el canvi social en termes de transmissió generacional.

En cada generació hi ha tres unitats més en què també es procura estudiar com repercuteixen els esdeveniments històrics en la vida de les persones. En cada cas, s'han triat zones que són especialment significatives pels processos sociopolítics i econòmics que s'han esdevingut durant aquells anys, tot intentant oferir una panoràmica mundial.

Així, per exemple, en la generació de les àvies i dels avis (1920-1950),⁹ ens hem centrat en l'Alemanya nazi, l'URSS i la Xina com a exemples de totalitarismes i revolucions que es van donar en aquella època i que van deixar una forta empremta en la vida de les persones.

En la generació de les mares i del pares (1950-1980), després de les unitats dedicades a Catalunya i l'Estat espanyol, es comparen dos models de sistema capitalista (els Estats Units i Suècia). A continuació, Xile exemplifica la situació de

9. Els límits cronològics responen al concepte de segle xx curt de Hobsbawm. Aquest considera que la Primera Guerra Mundial és el colofó dels conflictes i la dinàmica sociopolítica i econòmica del segle xix i que la caiguda del mur de Berlín tanca el segle xx.

l'Amèrica Llatina durant uns anys de lluites per superar la dependència de l'exterior i la forta polarització social. Finalment, ens apropem a l'Àfrica negra en els anys de la seva independència formal de les potències colonials i de desfeta de les seves estructures tradicionals, mentre es consolida el neocolonialisme.

A la generació de l'alumnat (1980-), sempre després de les unitats de Catalunya-Espanya, es comença per l'Islam i, en concret, pel Marroc. Creiem que cal enriquir la visió que ens proporcionen els mitjans de comunicació d'aquest món tan proper. A continuació, es treballen els canvis produïts als països de l'Est arran de l'enfonsament dels sistemes de socialisme real. Finalment, ens apropem al món de l'Extrem Orient, tan present a les botigues de *tot a cent*.

Respecte a la dinàmica a l'aula, la tasca d'alfabetització social crítica que proposem suposa donar un paper protagonista a l'alumnat en la construcció del coneixement. Des de la perspectiva crítica de les disciplines que he assenyalat, el caràcter social i, per tant, modificable de la ciència s'aprèn construint coneixement a l'aula amb una dinàmica interactiva i multidireccional, en la qual la narració d'experiències vitals té un paper preponderant.

No es tracta tant d'acumular coneixements com de desenvolupar estratègies d'aprenentatge que proporcionin a l'alumnat eines per analitzar i tenir criteris sobre els problemes socials.

Un procediment fonamental a treballar per ajudar al desenvolupament de la identitat relacional és l'empatia que suposa posar-se en la posició d'una altra persona i desenvolupar actituds que afavoreixin la comprensió (que no significa forçosament l'acord) i la convivència. Les activitats poden ser variades:

- a) Dramatització.
- b) Contacte amb alumnes de l'estranger.
- c) Escriure cartes personals tot posant-se en la posició d'una altra persona.
- d) Escriure un diari personal tot posant-se en la posició d'una altra persona.
- e) Participació en debats o taules rodones tot defensant posicions que no són les teves.

El tractament de la informació és la peça clau en aquest procés de construcció del coneixement. Per tant, cal organitzar el currículum en espiral per anar treballant sistemàticament la captació, organització i comunicació de la informació. Vull posar un especial èmfasi en l'organització i la comunicació, ja que ajuden, a través de l'aprenentatge entre iguals —tot combinant el treball individual amb el treball en grup—, a compartir la informació per tal d'enriquir-la conjuntament i facilitar la tasca de construcció del coneixement que és individual i ha de fer cada noi i noia.

D'aquí es desprèn la importància de la posada en comú de la informació. És també una forma de tractar la diversitat. Després d'una ampliació, que pot fer només una part de la classe o que es pot fer a diferents nivells d'aprofundiment,

l'explicació-narració a la resta de la classe ajuda a assolir conjuntament els continguts. Com s'acaba d'assolir millor un coneixement és explicant-lo a una altra persona.

Al protagonisme de l'alumnat en el procés d'aprenentatge ajuden les autoavaluacions inicials i finals i les autoavaluacions de valors que els permeten reflexionar sobre la seva posició respecte a diferents problemàtiques socials.

En definitiva, amb aquests continguts i aquesta pràctica a l'aula, hem volgut donar-nos l'oportunitat de llegir de nou, de recuperar un passat comú en el qual no ens sentim, ni nosaltres, ni el nostre alumnat, estranyes.

APÈNDIX

L'estudi de la història ha d'ajudar a entendre una mica més on vivim i per això és imprescindible saber què van fer les generacions anteriors. Qui ens explicarà tot això? Aquí és on el mètode narratiu, a través de la narració testimonial de tres generacions successives d'avis/àvies, pares/mares i la generació actual, que han viscut i viuen en els diversos continents, ens aproxima a la història del segle xx. Sobre textos autèntics, viscuts o bé per personatges inventats, o bé per persones reals, es presenta la història com una narració que ens afecta directament.

Els testimonis de la família de la Clara, que és el personatge central de la narració del segle xx català, centrada en la generació dels avis/àvies —l'àvia Maria, l'oncle Francisco i la tia Pepita—, són personatges i testimonis reals elaborats, però, per les autores a partir de Mercè Vilanova (1995), *Les majories invisibles: Explotació fabril, revolució i repressió*, Barcelona, Icària, i a partir de Jaume Botey Vallès (1986), *Cinquanta-quatre relats d'immigració*, Barcelona, Centre d'Estudis de l'Hospitalet i Diputació de Barcelona.

Aquí presento uns quants relats, uns en tercera persona narrativa, d'altres de testimonis en primera persona corresponents a la generació dels avis/àvies del personatge de la Clara, de la Catalunya de la primera meitat del segle xx.

1. *El Transmiserià (1920-1931)*

Ahir va ser un dia molt dur per a la Clara; la mort de l'avi Josep l'ha trasbalsada. La casa era plena de família que no havia vist mai, la mare i el pare estaven atabalats amb els tràmits de l'enterrament, l'àvia Maria semblava totalment absent i ella tenia una sensació molt estranya, sense entendre per què d'un dia a l'altre l'avi no hi era. Avui, la mare li ha dit que l'acompanyi al pis de l'Hospitalet per treure la roba de l'avi dels armaris i estalviar-li aquesta feina a l'àvia. Allí, la Clara s'ha entretingut tot remenant fotos, postals, retalls de diaris, cartes... La mare li ha dit que s'ho podia endur a casa.

Ara, a la seva habitació, mira de reconèixer qui són els que surten en aquelles fotos envellides; costa tant de creure que els seus avis siguin aquella parella jove que s'agafen la mà davant de les fonts de Montjuïc! Però les fotos més antigues són les que li criden més l'atenció. Qui són aquest grup d'homes i nens arreglats? La mare diu que dos dels nens de la primera fila són l'avi i el seu germà Francisco davant de l'entrada de la mina on treballaven. No pot ser, si sembla que només tenen set o vuit anys! Les cartes i els diaris són d'anys molt diferents: 1938, 1929, 1944, 1931... Ha decidit començar a ordenar-ho tot. Tot allò que no entengui, ho preguntarà a la família o ja s'espavilarà a buscar-ho pel seu compte.

1.1. *Els orígens. La vida al poble*

Després de l'enterrament de l'avi, l'oncle Francisco, un germà de l'avi, s'ha quedat uns dies a casa dels pares de la Clara abans de tornar al poble. Aquesta nit han estat parlant fins tard i la Clara ho ha aprofitat per aclarir algunes coses. La família de l'avi era d'un poble de Múrcia. Ni ell ni els altres germans van anar a escola perquè treballaven. Les dificultats econòmiques els van empènyer a venir cap a Barcelona amb l'anomenat Transmiserià, a l'època de l'Exposició Internacional del 1929, una Expo d'aquells temps, industrial i comercial.

Amb motiu de l'Exposició, es van fer tota una sèrie d'obres a Barcelona que van oferir molts llocs de treball. La seva família va treballar a les obres del metro de la línia 1 o Metro Transversal. Vivien a l'Hospitalet, al barri de la Torrassa. La majoria del veïnat eren immigrants com ells i els anomenaven «murcianos», encara que molts venien d'altres llocs.

Aquesta tarda ha començat a ordenar-ho tot. Amb moltes preguntes per fer, ha decidit anar a veure l'àvia Maria. Després, passarà per la biblioteca, a veure si aclareix qui eren Primo de Rivera, la dictadura, la CNT...

DOCUMENT 1

LA FAMÍLIA DE L'AVI

Testimoni de l'oncle Francisco

Sóc de Mazarrón, de Múrcia. Vaig néixer el 1910. A Mazarrón el meu pare era capatàs d'una mina. La meva mare treballava a casa. Cosia perquè en sabia molt de cosir. Érem nou germans. Abans de la mina també vaig treballar. A la platja, amb el trajo de bany. Carregant cistelles de minerals a les costelles. No tenia ni deu anys. Vaig estar-hi fins que vaig venir aquí, a Barcelona, fins als divuit o dinou anys. Aviam si trobàvem alguna cosa millor, perquè allò de les mines, ja se sabia què era. Vaig venir a Barcelona l'any 29. [...] Vaig venir en barco, no me n'oblidaré mai, d'aquells que venien carregats de gallines i coses. Vaig venir amb el meu pare i dos germans més; un era el teu avi.

FONT: Mercè VILANOVA, *Les majories invisibles: Explotació fabril, revolució i repressió*, Barcelona, Icària, 1995, p. 297-298.

DOCUMENT 2

Testimoni de l'àvia Maria

Vaig néixer el 1912 a Bergua d'Osca, a l'Aragó. Els meus pares eren pagesos. Tenien molts fills i poca terra. El meu pare feia de jornalier a més de lo seu. De molt joveneta vaig anar a servir i vaig estar vint-i-cinc anys en una casa, després he estat a d'altres. La meva mare feia la feina de casa i ajudava al camp, ja en tenia bastant, perquè érem nou fills. Va morir molt jove. No me'n recordo quan.

Al col·legi vaig anar-hi només fins als sis anys. Després em van fer cuidar els animals. Vaig deixar l'escola perquè estava tot el dia al camp. Vigilava només que els animals no anessin als llocs dels altres veïns. Això és de la meua infantesa. Als tretze anys ja vaig anar a servir a una casa de pagès, a un altre poble. Als disset anys vaig venir a Barcelona.

FONT: Mercè VILANOVA, *Les majories invisibles: Explotació fabril, revolució i repressió*, Barcelona, Icària, 1995, p. 475-476.

1.2. Viure a la Torrassa

DOCUMENT 3

La població de l'Hospitalet segons la procedència (1930)

Nascuts a	Residents a				
	Centre	Santa Eulàlia	Collblanc, Torrassa	Muntanya, Marina	Total
Catalunya	6.039	3.546	10.181	1.073	20.839
R. Murciana	498	855	4.063	91	5.507
País Valencià		1.038	692	2.877	173
Almeria	216	487	1.594	9	2.306
Resta d'Andalusia	70	90	174	6	340
Andalusia	286	577	1.768	15	2.646
Aragó	386	250	1.342	63	2.041
Resta de l'Estat	292	140	772	25	1.229

FONT: Joan CAMÓS, *L'Hospitalet, la història de tots nosaltres 1930-1936*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1986, coll. «Estudis Locals i Comarcals», núm. 1.

DOCUMENT 4

TREBALLAR DE MINYONA A BARCELONA

Carta de l'àvia Maria

L'Hospitalet, 20 de març de 1929

Estimada mare,

Espero que quan rebis aquesta carta tu i en Juan estigueu bé de salut. Nosaltres estem bé, gràcies a Déu. El pare i en Pedro estan treballant a Barcelona a les obres d'una mena de tren que es diu metropolità. Uns homes els van dir que havien de tenir el carnet de la CNT per treballar. El pare ho ha fet, encara que té por perquè els sindicats estan prohibits. Cada dia torna més cansat i el Pedro s'adorm damunt del plat.

Aquesta setmana he començat a servir a casa d'uns senyors. Viuen en un pis molt gran al Passeig de Gràcia, un dels carrers més grans i més macos de la ciu-

tat, ple d'automòbils i tramvies. Tenen una casa que no s'acaba mai de netejar. L'habitació on dormim el pare, el Pedro i jo és com la que aquí en diuen el quarto de la planxa i que, per cert va amb electricitat. La Sefa, una minyona que porta molts anys a la casa, m'ha escrit aquesta carta i m'ensenya com funciona tot. No t'ho creuràs! En aquesta casa tenen un quarto amb una banyera que té un aparell que escalfa l'aigua. Què et sembla? Bé, jo de moment ajudo la Sefa i m'encarrego de la filla més petita d'un any. Et trobo molt a faltar.

MARIA

FONT: Mercè VILANOVA, *Les majories invisibles: Explotació fabril, revolució i repressió*, Barcelona, Icària, 1995, p. 318-319.