

APRENDRE EL TALENT PER A UNA «VIDA BONA»

(UNA BIOGRAFIA EDUCATIVA CONTADA INDISCIPLINARMENT)



Presentada per Miquel Ortells Roca

Direcció: Dr. Joan A. Traver Martí

Març, 2021



Programa de Doctorat en Educació
Escola de Doctorat de la Universitat Jaume I

APRENDRE EL TALENT
PER A UNA «VIDA BONA»
(UNA BIOGRAFIA EDUCATIVA CONTADA INDISCIPLINARMENT)

Memòria presentada per Miquel Ortells Roca
per a optar al grau de doctor per la Universitat Jaume I

Miquel J. Ortells Roca
(Doctorand)

Joan A. Traver Martí
(Director de la tesi)

Castelló de la Plana, març 2021

Sorprenderse, extrañarse, es comenzar a entender. [...]

Todo en el mundo es extraño y es maravilloso para
unas pupilas bien abiertas [...], por eso los antiguos
dieron a Minerva la lechuza, el pájaro con los ojos des-
lumbrados.

José Ortega y Gasset,
La Rebelión de las masas (1929)

Agraïments

A **Juan Roca Peset**, mon tio. El meu padrí. Protagonista d'aquesta tesi, ell li dona llum. *Funes* prodigiós, *story-teller* magistral; *polímata*, aprenent de molt, mestre de vida; *companyó* –en l'antic sentit proletari– de ciutadania política. Gràcies per haver-me permès reviure a la seua costa aventures d'uns anys que no em pertocaren transitar. Gràcies també als seus pares, els meus avis Batiste i Maria Gràcia, per haver-lo educat.

Als meus cosins-germans: Juanma, Andrés i Mónica. Els fills de Juan i Lola. Cosins-dianes de la meua gelosia infantil, per benjamins, en antigues reunions familiars. Gràcies per cuidar-me'l tan bé com el cuiden.

A Joan, Doctor en *agitprop* de revolucions personals. Assessor, **Barrinaire** de seguretats, **Crític** comprensiu, **Director** de tesi, **Escolàstic** renegat, **Filòsof** en pràctiques, **Gentil** corrector,... Abecedari d'Educació, Amic. Gràcies per les idees suggerides, per les seues sempre commovedores paraules d'ànim, i per la seua fe indestructible en les meues possibilitats de sortir-me'n (fe sovint major que la meua pròpia!). *Fa tantes cerveses ja...!*

Als altres membres de l'àrea de ***Teoria i Història de l'Educació***: Paco, Flores, Tomàs, Maria, Manel, Cristina, Marc, Arcia, Xavi, Andrea,... amb qui he compartit la quasi-oximorònica tasca 'd'ensenyar Teoria de l'Educació en una universitat del segle XXI' (no és cosa banal!). Saben que sempre han estat, més que companys, amics i amigues. Gràcies extensibles també a les altres companyes de passadís: Odet, Auxi, Lidón, Aida, Fabiola, Paula,... De quants embolics m'han tret resolent-me dubtes!

Als companys del ***Grup d'Història Local i Fonts Orals / Memòria Històrica de Castelló***. Per haver-me esperonat a investigar històries. A Rosa Monlleó, Historiadora-Mestra entusiasta. Ara emèrita. Sempre excepcional. A Vicent, pel seu compromís; a Víctor, Amparo, Alfredo, David, Fàtima, Gerard,... per seguir cercant i recollint 'aquelles veus que ens arriben del passat'.

Als ***Novadors***, alegre tropa docent amb qui, al llarg de 18 anys, he participat en in-comptables sobretauls plenes a vessar de Filosofia de l'Educació... i de postres llaminers, i de *cremadets*, i de *gin-tònics*! L'encarnació col·lectiva contemporània de l'*endaimònia* més clàssica: el plaer pel coneixement assegut al voltant d'una taula. Una colla amb qui Sòcrates, Plató i Aristòtil haguessen gaudit com nans de compartir àgapes arreu del País Valencià: Jordi, Linda, Vicents, Ana, Paco, Merxe, Toni, Pilar, Sergio, Xavi, Miguel Ángel, Dani, Pedro,...

A alguns i algunes mestres amb qui vaig compartir cursos acadèmics en la meua tra-

jectòria professional, els quals, a més de ser educadors i educadores del seu alumnat, foren mestres meus i meues: Antonia, Juan Luis, Carmen, Ricardo, Pilar, Rubert, Peraire, Mariela, Rosa, Helena, Joanvi, Pasqual,... 37 anys fan ben llarga aquesta llista. Elles i ells m'han fet saber que l'Ensenyament és –amb permís de la Medicina– el més noble ofici del món!

A la família dels llibres que he llegit en la meua vida: autores, correctors, editores, impressors, distribuïdores, llibreters, bibliotecàries, arxivistes,... a qui ha publicat amb el nom i als anònims, a tots i totes que 'donen vida a' i 'viuen de' les grafies. Als escribes, als rapsodes, als dramaturgs, historiadors i poetes clàssics, als hagiògrafs, als copistes medievals i als cronistes, als comediògrafs, a Gutenberg, als enciclopedistes francesos, als escriptors de *feuilletons*, als guionistes i il·lustradors dels tebeos, als novel·listes de quiosc,... 5060 anys d'agraïment!

A Miquel i a Imma. Els meus fills. Encara educands (com tots sempre ho som fins l'últim sospir). Hui, professionals competents; músics inacabats; lectors addictes. Els meus suports. El meu present. El meu orgull.

A Inma, 'la meua dona' de qui sóc orgullosament 'el seu home' des de fa 40 anys. Per les hores que m'ha donat, pels dies que li he robat. Col·lega, companya, co-tertuliana, confessoria,... ultra-amiga. La meua estimada, el meu *lliri entre cards*. Mare patidora (com la majoria). Docent incombustida. Adorada i agraïda per generacions d'alumnes. La millor docent que he conegut.

A totes i tots, gràcies per nodrir-me amb cadascuna de les paraules que m'han in-corporat!

Resum

Tots els educadors i totes les educadores ens preguntem en algun moment del nostre esdevenir professional per la finalitat última de la nostra acció docent. O almenys deuríem fer-ho. Aquesta qüestió no és gaire llunyana d'un dels interrogants més crítics que es pot fer l'ésser humà: «quin és el sentit de la vida?». La pregunta és gairebé tan antiga com la història de l'intel·lecte humà, i les respostes que històricament i filosòficament s'han donat omplien nombrosos prestatges de la biblioteca humana. Viure la vida en plena harmonia amb allò que filosòficament s'ha donat en anomenar «la naturalesa humana» és possiblement una resposta acceptable. En coherència, hauríem de plantejar-nos educar per a aconseguir tal cosa. Com fer-ho? He trobat una persona, Juan, que el dia que complia 89 anys, va dir davant d'aquells i aquelles amb qui compartia banquet que, *de tota la seua vida, no canviaria ni un minut!* Juan considera que la seua ha estat una vida «ben viscuda», «bona». Com educador no he pogut sinó preguntar-me: «Què i com haurà après per tal d'haver assolit aqueix talent per a l'art de viure? Amb quin bagatge educatiu s'haurà equipat per a fer tal viatge?». La descripció del procés recorregut per a aconseguir una resposta suficient a aquest interrogant conforma el cos d'aquesta tesi. Al llarg d'ella, centro el problema d'investigació, intento aclarir els conceptes bàsics de la indagació, contextualitzo la situació històrica en que ha desenvolupat la seua vida, i li demano que em la conte. El nucli de la metodologia d'investigació ha estat, doncs, un abordatge biogràfic-narratiu (tot i que amb pinzellades anunciadament indisciplinades de diverses Ciències Socials). Finalment, conscient de la difracció epistèmica que suposa qualsevol anàlisi feta per un investigador que carrega amb la seua pròpia història personal, analitzo hermenèticament la narració de Juan fins arribar a conclusions educatives que, si bé no pretenen formular-se com a preceptes ni receptes, sí que conviden a reflexionar sobre diverses qüestions humanes i socials actuals profundament relacionades amb el fet educatiu.

Paraules clau: *biografia, felicitat, teoria de l'educació, investigació biogràfica-narrativa, educació en el franquisme.*

Resumen

Todos los educadores y todas las educadoras nos preguntamos en algunos momentos de nuestro devenir profesional por el fin último de nuestra acción docente. O al menos deberíamos hacerlo. Esta cuestión no es muy lejana a uno de los interrogantes más críticos que se puede hacer el ser humano: «cuál es el sentido de la vida». La pregunta es casi tan antigua como la historia del intelecto humano, y las respuestas que históricamente y filosóficamente se han dado llenan numerosos estantes de la biblioteca humana. Vivir la vida en plena armonía con lo que filosóficamente se ha dado en llamar «la naturaleza humana» es posiblemente una respuesta aceptable. En coherencia, deberíamos plantearnos educar para conseguir tal cosa. ¿Cómo hacerlo? Hemos encontrado una persona, Juan, que el día que cumplía 89 años, dijo ante aquellos y aquellas con quienes compartía banquete que, *de toda su vida, ¡no cambiaría ni un solo minuto!* Juan considera que la suya ha sido una vida «bien vivida». Como educador no he podido sino preguntarme: «¿Qué y cómo habrá aprendido para haber alcanzado ese talento para el arte de vivir? ¿Con qué bagaje educativo se habrá equipado para hacer tal viaje?». La descripción del proceso recorrido para conseguir una respuesta suficiente a este interrogante conforma el cuerpo de esta tesis. En su desarrollo, centro el problema de investigación, intento aclarar los conceptos básicos de la indagación, contextualizo la situación histórica en que ha desarrollado su vida, y le pido que me la cuente. El núcleo de la metodología de investigación ha sido, pues, un abordaje biográfico-narrativo (aunque con pinceladas anunciadamente indisciplinadas de diversas Ciencias Sociales). Finalmente, consciente de la difracción epistémica que supone cualquier análisis hecho por un investigador que carga con su propia historia personal, analizo hermenéuticamente la narración de Juan hasta llegar a conclusiones educativas que, si bien no pretenden formularse como preceptos ni recetas, sí que invitan a reflexionar sobre diversas cuestiones humanas y sociales actuales profundamente relacionadas con el hecho educativo.

Palabras clave: *biografía, felicidad, teoría de la educación, investigación biográfica-narrativa, educación en el franquismo.*

Abstract

At some point in our professional development all educators wonder ourselves for the ultimate purpose of our teaching action. Or at least we should. This question is not far from one of the most critical questions that human beings can ask themselves: «What is the meaning of life?». The question is almost as old as the history of the human intellect, and the answers it has historically and philosophically given fill many shelves in the human library. Living life in full harmony with what has been philosophically called «human nature» is possibly an acceptable answer. Consistently, we should consider educating ourselves to achieve such a thing. How to do it? I found a person, Juan, who, on his 89th birthday, said in front of his family and friends that, *from his entire life, he wouldn't change a single minute!* Juan considers that his life has been a «well lived» life. As I am an educator, I ask myself, «What and how did he learn to achieve such talent for the art of living? What kind of educational baggage will he be equipped to make such a trip?». The description of the process followed to get a sufficient answer to this question shapes the body of this thesis. Throughout it, I focus on the research problem, I try to clarify the basic concepts of the inquiry, I contextualize the historical situation in which he has developed his life, and I ask him to tell me that. The core of the research methodology has therefore been a biographical-narrative approach (albeit with announced undisciplined brushstrokes from various Social Sciences). Finally, aware of the epistemic diffraction involved in any analysis made by a researcher who carries his own personal history, I hermeneutically analyze Juan's narration to reach educational conclusions that, while they are not intended to be formulated as precepts or recipes, they do invite reflection on several current human and social issues deeply related to education.

Keywords: *biography, happiness, aims of education, biographical-narrative research, education in the francoist regime.*

BIBLIOTECA

	<i><u>Pàg.</u></i>
Llibre I. «El origen perdido» (Matilde Asensi)	17
<i>(o de les raons d'escriure i la seua finalitat)</i>	
Capítol I: <i>Sobre les raons que em commouen i em mouen</i>	21
a. Viure «una vida bona».	24
b. Una infància convulsa en una època de pa negre i silenci poregós.	28
c. L'itinerari educatiu	29
Capítol II: <i>Sobre les finalitats que pretén atresorar</i>	32
a. L'educació dels fills de les classes subalternes, depèn de l'escolarització?	32
b. Valor objectiu: què es modificarà al paisatge intel·lectual?	34
1. <i>Aportacions previstes de caire Acadèmic-Científic.</i>	35
1.a. <i>Aportacions a la ciència històrica</i>	35
1.b. <i>Aportacions a les ciències educatives</i>	36
2. <i>Aportacions de caire social previstes.</i>	38
Llibre II. «El nome della rosa» (Umberto Eco)	41
<i>(o de la «Vida Bona» i els seus diversos noms)</i>	
Cap. I. De com cercar una rosa en el propi hortet	45
a. La Felicitat (o Vida Bona) en les Edats Antiga i Mitjana	45
b. La cerca i persecució de la felicitat en l'Edat Moderna	49
c. Edat Contemporània: <i>utilitarisme</i> i <i>marxisme</i>	53
d. La 'multidimensionalitat' actual del Benestar i la Qualitat de Vida	58
Cap. II. Del per què interessar-nos en definir la «vida bona»	61
Cap. III. De les preguntes i els problemes que la felicitat planteja a l'educació	69
<i>Aleshores...?</i>	75
Llibre III. «A study in Scarlett» (A. Conan Doyle)	79
<i>(o de les persones implicades)</i>	

Capítol I: Del ‘Protagonista’ i els seus altres vocatius	83
Capítol II: De ‘l’investigador’ i el seu paper	90
a. L’epistemologia del científic social modern: un testimoni modest.	90
b. Qui és, doncs. L’investigador?	96
Capítol III: De la relació entre persones i les obligacions que suposa	104
a. Qüestions ètiques globals referides a la relació	106
<i>a.1. A qui beneficia la investigació?</i>	106
<i>a.2. «Donar la veu a classes subalternes» vs «colonitzar»</i>	108
b. Ser ètic amb el protagonista	111
<i>b.1. Al voltant de l’autoria</i>	111
<i>b.2. Relació personal entre investigador i protagonista de la recerca</i>	112
<i>b.3. Fidelitat a la informació aplegada</i>	112
<i>b.4. Protecció de dades de tercers</i>	116
c. Ser ètic amb l’acadèmia	116
<i>c.1. Els riscos objectius de les fonts orals</i>	116
<i>c.2. Criteris de rigor científic de la investigació: hem d’acceptar la incertesa?</i>	119
Llibre IV. «L’Odissea» (Homer)	125
<i>(o de la ruta navegada per arribar a comprendre)</i>	
Cap. I. De quan surts per fer el viatge	129
a. La «pregunta d’arrancada»	131
b. La «qüestió de fons» i altres interrogants que se’n deriven. Què saber que abans no sabíem?	133
Cap. II. Dels mètodes o diversos camins que tenen les persones per aprendre (les seues històries i els nombrosos paranys de la memòria)	137
a. La «investigació científica» en les Ciències Humanes i Socials	137
b. Aleshores,... per a les Ciències Humanes i Socials, són millors els mètodes quantitativs o els qualitativs?	140
c. La «transdisciplinarietat» de les Ciències Humanes i Socials	144
Cap. III. De com les paraules que es pronuncien ensenyen la vida	146
a. El “Gir hermenèutic lingüístic”.	146
b. Comprendre l’humà des de l’escolta d’històries	149
<i>b.1. La vida com a narració.</i>	149
<i>b.2. Fer de l’escolta una ciència.</i>	151
<i>b.3. Quan l’investigador informa d’“allò que li han contat”</i>	153
<i>b.4. Els sabers que ens ensenyaren a escoltar</i>	156
c. Epistemologia del mètode biogràfic	158
d. Un abordatge particular de la IBN: la «Història Oral»	163
e. La IBN en els estudis d’Educació.	166
Cap. IV. De la descripció de les eines per aprendre de les vides de les persones	170
<i>Calia escriure una història</i>	170
a. Quadern de camp	172

b.	Revisió de textos historiogràfics (referits a les èpoques en que transcorre la vida del protagonista)	173
c.	Línies de temps	174
d.	Auto-presentació	176
e.	Biograma o 'línia de vida'	177
f.	'Caixa de vida' (documents personals)	179
g.	Entrevista biogràfica (no estructurada)	180
h.	Entrevistes enfocades (en profunditat)	186
i.	Catalogació de la seua biblioteca.	187
 Llibre V. «Cien años de soledad» (Gabriel G^a Márquez)		191
<i>(o de contar les coses que van passar)</i>		
Cap. I.	De com els obrers prengueren consciència del valor de la cultura	195
Cap. II.	De l'educació durant la Segona República (1931-1936)	201
a.	El bienni progressista	205
b.	Bienni Radical-Cedista	209
c.	El govern del Front Popular	214
Cap. III.	De com l'Escola ensenyà/aprenqué la guerra	214
a.	Zona republicana	214
b.	Zona franquista	218
Cap. IV.	De com desfilaren 'cara al sol' els administradors de la fam	222
a.	El «primer franquisme». (1939-1954)	222
a. 1.	<i>La guerra s'acabà; la repressió i la por, no.</i>	222
a. 2.	<i>Regressió en l'educació: els «nous valors» ideològics i culturals</i>	225
a. 3.	<i>Els que alçaven les banderes.</i>	229
a. 4.	<i>El silenci aquiescent d'una classe subalterna famolenc.</i>	232
a. 5.	<i>Estructures de control social i consolidació del règim.</i>	240
a. 6.	<i>Economia i situació internacional.</i>	245
b.	La fi de l'autarquia (1954-1959).	246
c.	La «tecnocràcia» i l'«aperturisme». (1959-1975)	248
c. 1.	<i>Les obres dels tècnics de l'«Obra de Déu» foren miraculoses!</i>	248
c. 2.	<i>Les conseqüències foren bones per al règim... o no?</i>	252
c. 3.	<i>La descolonització política que afectava a Espanya.</i>	253
c. 4.	<i>Els poders fàctics locals.</i>	256
c. 5.	<i>La LGE de Villar Palasí.</i>	257
c. 6.	<i>Quan el tardo-franquisme s'adonà de la incertesa.</i>	258
Cap. V.	De quan la Transició assajava la 'llibertat sense ira'.	261
a.	La Transició como mito fundacional: ¿más ruido que nueces?	261
b.	La proto-transició educativa.	264
c.	Redactar una Constitució.	266
d.	La política educativa del PSOE en el poder.	270
 Llibre VI. «Mémoires d'Hadrien» (Marguerite Yourcenar)		277
<i>(o d'allò que hem fet amb les paraules pronunciades)</i>		

Cap. Únic: De les ‘ipsissima verba’: La narració («Jo, Juanito ‘el llumero’»)	281
Llibre VII. «Voyage au centre de la Terre» (Jules Verne)	287
<i>(o d’aprofundir a partir d’un llibre)</i>	
Cap. I. De l’entrada al cor d’un volcà bullent de paraules.	291
Cap. II. De la dissecció categorial dels materials volcànics.	299
Cap. III. Una <i>descripció densa</i> com la lava.	310
a. L’origen: quan comença a gestar-se el tarannà d’un ser humà?	314
b. Els ideals i valors del pare.	315
c. Educar-se com a fill d’obriers ‘abans de la Guerra’. Quan hi hagué esperança per als humils.	317
d. Anar ‘ <i>davant, davant</i> ’... de la Guerra. Viure i educar-se vora la violència.	319
e. Tornar a casa: retrobar família i amics, aprendre a esquivar la por.	320
f. Aprovar l’assignatura de ‘combatre la gana’ com si fos un joc après dels majors.	322
g. La ‘xiripa’ pot conduir a la ‘identitat’.	323
h. Un dia u descobreix l’oceà de la seua ignorància.	327
i. Per l’amor de Lolita, ‘la perruquera’, aprendria a ser llaurador... o perruquer!	328
j. Fer nous aprenentatges en contextos diferents.	330
k. La conscienciació d’esdevenir pare i ciutadà.	332
l. Llegir, sempre llegir!.	334
Llibre VIII. «Dime quién soy» (Julia Navarro)	339
<i>(o de la recerca dins d’una història)</i>	
Cap. I. De com hem arribat fins aquí	343
a. El nucli	344
<i>a.1. El substrat genètic</i>	344
<i>a.2. L’actitud narrativa</i>	346
<i>a.3. Biografia</i>	349
<i>a.4. Identitat</i>	353
<i>a.5. Habitus</i>	356
b. Els acompanyants propers	358
<i>b.1. La família.</i>	360
<i>b.2. La comunitat dels companys de treball</i>	361
<i>b.3. La comunitat d’amics</i>	363
<i>b.4. El món objectual</i>	365
c. La història que ens envolta	361
<i>c.1. El context històric com escenari</i>	369
<i>c.2. La Memòria històrica</i>	372
<i>c.3. Altres enfocaments difractius de la història</i>	374
<i>c.4. Escolarització i aprenentatge</i>	377
Cap. II. Del punt d’arribada (p.)	380
a. Històricament... (p. 392)	384
b. Sobre la taula de dissecció	386

Cap. III. De la reflexió sobre acords i desacords	393
a. Educar o Educar-se, per a...? <i>That's the (real) question!</i>	393
b. A quina «escola» i «com» aprenem?	397
c. Quin és el lloc de l'aprenentatge informal?	400
d. Una nova 'Revolució Copernicana' a l'educació formal?	404
e. Les responsabilitats de l'individu inhibeixen, aleshores, les de l'Estat? (p. 415)	406
f. On queda, doncs, 'fer alumnes feliços' com l'objectiu de l'escola?	408
g. Sobre el valor de la biografia en aquesta investigació teòrica-educativa.	418
Cap. IV. De la indisciplina visceral d'aquesta tesi	427
A. Indisciplina respecte a les 'disciplines científiques' o conjunt de coneixements organitzats en branques. En defensa de la «polimàtia».	428
B. Indisciplina respecte a les regles o les normes adreçades a mantenir l'ordre entre els membres d'una organització o cos. Les servituds de la Universitat.	432
C. Indisciplina envers la regla imposada des de l'autoritat de la ciència acadèmica positiva	434
<i>Epíleg</i>	436
Llibre IX. «Fahrenheit 451» (Ray Bradbury)	441
<i>(o dels textos que m'han cremat la vista)</i>	
Cap. I. «Encantamientos, requiebros, amores» <i>(o dels que parlen sobre la Felicitat)</i>	443
Cap. II. «Desafíos» <i>(o dels que parlen sobre l'Educació)</i>	448
Cap. III. «Pendencias, tormentas» <i>(o dels que parlen sobre la investigació biogràfica-narrativa i altres metodologies d'investigació)</i>	452
Cap. IV. «Batallas, heridas» <i>(o dels que parlen d'Història)</i>	460
Cap. V. «Disparates imposibles» <i>(o dels que parlen de coses diverses)</i>	468
Llibre X. «El cementerio de los libros olvidados» (Carlos Ruíz Zafón)	473
<i>(o dels Annexos)</i>	
I. Textos.	477
II. Línia de temps històrica.	487
III. Biograma (Línia de vida).	507
IV. Categorització.	508
V. Documents de la "Caixa de vida".	558
VI. Catalogació de la biblioteca.	561

LLIBRE I

*«El origen perdido»
(o de les raons d'escriure)*

Cap. I

Sobre els motius que em commouen i em mouen

Cap. II

Sobre les finalitats que vol atresorar

LLIBRE I

«El origen perdido»

(o de les raons d'escriure)

Nunca, nunca, aunque no pase nada, la gente deja de contar, y si hay infierno, también allí seguirán contando por los siglos de los siglos, dándole cuerda una y otra vez al juguete de las palabras, intentando entender algo del mundo, tanteando en el absurdo de la vida en busca de algún resorte que abra su ciega cerrazón, como la cueva de Alí Babá al conjuro de una palabra mágica, *y nos descubra el gran tesoro de la razón, de la luz, del sentido exacto de las cosas...*

Luis Landero
Lluvia fina (2019)

Cap. I

Sobre els motius que em commouen i em mouen

Los cuatro ancianos se pusieron de pie y, cerrando sus puños, los apoyaron cruzados, sobre sus hombros. Entonces empezaron a canturrear una extraña salmodia en aymara. [...] Marta, bajo la sugestión del canturreo, empezó a traducir para nosotros, con voz monocorde, lo que los viejos decían; aunque hubiera dado lo mismo que no lo hiciera porque, de algún modo inexplicable, les estábamos comprendiendo [...]. La verdadera razón de que pudiéramos entender lo que salmodiaban los viejos Capacas estaba contenida en la propia historia que la cancioncilla narraba. Al final confundía la voz de Marta con lo que *oía* dentro de mi cabeza y no hubiera sabido diferenciar un murmullo de otro. Eran distintos, pero decían lo mismo y ambos resultaban hipnóticos.

Matilde Asensi,
El origen perdido (2003)

Els primers dies de gener de l'any 2000 foren els últims de la vida de mon pare. A casa podíem fer poc més per ell que romandre asseguts al capçal del seu llit, llegint i esperant atendre qualsevol necessitat que expressés. Quan em tocava la guàrdia a mi, ell solia aprofitar-ho per donar-me instruccions respecte al futur dels horts i portar al dia les obligacions que encara volia assumir com a president de la comunitat de veïns (càrrec que li tocava per estricte torn rotatiu). Un dia, no sé a quin sant va vindre el que ell intentés recordar una poesia que havia memoritzat durant la seua escolaritat amb Don Federico, allà a finals dels anys 20 o principis dels 30. Però els molts anys són mals acompanyants de la memòria. Només es recordava que era de Rubén Darío, que eixia una xiqueta que li deien «Margarita» i que al començament deia alguna cosa pareguda a: «*Margarita, te voy a contar un cuento*». Ràpidament vaig buscar el poema i, al dia següent, li'l vaig llegir complet, recitant-li'l de la millor manera que l'emoció em va permetre. A mon pare se li va escapar alguna llàgrima; a mi, més d'una.

Esperonat per la curiositat vaig voler saber alguna cosa més sobre el poema. Ja coneixia des de l'assignatura de Literatura (Batxillerat) com era de singular la poesia de Rubén Darío (1867-1916), però no sabia res de «Margarita Debayle». A Internet vaig trobar açò: «Su padre fue el médico de cabecera del poeta Rubén Darío, quien

posiblement en 1906 fue invitado a la casa de verano de la familia Debayle Sacasa en la paradisíaca isla del Cardón. Fue ahí, en una tarde cerca de la playa, sentado en una roca, que escribió el famoso poema ‘A Margarita Debayle’ a la entonces niña Margarita, quien *le había pedido que le escribiera un cuento en versos. La poesía en realidad fue escrita por la noche; a cambio el poeta le prometió hacerla eterna, y se la recitó por la mañana sentados en un tronco de madera.*»¹ El poema conta la història d’una princeseta d’una edat semblant als sis anys que tenia Margarita quan succeí aquest episodi.

Tot i que des que jo era xiquet tinguérem molts moments asseguts a un tronco o a un reguer dels horts que cultivàvem, mon pare mai no va tenir l’ocurrència de contar-me el ‘conte de la seua vida’. Tampoc aquelles nits de malaltia terminal se’ns va ocórrer –ni a ell narrar-la ni jo demanar-li-ho.

Amb ma mare fou diferent. La relació amb ella era difícilment fluïda: sempre estava fent feina! I a la darrera vellesa el cap la traí. El seu discurs desaparegué abans d’hora.

En ambdós casos, una llàstima.

En aquesta tesi vaig a contar una història humana i el què he après d’ella. Però aquest no és un llibre d’*Història*, sinó d’*històries*. Contar ‘una història’ sovint implica ‘contar diverses històries’ que ajuden a donar-li sentit a la central. Difícilment podria imaginar una història solipsista.

També contaré tot el procés que he seguit per tal de donar-li la forma textual adient per a ser contada i per què vull contar-la tal i com la llegiran. És una història més.

¹ https://es.wikipedia.org/wiki/Margarita_Debayle. La lletra cursiva és de l’investigador. Veure Annex I (A).

Fa poc més de vuit anys que va morir Lola, la dona de mon tio Juan. Va morir de càncer. A més, els darrers tres anys havien estat encara més complicats per l'aguditzament d'un *alzheimer* ferotge. Aquesta malaltia dificultava greument viure la vida tal com Lola i Juan l'havien viscuda fins aleshores des de feia molts anys. Feien la vida a una casa al camp, on disposaven d'un ample espai relativament tancat i la companyia de dues gosses, així com un graciós jardí de bonsais del qual Juan parava un delicat compte des de feia gairebé tres dècades. Els tres fills de la parella, tot i tenir les seues pròpies famílies, anaven a veure'ls sovint i estaven en tot moment atents a qualsevol necessitat dels pares. També els quatre néts i nètes visitaven freqüentment als iaïos.

Eren una família unida –des de sempre–, i ara que no hi era Lola ho haurien de ser més encara. Com efectivament està succeint.

Juan i Lola s'havien conegut a finals de la dècada dels 40, quan ell era un jove de 19 anys i ella només una adolescent de 16; però no es feren 'nuvis formals' fins alguns anys després. Pel mig, quasi una dècada de titubejos afectius, un autèntic joc de fintes galantejadores. Es casaren per fi l'any 1959. Fins ara, quan al 2020 Juan parla de Lola, la tendresa encara li aflora als ulls i es percep que aquella parella visqué molt d'amor. I això que la relació no fou sempre un camí de roses! Primer, per l'oposició inicial de la mare de Lola, dona d'arrels llauradores que no acceptava de grat un gendre sense més propietats que els seus braços i la seua habilitat professional (una habilitat, per cert, destacable), però sense terra! Després, durant un temps, per la malaltia cardíaca que li descobriren al fill major quan tenia només tres anys. Anys més tard, a la dècada dels 70, el fill fou operat amb èxit i fa molt que gaudeix d'una envejable salut. Per altra banda, amb el pas dels anys, la sogra anà millorant l'actitud. Juan i Lola pararen compte de la *senyo* Dolorettes fins que va morir.

Fins que la pandèmia ho desaconsellà, fins als 89 anys, Juan exercí de iaïo: replegava néts i nètes quan sortien de l'institut i els portava a activitats extraescolars, o els atenia a sa casa fins que els pares podien, després de la jornada laboral, anar a per ells. També, de vegada en quant, recorda l'ofici de tota la seua vida: *llumero*, i repara alguna llum o electrodomèstic espatllat que han portat a la tenda que, heretada d'ell, constitueix l'empresa del mitjà dels seus fills, Andrés. El major, Juanma, el que

estigué malalt del cor, és soci d'una empresa de serveis i subministraments informàtics que ha aconseguit resistir bé les sacsejades de les crisis del 2008 i del 2020. La tercera, la filla menuda, Mónica, treballa des de fa gairebé trenta anys en una acadèmia de llengües, on exerceix de professora i mà dreta de la propietària i directora. Tots tres tenen com ofici l'activitat que realment els agrada fer. Per sort –o perquè les ocupacions resultaren poc vulnerables–, la crisi econòmica no els impactà tant terriblement com a altres. Col·loquialment diríem que sapigueren 'col·locar-se bé', doncs encertaren els respectius oficis.

a. Viure «una vida bona»

Juan viu al camp, continua residint a la casa en la que ha viscut els darrers 40 anys: una caseta al camp –un «maset», com es diu a Vila-real– que va heretar de sa mare i ell va reformar i modernitzar. Ara li resultaria difícil posar-se a viure a un pis, sense espai per a les gosses i els nombrosos bonsais del quals encara para acurat compte. En ocasions també van tenir gallines per tal de disposar d'ous ecològics, però d'això fa molt de temps; darrerament, ja no. Sempre ha estat un apassionat de la vida sana, especialment des que, fa gairebé vint anys, va sobreviure a un càncer de colon després d'haver estat intervingut quirúrgicament en dues ocasions. Ara menja sà i tots els dies camina més d'una hora per camins i pinars. La gent diu que no aparenta l'edat que té. És cert!: manifesta ser deu anys més jove del que realment és.

Com la majoria de gent major, gaudeix de força temps lliure: tot el que li sobra d'atendre als néts. Ell l'inverteix parant compte de la casa, de les gosses, del jardí,... i d'ell mateix: físicament, caminant cada dia, i, mentalment, llegint llibres i premsa. Sobretot, llegeix. Encara és un gran devorador de novel·les, de les quals en sa casa sempre han hagut un bon recull. Ha sigut membre del *Círculo de Lectores* des de gairebé la seua aparició. De les novel·les, s'estima aquelles que es contextualitzen en moments històrics identificables (*novel·la històrica*) més que les de pura ficció; de premsa, tria la de tendència progressista, en la qual fulleja especialment la secció de política, doncs a la seua edat encara està plenament interessat, amb una actitud admirablement cívica, pels problemes del país i del poble. Certament, en la seua vida ha donat mostres de valorar la participació activa en la cultura i, especialment, en l'educació, com he descobert al seu relat. De fet, durant els anys en que els seus fills

van estar escolaritzats, ell sempre formà part molt activa de les juntes de les associacions de mares i pares d'alumnes, amb un afany clar per la millora constant de les escoles i instituts on anaven els seus fills². Quasi podríem dir que les seues actituds envers la gent, la societat, el món i la vida han reflectit el paradigma d'adult que diuen perseguir els fins enunciats a la legislació educativa actual: és políticament tolerant i respectuós amb les idees dels altres, té recursos per a l'auto-aprenentatge, disposa d'un ampli bagatge de coneixements, ha estat i és creatiu, és un ciutadà crític, vetla per la seua salut,...

Per altra banda, en línia amb la higiene socioafectiva que sempre ha mostrat, la majoria de matins té per sagrat anar a compartir esmorzar amb el fill mitjà –l'hereu de l'ofici de *llumero*– al bar on ha anat gairebé tota la vida. Un establiment on fa més de mig segle, amb uns altres propietaris i una altra decoració, va celebrar el seu banquet de noces. És '*el bar de l'UGT*'; durant el franquisme fou l'*Hogar del Productor*', i en temps de la Segona República havia estat el '*Centre Obrer*', seu dels sindicats de classe de l'època. Allí encara conserva alguns amics, tot i que la majoria són, lògicament, més joves que ell.

Una de les darreres vegades que l'he vist fou a la manifestació feminista que es va fer a Vila-real el 8 de març, dia de la dona (els darrers anys, aquesta és una cita que mai no es perd).

Amb aquesta mirada, conclouríem que és aquest el perfil d'un «home feliç»? (tot i no assemblar-se totalment a aquell 'sense camisa' descrit per Tolstoi)³.

Quan des de l'enfocament de la Psicologia Positiva Seligman (2011) estudiava la «felicitat», considerava que n'hi havia de tres tipus. El primer tipus tenia a veure amb 'el benestar derivat del gaudiment dels estímuls que arribaven als sentits': un menjar gustós, una experiència sexual satisfactòria, visionar una obra d'art o l'audició de la música preferida. Anomenava a aquest benestar «*vida agradable*» o «*vida plaent*» (*pleasure life*) i trobaríem el seu *súmmum* en l'expressió actual «*Don't worry, be happy!*». L'*hedonisme*

² Juan fou un dels membres fundadors de la primera APA que es va fundar a Vila-real, al 1975: la del CP «Escultor Ortells». Aquella associació tingué uns inicis d'excel·lent activitat, organitzant ja aleshores, el que avui coneixem com *Banc de Llibres*, així com una cooperativa social de material escolar i promovent la creació de comissions de «convivència escolar» i «activitats extraescolars».

³ Annex I (B).

constitueix un abordatge de la felicitat molt estès, amb l'únic inconvenient del seu caire puntual: dura un lapse més o menys breu i ràpidament s'esvaeix; si volem tornar a experimentar-la, haurem de repetir l'experiència. Mes..., aquesta tàctica té l'inconvenient de que amb la repetició ve la dessensibilització, amb la qual cosa apareix la necessitat d'augmentar la intensitat, dosi o freqüència de l'estímul. I l'experiència testimonia que aquest no sol ser un bon camí!

El tercer tipus de felicitat –el sublim!– l'identificava Seligman amb la «*vida significativa*» (*meaningful life*): viure amb un sentit ple; allò que altres psicòlegs anomenen 'plena auto-realització': trobar alguna cosa amb la què creure intensament i posar tota la nostra força al seu servei. Significa «viure per a perseguir els ideals, les conviccions més profundes», dedicar cada minut de la vida i cada esforç a la consecució d'allò que ens transcendeix i pel què estem disposats a sacrificar qualsevol altra satisfacció de menor rang. Però, tot i reconeixent la qualitat i l'excel·lència d'aquest enfocament, també descobrim la seua dificultat per a esdevenir un abordatge 'popular' de la felicitat. Si bé descobrir i perseguir finalitats que ens transcendeixen suposa un nivell suprem de la nostra humanitat (entès aquest concepte filosòficament), sovint enfrontar-nos als quefers quotidians i un munt de micro-problemes derivats d'aquests, suposen un jou feixuc per a la immensa majoria dels ciutadans del planeta, un impediment real per a plantejar-nos finalitats més selectes.

Aleshores... ¿només podem ser feliços *des dels sentits* (sense diferenciar-nos pràcticament de la resta d'animals) o *des de la filosofia* (només a l'abast de qui pot concentrar-se en els ideals)?

Per sort, Seligman definí també un tipus 2, una situació intermèdia. Allò que va anomenar «una vida bona», de compromís amb un mateix (*through engagement*): habitar un marc de condicions objectives que permeten que, subjectivament, gaudim d'aquelles coses en les quals 'funcionem bé'. Parlava Seligman tant de vessants afectius com professionals, tant cognitius com socials: l'*eudaimonia*, un enfocament que podem descobrir ja a les ètiques aristotèliques. Perseguir la felicitat des d'aquest enfocament consisteix en identificar quins són aquests camps en els quals som talentosos, afinar aquestes destreses i saber-les usar; desenvolupar les nostres bones –o excel·lents!– qualitats i gaudir superant les nostres pròpies limitacions; viure intensament cada pre-

sent i saber fruir d'aquelles coses, sovint simples, i en ocasions complexes, que fan de la vida una experiència notablement satisfactòria. En resum, practicar magistralment «l'art de viure».

Aquesta investigació parteix d'una presumpció: la de que objectivament –és a dir, vist des d'una perspectiva externa⁴– convindríem en que la vida de Juan és, i ha estat durant molts anys, eixa «vida bona» que definia Seligman (Urarte, 2009). Ha gaudit d'allò que avui també conceptualitzem com una «bona qualitat de vida». Veiem com, des de la seua joventut, sempre ha exercit un treball que l'ha satisfet i mai no li han mancat nous projectes que encetar i que l'han fet il·lusionar-se; ha educat bé als fills (els ha fet arribar a ser persones afectivament i social integrades, de profit i que se l'estimen); manté hàbits de vida saludables físicament i mental; està integrat plenament i crítica en els seus entorns socials; habita en i respecta la naturalesa; i sap com gastar d'una manera constructiva cada minut del seu lleure. No es percep, doncs, cap mena d'escassetesa ni dèficits greus (almenys, ni ell ni els que el coneixem en percebem).

Aquest perfil humà potser el converteix, no només en un 'informant clau', sinó també en un *model* o *exemple* a seguir, amb unes actituds vitals elogiabls, moltes de les quals trobem en les competències que el currículum educatiu oficial diu cercar per a la totalitat de la població. Aquest caràcter de *model*⁵ és el que li dona valor –si més no per a l'investigador (i espero que per a possibles lectors)– en el sentit del qual parla Anna Caballé (2012) en *¿Cómo se escribe una biografía?*:

[una biografía] también debe sugerir cuestiones morales [...]. En todo caso, una biografía nos muestra cómo han transcurrido otras vidas, abre nuestra mente a vidas muy distintas de las nuestras y en este sentido encierra un contenido educativo, o mejor formativo. Sugiere modelos de conducta, en el sentido que Amelia Valcárcel da al término modelo: “Los modelos son personas concretas por las que sentimos respeto y admiración, a las que libremente decidimos imitar. El ser humano tiene la potestad de elegir sus modelos. Quien quiere ser algo se fija en cómo son y lo que hacen o hicieron aquellos tenidos por mejores”⁶ (p. 44).

El sentit comú ens fa suposar que aquesta «vida bona» deu haver estat el fruit

⁴ Però amb la qual, subjectivament, ell està d'acord.

⁵ En qualsevol cas, s'escau diferenciar entre «*model a seguir*» (1 1 m. [LC] Allò que ha de servir d'objecte d'imitació, IEC) o «*generalitzable*», i «*exemple paradigmàtic o normatiu d'una època*». (2 1 m. [LC] Allò que ocorre a algú, considerat representatiu, com a podent servir de lliçó. IEC). Al llarg de tota la tesi ens referirem, com confirma la cita de Caballé, a la primera accepció, no a la segona.

⁶ Valcárcel, Amelia (2000). *Rebeldes*, Barcelona, Plaza & Janés, p. 19.

d'una acumulació de bones decisions preses al llarg de la seua existència; i que aquestes decisions conformaren un bon bagatge, el producte adient d'una combinació ben equilibrada de coneixements i valors adquirits. Podríem intuir fins que, per tal d'assolir-los, degué rebre una exquisida educació de la qual ell és un bon exemple. Sense cap dubte, una educació digna de ser analitzada. És el què anem a intentar fer al llarg de la tesi. Però...

b. Una infància convulsa en una època de pa negre i silenci poregós

Malgrat tot allò que he exposat fins ara cal dir que, sent sincer, l'interès per entrevistar a Juan sobre la seua educació era, originàriament, només un tema de caire purament historiogràfic. Simplement pretenia recollir informació sobre com havia estat la seua escolarització –de fet, *l'escolarització en general*– durant el primer franquisme, ja que ignorava si havia anat a escola abans de la Guerra Civil o durant la mateixa; és a dir, pretenia 'usar-lo' com a «font oral» en una investigació històrica-educativa (Agulló, 2007; Prins, 1991), especialment, des d'aquell enfocament conegut com «Història des de baix» (Burke, 2003; Hernández Núñez, 2008; Levi, 1991; Port, 2015; Sharpe, 1991)⁷. Ja pressuposava que la seua no hauria estat una escolarització llarga, però intuïa que, almenys, sí suficientment eficient per tal d'explicar els amplis coneixements dels quals m'havia donat innombrables proves. *A priori* vaig pensar que, malgrat el seu nivell cultural ser d'una altura poc freqüent en persones de la seua edat i condició social, la seua vida escolar podia ser representativa de la vida escolar de desenes de milers de xiquets espanyols amb els quals ell compartí època històrica; gairebé un exemple –en el sentit 'representatiu'– de la vida escolar de l'època (Bedmar i Montero, 2010; Folguera, 1995; Serrano, Sánchez y Rodríguez, 2007; Sevillano, 1999; Sonlleba i Torrego, 2014). No vaig errar completament, tot i que, degut a la complexitat de la trama històrica en què es mogué durant els anys de la seua escolaritat i post-escolaritat, hi ha dificultats per tal d'establir un model unívoc d'aprenentatges⁸ (Bedmar i Montero, 2010; Comín, 1973; Egido, 1994). Per altra banda, per tal de pos-

⁷ Les fonts orals permeten avançar en el coneixement de la realitat passada, perquè allò que no es diu, mai no s'escriu; en canvi, pot aflorar i fer-se explícit en una enquesta oral ben dirigida. També poden fer aparèixer l'altra cara de la història: *el punt de vista no oficial*, la memòria no institucional. Ens descobreixen, en fi, la importància d'allò quotidià (Agulló, 2007).

⁸ Tot i que, paradoxalment, el model de *l'escolarització formal* de la postguerra destaque per la seua 'uniformitat'.

sibilitat la comprensió d'aquest «èxit vital en assolir una vida bona», també m'he vist obligat a diferenciar clarament els conceptes de «formació» i «escolarització», doncs la reducció d'un a l'altre ens hagués conduït, referint-los a tota una generació, a l'absurd.

Perquè aquella generació, les persones que, com Juan, avui tenen al voltant de noranta anys, començaren a ser escolars durant la breu vida de la Segona República. Després, de sobte, foren víctimes col·laterals –i, per tant, innocents– d'un conflicte que no podien entendre, testimonis d'una guerra a mort entre veïns de carrer –i fins gent amb la mateixa sang!– i, tot seguit, d'una llarga postguerra marcada a foc per la fam, la por i un silenci cendrós, només trencat per les consignes d'adoctrinament al que els vencedors sotmetien, a crits, a la totalitat del país. Un context socioeducatiu especialment dolorós per als que formaren part del bàndol dels *vençuts*: els *desafectes* (Del Arco, 2009; Mezquita, 2014; Preston, 2011; Richards, 1998; Rodríguez Teijeiro, 2015; Santacreu, 2012; Saz, 2012; Torres i Navarro, 2012). Por, fam i silenci que es mesclaven esperpènticament amb un adoctrinament basat en esclats triomfalistes i l'exhibició d'ícones per part del bàndol guanyador –el «Nou Estat» nacional-catòlic⁹ (Abella, 2008; Colom, 2011; Cruz, 2012; Chaves Nogales, 2012; Ruíz Carnicer, 2011)– entre les quals ocupava un espai privilegiat la institució eclesial.

c. L'itinerari educatiu

En aquell peculiar context històric i socioeducatiu, l'escolarització de Juan se'm revelà més irregular, inconstant i fins traumàtica del que m'havia pogut imaginar. Significava allò, doncs, que el seu pas pel sistema escolar havia estat absolutament desaprofitat i estèril? L'impacte de l'escola sobre la construcció de Juan com a ésser humà, sobre el que seria la seua «vida bona», sobre el seu «èxit vital», fou decididament nul·la? Potser no m'atreviria a dir tant, però qualsevol resposta a aquesta qüestió estaria, com veurem, plena de matisos i, previsiblement, generadora d'un imaginari complex.

⁹ «[...] el Franquisme, com a realitat política que fou, creà un discurs i una simbologia que li donava visibilitat i existència i de la qual es va desprendre la ideologia que les noves classes recentment arribades al poder imposaren a manera de nova cultura per a tota la societat. A la vegada, a més del seu contingut ideològic, crearen també una estructura ideològica pròpia d'alta densitat (*Secretaría General del Movimiento, Frente de Juventudes, Sección Femenina*, el partit i l'organització sindical, etc.), així com bastant material ideològic (premsa, revistes, diversos tipus de campanyes publicitàries, llibres escolars, assignatures de formació política, la televisió des del seu sorgiment, etc.)» (Colom, 2011:18).

Els imaginaris del Franquisme i la Transició són, historiogràficament parlant, d'una gran riquesa, però difícils de recuperar de manera senzilla i ordenada (Abella, 2008; Colmeiro, 2005; Colom, 2011; Roig, 2002), ans sovint cal fer un esforç narratiu per trobar-li un sentit a tot allò que ocorregué. El règim franquista es modificà des de l'immediat període post-bèl·lic, i, bé per causes externes, bé per causes evolutives del propi règim, bé per la suma d'ambdues, va anar transmutant-se al ritme que marcava el món i el país amb ell (Cenarro, 2011; Colmeiro, 2005; Comín, 1973; Ruíz Carnicer, 2011; Saz, 2007). I amb tots tres –*món, país i règim*– evolucionà allò que els ciutadans i ciutadanes exigien al sistema educatiu. El canvi del país arribà al seu zenit, històricament parlant, amb el període que ens ha arribat amb el nom de «la Transició» (Mayor-domo, 2002, 2011; Ysàs, 2013). Fou un període que, tot i ser nou per a la majoria – doncs obria portes que *tota la seua vida* havien estat tancades–, també significà, per a aquells que havien conegut l'anterior període democràtic –la breu Segona República–, l'enyorat retrobament amb les possibilitats socials que brindava la participació política.

Aquest és, doncs, després de les referències a *l'èxit vital en assolir una vida bona i a una infància colpejada per la guerra, la fam, la por i el silenci* (pròpia de les famílies dels vençuts), un penúltim vector a tenir en compte: *quina mena d'educació/formació gaudí* (o, més bé, sofrí?) la major part d'aquesta generació? Els xiquets de les «classes subalternes»¹⁰, les no-hegemòniques (Fraser, 1993), aquells que objectivament no tenien al seu abast recursos econòmics per superar les mancances de l'educació pública, *què i com aprengueren* durant la postguerra? (Cenarro, 2011; Colom, 2011; Comín, 1973; Folguera, 1995; Hernández Núñez, 2008; Monlleó, 2005; Richards, 1998; Rodríguez Barreira, 2013; Sonlleva i Torrego, 2014). Què podem dir, doncs, de la seua «escolarització»? I de la seua «formació»? O, si més no, ¿quins foren els principals factors històrics, econòmics, socials, polítics i/o culturals relacionats amb l'educació que impactaren en l'esdevenidor d'aquella generació per tal que, si més no, alguns d'ells poguessen convertir-se en «persones educades»? Van haver al llarg de la seua vida altres factors de caire socioeducatiu, a banda de l'escolarització formal, que poguem considerar condicionants de l'esdevenidor de Juan i que feren d'ell una persona integrada, amb una

¹⁰ Allò que és subaltern ha estat definit, a partir de les teories de Gramsci i de l'apropament de Guha, com de 'rang inferior', i té una connotació de subordinació i de desigualtat. Allò que és subaltern ocupa un dels dos espais en una relació de poder en que allò oposat a la classe subaltern és la classe dominant (Segarra, 2017:77).

«bona qualitat de vida»? (Tuesca, 2005; Gómez Vela, 2001; Schalock, 1990). Mitjançant *quin* «itinerari pedagògic» s'aconseguí? En resum i en essència: per una banda, com és possible explicar l'«èxit vital» de Juan des del prisma de la seua història socioeducativa?; i, per l'altra, com fou que arribà a valorar tant –fins implicar-s'hi plenament– l'experiència escolar-educativa dels seus fills? La motivació envers el valor vital que Juan assignà a l'educació dels fills conforma l'últim element constitutiu d'aquesta tesi.

Per a una adient comprensió de «l'escolarització», a hores d'ara podem dir que, objectivament i documental, sabem suficient sobre el sistema educatiu de l'etapa franquista i de la Transició: disposem dels reculls legislatius detallats; de nombrosíssimes dades que sobre múltiples aspectes dels sistema escolar ens aporten els diferents esgraons administratius; aspectes col·laterals, com la influència decisiva de l'església catòlica en gairebé tots els aspectes escolars o els canvis del sistema en funció de les necessitats laborals del país; tenim fins narratives de molts i moltes mestres que hagueren de suportar, amb major o menor afecció, aquell context; discursos ideològics; etc. (Colom, 2011; Puelles, 1980; Sonlleva i Torrego, 2014; Roig López, 2002; Viñao, 2014;). Però, realment, *com s'educava la gent? Què aprenien* de fet els fills de la gent treballadora? (Bedmar i Montero, 2010; Serra i Sala, 2003; Serrano *et al.*, 2007). Inclús, ... *què i com ha après la mateixa gent treballadora?* Estem aleshores parlant de les cruïlles entre «la Història com trama» i les singulars «històries de les persones»¹¹; d'allò que fa de la Història una veritable «Ciència Humana» (Blanco, 1990; Ferrarotti, 1991; Middlekauff, 1991).

¹¹ En paraules de Fernández Prieto (2014): «Para superar la visión unilateral de los de arriba hemos buscado la visión de los de abajo, su propia voz y su propia historia, a través de sus memorias, reconstruyendo las trayectorias individuales y las colectivas, siempre desde el punto de vista de la historia social, intentando encontrar – y adoptar?– el punto de vista de los grupos subalternos. (p. 140) [...] casi todos se dedican a eso: a empujar los arados a labrar las tierras a procurar con mimo la fertilización para garantizar el pan, la reproducción del hogar y la producción para el mercado. Nada admirable ni siquiera para Proust, todo conocido y corriente, pero, al fin y al cabo, las vidas de la inmensa mayoría de la humanidad, con su cultura –inmensa–, su capacidad de innovación –inmensa también cuando es observada– y su capacidad de organización, de resistencia, de construcción y, empezamos a saber hoy, también de resiliencia.» (p. 142) Fernández Prieto, L. (2014). Las vidas corrientes en la historia social. Las vidas de todos y todas. *Segle XX. Revista catalana d'història*, 7, pp. 139-156

Cap. II

Sobre les finalitats que pretén atresorar

Jo vinc d'un silenci,
antic i molt llarg,
de gent que va alçant-se
des del fons dels segles;
de gent que anomenen
classes subalternes.
Jo vinc d'un silenci
antic i molt llarg.

...

Jo vinc d'un silenci
que no és resignat,
d'on comença l'horta
i acaba el secà,
d'esforç i blasfèmia
perquè tot va mal:
qui perd els orígens
perd identitat.

Jo vinc d'un silenci,
antic i molt llarg,
de gent sense místics
ni grans capitans,
que viuen i moren
en l'anonimat,
que en frases solemnes
no han cregut mai.

Jo vinc d'una lluita
que és sorda i constant;
jo vinc d'un silenci
que romprà la gent
que ara vol ser lliure
i estima la vida,
que exigeix les coses
que li han negat.

Jo vinc d'un silenci
antic i molt llarg,
*jo vinc d'un silenci
que la gent romprà.*

Raimon
Jo vinc d'un silenci (1975)

a. L'educació dels fills de les classes subalternes, depèn de l'escolarització?

És innegable que, en el procés de recerca, l'establiment d'una dialèctica entre el context —o els diferents contextos que generà cada moment històric— i la pròpia història personal serà essencial (Denzin i Lincoln, 1994), pel que hauré de cercar la llum i el sentit que ens pot donar l'aprehensió d'aquest context, alhora que descobrim de quina manera la figura ens explica dialècticament els fons (*background* o escenari). Veurem com al llarg dels anys el context canvià, i el Franquisme evolucionà etapa rere etapa. Mentrestant, el xiquet ('Juanito') esdevenia un jove i després un adult pare de família; i com, anys després, l'educació dels fills ocupà una atenció més intensa i molt més conscient que la que havia ocupat la pròpia. Descobrirem, doncs, de quina manera la pròpia educació deixà de veure's com càrrega feixuga i molesta quan trobà nous sentits als aprenentatges culturals i a l'escola com a institució clau de la societat (Delors, 1970; Faure, 1972; Serra, 2003).

Com pogué ser que una «vida bona», «feliç», amb uns elements clars de *plenitud*, vingués derivada d'una educació que, almenys en la seua modalitat «formal», va patir tantes mancances?

Per altra banda, abordem la història de l'esdevenir educatiu de Juan des d'una perspectiva autocrítica. Com educador –en soc un de tants– sovint em pregunto si potser no estarem desenfocant les nostres actuacions educatives; qui sap si no estarem ignorant, miops, aspectes essencials de la realitat vital, mentre ens esforcem per donar prioritat a uns altres que les històries de vida de l'alumnat ens mostren irrellevants per a les metes importants de la vida, *de les seues vides* (Fernández i Fernández, 2006; Peavy, 2007). ¿Que potser, des de la nostra supèrbia d'educadors, no haurem oblidat excessivament aquells aprenentatges informals que tant *in-formen* l'ésser humà? Hipotetitzo que investigar el fet educatiu prenent l'evolució d'un subjecte com a fil conductor i explicatiu em donarà resultats interessants al respecte; potser descobrim que l'educació és una competència no exclusiva de l'escola, i comencem aleshores a creure en noves maneres, més flexibles, d'articular totes les modalitats d'aprenentatge i experimentar-les tot fomentant el *contínuum* que és l'«educació al llarg de la vida» (Ortega Esteban, 2005).

Està provat que, com a enfocament investigador, el mètode biogràfic-narratiu s'ha mostrat útil en moltes ocasions per a assolir objectius semblants: allò que és veritablement important en les vides de les persones. No obstant això, quina llum ens aportarà veure accions educatives des del punt de vista de subjecte/alumne quan aquest pertany a una classe social popular –subalterna–, classe que històricament mai no ha estat la principal beneficiària de cap 'reforma educativa' cabal?

Per últim, no és menys important que ens qüestionem si les respostes que podem trobar en la tasca investigadora tenen rellevància per interpretar millor diversos conceptes educatius que han emergit a les darreres dècades: *significat, competència, itinerari pedagògic, aprenentatge situat, somnis, comunitats d'aprenentatge, comunitats de pràctica...*

No fa encara massa mesos, les institucions polítiques espanyoles van aprovar una nova Llei d'Educació: l'*enèsima*. En ella –com en totes les anteriors– hi ha sempre un *Preàmbul* amb una declaració dels fins generals què es persegueixen. Però, realment, allò que la societat veritablement demana al sistema educatiu està en les línies d'allò que proposen les lleis? Històricament, ¿quina cosa fou *allò*, més enllà de les ineludibles (i tant buides!) declaracions polítiques, *que sempre estimulà a la gent a esforçar-se a adquirir aprenentatges* (conscientment omet el verb «estudiar»!) si no fou

‘la motivació per tenir una futura bona qualitat de vida?’ Quin estímul *activa l’itinerari pedagògic* de la gent de ‘a peu’ de les èpoques conegudes com «*Franquisme*» i «*Transició*»? Quines il·lusions, quines inquietuds, quins projectes de futur personals aportaren l’alè suficient per aprendre?

Així doncs, les reflexions que ens dóna Juan sobre les seues inquietuds i activitats educatives al llarg dels anys, quina permanència tenen en el present? A quines qüestions de fons fan referència? Creiem que una reflexió sobre ‘la realitat dels interessos educatius’ d’aquella gent aportarà llum al debat sobre l’Educació? O pogués ser, per contra, que la realitat del present siga ‘essencialment diferent’ a la que fou en aquestes etapes no tant llunyanes de la Història d’Espanya? En la comparació, hi trobarem finalitats perennes? o, ben al contrari, haurem d’assumir un absolut relativisme dels fins educatius? Hi ha relació respecte a les necessitats que demanden els serrells condicionants de la Història –economia, tècnica, cultura,...– de cada moment?

Sense cap dubte, al llarg de la tesi caldrà aclarir, matisar, aprofundir i relacionar molts vessants: des de per què considero que la seua ha estat una «vida bona», fins per què contemplo que les característiques de les seues experiències formatives poden esdevenir *inspiradores* per als docents. Des de cercar si van haver «incidents crítics» de valor destacable que justifiquen el seu talent per a comprometre’s hàbilment amb la gestió de la seua pròpia vida, fins la descripció i possibilitats de generalització d’iniciatives d’optimització educativa que li permeteren superar els adversos condicionants sociològics i culturals.

b. Valor objectiu: què es modificarà al paisatge intel·lectual?

Potser la investigació narrativa, tal com la usaré aquí, es troba indisciplinada en la cruïlla de les metodologies pròpies de disciplines tals com l’Orientació Personal (‘filla menor’ de la Psicologia Clínica i/o la Psicoteràpia), l’Etnografia i dels mètodes historiogràfics de recollida de dades identificats com «fonts orals» (especialment en l’enfocament conegut com «Memòria històrica» [Colmeiro, 2005; Monlleó, 2005; Peiró, 2002 i 2004; Rodrigo, 2006; Sarlo, 2005; Valladolid, 2012], però també des de l’enfocament de la ‘*Història des de baix*’ o ‘*Història de la gent corrent*’ [Port, 2015; Burke,

2003]). Igualment podríem trobar arrels en la Filosofia, especialment en aquell vessant conegut com «paradigma hermenèutic»; o fins en Vigotsky i les teories que d'ell es deriven i que ens arriben via Bruner (constructivisme social). Què hi afegim, doncs, de nou? L'abordatge des de l'òptica de l'«aprenentatge»: com algú 'arribà a aprendre', com esdevingué «aprenent». Aquesta aproximació pedagògica, semblant a un joc de paraules, reflecteix una realitat psicopedagògica de fons: si exceptuem la introspecció cartesiana, en quin moment han escoltat els investigadors l'autoritzada veu del subjecte l'aprenentatge del qual s'ha investigat?, quantes teories de l'aprenentatge es basen en la interpretació del propi subjecte aprenent? A més, la nostra investigació té el valor afegit de relatar 'els aprenentatges fets al llarg de tota la vida', evocats en una fase molt avançada d'aquesta, tardana, quan hom ja no és cap 'noventà en l'afer de l'aprenentatge'.

b.1. Aportacions previstes de caire Acadèmic-Científic

Per a què serveix dur a terme una investigació com aquesta? Quina és la finalitat?

Inicialment li serveix a Juan per a augmentar el propi coneixement sobre ell mateix a través de la rememoració¹² (Arregui i Basambrio, 1999; Conway, Singer i Tagini, 2004; De Castro, 2011; Robin, 1996); però potser també algú més traga alguna lliçó d'aquest «model de referència», amb la qual contrastar la pròpia experiència. ¿Pot fer-se alguna transferència tenint en compte que revisem una situació històrica-educativa tant concreta com foren les experiències d'aprenentatge de Juan?

b.1.a. Aportacions a la ciència històrica

En l'àmbit de les Ciències Humanes sembla acceptar-se que la cerca del 'valor humanístic innat' de la Història, la investigació històrica que es genera a les Universitats, forma part d'una venerada tradició de l'Acadèmia. I açò, tant si aporta llum global sobre una època històrica com si fa passar a primer pla figures que, pel seu caire de «gent corrent», a penes destaquen del fons. Altres van més lluny encara en la seua ambició acadèmica: s'afirma que la Història com a disciplina pretén, a més, 'cercar el valor pragmàtic de trobar en les seues investigacions lliçons per al present i el futur' (i

¹² «Coneix-te a tu mateix»/ γνῶθι σεαυτόν (transliterat com *gnóthi seautón*), o en llatí *nosce te ipsum*, és l'aforisme grec que apareix al pronaos del temple d'Apol·lo a Delfos i que des dels grecs hom considera el sùmmum de la saviesa.

especialment en aquells problemes més urgents amb els quals s'enfronta la vida pública actual) (Arjona i Checa, 1998; Carr, 1961; King i Rivett, 2015:219).

Deixant un respectable marge per a aquestes possibilitats, cal dir que allò que a nosaltres ens interessa és, a grans trets, *de quina manera*, a través de la seua història de vida, desenvolupada en unes èpoques ben identificades, una *persona corrent construí els aprenentatges vitals* en els diversos espais i moments de la seua vida. I més en concret, quins foren els factors socials, culturals i sociopolítics que facilitaren –o, si més no, permeteren– que aquests aprenentatges es construïren (Jordán, 1993). És des d'aquest punt de vista des del qual els incidents crítics són importants per a descobrir-ho. Aquest deambular entre els factors socials, econòmics, culturals i històrics que configuren l'escenari de la trama en la qual es dona eixa construcció d'aprenentatges, pren, a més, un sentit especial de dignitat quan és el d'una persona extreta d'entre les 'files dels vençuts', dels 'subalterns'; algú per a qui la Història li donà l'esquena (Marqués, 1994).

b.1.b. Aportacions a les Ciències de l'Educació

Què és important per a l'Educació i què no ho és?

Una de les característiques dels inicis del segle XXI –com ja ho fou de diversos moments del XX– és l'ebullició de les diverses conceptualitzacions de l'Educació. Els educadors i les educadores vivim en un –tan permanent com canviable– conflicte de paradigmes on es barregen debats de tota mena; debats, moltes vegades estèrils, que en la seua majoria no venen auspiats per una reflexió real i comunitària sobre el sentit de l'educació. Trobem conflictes derivats dels avanços en el coneixement de l'ésser humà (neurociències, el paper de les emocions i la creativitat, psicociologia de l'aprenentatge, '*visual thinking*', PNL, com funcionen els sistemes o organismes humans,...); qüestions didàctiques (enfocaments adreçats a com fer més eficient l'aprenentatge: '*flipped classrooms*', gamificació, diversos models d'ús eficient de tecnologies de la informació, MOOCs, PLEs, ABP, tutories entre iguals, habilitats i tècniques d'aprenentatge cooperatiu, Aprenentatge-Servei, els diferents models de Comunitats d'Aprenentatge, anti-pedagogia,...); fins qüestions sociopolítiques (Pedagogia Crítica, enfocaments inclusivius i interculturals, gestió participativa

de la institució, ‘homeschooling’ –i fins ‘unschooling’!–), o referides a la pròpia essència de la Teoria de l’Educació (Per a què hem d’educar a l’escola del segle XXI? De quin visió d’ésser humà partim i quin ésser humà volem construir? Com hem d’entendre avui l’educació? Què és indefugible ensenyar en aquesta època de sobreinformació? Qui està realment educant en/per el segle XXI?) (Jordán, 1989, 1993).

Aquest panorama d’aportacions i consegüents qüestionaments evidencia que la gent intensament preocupada pel fet educatiu som legió. Dels dedicats i dedicades a l’educació, des dels pràctics –aquells i aquelles que estan quotidianament bregant per aconseguir alumnes aprenents– fins els investigadors –bé quantitativs, bé qualitativs–, tothom considera que sap alguna cosa valuosa sobre l’educació que cal compartir amb altres, i usen una diversitat d’eines i artefactes (materials o teòrics) per tal de difondre les seues idees i troballes. Però... *és realment tot nou?* Allò que s’està plantejant, és tot fruit d’un *pensament innovador?* Quants dels conceptes i quantes idees educatives existeixen en la pràctica des d’antuvi i l’únic canvi real és que ‘ara tenen un nom’ –o *un altre nom*–? Com planteja Carbonell (2019), «fins quin punt les diverses metodologies obren camins envers la transformació social o són només una pàtina modernitzadora per tal d’adaptar-se a l’*statu quo*, a les noves necessitats expansives del capitalisme del segle XXI?» (p. 96)

La investigació que plantejo pretén posar damunt la taula de dissecció els elements que ahir esdevingueren bellament educatius en la vida de Juan, tant si és, com diria Lautréamont, una *màquina de cosir* com un *paraigües*. Potser alguns es derivaran del seu pas per l’educació institucionalitzada: l’escola; però, possiblement, hi haurà altres trets, altres conceptes, que tindran un clar origen para-escolar o extra-escolar, tant de caire professional com simplement vitals. De totes les idees educatives per les quals avui ens interessem, una de les més potents és la d’«Aprentatge al Llarg de la Vida». Com s’«aprén bé» al llarg de la vida? Com s’aconsegueixen al llarg de la vida els bons aprenentatges? En el fons, aquesta és la qüestió bàsica, allò que realment volem que el discurs de Juan ens resolga.

Acabarem aquesta reflexió inicial coincidint amb Álvarez, Porta i Sarasa (2010b) respecte de la dificultat de comprendre amb profunditat l’anomenada «realitat educativa»:

[...] *‘el transcurso del proyecto educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala’* (Jackson, 1996:197). En este sentido, hemos reiterado que la investigación educativa es una actividad concreta, situada y particular. El conocimiento que se deriva de las palabras de los actores es ambiguo, relativo y provisional, como es todo lo humano. Sin embargo, dicha singularidad no invalida el cotejo permanente con ocurrencias análogas y la utilización de distintos puntos de vista para estudiarlas. (p.14).

b.2. Aportacions de caire social previstes

El crecimiento y la heterogeneidad de la pobreza, junto a la expansión de un mercado desregulado, con un Estado social en retirada, exigieron otra mirada hacia la sociedad, [...] La dimensión biográfica contextualizada, el análisis de las trayectorias individuales y familiares, las historias de vida de individuos y familias, son cada vez más necesarios para descifrar lo social. La utilización de metodologías cualitativas no es una nueva moda, sino una herramienta privilegiada para dar cuenta de las profundas recomposiciones en la vida religiosa, social, política y laboral que llevan de la supuesta homogeneidad de otras épocas a la heterogeneidad que vivimos hoy (Mallimaci i Giménez, 2006:180).

La nostra investigació desitjaria també tenir, més enllà del pur valor acadèmic, un ‘valor social’. Ara bé, no hem d’entendre aquest *valor* com a sinònim de l’utilitarisme propi de la investigació positivista tradicional, buscant una mera aplicació tècnica de les conclusions, sinó una visió bastant més oberta (ahora que més humil).

Podem dir aleshores que amb aquesta *tesi* perseguisc, com deia Carbonell, una «transformació social»? No. De cap manera! És evident que aquest objectiu seria excessivament presumptuós. Fins la ridícula. Creure que les afirmacions que es vessen aquí poden armar una base per a qualsevol mena de ‘revolució’ o transformació social tendent a eliminar les exclusions socials de les que són víctimes les classes subalternes, és una idea estrambòtica, sense cap ni peus.

Potser aspiro, doncs, a «donar veu a aquestes classe subalternes», als ‘exclosos’? Tampoc!, doncs podria ser que aquesta intenció no fos més que una nova i més sofisticada manera de *colonització* (Biglia i Bonet-Martí, 2009; Spivak, 2003). No, aleshores no m’atreviré tampoc a parlar per un altre, a dir que les meues paraules són la veu d’algú que no sóc jo mateix.

En què consistirien, aleshores, les ‘aportacions socials’?

Simplement, en *fer memòria*; únicament, en recordar quina ha estat la història,

però ara vista des del punt de vista dels que no la van escriure (ni pràcticament gosaven parlar d'ella quan era el seu present!). No aspire més que a recordar com va aprendre un xiquet a convertir-se en jove, un jove per a convertir-se en adult i un adult per a esdevenir exitosament madur. Senzillament, *saber quins aprenentatges* conduïren a una persona corrent a que la seua vida fos viscuda talentosament. El més social que puc fer és, planerament, *convidar a reflexionar* sobre aquests aprenentatges; convidar a *que cadascú discrimine* quins foren fruit exclusiu del moment històric, de les condicions personals del protagonista de la tesi, o qualsevols altres que poguessen ser assolibles per a qualsevol altra «persona corrent». És obvi que ningú descobrirà receptes màgiques! Tampoc ningú pretén donar-ne! Però sí que espero que la reflexió sobre un procés educatiu vital, quan els resultats s'han mostrat més que acceptables, aporte conceptes inspiradors per fer de l'acció educativa una tasca més comprensiva, més carregada de sentit, més natural, més arrelada en les realitats de l'ésser humà (Jordán, 1993).

Així, farem memòria, recordarem la història, repassarem els aprenentatges d'una vida i convidarem a reflexionar i a discriminar. I ho farem sense pretendre generalitzar, sense pretendre *convèncer* (ni molt menys vèncer argumentalment!), des de la prudència *de l'investigador que sap que no sap* i, com havíem dit, des de la humilitat¹³. Prudència i humilitat en les afirmacions vessades i en les aspiracions teòriques de la *tesi*. Però també la prudència de qui no té por de rompre el silenci i amb la humilitat de qui no vol amagar l'orgull d'haver dedicat la vida a intentar, conscientment, educar a peu de canó. Prudència i humilitat derivades d'una maduresa cronològica que desitjaria emular aquell estat conegut com 'saviesa'.

¹³ «Humilitat» ve d'*humus*, la terra fèrtil de què tots i totes estem fets.

LLIBRE II

«Il nome della rosa»

(o de la «Vida Bona» i els seus diversos noms)

Cap. I

De com cercar una rosa en el propi hortet

Cap. II

Del per què interessar-nos en definir la «vida bona»

Cap. III

Dels problemes i les preguntes que la felicitat planteja a l'educació

LLIBRE II

De la «Vida Bona» i els seus diversos noms

«[Dijo Abderramán III]
Tengo 70 años,
durante 50
he sido el rey de la ciudad
más hermosa del mundo.
Por si le faltaba algo,
construí Medina Azahara.
Amé a la mujer
más hermosa del mundo,
Azahara.
Fui *feliz*
14 días,
no seguidos»

Antonio Gala,
Testamento andaluz (1985)

*stat rosa pristina nomine,
nomina nuda tenemus*

l'antiga rosa queda pel seu nom,
noms nus són tot el que tenim.

Umberto Eco
El nom de la rosa (1980)

Cap. I

De com cercar una rosa en el propi hortet

El *nombre*, como patrimonio de la lengua humana, garantiza que la lengua humana es la esencia espiritual del hombre; y solo por ello, la esencia espiritual del hombre –el único entre todos los seres espirituales– es enteramente comunicable. [...] La síntesis de esta totalidad intensiva de la lengua como esencia espiritual del hombre es el nombre. El hombre es *aquél que nombra*. Por ello el hombre es el señor de la naturaleza.

Walter Benjamin,
*Sobre el lenguaje en general y
sobre el lenguaje de los hombres* (1916)

L'origen dels interrogants dels quals emergeix aquesta tesi rau en el meu ofici: sóc mestre. Sempre he contemplat entre les meues obligacions professionals fonamentals preguntar-me «*per a què ensenyem*», quina és la finalitat última del viatge que comparteixo amb l'alumnat (Jordán, 1989, 1993). Certament, definisc 'competències' a adquirir, selecciono uns 'coneixements' a comprendre, faig estudiar als alumnes uns 'continguts', planifico 'activitats' –quan les condicions ho permeten– engrescadores, avaluo conseqüències, ... mes... quina és la finalitat última a la qual he d'abocar tot el procés educatiu?: *l'èxit acadèmic de l'estudiant?, el seu triomf professional?, la seua autonomia econòmica?, l'auto-realització personal?, la construcció de la societat perfecta?, fer un món millor?...*

Sembla que qualsevol de les opcions enumerades, tal com s'enuncien, podria agafar-se com a suficientment vàlida: *podria valdre*. No crec que ningú pugui dubtar de la bondat d'aconseguir qualsevol d'elles. No obstant, com a «finalitats últimes» sembla que cadascuna per separat –i fins totes reunides– presenten, si més no, alguna ombra: d'elles diem que «podrien servir...», *per a què?*; diem que «són bones...», i, una vegada més... *per a què?*

a. La Felicitat en les Edats Antiga i Mitjana

I heus aquí que al començament de la tercera dècada del segle XXI estem preguntant-nos el mateix que, fa prop de 2.400 anys, es preguntava Aristòtil (384 -322 a.C.) quan escrivia la seua *Ètica a Nicòmac*, el seu fill:

Si hi ha, doncs, algun fi dels nostres actes que vulguem per ell mateix i els altres els cerquem en funció d'ell, i no n'hi haja res que escollir en funció d'un altre fi –car, si fos així, el procés continuaria cap a l'infinit i faria buit i va el propòsit–, és evident que aquest seria *el bé*, fins i tot, *el bé suprem*. I, així, ¿no tindrà el seu coneixement gran importància per a la nostra vida i, al posseir-lo, com si fóssim arquers que tenen un blanc, no assoliríem millor el nostre? Si és així, bé hem de provar de comprendre quin és aquest fi i a quina de les ciències o facultats pertany. (*Llibre I, II*)¹⁴

A més, Aristòtil es referia a la *Política* com la ciència pràctica responsable de cercar el bé per a l'ésser humà, però encara tardà dos epígrafs en afirmar que:

Ja que tot coneixement i tota elecció tendeix cap a algun bé, hem d'esbrinar quin és aquell a què aspira la política i quin és el suprem d'entre els béns que es poden dur a la pràctica. Pel que fa al nom, quasi tothom hi està d'acord, car tant la massa com l'elit l'anomenen felicitat (□□□□□□□□□□)¹⁵, i admeten que viure bé o obrar bé és el mateix que ser feliç. (*Llibre I, IV*)

Per a Aristòtil la felicitat consistia, doncs, en «el bé suprem», un estat desitjable per ell mateix (no com a causa d'una altra cosa), conforme a virtut, específic de l'ésser humà –doncs residia en la possessió de l'enteniment–, relacionat amb l'activitat purament contemplativa –la més excel·lent–, i, no obstant, barrejada amb el plaer, ja que l'ésser humà feliç sent plaer quan duu a termini la seua activitat específica de caire contemplatiu. Però, per a ser completament feliç, l'home contemplatiu també tenia necessitat de benestar personal extern: salut del cos, aliment, habitatge i la resta d'atencions materials i riqueses. Resumint: Aristòtil venia a dir que una vida feliç o bona consistia, en primer lloc, en una barreja harmoniosa de béns *interns* i *externs*: pel que respecta als primers, una amalgama igualment harmoniosa de salut i plaer (per al cos), i saviesa, desig i emoció (per a l'ànima); pel que respecta als segons, riquesa i honors (Michalos, 2007:11).

No obstant, aquestes idees ja aleshores no eren noves. Diògenes Laerci, en la seua *Història de la Filosofia*¹⁶, les havia posat prèviament en boca de Tales de Milet (624-546 a.C.), quan aquest digué que era savi «aquell que tenia un cos sa, fortuna i

¹⁴ La traducció al català que he agafat del llibre I de *l'Ètica a Nicòmac* està feta per Xavier Renau i Francesc Mallasén, ambdós professors de l'IES «Francesc Ribalta», de Castelló. <http://www.xtec.cat/~adomingo/filosofia/6%20-%20ETICA%20I%20POLITICA/ArisText.pdf>.

¹⁵ *εὐδαιμονία* seria traduïble com alguna cosa semblant a «tenir el favor dels déus, els esperits vitals, els *daimon*».

¹⁶ Diògenes Laerci (aprox. 180-240 d.C.). *Sobre las vidas, las opiniones y las sentencias de los filósofos ilustres*. Citat per Abbagnano (1961:527-530).

una ànima ben educada» (Diògenes Laerci, *I, 1, 37*). És així doncs, que la bona salut, el bon èxit en la vida i en la pròpia formació, constituïen els elements de la felicitat, i eren inherents a la situació de l'ésser humà en el món i entre els altres homes. Però, no foren Tales i Aristòtil els únics filòsofs que es preocuparen per com arribar a ser feliç. Aquesta cerca ètica formà part essencial en les obres de nombrosos pensadors del món clàssic, i sobretot en el pensament dels epicuris i dels estoics (Abagnano, 1961).

Els epicuris, corrent a la que pertanyeren Epicur (341-270 a.C.) –qui donà nom a l'escola–, Arístip o Demòcrit, plantejaven una filosofia general de plaer i dolor a través d'una ètica d'interès racional: *l'Hedonia*. Només el plaer era el bé perquè només ell es desitjava per ell mateix i, per tant, era la fi en si. En l'univers ètic que formularen apareixia aquesta idea de felicitat com a concepte central i causa final dels actes humans: la fi era el plaer particular, i la felicitat el sistema dels plaers particulars, als quals s'hi sumaven també els passats i els futurs. O, en paraules de Demòcrit, «El millor per a l'home és passar la vida el més content i el menys afligit que puga. Això seria possible si els plaers no es basaren en coses peribles» (aforisme 189, citat per Cervera, 2008).

L'estoïcisme –corrent fundada per Zenó de Cítion (334-262 a.C.), i a la que pertanyeren el mestre Sèneca, el llibert Epíctet o l'emperador Marc Aureli–, afirmava per la seua banda que *l'eudaimonia* (concepte, com veiem, compartit amb Aristòtil), la persecució de la «vida bona», estava connectada amb l'allunyament del perillós fragor de la vida urbana i la cerca de la satisfacció en aquells plaers íntims i mínims de la vida rústica –o, almenys, domèstica. La valoració de l'austeritat d'allò rural anava complementada amb una mena d'autarquia alimentària, lligada també a la imperturbabilitat (o *ataràxia*) de la qual havia de fer gala tot filòsof que es tingués per tal. Un dels millors exemples d'aquest anhel bucòlic és l'expressat al segle I a.C. pel poeta romà Horaci: «Feliç aquell que, lluny dels negocis, llaura els seus camps ancestrals amb els bous propis, com feien els homes antics, sense haver de pagar cap interès [...] i evita el for i les superbes vil·les dels ciutadans poderosos»¹⁷. Sentiments sem-

¹⁷ Quinze segles més tard, en una geografia més pròxima a nosaltres, un altre poeta reviscolaria el mateix esperit seré i autàrquic: «*Vivir quiero conmigo, / gozar quiero del bien que debo al cielo, / a solas, sin testigo, / libre de amor, de celo, / de odio, de esperanzas, de recelo. / / Del monte en la ladera, / por mi mano plantado tengo un huerto, / que con*

blants es poden trobar repartits per tota la poesia de l'edat daurada i la retòrica cicerònica dels romans (Darnton, 1995:43). A cavall dels segles I i II podem trobar també l'*Enchiridion* (Ἐγχειρίδιον) o «*Manual de Vida*», del llibert Epíctet (55-135 dC.), un repertori de consells adreçats a buscar la serenitat pròpia del savi. Allí podem trobar orientacions com

Pensa-ho: què és realment teu? L'ús que fas de les idees, recursos i oportunitats que se't presenten. Tens llibres? Llegeix-los. Aprèn d'ells. Aplica la seua saviesa. Tens coneixements especialitzats? Usa'ls a fons i a bon fi. Tens eines? Treu-les de la caixa i construeix o repara coses. Tens una bona idea? Aprofundeix en ella i porta-la a terme. Treu el màxim profit del que tens, del que és realment teu (pàgina 10).

El signe més clar d'una vida superior és la serenitat (p. 13).

Així com res grandíós es crea en un instant, el mateix succeeix amb el perfeccionament dels nostres talents i aptituds. Sempre estem aprenent, sempre estem creixent. El correcte és acceptar els desafiaments. Així és com es progressa cap al següent nivell de desenvolupament intel·lectual, físic o moral (p. 48)¹⁸.

Un enfocament lleugerament pròxim en alguns aspectes al dels estoics, mentre que ben diferent al dels epicuris, serà el dels cristians de les Edats Antiga i Mitjana. Molt de Sèneca i d'Epíctet –exceptuant, lògicament, la menció al Crist– ressona en la carta que Pau de Tars (5/10-58/67d.C.) adreçà als cristians de Filipis, quan diu:

[...] germans, tot el que és veritable, tot el que és honest, tot el que és just, tot el que és pur, tot el que és amable, tot el que és de bon nom; si hi ha virtut alguna, si alguna cosa és digna de lloança, en això penseu. [...] No penseu que ho dic perquè tingui escassetat, ja que he après a acontentar-me, qualsevol que sigui la meua situació. Sé viure humilment, i sé tenir abundància; en tot i per tot estic ensenyat, així per estar tip com per tenir gana, així per tenir abundància com per patir necessitat. Tot ho puc en Crist que m'enforteix (Flp, 4: 7-8 i 11-13).

Tres segles i mig després, l'últim representant de la Patrística cristiana, el bisbe Agustí d'Hipona (354-430), caracteritzava la vida d'aquest costat de la Ciutat de Déu (l'«església militant») com una vana recerca pròpia del pelegrinatge humà a través d'una vall de llàgrimes, una visió afligida i mansa de la condició humana en el món. Visió que s'estendrà al llarg de més d'un mil·lenni. En aquesta condició de tribulada provisionalitat, l'estat anímic possible més proper a la felicitat clàssica era la «beatitud»

la primavera / de bella flor cubierto / ya muestra en esperanza el fruto cierto.» (Fra Luis de León [1527-1591]: Oda I: *Vida retirada*, estrofes 8 i 9).

¹⁸ Aquestes cites són traduccions personals de la versió del *Manual de Vida* realitzada per Sharon Bell per a www.upasika.com.

–fins cert punt ataràxica– d’aquell que, enmig de totes les adversitats, era capaç de continuar buscant fidelment a Déu, indiferent tant a les angoixes com als plaers mundans¹⁹. L’esperança d’arribar a veure a Déu en la vida després de la mort, l’entrada a l’empiri, el cel-paradís, esdevenia així l’única possibilitat de felicitat, la promesa escatològica que feia suportable tota la sang, tota la suor i totes les llàgrimes «del segle». Si bé als ulls del segle XXI occidental puga resultar una perspectiva extravagant –si no depriment–, hem de pensar que tal idea s’ajustava plenament a la penosa experiència de la immensa majoria de la població, quan homes i dones treballaven els camps de sol a sol en un estat de semi-esclavitud, menjaven poc més que pa, formatge i brou, i n’eren pocs els que, superant la fam, les epidèmies o les guerres, sobreviuen més enllà dels quaranta anys.

b. La cerca i persecució de la Felicitat en l’Edat Moderna

En l’entrada a l’Edat Moderna, Thomas Hobbes (1588-1679), contradient frontalment l’antiga visió bucòlica dels estoics, ho resumia en la descripció que feu de la vida en l’estat natural: «solitària, pobra, desagradable, brutal i curta»²⁰. Els «camps ancestrals» ja no eren aquell paisatge idíl·lic que havia cantat Horaci, sinó un espai de treball extenuant.

No obstant això, dos segles abans de Hobbes (al segle XV), alguns filòsofs italians havien explorat una reviscolada noció de plaer –terrenal, com Boccaccio, amb el *Decameró* (1353), i refinada, com Lorenzo Valla a *De voluptate* (1431) o a la cort dels Mèdici. Segons ells, l’ésser humà podia aconseguir la felicitat de forma autònoma, és a dir, sense dependre de normes imposades per un ésser diví. Possiblement era la mirada ‘exclusiva’ dels privilegiats. Per altra banda, si bé els primers filòsofs cristians havien denunciat l’hedonisme com a inconsistent amb l’objectiu central d’*evitar el pecat*, diversos humanistes del Renaixement, com Erasme (1466-1536) i Tomàs Moro (1478-1535) argumentaven que *era desig de Déu que la gent fos feliç* –sempre que la cerca d’aquesta felicitat no fos a través de maneres ‘artificials’ d’aconseguir plaer (Pe-

¹⁹ «Tampoco miraba ya estas cosas exteriores, como si fueran los verdaderos bienes a que debía aspirar, ni buscaba mi felicidad en estas cosas visibles a los ojos corporales y que se registran con la luz del sol. Porque aquellos herejes, que querían ser felices disfrutando de estas cosas corpóreas y exteriores, con facilidad se ven burlados y se vuelven inútiles y vanos sus deseos». Agustí d’Hipona (354-430 d.C.) *Confesiones* (Llibre IX; Cap. IV, 10)

²⁰ Hobbes, T. (1651). *Leviatán*. Capítulo XIII. *De la condición natural del género humano, en lo que concierne a su felicidad y miseria*.

terson, Park i Seligman, 2005). Per evolució, la pròpia naturalesa humana podia desenvolupar instruments que el convertiren en un ésser social i definir els límits i sancions a respectar per tal que la felicitat fos possible. Malauradament, ja abans que acabés el segle XV, aquest prometedor renaixement clàssic es va incinerar a Florència al 1497 amb la foguera de les vanitats encesa pel dominic fonamentalista Savonarola, així com a Roma, el segle següent (al 1527), pel sac de les tropes de Carles V. Les guerres de religió, que acabarien amb l'Humanisme i assolarien Europa durant el segle XVII, no milloraren tampoc les perspectives de trobar la felicitat terrenal. Fins on sabem, també als altres continents vivien amb una improbabilitat similar (quan no major) de poder dedicar-se a cercar la felicitat o vida bona²¹.

No obstant, més tard, des de finals del segle XVII i especialment a mitjanies del segle XVIII, als cercles il·lustrats Europeus –i a les colònies nord-americanes–, s'observà un reviscolament de la idea clàssica de la felicitat, però lligada ara a altres nocions emergents, com «el progrés» i «la prosperitat econòmica». Locke (1632-1704) digué que la felicitat raïa

en el seu grau màxim el plaer més gran del que siguem capaços, i la desgràcia, en el dolor més gran; i el grau mínim del que anomenem felicitat és aquell estat en què, lliures de tot dolor, es gaudeix d'un plaer present en grau de no poder satisfer-nos amb menys (*Essay, II, 21, 42*, citat per Abbagnano, 1961).

Una ment sana en un cos sa, és una descripció breu però completa d'un estat feliç en aquest món; el que té aquests dos, té poc més que desitjar; i el que vulga qualsevol d'ells, poc més desitjarà. La felicitat dels homes, o la seua misèria, és en la seua major part una creació pròpia (Locke, 1690).

Aquest darrer fragment està extret de l'assaig *Some thoughts concerning Education* (*Pensaments sobre Educació*), l'obra en la qual Locke recollí les seues idees educatives, i on, alhora que dissenyava l'ideal de cavaller («gentleman») de la nova burgesia anglesa, proposava una teoria social que indicava les normes a seguir per tal d'aconseguir el bé i la felicitat comuna de la societat. En aquesta obra mostrà Locke la *formació moral* com l'ensenyança decisiva, doncs ella tenia com a objecte la formació de la virtut a través de l'exercici disciplinant de negar-se els desitjos propis i seguir només aquella que, segons la raó, fos la millor decisió. Locke arribà a identificar una «vida sana»

²¹ La qual cosa significa que la mirada de Fra Luis de León expressada en la nota 18, corresponia també a algú privilegiat per la fortuna.

amb l'«activitat emprenedora»: dedicada a la feina, que rebutja la mandra i l'ociositat, i ocupa el seu temps i habilitat en tasques útils i efectives. Així, la solució que Locke proposà per aconseguir la felicitat fou, a més de rebre bona educació, la 'pràctica i l'hàbit del treball' (Crespo, 1992): una vida bona o feliç no venia donada simplement per la natura, ni per un Déu o déus; requeria dons interns i externs, i molta sort (fora del nostre control), a més d'iniciativa individual i comunitària. També a Espanya la instrucció en els seus diferents nivells era considerada pels il·lustrats una font de felicitat i prosperitat per al poble. Recordem el consell que Jovellanos donava a Godoy: «instruya a la nación y la hará feliz» (Crespo, 1992: 50). Tanmateix, aquest afany instructor es derivava més del descobriment del potencial productiu de les classes subalternes a través dels aprenentatges instrumentals i laborals –interès econòmic, encara que l'educació fos mínima–, que d'un interès genuí per la felicitat dels miserables.

Altres il·lustrats, però, tingueren una aproximació al terme clarament més epicúria. Per exemple Leibniz (1646-1716), quan afirmava: «Jo crec que la felicitat és un plaer durador, la qual cosa no podria succeir sense un progrés continu cap a nous plaers» (*Novv. Ess., II, 21, 42*, Abbagnano, 1961); o Hume (1711-1776), per a qui la felicitat com a sistema de plaers adquiria un significat social, doncs la definia com el plaer que es podia difondre, el plaer del major nombre de persones, idea que esdevindrà la base del moviment reformador anglès de segle XIX (Ortega Teruel, 2007). Els més radicals (Diderot, Rousseau, Helvetius i d'Holbach), construïren el concepte de felicitat des d'un epicureisme modernitzat, però reforçat, a més, amb una forta consciència cívica.

Des d'un enfocament radicalment diferent, Kant (1724-1804) considerà –ressonant a Aristòtil– que la felicitat formava part integrant del bé suprem, el qual significava per a l'home la síntesi de «virtut» i «felicitat». No obstant, 'el bé suprem com a tal' no era realitzable en el món natural; i això era així, bé perquè res garantia en aquest món la perfecta proporció entre moralitat i felicitat, o bé perquè res garantia la satisfacció plena de tots els desitjos i tendències de l'ésser racional (fet en què consistia la felicitat). A partir d'aquests postulats, Kant declarà que, en el món terrenal, «és impossible la felicitat, tot remetent-la a un món intel·ligible que és el regne de la gràcia» (*Crítica de la Raó Pura, Doctrina del mètode, cap. II, Secc. 2*, citat per Abbag-

nano, 1961: 529). Altres coetanis encara, com Voltaire al seu *Càndid, o l'optimisme* (1759), arribaren a conclusions sobre la felicitat més pròximes a l'estoïcisme mostrat 1.800 anys abans per Horaci o 200 anys abans per Fra Luis de León: «hem de cultivar el nostre hortet»²².

Una vegada definida com una aspiració realitzable en vida²³, la felicitat es canalitzà per la raó i es concebí des d'un punt de vista social. A partir de les afirmacions d'autonomia de l'ésser humà per establir sense cap intervenció divina –sinó per iniciativa individual o comunitària– les normes amb les quals aconseguir «el bé comú», tota nova teoria ètica o política hauria de tenir com a principi rector la consecució de la felicitat. Sense cap dubte, l'exemple més clar d'assumpció d'aquest principi per part del sistema polític fou el que establí Thomas Jefferson en la *Declaració d'Independència dels Estats Units* (1776).

La importancia del sentido de la felicidad [y su búsqueda] en la construcción de una nueva sociabilidad aparece con contundencia en el momento constitucional estadounidense de 1776 a 1787. Sin embargo, este impacto no se limita a la génesis de esta sociedad política, sino también está presente en el imaginario social que se identificó durante el siglo XX con el sueño americano y la proyección excede los límites geográficos de esta república moderna (Rodríguez i Mattei, 2013:157).

Thomas Jefferson (1743-1826), sent encara un jove advocat de Virgínia, convocava a que l'organització política naixent tingués com a fins «la protecció de la vida, la llibertat i la recerca de la felicitat per part de tots els homes que van ser creats iguals pel seu creador». Curiosament, anys més tard, quan ja era un ancià polític retirat, Jefferson trobà la felicitat, igual que ho havien fet Horaci al *Beatus ille*, Fra Luis de León a la *Vida retirada* i Voltaire amb el *Càndid*, en l'austera vida rústica. No obstant, lluny de buscar l'autarquia i la indiferència estoica envers les coses del segle, Jefferson es considerà un privilegiat per poder exposar les opinions amb els seus amics des d'una posició ancorada en el dret natural de la igualtat i de la felicitat com a fi últim

²²«Tindrà una terra vasta i magnífica! Li digué Càndid al turc. / -Unes vint faneques, respongué el turc; les conreo amb els meus fills; el treball ens allunya dels tres grans mals: l'enuig, el vici, i la necessitat. / Càndid, mentre tornava a la seua horteta, reflexionava sobre el què li havia dit el turc. [...] i de vegades Pangloss li deia a Càndid: 'Tots els esdeveniments estan encadenats en el millor dels mons possibles; perquè, després de tot, si no haguéssim estat expulsats a patades d'un bell castell per l'amor de la senyoreta Cunegunda, si no ens haguéssim posat a la Inquisició, si no haguéssim corregut Amèrica a peu, si no haguéssim donat al baró un bon colp d'espasa, si no haguéssim perdut totes les ovelles a la bona terra d'Eldorado, no menjaríeu aquí les llimes confitades ni els pistatxos.' / 'Això és veritat', va respondre Càndid, 'però hem de cultivar el nostre hortet.'» François M. Arouet 'Voltaire' (1694-1778), *Candide, o l'optimisme* [final] (1759)

²³ Amb la ja esmentada excepció de Kant.

de la societat política. Això era en la teoria; en la pràctica, els il·lustrats entenien la felicitat sempre unida a la propietat: *per a ser feliç, calia ser propietari*. Aquestes dues posicions, la del lluitador per la llibertat, la igualtat i la independència, que troba en la política l'espai col·lectiu on actuar per tal d'aconseguir la felicitat comunitària, i la del terratinent, retirat voluntàriament al món privat per a viure una vida relaxada, pròpia d'un aristòcrata, semblen evidenciar una contradicció: es contraposen l'activisme polític, eminentment social, amb la retirada relativament voluntària al món privat per tal de protegir-se dels vaivens de la fortuna. No fou però l'única de les seues contradiccions: sense deixar mai de ser un esclavista (tenia al voltant de 200 esclaus), concebia la felicitat de la comunitat a partir d'una paritat econòmica que limités l'afany de lucre gràcies a la moral ascètica del 'petit propietari de terres' (que ell tant reivindicà però mai no va ser).

Més enllà de les contradiccions personals jeffersonianes, les idees modernes de que l'ésser humà gaudia del «dret a ser feliç» i era missió del governant aconseguir-ho, creuaren l'Atlàntic i es repetiren fins a ser pràcticament copiades en la *Declaració dels Drets de l'Home* (França, 1789), establint en la seua *Introducció* «el dret de tots a la felicitat». Aquesta 'felicitat de tots' era el principi que devia guiar els actes de qualsevol institució dels poders legislatiu i executiu. Només així el govern podria ser respectat i indiscutit; en cas contrari, com diu el segon paràgraf de la *Declaració d'Independència* dels Estats Units

el poble té el dret a reformar-lo, o abolir-lo, i instituir un nou govern que es fonamente en els esmentats principis, i a organitzar els seus poders en la forma que al seu parer oferirà les majors probabilitats d'aconseguir la seua seguretat i felicitat. [...] quan una llarga sèrie d'abusos i usurpacions, dirigida invariablement al mateix objectiu, evidencia el disseny de sotmetre al poble a un despotisme absolut, és el seu dret, és el seu deure, derrocar aquest govern i proveir de noves salvaguardes per la seua futura seguretat i la seua felicitat.

c. L'Edat Contemporània: l'utilitarisme i el marxisme

Arribat a aquest punt, el pensament dels segles XIX i XX sobre la felicitat o la vida bona no podia tornar enrere. I això que durant la major part del segle XIX la immensa majoria de la població vivia en una situació pitjor que precària: la distribució de la riquesa estava lluny de ser mínimament equitativa. El 10% de la població posseïa

pràcticament tota la propietat, mentre que l'altre 90% gairebé no disposava dels mínims vitals. Tot i que la fórmula de l'utilitarista Jeremy Bentham (1748-1832), «la màxima felicitat possible per al major nombre de persones», realment havia estat expressada anteriorment per filòsofs il·lustrats del segle XVIII (David Hume i Francis Hutcheson a Escòcia, i Cesare Beccaria a Itàlia), el seu caràcter social reflectia les utopies que marcarien la dinàmica sociopolítica i econòmica del XIX. Des de l'optimisme econòmic de l'utilitarisme liberal, propi de la burgesia decimonònica, una «mà invisible» faria que l'egoisme de molts es traduís en el benestar de la majoria, i com cadascú era el millor jutge dels propis interessos, no hi hauria una altra manera d'assegurar la satisfacció general o la *felicitat del major nombre* que mitjançant la suma d'interessos particulars; allò que era racional per a un (la satisfacció del desig) esdevindria racional per a tothom. Amb aquesta dinàmica, el que aquí s'hi posava en joc era, de manera implícita, la idea que la sumatòria del benestar era absolutament independent de la seua distribució.

Contradient aquests postulats, a mesura que les ciutats s'industrialitzaven, la riquesa es concentrava enriquint més encara els rics; i alhora que la classe mitjana començava a enfonsar-se al nivell de la classe proletària, anaven desapareixent les ideologies que havien fet que la desigualtat semblés natural i divinament ordenada. El capitalisme privava a l'obrer dels fruits de la seua feina: l'*alienava*, deixant-lo en una condició que no es veia ja com 'essencial' ni 'natural' de l'ésser humà. Aleshores fou inevitable que els treballadors d'arreu del món jutjaren el sistema com allò que efectivament era: explotació laboral i opressió política; i que, una vegada desembenats els ulls, es plantejaren col·lectivament enderrocar-lo. Però amb la intenció no hi havia prou, els anhels d'un canvi social, de moure un sistema injust, necessàriament portaven contratemps i problemes que exigiren enormes esforços i sacrificis: una veritable «lluita entre classes socials», lluita que començà

a partir del moment en què va ser possible entrar a criticar les condicions de producció i d'intercanvi del món anterior; és a dir, quan la contradicció entre la burgesia i el proletariat feu brollar les concepcions comunistes i socialistes (Marx i Engels, 1859, citats per Lizárraga, 2013: 226-227).

Per a Karl Marx (1818-1883), el profeta/científic de la felicitat socialista, les reformes liberals mai no podrien reconciliar els interessos individuals i col·lectius,

perquè en el camí ensopegaven amb els interessos de classe. Com afirmava en la seua onzena tesi sobre Feuerbach: «Els filòsofs fins ara només han interpretat el món de diverses maneres; la clau és canviar-lo», la teoria sempre havia d'anar unida a la pràctica. Marx considerava que la societat estava determinada per les seues condicions materials i per les relacions personals. Per tant, per al desenvolupament de la societat, la producció de béns materials s'havia de considerar fonamental, i el progrés econòmic i social dependria del perfeccionament d'aquesta producció material. Així doncs, plantejà el fet d'assolir la felicitat i la redempció a través del treball no alienant. Per altra banda, Marx considerava la religió com «l'opi del poble», una forma d'adormir i sotmetre a les masses per part de la classe dominant.

La religió és el lament de la criatura oprimida, és el significat real del món sense cor, així com és l'esperit d'una època privada d'esperit. És *l'opi del poble*.

L'eliminació de la religió com *il·lusòria* felicitat del poble, és la condició per a la seua felicitat *real*. L'estímul per a dissipar les il·lusions de la pròpia condició, és *l'impuls que ha d'eliminar un estat que té necessitat de les il·lusions*. La crítica de la religió, per tant, significa *en germen, la crítica de la vall de llàgrimes* de la qual la religió és el *reflex sagrat* (Marx, 1844-1968: 7-8)²⁴.

En lloc d'això, Marx imaginà la felicitat com un estat històric a assolir al final d'un procés dialèctic per part de la societat en general. Un redempció de l'obrer' descrita sovint des del llenguatge de la ciència social i que exigia lluitar contra un sistema sociopolític injust, enfrontant-se a riscos, presó i probablement sofriments. La recompensa d'aquest treballador conscienciat rau en que té la consciència que lluita i sofriment són el preu per una llunyana utopia: una millor vida –una «vida bona»– per a tota la ciutadania, però, sobretot i especialment, per a les futures generacions. En efecte, podem pensar que per a Marx la felicitat consistia a enfrontar amb energia, vitalitat, decisió i optimisme totes les dificultats de la lluita de classes. Des d'aquest punt de vista, doncs, el més important per a la felicitat de l'individu comunista no seria res semblant a una suma de moments plaents, sinó considerar que la pròpia vida, en la seua totalitat, té sentit i és fructífera²⁵. Això implica que la felicitat abasta un important component ètic.

²⁴ La lletra cursiva està present en l'original.

²⁵ Ja havíem vist que Seligman, un segle i mig després, des de la Psicologia Positiva considerarà aquest sentiment d'estar gaudint d'una vida significativa, plena de sentit, com la via més elevada de la felicitat.

Per altra banda, si, com hem vist, el marxisme rebutjà l'anterior utilitarisme liberal, quin esdevindria aleshores el contingut de l'alternativa socialista?, quina era la «vida bona» per la qual calia lluitar suportant tot sofriment? Durant la Segona Guerra Mundial, un desenganyat ex-comunista, George Orwell, es preguntava: «*Poden ser feliços els socialistes?*»²⁶.

En rigor, este genial escritor creía que era la fraternidad, y no la felicidad, la verdadera meta de los socialistas. En su opinión, un mundo feliz, hedonista, satisfecho y aburrido –algo así como un mundo perfecto– era un objetivo vacío, mientras que lo genuinamente humano se manifestaría en una sociedad solidaria y fraterna (Lizárraga, 2013: 234).

Així doncs, enfront del desenvolupament unilateral²⁷, sustentat només en la *utilitat de l'obrer*, propi de la visió capitalista, el socialisme oposa una «societat solidària i fraternal» que permetés una visió integral (*omnilateral*) del desenvolupament de l'ésser humà. Aquest nou individu, lliure i situat en el nou context històric favorable de la societat comunista, tindria consciència de les seues relacions mútues, i des d'elles compartiria una «necessària solidaritat» de la qual, al seu torn, és premissa el propi comunisme.

La excelencia humana –equivalente aristotélico del desarrollo omnilateral– es posible allí donde hay relaciones conscientes que propician el desarrollo de todos y de cada uno; esto es: el comunismo supone «conciencia de los individuos sobre sus relaciones mutuas», lo que se manifiesta de manera práctica en la fraternidad (*philia*), componente crucial de la vida buena (*eudaimonía*) (Lizárraga, 2013: 236).

En conjunt, la filosofia marxista de la felicitat aportà contingut i significat a l'activitat de l'ésser humà d'una manera superior a la que ho havien fet les filosofies anteriors (Darnton, 1995).

Fora de la visió del socialisme marxista, al llarg dels segles XIX i XX la noció de felicitat romangué viva en la tradició utilitarista anglesa i nord-americana, i inspirà, a més del pensament filosòfic, una bona part del pensament social i polític. Per a l'utilitarista John Stuart Mill (1806-1873), seguidor de Bentham, la felicitat només podia venir donada pel plaer que ens aportava la pràctica d'una ètica utilitària on s'identificava el «principi d'utilitat» amb el de «major felicitat», amb els mínims sacrifi-

²⁶ Orwell, George. (1943/2008). «Can socialists be happy?», en Orwell, G. *All art is propaganda. Critical Essays*. London: Harcourt, pp. 202-209.

²⁷ «*Unidimensional*» dirà Herbert Marcuse al 1964

cis per a aconseguir el goig del major nombre de persones.

Segons el principi de la Major Felicitat [...], la finalitat última per raó de la qual són desitjables totes les altres coses (indiferentment que considerem el nostre propi bé o el dels altres) és una existència exempta de dolor i abundància en gaudis, en el major grau possible, tan quantitativament, com qualitativa (Mill, 1980: 143).

També des d'aquesta tradició, però ja en el segle XX, Bertrand Russell (1872-1970) fou un dels pocs que defensà la felicitat com a noció filosòfica (si bé ho feu en un llibre de caràcter popular i títol suggeridor: *La conquesta de la felicitat*, [1930]). El que Russell afegí com a indispensable a la noció tradicional fou la multiplicitat dels interessos i de les relacions de l'ésser humà amb els altres i amb les coses, eliminant d'aquesta manera el solipsisme, el tancament en si mateixos i en les pròpies passions. Aquesta actitud queda perfectament resumida en el següent paràgraf

La [modalitat d'afecte] que contribueix a la felicitat és la d'aquell a qui li agrada observar a la gent i troba plaer en els seus trets individuals, sense posar traves als interessos i plaers de les persones amb què entra en contacte, i sense pretendre adquirir poder sobre elles ni guanyar-se la seua admiració entusiasta. La persona amb aquest tipus d'actitud cap als altres serà una font de felicitat i un recipient d'amabilitat recíproca. La seua relació amb els altres, siga lleugera o profunda, satisfarà els seus interessos i els seus afectes; no amargarà a causa de la ingràtitud, ja que gairebé mai la patirà, i, quan la patisca, no ho notarà. [...] El secret de la felicitat és aquest: que els teus interessos siguen el més amplis possible i que les teves reaccions a les coses i persones que t'interessen siguen, en la mesura del possible, amistoses i no hostils» (Russell, 1930/1975: 87-88).

L'obertura d'ànim que reflecteixen aquests renglons suposa una condició que col·loca la felicitat a la banda oposada d'aquella apatia, ataràxia, autosuficiència o impertorbabilitat del savi que tant havien destacat els antics.

Però, com hem dit, la majoria dels filòsofs del segle XX en general es desinteressaren per la noció de felicitat al no poder utilitzar-la com a principi sòlid –ni tan sols objectiu– de la vida moral. Degut a aquesta indiferència no fou, doncs, fins les darreres dècades del segle XX, quan la filosofia contemporània, ara transmutada en Psicologia i altres ciències humanes, es va detenir a analitzar la noció de «felicitat» en els confins en què podia servir per descriure –i, des de la descripció, orientar– situacions humanes efectives (tant del vessant dels estudis de patologies com des de l'anomenada Psicologia Positiva) (G^a Alandete, 2014; Romero i Pereira, 2011; Seligman

i Csikszentmihalyi, 2000).

Aristòtil i la tradició que ell inaugurà havien considerat *vulgar* el plaer sensual que tant pregonarien els hedonistes. Només l'activitat intel·lectual i l'adquisició del coneixement, així com la cerca de la virtut que acompanyava a aquest coneixement, podien constituir els plaers superiors que portarien al desenvolupament moral, singular i privatiu de l'ésser humà. Recordem que la filosofia antiga assenyalava l'*eudaimonia* com la fi suprema i última. Si atenem al significat etimològic del terme (*daimon* –vida, esperit vital– i *eu* –ben [adv.]–) *eudaimonia* significa precisament *viure una vida bona, posseir un bon esperit vital*. Posicions similars a aquesta idea eudaimònica havien estat presentades pels esmentats Mill i Russell, i serviren posteriorment per a sustentar nocions psicològiques modernes, com els conceptes de «la persona en ple funcionament» (Rogers, 1951) o de «maduresa» (ídem, 1961), d'«auto-actualització» (Allport, 1961), l'ideal d'«auto-realització» (Maslow, 1970), la visió del «benestar psicològic» (Ryff, 1989), o la «teoria de l'auto-determinació» (Deci i Ryan, 2000), on defineixen les necessitats humanes de 'competència', 'autonomia' i 'relació'. És aquest èmfasi eudaimònic d'arrels tan profunds el que havia de servir de premissa perquè les persones desenvoluparen el que hi havia de millor dins de si mateixos i aleshores utilitzaren aquestes habilitats i talents al servei de majors béns, incloent en particular el benestar d'altres persones o de la humanitat en general.

Esta perspectiva identifica los conceptos de felicidad y vida buena con la realización de pleno potencial humano; es decir, con el crecimiento personal. Ante el concepto de bienestar subjetivo del enfoque hedónico, la visión eudaimónica utiliza el constructo bienestar psicológico para referirse a la idea de plena realización del potencial psicológico (Romero Pereira, 2011:79).

d. La 'multidimensionalitat' actual del Benestar i la Qualitat de Vida

Carol Ryff i Corey Keyes (1995) havien delimitat el constructe «benestar psicològic» tot formulant-lo teòricament com «un domini polifacètic» i eudaimònic. Ja que el constructe felicitat era controvertit i la seua definició no estava exempta de dificultats, imprecisions i falses idees, aquestes autores consideraren com equivalents els termes «felicitat» i «benestar subjectiu», pel que, consegüentment, dissenyaren un model que feia referència a sis dimensions:

Avaluacions positives de si mateix i de la pròpia vida passada (*Auto-acceptació*), el sentit del creixement continuat i desenvolupament com a persona (*Creixement personal*), la creença que la seua vida és propositiva i significativa (*Propòsit en la vida*), la possessió de relacions de qualitat amb altres (*Relacions positives amb els altres*), la capacitat de gestionar de manera eficaç la vida i el món que l'envolta (*Domini de l'Entorn*) i un sentiment d'auto-determinació (*Autonomia*) (Ryff i Keyes, 1995: 720).

La Psicologia Positiva, per la seua banda, també ens remeté a la qüestió de «la felicitat» o «la vida bona», ambdós constructes emparentats amb el «benestar emocional» i «l'autonomia moral» (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000). L'enfocament positiu aparegué en la Psicologia al començament dels anys noranta, tot experimentant un notable progrés en la primera dècada del present segle. Els seus principals teòrics la conceptualitzen com una ciència aplicada al coneixement i desenvolupament de les fortaleses i virtuts humanes i la felicitat, per a la promoció de la construcció i l'enriquiment integral de individus i comunitats.

El camp de la psicologia positiva a nivell subjectiu tracta d'experiències subjectives valorades: benestar, joia i satisfacció (en el passat); esperança i optimisme (de futur); i el *flow* i la felicitat (en el present). A nivell individual, es tracta de trets individuals positius: capacitat d'amor i vocació, coratge, habilitat interpersonal, sensibilitat estètica, perseverança, perdó, originalitat, mentalitat futura, espiritualitat, alt talent i saviesa. A nivell grupal, es tracta de les virtuts cíviques i de les institucions que mouen els individus envers una ciutadania millor: responsabilitat, altruisme, civisme, moderació, tolerància i ètica laboral (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000: 5)

La meitat d'aquests conceptes apunten a trets personals, cert!; però l'altra meitat tenen una dimensió profundament social: proposen *viure i conviure* –no només sobreviure–, *compartir, cooperar, comunicar-nos, aprendre a ser i exercir drets i responsabilitats* en grups, comunitats i societat cada vegada més globals, líquides, complexes i interconnectades.

Seligman, en una obra relativament recent titulada *L'autèntica felicitat* (2011)²⁸, afirma que aquesta s'aconsegueix a través de tres vies: la que podríem anomenar la «bona vida» o «vida agradable» (*pleasant life* –relacionada amb les teories de l'hedonisme–), el «compromís» (*engagement life* –la felicitat que neix en tots i cadascú de nosaltres quan gaudim d'alguna cosa en la qual som bons, o fins i tot talentosos; quan valorem els xicotets detalls–), i la «vida plena de sentit» (*meaningful life* –quan

²⁸ Ja esmentada al Llibre I.

trobem allò en el que realment creiem i posem totes les nostres forces al seu servei; quan entren en joc les nostres conviccions profundes i els nostres ideals—). En la línia de Ryff d'establir una estructura en dimensions, Seligman també considera que la felicitat s'associa positivament al desenvolupament i pràctica de les 'fortaleses del caràcter' relatives a diversos tipus de virtut. Així doncs, troba una relació consistent i robusta amb *l'esperança o optimisme, l'entusiasme, la gratitud, estimar i ser estimat, i la curiositat*; i, més dèbilment, amb *la modestia i altres d'ordre intel·lectual, com l'apreciació de la bellesa, la creativitat, el judici o raonament crític i l'amor a l'aprenentatge o gust per aprendre* (G^a Alandete, 2014: 20-21).

«Felicitat», «vida bona», «benestar psicològic» o, més recentment, «qualitat de vida», «satisfacció amb la vida»,..., són com la *rosa* shakespeariana de la qual parlava Julieta Capuletto: *el nom ni li afegix ni li resta al valor que realment té!*²⁹ Hem vist com, històricament, l'interès humà pel concepte —independentment del terme— ha existit des de més lluny d'on arriba la història fins el present. I encara avui no hem establert un acord definitiu sobre el què hem d'entendre quan escoltem tals nocions. Més encara! El segle passat —i especialment la seua segona meitat— fou l'escenari d'una eclosió de nous termes, més o menys semblants i sovint emprats de manera equivalent, que s'entrellaçaven sense cap unanimitat en les publicacions que els exposaven i defensaven. La felicitat, amb tots els seus sinònims, pseudo-sinònims i equivalències, segueix presentant-se-nos com una idea —o 'xarxa d'idees'— difusa i etèria, polivalent i profunda, multidimensional i pluridisciplinària; digna de ser abordada des de diferents sabers i àrees de coneixement: filosofia, psicologia, economia, ètica, sociologia, política, medicina, ciències medi-ambientals,... En un camp que, com tot allò humà, continua secularment obert.

²⁹ Annex I (C).

Cap. II

Del per què interessar-nos en definir la «vida bona»

Happiness is not a goal..., it is a by-product of a life well lived.
Paradoxically, the one sure way not to be happy is deliberately
to map out a way of life in which one would please oneself
completely and exclusively.

Eleanor Roosevelt
You Learn by Living (1960)³⁰

Afirmava al *Llibre I* que Juan ‘gaudeix d’una vida bona’ (o d’una vida «feliç», o d’una «bona qualitat de vida»); com dèiem poques pàgines més amunt: no sabem quant s’hi val el nom)³¹. Però..., a què ens estem referint? De *què* estem parlant?

Als efectes d’aquesta investigació, «felicitat», «vida bona», «qualitat de vida», «benestar psicològic», «talent per a la vida» i fins «art de viure» s’usaran –igual que abans ho han fet altres autors i autores, com G^a Alandete, 2014; Ortega Teruel, 2007; Ricœur, 1996; Romero y Pereira, 2011; Urarte Alonso, 2009;...– com conceptes equivalents, sortejant amb aquesta intencionada sinonímia, subtiletes estructurals de caire filològic, filosòfic o psicosociològic. Si bé en un sentit estricte no podríem parlar de ‘sinonímia’ –doncs els nombrosos autors, que des de diversos camps publiquen sobre els conceptes esmentats, fan que aquests s’integren o diferencien en funció de les seues investigacions particulars–, almenys en aquest capítol *sí que els usaré des de l’equivalència*. No obstant aquestes consideracions, al llarg de la tesi optaré prioritàriament per emprar el termes «**vida bona**», «**qualitat de vida**» i «**art de viure**» per tal de referir-me a la situació vital de Juan, el protagonista d’aquesta

³⁰ «La felicitat no és una meta..., és un subproducte d’una vida ben viscuda. Paradoxalment, l’única manera segura de no ser feliç és traçar deliberadament un estil de vida en què es complauria a si mateix completament i exclusivament.»

³¹ Plaer i gratificació distingeixen l’aspiració a una *bona vida* (Hedonia) o a una *vida bona* (Eudaimonia). Consideraré *plaers* allò que Seligman anomena sensacions crues: èxtasi, emoció, fruïció i semblants; es relacionen amb l’experiència sensorial i les emocions directament lligades a elles, orientades a la ‘sacietat biològica’. Les *gratificacions*, en canvi, són activitats en les quals una persona s’hi involucra absolutament, fins el punt de perdre la noció del temps i de l’espai (G^a Alandete, 2014: 22). Si bé *Eudaimonia* estrictament significaria que la nostra vida ‘està connectada a/ocupada per un bon esperit vital’, filosòficament és una paraula que fa referència a la plenitud de l’ésser, al compromís amb el propi ser, i sol ser traduïda com «felicitat», entesa com creixement personal, autodeterminació, assoliment de metes, sentit de la vida, actualització dels potencials personals i auto-realització; la relacionem amb la gratificació. L’*Hedonia* (del grec ἡδονή), per la seua banda, manté que el plaer és el major bé, la qual cosa aporta a l’individu la major felicitat.

tesi. Els motius pels quals preferisc aquest tres termes són, somerament:

- «*Vida bona*»: coincideixen en el seu ús un autor clàssic –Epíctet, el filòsof llibert, autor de l'*Enchiridion* (o «Manual de Vida Bona», obra 'educativa' en la qual sugereix normes per a aconseguir-la)– i un autor actual, –el psicòleg Martin Seligman, qui fou president de la *American Psychological Association* i que passà de la investigació de la Psicologia del trauma (atenia veterans de guerra) a la Psicologia positiva. Tot i que distants cronològicament, són dues autoritats que convergeixen en el terme i el concepte.
- «*Qualitat de vida*»: És un concepte molt actual –si mirem el cúmul de publicacions, el més actual–, al que *se li ha dedicat una literatura científica nombrosíssima i que recull la multidimensionalitat d'aspectes* que descobrisc en el protagonista de la tesi.
- «*Art de viure*»: el concepte d'*art* fa una ineludible referència a la idea d'habilitat i destresa; però també connota que aquestes destreses es donen generalment al sí d'un *ofici manual*. La idea de que l'aprenentatge de la vida bona per part de Juan es dóna de manera paral·lela i potser lligada al desenvolupament del seu ofici sura al llarg de tota la tesi.

Realment, no sabem amb precisió des de quan ha existit l'interès per la cerca d'una vida millor, per augmentar en la mesura possible la qualitat de la existència. Probablement, aquest és un *impuls inherent a la vida* i que, per tant, compartim amb la totalitat dels éssers vivents. Així doncs, podem deixar assentat que l'esforç de la Humanitat per aconseguir la millora de la qualitat de la seua vida comparteix la seua història amb la de l'espècie. La Humanitat s'ha preocupat sempre per satisfer amplemment les seues necessitats, i de viure allò que en cada moment s'entenia com una *vida bona*. Una altra cosa és el moment en que aquesta mateixa Humanitat començà a reflexionar sobre la satisfacció de les necessitats i a teoritzar sobre els seus diversos vessants amb l'objectiu d'optimitzar les rutes per accedir-hi. Si bé, com dèiem al capítol anterior, podem atribuir a Tales de Milet les primeres afirmacions al respecte, hi ha autors que s'atreveixen a ubicar les primeres especulacions en dates prou més antigues. Així, la periodista Cristina Sáez (2010), en un article que titula *Historia de la Felicidad*, diu

Desde que el ser humano pisa la faz de la Tierra ha tratado de un modo u otro de encontrar la dicha. Y de eso hace ya 400.000 años. Dicen los científicos que si no, no hubiéramos podido sobrevivir. Que si la mayoría de los individuos de la especie no se hubieran sentido satisfechos o no hubieran tratado de conseguirlo, se habrían autodestruido, habrían perdido interés por la procreación y, probablemente, se habrían extinguido. Tratar de ser feliz es un mecanismo evolutivo impreso en nuestros genes.

Aquesta mateixa periodista afirma en un altre paràgraf que la menció més antiga de la felicitat la podem trobar al segle VIII a.C., tot i que lligada a la tragèdia grega, per a, a continuació, aportar una erudita reflexió etimològica

[La] relación entre la dicha y la fortuna marcó el nacimiento de vocablos en la mayoría de las lenguas indoeuropeas para designar este concepto. *Happiness* proviene del inglés medio *happ* que significa ocasión, fortuna. El término francés, *bonheur*, procede de *bon* (bueno) y *heur* (suerte o fortuna). En italiano, español, portugués y catalán, *felicità*, *felicidad*, *felicidade* y *felicitat* derivan del término en latín *felix*, que a veces significa suerte y, otras, destino. Y, curiosamente, aunque es en los albores de la humanidad cuando se empieza a relacionar la felicidad con el azar, la mayoría de las palabras que surgen para denominar este concepto no aparecen hasta mucho después, hasta la edad media, una época en que la gente era de todo menos feliz (Sáez, 2010).

No obstant això, com veurem, els estudis des de les ciències positives sobre la qualitat de vida només cobraren una especial importància a partir de finals dels anys seixanta/principis dels setanta del passat segle, quan començaren a difondre's com una forma de contrarestar les anàlisis exageradament economicistes i davant la necessitat dels governs de disposar d'una informació més àmplia sobre les seues poblacions. D'aquesta manera els resultava útil per a la formulació i presa de decisions polítiques (Palomino i López, 2000).

Todo el mundo desea una vida sana y plena, experimentar bienestar y satisfacción vital, emociones positivas y ser feliz... La literatura al respecto, tanto desde el ámbito de la filosofía como de la psiquiatría y de la psicología, así como de la antigüedad a nuestros días, lo atestigua, poniendo en evidencia que la promoción de una vida sana desde los puntos de vista físico, psicológico y social constituye, por tanto, un valor y una necesidad sociopolítica y sanitaria de primer orden. [...] que una vida sana y de calidad, creativa, productiva y autorrealizativa, aspiración de todo individuo y toda sociedad, se asocia a cierto estilo de vida, a la satisfacción vital, al bienestar psicológico, a la experiencia de emociones positivas y la felicidad, es algo en principio obvio para el común entender (G^a Alandete, 2014:28-29).

Així doncs, des de la perspectiva de la Psicologia Positiva, els resultats de les investigacions evidenciaren ben aviat que el desenvolupament del benestar i la felicitat es relacionaven positivament amb la promoció de la salut psicofísica i la prevenció d'estats i conductes de risc³². Des d'aquella dada de partida, es preveia que un coneixement més gran d'aquesta relació podria donar lloc a un encara més acurat disseny i desplegament de programes d'assessorament i intervenció, programes que facilitarien i potenciarien patrons de vida saludable, tant des d'un punt de vista físic, com psicològic i social, objectiu polític fonamental i prioritari de tota societat interessada en el benestar dels seus ciutadans.

Com es pot fàcilment albirar, íntimament lligat –quan no confós amb– als esmentats termes *Felicitat* o *Vida bona*, i *Benestar* o *Satisfacció personal*, tenim el concepte de «Qualitat de Vida». De fet, com havíem anticipat, tots ells han estat emprats freqüentment per diversos autors (Aranibar, 2003; Cardona i Agudelo, 2005; Espinosa, 2000; Gómez-Vela i Sabeh, 2001; Verdugo, Schalock, Keith i Stancliffe, 2005), bé com a sinònims, bé establint entre ells unes correspondències borroses entre complementàries i dependents. La idea de «qualitat», que es popularitzà específicament en els anys seixanta, constitueix avui un concepte amplament emprat en àmbits ben diversos, des de la salut fins el turisme, des de l'educació fins l'economia, l'urbanisme o el sector dels serveis socials (Cardona i Agudelo, 2005).

A partir de la dècada dels 50 l'esperança de vida havia començat a augmentar no només en edat, sinó també en qualitat. A més, la Segona Guerra Mundial havia acabat oficialment amb els feixismes (almenys amb alguns d'ells). Açò feia pensar que des d'aleshores quedava oficiosament garantit 'un món lliure, democràtic i liberal', on, superada la crisi financera del 29, s'obriria un període de bonança política i econòmica sense precedents. En un context com aquell, l'ascens de la ciència i la tècnica permetia augurar un orbe pràcticament sense distàncies, net de conflictes bèl·lics i fins, per als més optimistes, lliure de fam i malalties. En resum: un panorama global que transmetia la sensació de que 'ja estava tot aconseguit', i que aquell era un món nou on *l'esforç*, al contrari que succeïa al segle XIX i primera meitat del XX, *deixava de ser un mèrit*.

³² Com, per exemple, l'abús de tabac, alcohol i altres substàncies; o addicions sense substàncies, tan actuals, com a les noves tecnologies o la ludopatia; o la violència (en les seues múltiples formes: agressions físiques, conducció temerària, etc.); o la depressió i el suïcidi, per citar només algunes d'elles.

Paradoxalment, gairebé naixia una nova obligació antropològica: «Ara *deus* ser feliç, doncs no et queden excuses raonables per a no ser-ho!»³³. Així s'establí —almenys en el món occidental— una mena de *new deal* global que es fonamentava en incentivar el consum; una civilització majoritàriament urbana en la qual 'el mercat' —ara acompanyat paternalment, tot i que de lluny, per un estat benefactor— es convertia novament en la força reguladora de l'economia, doncs l'oferta i la demanda creixerien de forma sostinguda, mútuament i generosa, en un infinit diàleg constructiu. Per primera vegada en la història, en les dècades immediatament posteriors a la Guerra, va aparèixer un sistema de consum massiu sustentat en la plena ocupació i en l'augment del poder adquisitiu dels ciutadans (*consum* que era allora 'garantia' d'aqueixa *plena ocupació*)³⁴. I la felicitat, mesurada ara com 'nivell de vida', es transmutà, en bona mesura, en «consum».

Fou aleshores que, als debats públics sobre la felicitat, l'expressió *qualitat del nivell de vida* o *qualitat de vida* aparegué inicialment en relació al consum de béns materials i el confort que aquests aportaven. De manera concomitant, també en relació al context en el qual aquests béns es consumien majoritàriament: l'entorn urbà. I heus aquí que ben prompte es feu palès el preu exigít pel *confort*, un preu lligat especialment al deteriorament ecològic de les *condicions de vida ciutadana* i les conseqüències més negatives de la industrialització (Huxley, 1959; Rosenberg, 1966). Aquesta seria una primera acceptió contemporània del terme. Mesurar-la, aleshores, consistia en aplegar dades estadístiques sobre fets vinculats al benestar de les poblacions. El seu aprofundiment teòric-científic arribà a partir de la seua aparició en les publicacions *Social Indicators Research* (al 1974) i *Sociological Abstracts* (al 1979).

La dècada següent es convertí en la de l'enlairament definitiu de la investigació teòrica i metodològica al voltant del concepte, el qual, degut als avanços metodològics i teòrics, adquirí ara nous significats, una perspectiva sistèmica, i es definiren les seues dimensions (Gómez Vela i Sabeih, 2006). Unes dimensions que, des d'aquest moment, *reflectirien experiències vitals i valors positius*. Tot i que aquestes dimensions eren sensibles a perspectives culturals i vitals, també pretenien ser universals, doncs implicaven estats desitjats relacionats amb el benestar familiar i personal (Soares *et al.*, 2012). Així

³³ L'argentí Borges arribarà a dir: «He cometido el peor de los pecados que un hombre puede cometer... No he sido feliz». (Poema: «*El remordimiento*» [1976]. Veure Annex I [C])

³⁴ Opitz, Florian (Dir.) (2018). *Error del sistema* (*System Error*). Documentos TV [9-01-2019]

La noció de qualitat de vida evidenciava que la orientació del desenvolupament, lejos de aconseguir el benestar social humà, només havia generat profunds problemes socials i ambientals, expressats en l'exclusió creixent de grups poblacionals dels mínims satisfactoris per a la vida, en pobresa material i espiritual en augment i en el deterioro planetari de nostre entorn natural i social (Palomino i López, 2000: 35).

Després de les visions de la qualitat de vida com 'condicions de vida ciutadana' i 'experiències vitals', una tercera concepció se centra en els *resultats de la vida*, bé quan aquests es descriuen com 'productes' de la vida (allò que la vida va deixant enrere, la *contribució al patrimoni humà*), bé quan es descriuen com a 'gaudi' (la vida bona és *la vida que un viu com li agrada viure-la*). Contràriament als significats anteriors del terme «qualitat de vida», els quals assenyalaven aspectes que qualsevol observador imparcial podria confirmar, aquest últim significat es referia a una qualitat que només pot apreciar un mateix; per això, se li sol anomenar «qualitat de vida subjectiva» (Cummins, 2000; Veenhoven, 2001). Una magnífica representació d'aquest enfocament el podem trobar en la caracterització que Michalos (2007) ens fa d'allò que seria 'una persona feliç':

Una persona feliç és probable que tinga baixos nivells de por, d'hostilitat, de tensió, d'ansietat, de culpa i d'ira; alts graus d'energia, vitalitat i activitat; un alt nivell d'autoestima i una personalitat emocionalment estable; una orientació marcadament social; sana, satisfactòria, amb amor i relacions socials càlides i afectuoses; un estil de vida actiu amb un treball significatiu; i relativament optimista, sense greus preocupacions, orientada al present i amb una bona direcció envers el futur (Michalos, 2007:5).

Si bé aquesta definició del nou «home sense camisa» tolstoïa podria semblar-nos convincent pel perfil humà que presenta, analitzant-la finament descobrim que té un fort biaix clarament psicologitzant, doncs mostra *exclusivament* 'com se sent la persona', sense donar cap informació, com diu el propi Michalos, «sobre si és racista i fins violenta amb aquells que no són dels seus –sense sentir-se mínimament culpable per comportar-se així!–, si consumeix habitualment drogues que l'allunyen artificialment de les preocupacions, o si la seua satisfacció interna és fruit d'una educació totalitària, absolutament alienant i conformista, centrada prioritàriament en la pròpia productivitat laboral». És a dir, una definició que no hi incloua condicions objectives determinades, pel que podia enfosquir, més que aclarir, de què parlem quan ens referim a una vida bona.

El concepte, doncs, seguí evolucionant i arribà a diferenciar els mitjans dels fins, els béns materials dels no materials, les necessitats bàsiques satisfetes i les no satisfetes, les condicions de vida del nivell de vida, i altres classificacions, com les plantejades per exemple, per Eric Allardt (1998): *tenir, estimar i ser*.

El *tener* hace referencia a las condiciones materiales necesarias para sobrevivir y evitar la miseria, como son los recursos económicos, vivienda, empleo, condiciones de trabajo, salud y educación; *amar* se refiere a la necesidad de relacionarse con otras personas y de formar identidades sociales, como son el contacto con y el arraigo en la comunidad, el apego a la familia y parientes, patrones activos de amistad, compañeros de trabajo y compañeros de organizaciones y/o asociaciones; y el *ser* alude a la necesidad del ser humano de integrarse a la sociedad y de vivir en armonía con la naturaleza, como en las actividades políticas, la participación en decisiones, las actividades recreativas, la vida significativa en el trabajo y la oportunidad de disfrutar de la naturaleza (Cardona i Agudelo, 2005: 83).

Com veiem, mai no s'ha arribat a abandonar del tot aquella perspectiva eudaimònica i multidimensional que apuntaren originàriament Tales i Aristòtil.

Malgrat aquestes puntuals sintonies, en l'expansió geomètrica de la literatura sobre qualitat de vida sovint s'observa, una vegada més, una manca d'acord entre la comunitat investigadora respecte al significat del concepte. Sembla que caben tantes definicions com publicacions s'incorporen a les referències d'estudis. No ha d'estranyar, doncs, que «*qualitat de vida*» haja estat vist per molts autors com un concepte imprecís (Cummins, 2000; Felce, 1997), abstracte, amorf, difícil tant de definir com d'operacionalitzar (Aranibar, 2003). Així, en l'àmbit social s'estableix com equivalent al *benestar econòmic*; en el bio-mèdic, al *bon estat de salut*; en psicologia a la *satisfacció* i al *benestar psicosocial*;... Els diversos indicadors, propis de cada camp d'investigació, tingueren la seua particular evolució, partint en un primer moment de la determinació de condicions objectives (amb indicadors de caire socioeconòmic) fins, en un moment posterior, contemplar també factors subjectius (Cummins, 2000; Felce i Perry, 1995). També veiem com, per altra banda, en les dues darreres dècades, el concepte ha evolucionat des de perspectives filosòfiques –i, posteriorment, socioeconòmiques– fins una integració i una major concreció; evolució relacionada amb pràctiques que tenen en compte models multidimensionals –físic, emocional, social, ambiental, material,...– centrats en les persones i en els grups humans, i que fa referència tant a *condicions objectives* com a *components subjectius* que els provoquen satisfacció vital (Aranibar,

2003; Cummins, 2000; Felce, 1997; Felce i Perry, 1995; Soares *et al.*, 2012; Verdugo *et al.*, 2005; WHOQOL Group, 1998).

Complementàriament a aquestes convergències, cal afegir que la qualitat de vida és sempre una construcció històrica i cultural, en relació per tant amb un sistema de valors. Per això pertany a un univers ideològic «subjecte a les variables de temps, espai i imaginari, amb els singulars graus i abasts de desenvolupament de cada època i societat» (Cardona i Agudelo, 2005: 86). Per tant, els termes que han precedit al constructe en la seua genealogia ideològica, remetent a l'avaluació de l'experiència que tenen els subjectes de la seua pròpia vida. I tal avaluació no és un acte de raó, sinó més bé un sentiment.

Per últim, cal recordar que les societats democràtiques inclouen la creença que cada individu posseeix drets i és mereixedor de l'oportunitat de desenvolupar una vida que pague la pena ser viscuda: s'escau, com deia Jefferson a la *Declaració d'Independència dels Estats Units*, 'perseguir la felicitat', cercar allò que fa que la vida siga percebuda com «millor» (Cardona i Agudelo, 2005). Encara que moltes persones veuen frustrats els seus esforços per aconseguir-ho, l'auto-realització segueix sent un objectiu primari i important per als membres de les societats contemporànies. Les oportunitats per a l'auto-realització són un component clau del capital social d'una societat (Peavy, 2007: 27).

No obstant tot el que acabem de dir, també hi trobem altres investigadors que apunten que el concepte de «felicitat» està 'sobrevalorat': les biografies d'homes i dones autènticament exemplars, persones sàvies, valentes i generoses, que han fet coses immenses per la Humanitat (estadistes, filòsofs, científics o fins sants i santes, sense oblidar-nos de nombrosa gent corrent), sovint estan plenes de sofriment, injustícia i greu infelicitat i, quan han tocat la felicitat, ha estat normalment com a – parafrasejant a Eleanor Roosevelt– un «subproducte d'altres fins més nobles».

Cap. III

De les preguntes i els problemes que la felicitat planteja a l'educació.

Si vols ser feliç una hora, fes una migdiada.
Si vols ser feliç un dia, ves a pescar.
Si vols ser feliç un any, hereta una fortuna.
Si vols ser feliç tota la vida,
ajuda als altres.

Proverbi xinès

Arribats a aquest punt, després d'una primera aproximació històrica i una segona conceptual a les idees de «vida bona», «felicitat» o «qualitat de vida», cal recapitular que la inquietud personal amb la que començava el *Llibre II* era «*per a què ensenyo?*»; i, una vegada establert que el fi educatiu últim hauria d'estar relacionat –més o menys directament– amb «*aprendre l'art de viure una vida bona per tal d'estar en disposició d'assolir la màxima qualitat de vida*», caldrà dedicar un capítol a comprovar si l'establiment de tal relació és plausible. En concret, allò que m'interessa es pot resumir en tres qüestions complementàries:

- «*Determinades les dimensions i factors que defineixen la vida bona, quina és la relació que aquestes guarden amb l'educació?*»
- «*Una persona amb la qual puguem acordar que ha viscut una vida bona (almenys en el sentit que li dona Seligman), quina educació rebé?*»

I aquestes qüestions, per ètica docent, ens remetent immediatament a una altra:

- «*Determinada tal educació, ¿hi ha la possibilitat que des del fenomen educatiu puguem, actualment, col·laborar en la construcció d'un ésser humà que aprengui a viure bé, a ser feliç?*»

Si considerem que el tret comprensiu de qualsevol cosa que qualifiquem com «educació» és el fet «que provoca aprenentatge intencionalment» (Jordán, 1993), seria una enorme reducció entendre el terme únicament com la mera «educació formal – primària, secundària o terciària– que condueix a algun tipus de certificació mitjançant diplomes» (Michalos, 2007:2). En contra d'una definició tan restringida, tan feble (que bastaria exclusivament la varietat anomenada 'formal'), hauríem de recordar que

aquesta modalitat, com a ciència normativa (Jordán, 1993; Moore, 1974), té una aparició tardana –tant filogenèticament com ontològica– en la història humana i que, per tant, exclouria una ingent quantitat d'aprenentatges importants que es desenvolupen 'al llarg de tota la vida' dels individus i de les comunitats. Suposo que al segle XXI molts pocs docents –si és que hi ha algú– estarien disposats a acceptar sense més aquesta restricció conceptual. El mateix Michalos (2007) no creu que haguem de cercar la 'influència' de l'educació sobre la felicitat en una concepció tan restringida d'allò que anomenem 'educació'.

Però, a més, tampoc podem ser restrictius a l'hora de definir «felicitat» només com allò que «pot ser mesurat mitjançant índexs de felicitat o satisfacció de la vida normalitzats per a un element o per a diversos elements» (Michalos, 2007:2). Seguint l'article de Michalos *Education, Happiness and Wellbeing* (2007), potser hauríem d'adoptar definicions que ho conceptualitzaren d'una manera, com diu ell, 'més robusta' o 'sòlida', entenent:

(1) «educació» d'una manera més àmplia, de tal manera que hi incloga l'educació formal tal com s'especifica anteriorment, l'educació no formal que inclou l'aprenentatge a través de cursos no relacionats amb cap diploma o grau, i fins una educació informal, que implica aprenentatges externs a qualsevol curs estructurat: des de mitjans de comunicació, obres d'art i cultura, formació i experiències relacionades amb el treball, interacció i rutina social, així com experiències extraordinàries de la vida, i (2) «felicitat» com a l'eudaimonia aristotèlica o benestar general, tot incloent en la seua frase *viure bé i actuar bé*, gaudir de béns de l'intel·lecte [o ànima] (per exemple, saviesa, virtut moral i plaer), béns del cos (per exemple, bellesa física, salut i plaer de nou) i béns externs (p.e., riquesa i recursos materials adequats, bons pares i família, bons amics, pau i seguretat dintre i entre comunitats, i comunitats ben governades). Si atenem a aquestes definicions més sòlides d'«educació» i «felicitat», l'educació sí que té aleshores una influència enorme en la felicitat (Michalos, 2007: 2).

La relació entre «educació» i «vida bona» també podem veure-la, tot i que, sota una perspectiva més comunitària –i fins holística–, en la definició dels *finals de l'educació* explicats per la UNESCO en un document coordinat al 1996 per Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*.

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser*.

- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la

posibilidad de profundizar en los conocimientos de un pequeño número de materias. Lo que supone además: *aprender a aprender* para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- *Aprender a hacer* para adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente debido al contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- *Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con este fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar,... (pàg. 34)

A més

Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué han hacer en las diferentes circunstancias de la vida (Delors, 1996: 06)

Visió aquesta molt semblant a la que 24 anys abans, en unes altres circumstàncies mundials i d'una manera molt més resumida, havia expressat un altre document semblant: *Aprenere a ser* (1972), aleshores coordinat per Edgar Faure. Especialment quan afirmava que

l'educació, pel coneixement que proporciona l'ambient on s'exerceix, pot ajudar a la societat a prendre consciència dels seus propis problemes i, amb la condició de *dirigir els seus esforços a la formació d'homes complets, compromesos conscientment en el camí de la seua emancipació col·lectiva i individual*, també pot contribuir en gran manera a la transformació i a la humanització de les societats (Faure, 1972:116).

Ara bé, si la transformació es fa o no envers la felicitat dels educands, l'obra de Faure reconeix que ja és més complex de discernir.

Tota educació, començant per l'educació familiar, ha d'exercir una funció de socialització envers el nen i l'adolescent. [...] L'essencial no és saber el lloc que ocupa en l'ensenyament aquest tipus d'instrucció, sinó a quins fins tendeix, almenys implícitament: afavorir l'eclosió d'individus amb una manera pròpia de concebre rectament les

seues relacions amb el món, o condicionar a individus sotmesos a models imposats i fàcils de governar? Estimular la formació d'esperits embriagats de llibertat i proveïts de sentit crític, o sacralitzar les jerarquies? El fet és que, en moltes circumstàncies, el nen i l'adolescent necessiten forces fora del comú, o capacitats excepcionals d'evasió, o fins i tot una sòlida impermeabilitat per mantenir intacta la seua curiositat i la seua inventiva, que són facultats primordials de l'esperit humà (*Formació i deformació cívica*) (Faure, 1972: 117).

Llegint aquestes advertències no és obvi, doncs, que tota l'educació s'estiga abordant actualment des d'allò que hom anomena un «enfocament positiu de l'educació»³⁵ (derivat de la ja esmentada Psicologia Positiva) (Romero i Pereira, 2011). La realitat mostra que la possibilitat d'usar l'educació per a modelar individus passius i conformistes, de domesticar el sentit crític per tal de, com deia Faure, «sacralitzar les jerarquies», o de negar els esforços d'emancipació col·lectiva i individual, tot ignorant les possibilitats i els anhels de les persones de cercar la felicitat, constitueix un perill sempre latent.

Potser siga la filòsofa nord-americana Nel Noddings la que més extensament haja tractat el tema de la relació entre l'educació rebuda i la felicitat assolida. Un dels trets específics de la seua teoria educativa és la introducció d'un nou objectiu bàsic. Noddings considera que, a més dels anteriors 'quatre pilars' establerts per Delors (*aprendre a conèixer* –que hi inclou *aprendre a aprendre*–, *aprendre a fer*, *aprendre a conviure* i *aprendre a ser*), si pretenem formar «éssers humans integrals capaços de navegar el món que els envolta», cal «*aprendre a cuidar* simultàniament d'un mateix, dels fills, dels amics, dels majors, dels animals, de l'entorn, del món,...» (Coleman, Depp i O'Rourke, 2011). Noddings, en la introducció al seu llibre titulat precisament *Happiness & Education* afirma:

Abans de discutir les fonts de la felicitat en la vida personal, considerem una pregunta fonamental de l'educació: la referida als objectius. No només suggereixo que la felicitat ha de ser un objectiu de l'educació, sinó també animo a recuperar els discursos sobre els objectius. En el passat, els grans educadors dedicaren molta atenció a la qüestió dels objectius, però avui en dia s'escolta poc sobre aquest debat. És com si la nostra societat hagués decidit simplement que el propòsit de

³⁵ «El logro de la felicidad y, estrechamente ligada a ella, la educación del carácter a través del desarrollo de fortalezas y sentimientos humanos, conjuntamente con la educación de competencias sociales y emocionales, constituirán la finalidad y el contenido de los programas educativos basados en el enfoque positivo.» (Romero i Pereira, [2011]. El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano. *Teoría de la Educación*, núm. 23, 2, pp. 69-89)

l'escola és econòmic –per millorar la situació financera dels individus i per avançar en la prosperitat de la nació. Per tant, els estudiants han de fer bé els exàmens estandarditzats, entrar a bons col·legis, obtenir llocs de treball ben remunerats, i comprar un munt de coses. Sens dubte, a l'educació hi ha molt més que això. Però, *què?* Aquesta pregunta és al cor dels discursos sobre els objectius. Què estem tractant d'aconseguir? Per a qui? Per què? Estretament relacionada amb els discursos sobre els objectius bàsics és la discussió de la funció dels objectius en l'avaluació de tot el que fem. Són els nostres objectius coherents entre sí? Són els mitjans que hem triat compatibles amb els nostres objectius? El discurs sobre els objectius –el diàleg continuat i la reflexió sobre ells– és essencial per a la pràctica reflexiva de l'educació (Noddings, 2003:4).

Noddings invita, per altra banda, a convertir les escoles en '*happy places*', llocs on l'alumnat pugui, declaradament, desenvolupar-se i aprendre 'd'una manera feliç'. Açò seria, almenys des de la història de l'educació, una novetat, ja que la realitat és que, si revisem els escrits dels pedagogs més eminents dels darrers cent anys, només Alexander Neill semblà prestar-li una certa atenció explícita a la felicitat, i no deixa de ser ínfima!³⁶ Els altres autors... pràcticament ni l'esmenten! Si bé és evident que els entorns proposats pels diferents pedagogs i pedagogues de les escoles 'Modernes', 'Noves', 'Progressives' o 'Humanistes' cercaven que l'alumnat desenvolupés els seus aprenentatges en escenaris *amables*, sembla que, almenys explícitament, «assolir la felicitat» o «assolir una bona qualitat de vida més enllà d'una bona posició laboral i econòmica», mai no arribaren a ser enunciats de l'ideari educatiu contemporani.

Paradoxalment, penso que no hi ha un sol educador que considere que els aprenentatges que està intentant generar en l'alumnat no tinguen com a finalitat construir una futura «vida bona» per als seus educands (Jordán, 1989, 1993). El pensament típic o lloc comú és que els coneixements que estan aportant redundaran en alguna cosa positiva per al seu alumnat: *«potser ara t'estic exigint esforçar-te, t'estic exigint disciplina, obligacions i tasques que, sense cap dubte, contradineu la teua tendència natural a fer només allò que et satisfà en el present, però l'esforç que ara t'exigisc et portarà, amb tota seguretat, a tenir una millor vida futura»*. No es pot ser un mestre honest sense tenir aquest pensament! (Savater, 1997).

³⁶ «Ser un alma libre, feliz en el trabajo, feliz en la amistad y feliz en el amor, o ser un miserable manojo de conflictos que se odia a sí mismo y que odia a la humanidad: una cosa u otra es el legado que los padres y los maestros dejan a todos los niños.

¿Cómo puede darse la felicidad? Mi respuesta personal es: *Abolida la autoridad. Dejad que el niño sea él mismo. No lo empujéis. No lo enseñéis. No lo sermoneéis. No lo elevéis. No lo obliguéis a hacer nada. Quizá no sea vuestra respuesta. Pero si rechazáis la mía, incumbencia vuestra es encontrar una mejor.*» (Neill, 1978:241) (la cursiva és del mateix Neill).

En un sentit oposat, Noddings, en la primera pàgina del seu llibre diu:

[l'avorriment a l'escola] seguim justificant-lo amb la vella excusa, '*Algun dia m'agrairàs açò*'. Els pares i educadors ens mantenim en aquesta actitud, en part, pel fet que molts adults-xiquets ens donen les gràcies per la seua percepció d'èxit –un èxit, de vegades qüestionable. I així, estan disposats, fins i tot ansiosos, per infligir una nova ronda de misèria als altres. De fet, molts pares i professors tenen por de no fer-ho, por de que els xiquets es perden, sense preparació, sense disciplina, sense èxit, i en última instància infeliços (Noddings, 2003:1).

Però, disposem d'alguna prova empírica de que tal relació existeix?

En les revisions fetes per Cuñado i Pérez de Gracia (2011) i Sharma (2016)³⁷, es presenta copiosa literatura sobre investigacions empíriques que aporten resultats complexos i confusos (quan no contradictoris), sobre les relacions entre educació i felicitat. Aquests autors ja avisen que, sorprenentment per als educadors de tota mena, cap dels estudis empírics anteriors no han aconseguit relacionar de manera clarament significativa aquestes dues variables³⁸ (entesos ambdós conceptes en el seu sentit restringit): certament, en molts casos sembla que s'hi troba relació positiva entre un major nivell educatiu i, a) major autoconfiança i major autoestima, b) ocupació de llocs de treballs més interessants, de major qualitat –és a dir, escassament alienants– i millor pagats, c) efectes positius sobre la salut, i fins d) millors expectatives de matrimoni [*sic*] (Cuñado i Pérez de Gracia, 2011:187)³⁹; per contra, també existeixen lligams entre el nivell educatiu assolit i diversos estats negatius: a) insatisfacció de l'ocupació desenvolupada respecte a les expectatives inicials, b) no s'equilibra la situació laboral/vital assolida amb les despeses realitzades, c) la relació negativa entre felicitat i educació és alta entre les persones molt formades però sense ocupació (Sharma, 2016). No obstant açò, les conclusions de la investigació desenvolupada pels primers sobre població espanyola, usant com a eina de replegada de dades l'*European Social Survey* (ESS)⁴⁰ de 2008, sí que exposen evidències de la relació: confirmen els efectes positius i significants, sense trobar-ne de negatius (Cuñado i

³⁷ Cuñado, J. and Pérez Gracia, F. (2011): Does Education Affect Happiness? Evidence for Spain, *Social Indicators Research*. <http://www.springerlink.com/index/10.1007/s11205-011-9874-x>, i SHARMA, Pratibha (2016). Education and Well-being: A review of the Literature. *Proceedings of International Conference on Education for Happiness*. N. K. B. M. G. (P.G.) College, Chandausi.

³⁸ De fet, en alguns casos la relació és inversa, doncs l'augment de les expectatives generades pels bons resultats en el nivell d'estudis no es veu compensat en corresponents èxits professionals –no aconsegueixen l'ocupació per a la qual s'han format– ni, per tant, econòmics, i aquesta situació els genera frustració vital.

³⁹ Sense que tinguem massa clar el sentit d'aquesta darrera afirmació.

⁴⁰ L'ESS és una enquesta bianual que aplega informació sobre la percepció que els ciutadans de 30 països d'Europa tenen de dominis tals com el nivell d'estudis, ingressos, estatus professional, l'estat de salut, el benestar psicològic o la participació social.

Pérez de Gracia, 2011). Però a més afegeixen dues dades:

- La relació és més alta quan està condicionada pel *nivell d'ingressos* i l'*estatus laboral* (els que tenen major nivell d'estudis tenen més possibilitats d'estar empleats i majors ingressos, i això redunda en el benestar) i per l'*autoconfiança* i l'*autoestima* (generades per tenir ocupacions i ingressos derivats del nivell educatiu assolit).
- La diferència significativa més alta està entre la categoria d'aquells «sense estudis» i la resta, no trobant-se gairebé diferències entre els que han cursat «estudis primaris», «secundaris» i «universitaris o post-universitaris».

Estudis posteriors, com els de López Noval i Gijarro Garvi (2012)⁴¹ han arribat a conclusions molt semblants. Així doncs, si tenim en compte totes aquestes dades, podem concloure que gairebé tots els estudiants occidentals actuals tenen incalculables oportunitats –si més no, potencials– d'arribar a ser feliços o, dit d'una altra manera, gaudir d'una bona qualitat de vida. Almenys els nascuts a Espanya poden tenir-les, doncs, si atenem a les estadístiques, gairebé no resta ningú que puguem classificar com «sense estudis».

Aleshores?

Al fil d'aquestes reflexions, *qualitat de vida, cerca de la felicitat, aprendre l'art de viure*,... esdevingueren, com hem vist als capítols anteriors, conceptes que, pels meus interessos filosòfics i la meua tasca educativa, em calia enllaçar amb «Educació» i, especialment, en el sentit que tinga aquesta: *què és educar-se*⁴² i *envers on ens ha de conduir?* Però, tot i que sempre havia tingut interessos espirituals i filosòfics, no fou fins fa doce anys –a la vora dels cinquanta– que la meua vida començà a ser impactada per la Teoria de l'Educació. Em vaig incorporar a la Universitat com a professor associat i, per 'obligació acadèmica', m'havia de qüestionar més a fons encara, «quant d'humà restaria en el fenomen educatiu si aquest no perseguís la felicitat d'aquell a qui s'educa». Partia, com qualsevol altre docent, de la idea apriorística que les persones ben educades tenen,

⁴¹ López Noval, B. y Gijarro Garvi, M. (2012). Empirical Relationship between Education and Happiness. Evidence from SHARE. *Actas del I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo. Desafíos de los Estudios del Desarrollo*. Santander, 14-16 de noviembre de 2012, pp. 1877-1895

⁴² Educar-se no s'h d'entendre en aquest context, com un verb reflexiu, que exclou l'acció d'altres, sinó que engloba tota mena d'enriquiment personal, independentment que siga fruit de tercers com de l'acció individual.

com expressariem en llenguatge planer, ‘tots els números’ en eixa rifa que és arribar a viure una vida bona. Hi ha, doncs, més seguretat que una persona amb un alt nivell educatiu esdevinga més feliç que una altra persona amb menys nivell? En altres paraules: ‘serveix’ una bona educació per a que les persones arriben a ser més felices? Hi ha relació entre «coneixements» i «art de viure»? *Clar que sí!* (m’afirmava a mi mateix). A més, sembla, com hem vist en aquest llibre, que molts filòsofs en el passat llunyà, així com els investigadors actuals en l’àmbit de la psicociologia, ja havien establert tal relació. Però... de sobte em brollaven noves preguntes: què significava essencialment aquell «tenir una ànima educada» que esmentava Tales de Milet? En què consisteix, aleshores, eixa «bona educació»? I, mirant-ho des de l’altra vessant: ¿es pot arribar a viure una bona vida, a dominar l’art de saber viure, sense haver rebut una «bona educació»? Aquestes qüestions se me representen centrals.

És ben conegut el sil·logisme

Si plou, els carrers es mullaran

Plou!

Aleshores els carrers estaran mullats.

Però, semblaria molt més agosarat afirmar

Si plou, els carrers es mullaran

Els carrers estan mullats.

Aleshores, ha plogut

doncs no està de cap manera garantida la seua veritat.

No obstant, fixem-nos-hi bé!: *Tampoc està de cap manera assegurada la seua falsedat!*
No es possible la seua reducció a l’absurd.

Podríem transferir-lo a l’enfocament educatiu i dir: «*Si hom rep una bona educació gaudirà d’una futura bona vida*» (Premissa major, socialment acceptada com a certa); «*Fulano té i ha tingut una bona vida*» (Premissa menor, acceptada per negociació amb el protagonista); arribant a la conclusió: «*Aleshores, si té i ha tingut una bona vida, serà perquè degué rebre una bona educació*».

Si de cas gosàrem construir un sil·logisme d’aquest tipus estariem fent ús d’una lògica ‘*abductiva*’. La «lògica abductiva», raonament inicialment posat en evidència per

Aristòtil als seus *Primers i Segons Analítics*, pot ser definida, en el seu sentit més ampli, com una mena de sil·logisme on la premissa major és considerada certa, mentre que la premissa menor és només probable; per aquest motiu la conclusió a què es pot arribar té el mateix grau de probabilitat que la premissa menor (Rodríguez Rodríguez, 2005). Podríem considerar-lo, doncs, com una mena de ‘raonament del detectiu’, en el qual es poden relacionar diversos indicis dins d’una hipòtesi explicativa vàlida.

En qualsevol cas, no deixa de plantejar un enigma, doncs, encara que indubtablement és una forma d’inferència, viola els principis més bàsics de la inferència lògica vàlida. No obstant, com diu Rodolfo Rodríguez (2005),

El investigador científico, mediante procesos cognoscitivos de tipo abductivo, podrá generar una amplia gama de nuevas hipótesis plausibles, y entre ellas decidir racionalmente cuáles son capaces de dar cuenta de los datos observacionales. [...] un proceso inferencial que está relacionado con la generación de hipótesis, ya sea en el razonamiento científico, ya sea en el pensamiento ordinario. Es el proceso de razonamiento mediante el cual se engendran las nuevas ideas, las hipótesis explicativas y las teorías científicas. Entonces, más que la deducción y la inducción, la abducción es la primera forma de inferencia, ya que si las nuevas ideas son fruto de la abducción, entonces ella constituye el primer paso en toda investigación (pp. 87-88).

Aquest sil·logisme –tot i que des de la lògica formal serveix exclusivament per a *establir una hipòtesi*– constitueix, no obstant, una de les creences fonamentals del sistema socioeducatiu, i seria extraordinàriament rar trobar un educador o una educadora que expressés dubtes al respecte. Els més prudents encara dirien «potser una bona educació no siga ‘suficient’ per gaudir d’una bona vida, però en tot cas és, sense dubtes, ‘necessària’, doncs –i aquí acabaria la prudència– no es pot ‘gaudir’ d’una bona vida sense haver tingut una bona educació»⁴³. Amb aquesta afirmació quedaria justificada la inducció –i fins pressió– a la qual cal sotmetre (i constantment sotmetem!) l’alumnat per tal que esdevinguin *persones ben educades*.

No comença un a instruir-se, no s’aconsegueix un diploma només amb les mires posades en el dia següent, sinó que es fa en previsió de tota una vida, i d’una vida l’apogeu de la qual estarà situat al voltant de l’any 2000⁴⁴. ¿A qui se li podria retreure el creure, encara que fos inconscientment, en una acceleració del desenvolupament econòmic, en una multiplicació de les possibilitats d’ocupació, en una elevació pro-

⁴³ L’afirmació contrària, «una mala educació comportarà una bona vida», tot i ser formalment plausible, semànticament sí que resulta absurda –i èticament perversa– per a la lògica psicosocial dels darrers 3.000 anys del pensament occidental.

⁴⁴ Trenta anys després, doncs hem de recordar que Faure ho escrigué al 1972.

gressiva de les qualificacions exigides, i el concebre aquesta esperança com un dret, si no ja per si mateixos, almenys per als seus fills? (Faure, 1972:85).

Si no, per què considerar un dret –com és el *dret a l'educació*– alguna cosa que no ens acostés a gaudir millor de la vida? De fet, sobre aquesta creença està construïda l'estesa identificació de l'«educació» amb «l'escola»: educar-se és rebre l'acció del sistema escolar com a dret cívic, la qual cosa «confirma la permanència fonamental de la regla que diu que la despesa pública deu ser assignada específicament en benefici de la població escolar i universitària i que correspon per dret al sistema creat per al seu ús» (Faure, 1972: 100).

En resum, en aquest darrer capítol hem establert que

a) Podem entendre el 'procés educatiu' com alguna cosa més ampla, alhora que més robusta, que aquelles activitats que es desenvolupen únicament en el sistema educatiu formal, i que la projecció d'una educació o formació amplament entesa, que hi incloga també l'educació no formal i la informal, sí que influeix en el tipus de persona que arribem a ser i en les majors o menors possibilitats d'aprendre l'art de viure una vida bona;

b) Però, també en el cas de cenyir-nos simplement a l'educació formal, si bé no podem universalitzar els resultats, sembla que igualment s'hi pot trobar relació;

c) Així, hem dit que a l'Espanya actual, tenint en compte que gairebé no podríem trobar ningú que no haja romàs durant un període més o menys llarg dintre del sistema, tothom té opcions per a perseguir la felicitat.

d) Existeix alguna mena de raonament lògic –l'abductiu– que ens permet inferir que una persona que ha après l'art de viure una vida bona, ho ha fet a través d'alguna cosa que podem anomenar «bona educació».

Podem conèixer a aqueixa persona i preguntar-li-ho?

LLIBRE III

*«A Study in Scarlet»
(o de les persones implicades)*

Cap. I

Del 'Protagonista' i els seus altres vocatius

Cap. II

De l'investigador' i el seu paper

Cap. III

De la relació entre persones i les obligacions que suposa

LLIBRE III

De les persones implicades

Ara, me ve al cap tot allò que hagués volgut saber d'ells: de mon pare i de ma mare. I mai no els les vaig preguntar! Quantes coses m'agradaria ara haverlos preguntat!: Com van arribar a conèixer-se, sent com eren de famílies de pensars tant diferents –ma mare d'una família «carlista», catòlics a mort, amb frares en la família; i mon pare, «socialista» i «republicà»? Però això només ho pensa u quan ja no ho pot preguntar! Jo tinc un munt de coses que no sé!

I que m'hagués agradat saber.

Juan Roca

Jo, Juanito 'el llumero'. Me'n recorde que... (2015)

Cap. I

Del 'Protagonista' i els seus altres vocatiuss

Quoi qu'il en soit, mon oncle, je ne saurais
trop le dire, était un véritable savant [...]
Je regardai mon oncle avec une certaine admiration⁴⁵.

Jules Verne
Voyage au centre de la Terre (1864)

Des que era xiquet sempre m'ha agradat la història. Especialment, el gènere històric de la *biografia*: llegir/saber com fou la vida de determinades persones sempre em suposà una activitat atractiva, estimulante i engrescadora. Escoltar narracions, com llegir biografies, segueix sent, per a mi, una vocació. De vegades em pregunto si aquest deu ser un interès molt singular, particular, o l'afany de saber sobre altres està més estès del que m'imagino⁴⁶ (Blanco, 1990; Ferrarotti, 1988; Morales, 1987).

Per davant d'altres figures més cèlebres, una de les persones la vida de la qual m'ha resultat més atractiva ha estat mon tio Juan, el germà menut de ma mare: m'ha semblat que, entre altres mèrits, sempre ha exhibit un pensament molt més modern que el dels meus pares –dels quals se n'anava no més de 8/10 anys. Tenia també –i continua tenint– una conversa, per a mi encisadora, sobre un ample ventall de temes; a sa casa sempre ha hagut un munt de revistes i llibres interessantíssims (especialment d'Història), i... sempre m'encertava allò que regalar-me per Reis o pel sant! (a la meua infantesa no se celebraven els aniversaris, sinó *el sant*). Sovint, em regalava llibres. Tot i que em constava que, pel fet de ser treballador autònom, tenia alt-i-baixos econòmics, no el recordo en cap moment 'amargat', ni pels diners ni per qualsevol altra cosa. Ans al contrari, sempre l'evoco fent gala d'un lloable bon humor, discutint amb arguments coherents i fent activitats, personals o familiars, d'allò més interessants. Em semblava, ja aleshores, que Juan Roca vivia una «vida bona»: *dominant el talent o l'art de viure-la*. Si per «vida bona» entenem la presència d'unes condicions internes i externes que a hom li permet viure la vida com millor li pareix (Veenhoven, 2001), respectant les condici-

⁴⁵ «De totes maneres, el meu oncle, sense exagerar, era un autèntic erudit [...]. Vaig mirar el meu oncle amb certa admiració.»

⁴⁶ L'actualitat de les narracions biogràfiques com a mètode d'investigació es desenvoluparà en el llibre següent dels que conformen l'informe de la investigació.

ons físiques pròpies de l'edat cronològica, tots –amb ell inclòs– acordaríem que la vida de Juan tingué –i té– una magnífica qualitat als àmbits físic, mental, intel·lectual i afectiu. I amb açò gairebé podríem dir que ha assolit a una meta vital envejable.

Però... Juan fou un xavalet nascut en una família de treballadors, d'un artesà que vivia de les seues mans; fou també el fill d'un «perdedor d'una guerra», d'un vençut, d'un *desafecte* (no gaudí de cap dels avantatges que poguessen haver tingut 'els vencedors'); arribà a patir gana de pa; no tenia a casa cap de les condicions que 'li garantis un futur'; no fou brillant escolarment, no estava 'motivats' (anava a escola perquè havia d'anar, i punt!). No obstant això, en contra de pronòstics, la seua vida personal, social i professional estigué plena, si no d'èxits clamorosos, sí d'allò que es podria etiquetar com «moments ben aprofitats». Què passà des que Juan entrà al sistema educatiu fins que esdevingué «una persona de profit»? plenament integrada en la seua societat, professional reconegut, pare exemplar, àvid lector, participant actiu en la vida cívica-política des del primer moment en que la història li donà l'ocasió, amb un bon aprofitament del temps lliure, amb costums saludables,... *Com arribà fins aquí?* Quines experiències educatives (o factors formatius), amb major o menor grau de formalitat, podríem detectar en la vida de Juan Roca que ens explicaren de quina manera es van construir les condicions per a assolir aquest 'aprofitament de la vida'? Aquestes experiències d'aprenentatge, van ser percebudes com «educació»? Com es relacionaren aquests factors amb la història col·lectiva –social, política, cultural,... més enllà de la seua pròpia història personal–? Fou simplement «l'improbable i 'atzarós' fruit d'un particular moment històric?»

Açò el convertia, als meus ulls, en el subjecte idoni per a intentar respondre, a través de l'estudi de la seua vida, als interrogants sobre *com degué ser l'educació* d'una persona que, en arribar a la seua maduresa, s'auto-percebia –amb confluència amb les altres persones que el coneixíem–, com un home «feliç». Era un «ca» magnífic!; podia ser la perfecta «font d'informació», impecable com a «subjecte investigat»; a més, pensant en usar l'entrevista com a eina preferent, tenia l'experiència d'ell com a excel·lent «narrador», sabia que comptaria amb un «informant» immillorable, un «entrevistat» sense problemes ni de memòria ni d'expressivitat (ambdues condicions extremadament valuoses per al caire de la investigació). Aleshores, arran de tot açò m'aparegué un dels primers

problemes: com referir-me a ell. *Cas?*, *font?*, *investigat?*, *narrador?*, *col·laborador?*, *subjecte?*, *informant?*, *biografiat?*,.... Tenint en compte la proximitat emocional, qualsevol d'aquests noms em resultava enormement altisonant alhora que asèptic... per a ser qui és!: doncs estic parlant de *mon tio*, el meu *padri*! Però, clar! Tampoc podia referir-me a ell, al llarg de tot l'estudi acadèmic com «**mon tio**», o simplement «**Juan**». Mots excessivament familiar l'un i, potser, confús, l'altre. Al final vaig pactar amb ell, amb l'aprovació del director de la tesi, que, tot i que en ocasions apareixerien qualsevol dels termes usats en aquest paràgraf, el substantiu que usariem preferentment seria el de «**PROTAGONISTA**»⁴⁷. A més, el sentit etimològic s'hi adequava complidament a l'aire o enfocament que pensava donar a tota la investigació.

Però, a més d'aquesta condició fonamental de ser una «persona feliç», d'adaptar-se al perfil d'*estudi de cas* –per la qual cosa podia aportar informació rellevant i significativa (Pujadas, 2000)–, hi havia algun altre motiu pel què triar a mon tio per a aquesta investigació? Sí, i més d'un; vegem-los:

a. En un primer moment, com ja he dit, els meus interrogants voltaven sobre un aspecte purament històric-educatiu: sentia la curiositat de *saber com havia estat l'escola de la segona República, de la Guerra Civil i de la postguerra* (primer Franquisme) contada per algú que l'hagués experimentada (gaudint-la o sofrint-la). Per qüestions d'edat del subjecte a qui interrogar, la veritat és que no disposava d'un nombre de possibilitats que convidaren a l'optimisme. Potser no ens queden gaires oportunitats d'accés al record vivencial –no només documental– a una època que, potser per ser la dels meus pares, m'interessava subjectivament (Marqués, 1994; Viñao, 2014). Juan era l'opció més propera, disponible, ràpida, còmoda i d'absoluta confiança, doncs podia comptar amb la seua privilegiada memòria, lúcida i clara. A més, em constava la seua disponibilitat de temps, capacitat expressiva i predisposició a narrar (Pujadas, 2000). Per altra banda, la proximitat afectiva segur que facilitaria l'entrevista. Efecti-

⁴⁷Es defineix com la *Persona o cosa –actant– que en un succés qualsevol exerceix la part principal*. La noció de «protagonista» permet anomenar al personatge principal d'una narració, ja siga literària, cinematogràfica o d'un altre tipus. L'etimologia grega de la paraula fa referència a aquell que «actua la primera part», «inicia l'acció» o que és l'«actor cap». El *protagonista*, per tant, és qui desenvolupa les accions més importants de la història. Sense la seua participació, la trama no tindria sentit. Moríña accepta aquest substantiu des de la pàgina 13 del seu llibre *Investigar con historias de vida* (Madrid: Narcea, 2017) per a referir-se a la persona sobre la qual hom construeix el coneixement. També Leonor Arfuch, en el seu capítol «Problemáticas de la identidad» (*Identidades, sujetos y subjetividades*, pp. 21-44, Buenos Aires: Prometeo, 2003) empra aquesta paraula per a referir-se a aquell que és subjecte del discurs.

vament, al llarg de les entrevistes la seua memòria es va mostrar excel·lent, aportant detalls extraordinàriament precisos sobre aspectes que li resultaren realment colpidors.

b. En la investigació realitzada busco *aprofundir en la comprensió*, no sols d'un procés vital, sinó també d'una època, *a través del relat autobiogràfic* de la seua infància, adolescència i primera maduresa. Complementàriament, també s'assoleix informació sobre el *què significà ser xiquet aleshores*. El relat d'esdeveniments més o menys traumàtics ocorreguts durant la infància i que s'han quedat ancorats en el record no és, en absolut, un gènere ni una tasca nova.

La infancia, que siempre se nos oculta a la memoria, nos deja un enorme vacío que no sabemos llenar. Y para muchos autores este espacio en blanco se convierte en un prado fértil, en el que pueden situarse pensamientos e ideas incipientes que darán sentido a sus historias de vida adulta. Y veremos que filósofos como Rousseau, Simone de Beauvoir, San Agustín y tantos otros aprovecharán sus infancias para darle sentido a sus filosofías, relatando en sus textos autobiográficos —entendiendo como texto autobiográfico los diarios íntimos, epístolas, memorias, autobiografías, etc.— pensamientos y recuerdos que los motivan a vivir de la forma en que vivieron sus vidas (Fuentes Medina, 2018:667).

Potser una de les obres més eminent i notable dintre d'aquest gènere siga el clàssic castellà *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (1554 aproximadament). Però també la cinematografia contemporània ens ha donat, en les darreres dècades, nombrosos i brillants exemples. Des de *La guerra dels botons* (1962) fins *La cançó dels noms oblidats* (2019), tot passant per *L'imperi del sol* (1987), *El florido pensil* (1994), *Les cendres d'Àngela* (1996), *La vida és bella* (1997), *La llengua de les papallones* (1998), *Pa negre* (2003), *Els nens del cor* (2004), *El xiquet del pijama a ratlles* (2006) o *Els gira-sols cecs* (2008),... la narrativa en clau d'infància ens ha aportat relats genials d'un passat què, per colpidor, esdevingué farga de sensibilitat per al subjecte narrador i, per poc que s'esforce, també per al lector, oient o espectador. Curiosament, no obstant, la biografia com a 'eina d'investigació educativa' han tingut només en compte la visió dels i de les docents, resultant així esbiaixada, doncs són extremadament rars els casos en que ha estat l'alumnat l'origen de la narració (Roig López, 2002; Bedmar y Montero, Marqués, 1994; Serra, 2003; 2010; Sonllewa y Torrego, 2014).

c. El tercer criteri per seleccionar-lo fou *identificar la generació de Juan com la que va haver de sofrir el Franquisme en tota la seua extensió*; i més tard, en la maduresa, va

‘transitar’ de la Dictadura a la Democràcia (si més no, com estem veient recentment, ‘un trànsit *formal*’): de la por a la llibertat, del silenci a la reivindicació dels drets (Quílez, 2014). *Van ser, a més, testimonis privilegiats de grans mutacions científiques, tecnològiques, econòmiques, socials, polítiques* i, com no, *educatives* que es donaren en un temps i un país que, com cantava Raimon, poc a poc anaven fent seu⁴⁸. Són vides que, per respecte a la Memòria Històrica, «mereixen ser contades».

Un dels objectius –secundari– consistí, doncs, en comprendre, mitjançant l’anàlisi de les vivències, el clima anímic de la gent treballadora del Vila-real de la rereguarda durant els anys de la Segona República, la Guerra Civil i la postguerra – fins la meitat de la dècada dels quaranta– des de la perspectiva dels «vençuts». Estic d’acord amb el professor Fernández Soria (2008) quan diu:

[...] coincideixo amb Pablo de Greiff⁴⁹ en les raons que el mouen a injuriar l’oblit com a política i a preservar la memòria: «He atacat l’oblit com a política, no perquè pense que el record restituirà el mal comès. Ni el record personal ni el col·lectiu no aconseguiran desfer un passat monstruós. Al contrari, he defensat guardar la memòria d’aquestes atrocitats com un moment de la nostra pròpia identitat». Sense memòria desapareixen els pobles, mor la diversitat, deixa d’existir la política i només queda una manera de percebre la vida: la que convé a un món on les identitats es dilueixen en el global, on l’oblit i el silenci contribuirien a la uniformitat del pensament, de les persones, de les cosmovisions del món i de la vida, a la desmobilització, a l’absència de subversió i de transformació social, en suma, a la despolització. Sembla que necessitem la memòria per fer possible un altre món». I és que l’afany per rescatar la memòria de l’oblit té molt a veure amb la constitució de la identitat personal i col·lectiva, i això no només perquè visquem, com acabem de dir, en un temps que té entre els seus perills la dissolució de la identitat en l’homogeneïtat i en la uniformitat, sinó sobretot perquè la memòria –com a representació del passat, com a conjunt d’experiències viscudes en comú per un grup social– és font d’identitat i de cohesió social i confereix sentit de pertinença a una comunitat a la qual vertebra (p.19).

d. Una quarta raó era que, a priori, *havia estat ell mateix*, amb algunes excepcions –a saber: de xiquet, quan va haver d’anar a l’escola; a la serradora, quan hagué d’aprendre l’ofici; a la mili i quan s’examinà per instal·lador elèctric– *el responsable de triar el seu propi itinerari formatiu*. Sempre havia après, per decisió pròpia, d’aquelles coses

⁴⁸ Raimon: *D’un temps, d’un país* (1964). Annex I (E)

⁴⁹ Pablo de Greiff (Colòmbia), Doctor de Filosofia i activista dels Drets Humans, va ser designat pel Consell de Drets Humans (ACNUDH) com el primer *Relator Especial sobre la promoció de la veritat, la justícia, la reparació i les garanties de no repetició* al març de 2012. Ha estat Director d’Investigacions de el Centre Internacional per la Justícia Transicional des de 2001. A l’estat espanyol ha intervingut en temes de Memòria Històrica i exhumacions.

que li havien interessat i al seu ritme. Contrastar els dos tipus d'aprenentatge –forçat i voluntari– podria resultar interessant.

e. La següent raó era, possiblement, la que feia ‘més específic’ a Juan. Allò que l'excloïa del paradigma corresponent a les possibilitats culturals de la seua classe social en aquell moment històric no era la formació per a desenvolupar l'ofici que li donarà la identitat –doncs eixa formació fou pràcticament igual que la majoria dels professionals de l'època–, sinó el desenvolupament d'un ventall d'interessos culturals i cívics prou menys habituals en les persones de la seua època i classe social. Allò que feia específic a Juan és *l'interès per coses que no són exclusivament 'el pa de cada dia'*. Potser l'origen primer d'aquests interessos el podrem trobar en la relació establerta des de xiquet amb son pare. Relació clarament diferenciada de la que mantenien les seues germanes, i que, probablement, venia donada per la seua condició de ‘baró’, amb la qual cosa hi trobem un condicionant de gènere –molt propi de l'època– en l'origen de les inquietuds. Relacionat amb aquest punt, també li trobo el valor afegit d'haver estat testimoni conscient dels extraordinaris fets i admirables canvis de tota mena ocorreguts al llarg de gairebé 90 anys: els darrers 90 anys! En algun moment ell mateix comentà que no creu que en la Història d'Espanya haja hagut cap altra generació que passés de calçar espadenyes d'espart a usar quotidianament tecnologies com els telèfons mòbils i internet.

f. Per últim, com avançava a principi d'aquest capítol, sempre he vist en mon tio valors que, per a mi, el convertien en un ‘model’ a seguir, *un model de perfil humà que m'hagués agradat imitar*: equilibrat, respectuós i tolerant envers idees alienes, però, alhora, amb una potent capacitat argumentativa per a defensar amb fermesa les seues postures ideològiques; implicat socialment com a ciutadà *glocal*; hàbil i reconegudament capaç en el seu ofici (tant com electricista en si, com quan actuà com a empresari emprenedor) fins permetre's mantenir nodrida una certa ambició; amb base cultural suficient per tal seguir aprenent al llarg de la vida; amant dels animals i de la naturalesa en general; administrador lúcid del seu temps d'oci; amb idees prou aproximades sobre com conservar la seua salut i, sobretot, amb una intel·ligència emocional capaç de despertar l'estima dels seus estimats. Com també deia en una de les notes a peu de pàgina, sembla que la definició dels objectius generals que preveu l'actual Llei d'Educació s'expressen en termes molt pareguts. Penso que, malgrat la

tensió suposada o real que genera el difuminat dels rols de protagonista/relator i investigador/intèrpret, una investigació basada en un relat de vida pressuposa necessàriament l'existència –o el desenvolupament– d'una relació afectiva propera entre la persona investigadora i la persona investigada, doncs junt a fets objectius apareixen relatats fenòmens interiors, íntims: emocions, sentiments, pors, esperances –que es van veure complertes o frustrades–,... les quals busquen i fins exigeixen la comprensió còmplice de l'entrevistador. Per últim, si bé el desenvolupament d'una certa proximitat afectiva té alguns inconvenients i biaixos també considerem que aporta nombrosos avantatges.

Com apuntava en una entrada anterior, crec que cal escriure la història de vida d'un subjecte «*amb* el subjecte, i no «només *sobre* el subjecte objectiu». No obstant, en paral·lel a l'escolta de les vivències, he anat recopilant informació textual, documental, llibresca, acadèmicament 'objectiva', per tal d'anar completant la mirada. El relat d'una vida –de la pròpia vida– per part del protagonista, no pot ser en cap cas un 'acte simplement objectiu': rememorar, elaborar i explicar les experiències personals viscudes és, d'alguna manera, donar-los una segona vida –i lleugerament diferent, per la *re-creació* o *re-invenció* que significa traslladar vivències a paraules– a aquelles experiències (Leite Méndez, 2011; Ricœur, 1995). Allò que des del punt de vista de la metodologia investigadora li afegeix un cert 'valor d'objectivitat', és el que recull i elabora l'investigador (marc contextual, organització dels documents, transcripció polida del relat, anàlisi,...). Veurem que és en açò el que consisteix la diferència entre un «relat de vida» i una «història de vida» (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001; Moriña, 2017).

Per últim, cal dir que *ell conta la seua història, i segons la formació –i predisposició– de l'oient, la narració que està escoltant serà interpretada d'una manera o d'una altra*. Així, si l'oient és, per exemple, un pedagog, pot descobrir situacions d'aprenentatge interessants on Juan simplement està contant un 'episodi' de la seua vida. Un historiadore, un sociòleg, un economista, un antropòleg o un psicòleg descobririen, sense cap dubte, fenòmens ben diferents.

Cap. II

De l'investigador i el seu paper

Parece que la tarde se ha detenido en una penumbra dorada.
Sentado en su silla de profesor, un codo en la mesa y la cara
vencida sobre la palma de la mano, escucha el relato que le va con-
tando su memoria, retazos de pasado que no sabe cómo armar para
darles un sentido, una unidad, algo que le ayude a entender cómo ha
sido su vida y qué puede esperar ahora del porvenir.
Si tuviese a alguien a quien contarle sus recuerdos...

Luis Landero
Lluvia fina (2019)

a. L'epistemologia del científic social modern: un testimoni modest

Tradicionalment, en els seus textos metodològics, la recerca qualitativa ha posat l'accent en l'orientació empàtica per part de l'investigador envers el subjecte investigat; un investigador que, per la seua banda, exercís en tot cas un paper 'objectiu' com *disse-nyador* —no exclusiu— *del procés d'investigació, entrevistador, intèrpret, analista i presentador de l'informe* una vegada acabada la investigació. No obstant, més recentment, l'èmfasi s'ha vist desplaçat envers un reconeixement del paper 'estrictament' col·laborador i reflexiu de l'investigador (en cap cas 'colonitzador' [Albertín, 2007; Biglia i Bonet-Martí, 2009]). Els crítics han cridat l'atenció dels investigadors respecte a la seua pròpia relació amb l'estudi —la pròpia presència 'dins la investigació' i la influència que, per exemple, gènere, raça, classe social o religió tenen en el medi social, doncs consideren que tot coneixement és sempre un «coneixement socialment situat» (Harding, 1996b). Si bé, evidentment, no podem deixar d'adreçar la nostra mirada envers allò que s'investiga ni envers la pròpia ciència o perspectiva teòrica, tampoc podem obviar la mirada reflexiva, l'enfocada envers nosaltres mateixos com subjectes investigadors, doncs tota pràctica, tota concepció de les coses està mediada i filtrada —quan no *tenyi-da*— per qui som; no podem escapar de nosaltres mateixos, ans al contrari: ens hem de descobrir com l'instrument que ens permetrà orientar-nos, mirar i interpretar el món investigat (Albertín, 2007). Els mites de l'objectivitat i la veritat es desplomen. No hi ha neutralitat possible per part del subjecte que produeix o posa en pràctica el coneixement, ni tampoc separabilitat entre 'allò *que* es coneix' i 'a través de *qui* es coneix':

ambdós són indisociables. Malgrat açò, sembla que la dificultat principal rau en l'estimació de 'quanta vida personal' de l'investigador hauria de considerar-s'hi i entrar en el text. Ubicar l'investigador plenament dins la investigació i explicitar la seua funció *difractiva*⁵⁰ (Haraway, 2004) és reconèixer que tots i totes tenim històries, i sembla una part fonamental de la interacció social «de quina manera contem les nostres pròpies històries», quina és «la nostra versió de la nostra realitat». Com siga de 'col·laborativa' aquesta relació en l'entrevista, la interpretació i la presentació, ha estat un tema obert a molta discussió: si la relació de poder és fonamentalment desigual (i açò no es pot superar de cap manera), o si, en canvi, pot ser modificada durant el procés d'investigació complet (Roberts, 2002:13).

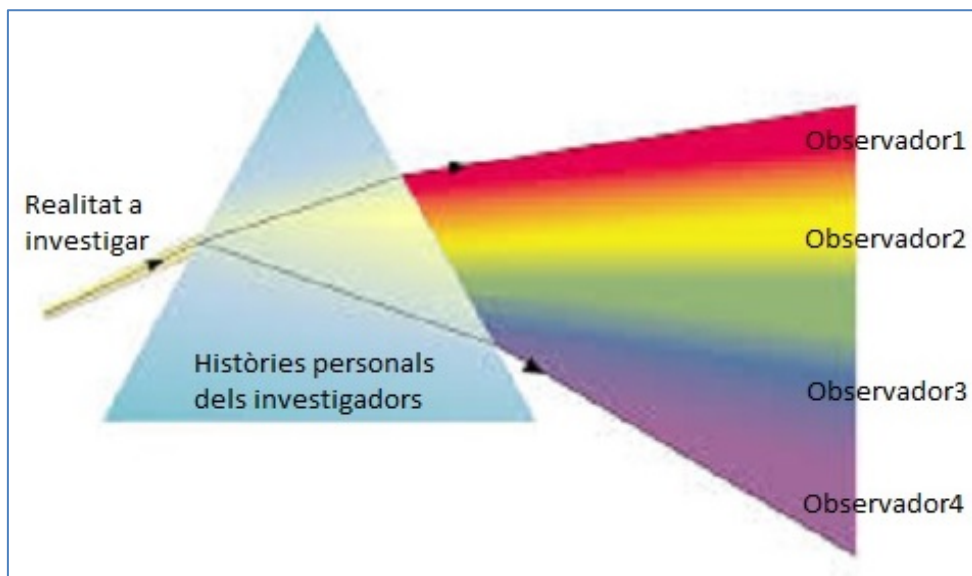


Fig. 1. La Difracció

Escriure el relat de la vida d'una altra persona no és una tasca fàcil (Denzin, 1989). U no sap mai què està fent exactament. Estic fent *Literatura*? (sovint s'ha acusat a la Biografia de ser més un gènere literari que no una disciplina historiogràfica [Cabal·lé, 2012; Fdez. Prieto, 2014; Núñez García, 2013; Veiga, 2016]). Estic fent *Història*? – en el context que ens ocupa diríem: 'estic fent Memòria Històrica'? (o només *Memòria*, com afirma Pierre Nora [1984]). Estic fent *Psicologia*? *Sociologia*? *Etnologia*, potser? En

⁵⁰ «Cuando la luz se difracta no se reproducen imágenes auténticas del rayo luminoso original, sino que éste es desviado y difuminado en diferentes rayos modificados por el pasaje a través de los elementos. De manera equivalente, a través de la práctica difractiva en investigación, no se reproduce una imagen incontaminada y objetiva del proceso, sino diferentes narrativas subjetivas que, no son sólo el resultado de un proceso de transformación amplio, sino pueden ser la semilla de múltiples re-configuraciones y lecturas por parte de otros agentes» (Biglia i Bonet-Martí, 2009:11).

quina ‘disciplina científica’ m’estic allotjant? En aquest relat almenys, com a co-autor-investigador, que ha escoltat de viva veu la narració del protagonista i després ho ha posat per escrit, recordo que, quan vaig començar, *només volia saber què feien, com vivien l’escola, què aprenien,...* *els xiquets i les xiquetes en edat escolar en l’època de ‘després de la guerra’*: una inquietud històrica-educativa, històrica a seques o, potser, simple curiositat humana (Marqués, 1994; Viñao, 2014). Tot seguit vingué la màgia del relat. Aleshores, com amanuense em vaig descobrir personalment vocacionat com un gran «escoltador de relats»; i, probablement, aquí s’acaba el meu mèrit. He gaudit escoltant, preguntant, assabentant-me, documentant-me, investigant per tal de plantejar desconeixements i així donar peu a i justificar nous ‘lliuraments’ –nous episodis– del relat. Per altra banda, *escriure la vida d’algú sempre és, d’alguna manera, escriure alguna cosa sobre nosaltres*. És a dir, investigant a partir de l’escolta de relats, a més de reproduir, també construïm el context que permet l’activitat en què elaborem el nostre ‘self’, i per tant, podem ‘aprehendre’ la manera en què ens formem a nosaltres mateixos, fent-nos indicacions i autovaloracions (Albertín, 2007). Per què triem una determinada vida que volem explorar? Quins valors li atribuïm, a priori, a eixa vida en la qual volem aprofundir? (Kushner, 2010; Rustin, 2000; Sarlo, 2005). Què sentim quan els episodis que se relaten ‘ens diuen coses’ que potser intuïem?⁵¹ O al contrari! Com canvia la nostra percepció quan, al preguntar per un fet del qual creïem saber alguna cosa, veiem que la nostra interpretació era errònia? Dintre del relat de Juan es fa esment a un fulletó per lliuraments –dels anys quaranta-i-pico (o abans)– que duia per nom «Panalito y Garabita». Algú llegia periòdicament cada nou fascicle de la narració a una colla de xiques treballadores que, reunides assegudes darrere d’una porta encristallada, ‘feien treneta’ de cànem per a espadenyes a la llum natural de la vesprada. Suposo que aquelles cinc o sis xiques que allí trenaven llata de cànem experimentarien cada setmana les mateixes ganes d’escoltar ‘allò que ve després’: els desenllaços –si més no parcials– de cada episodi i l’anunci de nous embolics. Jo almenys, sí que sentia eixe cuquet rosegador del ‘què ve després?’.

També hagué de pensar sobre el mètode de fer comentaris respecte a la narració. Després d’haver-m’hi posat, vaig decidir no ‘usar’ les paraules de Juan com a simple *font oral* que il·lustra parcialment i anecdòtica el meu discurs personal, sinó anar més

⁵¹ Com si fossen les veus del quatre ancians Capacs dels quals parlava Matilde Asensi (principi Cap. I).

lluny. D'aquí que «donar-li la veu» al protagonista implique estrictament respectar al màxim les seues paraules. És a dir, no pretenc agafar la posició d'aquell que, des del punt de vista del quefer científic tradicional, accepta l'escissió radical entre l'investigat ('l'home corrent') i l'investigador (l'acadèmic, per tant 'de superior posició') (Roberts, 2002). Aquest tret metodològic/ epistemològic de la tasca científica pressuposaria un investigador descompromès vitalment amb el seu «objecte d'estudi», pressuposaria assumir el rol d'allò que la filòsofa feminista Donna Haraway (2004) anomenà un «testimoni modest»:

El hombre –cuyo testimonio es un espejo de la realidad– debe ser invisible, es decir, un habitante de la potente «categoría no marcada», que se construye en la extraordinaria convención de la auto-invisibilidad, [...]. Esta es la cultura en que los hechos contingentes –la verdad sobre el mundo– se pueden establecer con toda la autoridad pero sin ninguno de los considerables problemas de la verdad trascendental. Esta auto-invisibilidad es la forma específicamente moderna de la virtud de la modestia [...] que recompensa a sus practicantes con la moneda del poder social y epistemológico, [...] la virtud que garantiza que el testigo modesto sea el ventríloco legítimo y autorizado del mundo de los objetos, sin añadir nada de sus meras opiniones. De esta manera recibe el extraordinario poder de establecer los hechos. Es testigo: es objetivo; garantiza la claridad y la pureza de los objetos [...]. Sus narraciones tienen un poder mágico –en su potente capacidad de definir los hechos pierden todo rastro de su historia en tal que narraciones, productos de un proyecto partidista, representaciones contestables o documentos contruidos. Las narraciones se vuelven espejos diáfanos, espejos completamente mágicos, sin apelar en ningún momento a lo trascendental o a lo mágico. [...]. Tal separación del conocimiento del experto de la simple opinión como conocimiento legitimador para un modo de vida, sin apelar a ninguna autoridad trascendental o certeza abstracta de ningún tipo, es un gesto fundador de lo que llamamos *modernidad*, el gesto fundador de la separación del técnico y el político (Haraway, 2004:14-15).

Arran dels textos de Haraway calia distingir entre l'*auto-invisibilitat* de la qual feia gala el científic (natural, social,... tant s'hi vall!) –i que el convertia en «portaveu transparent» i «legítim testimoni de fets objectius»–, i la majoria d'«homes i dones corrents» (Thompson, 1978), que eren *només invisibles*, apartats, exclosos de l'escenari d'acció, bé a sota d'ell, manejant la màquina social, bé completament fora d'ell (els marginats i marginades). (Haraway, 2004:20; Spivak, 2003)

Podem reconèixer en aquesta posició epistemològica la tradició intel·lectual galileana que, originada en les Ciències Naturals i Experimentals, es traslladà a finals del XIX a les Socials-Humanes, i encara ara continua sent l'enfocament majoritari –tot i

que qüestionada permanentment des del seu mateix nucli—: el positivisme (Villa, 2006). Segons aquest positivisme, la distància establerta entre subjecte i objecte era la que li permetia a l'investigador moure's dintre de l'ordre racional superant metodològicament la realitat social concreta, sempre caòtica.

Además, se creó [con el informe escrito], la retórica del testigo modesto, la «forma desnuda de escribir», sin adornos, factual, convincente. Sólo a través de esta escritura desnuda podían brillar los hechos, libres de las florituras de cualquier autor humano. Tanto los hechos como el testimonio habitan las zonas privilegiadas de realidad «objetiva» a través de una poderosa tecnología de la escritura (Haraway, 2004: 17).

Voluntàriament ocultat en la zona privilegiada de la rereguarda expositiva, i protegit, tant per les seues *dades* —tant més estimades com més quantitatiu-estadístic siga el seu caire— com per les seues *referències a l'autoritat d'altres* —assolida des dels seus mateixos pressupòsits—, l'investigador 'modern' es postulà, sa i estalvi, com l'únic competent per a dir als altres «llur realitat» i fins «quina és la realitat social a la que realment aspiren». Per contra, les *visions dels altres* (les d'aquelles persones corrents, 'només invisibles', allunyades de la veritat científica per no haver-se bastit des del 'rigor metodològic') eren, per definició, desestimables (Haraway, 2004). Com dèiem, 'els altres' sempre podien esdevenir, com a molt, col·laboradors —més o menys necessaris— aportant dades brutes o relativament estructurades per a la col·lecció de l'investigador; però mai no es preveia la seua participació en el disseny del procés, dels objectius o els usos que tindrien els resultats o el coneixement generat (R. Brandão, 1983, citat per Kaplún, 2004). Els investigadors, en definitiva, no feien més que dur a terme un nou exercici de «paternalisme» (King i Rivett, 2015), «alteritat» (concebre el subjecte investigat com mer 'altre' [Fine, 1994]) o, en el pitjors dels casos, de «colonialisme» (Biglia i Bonet-Martí, 2009) envers els seus investigats: *saber sobre la realitat dels investigats més que els propis investigats*. Existia una relació que anava més enllà del 'consentiment informat', el qual, generalment no era més que l'acceptació poc valorada dels criteris que, pel seu compte —tot i que sempre d'acord amb l'acadèmia—, establia l'investigador.

Com he anticipat, no és aquest l'enfocament des del qual es va concebre aquesta investigació, doncs diversos investigadors poden contar versions dispars de

la realitat en funció de la seua pròpia història personal o ubicació ideològica. El tipus d'interrogants, l'abordatge metodològic, la relació entre els diversos objectes i els diversos subjectes implicats, no convidava ni em permetia en cap cas adoptar tal 'via científica'. No obstant això, per més oberta que ha intentat ser la meua posició acadèmica, per més 'decolonial' que l'haja ambicionat, una tesi doctoral no pot fugir de situar-se dintre d'un marc conceptual i simbòlic on determinades jerarquies i àmbits de decisió venen d'alguna manera 'imposades'. I aquest marc academicista m'ha provocat – no puc negar-ho sense un cert pudor– el sentiment d'alguna contradicció personal.

Seguint amb Haraway, l'autor d'aquesta tesi no és –ni pot ser-ho ni ho pretén– cap «testimoni modest», net, transparent i objectiu: per a bé o per a mal està 'contaminat' per la seua pròpia història⁵². Però almenys... no és l'únic! Altres investigadors opinen igual: Ken Plummer (2005, citat per Susinos i Parrilla, 2008), proposa:

los investigadores deben tomar partido, deben investigar asuntos que sean biográficamente relevantes para sí mismos, deben prestar atención a experiencias relevantes para ellos, deben privilegiar el lenguaje de los sentimientos y las emociones sobre el de la racionalidad y la ciencia, examinarán múltiples discursos, deben escribir textos polifónicos, a varias voces, que incluyan la experiencia del propio investigador. Esto llevaría a un nuevo compromiso con un proyecto auto-reflexivo, moral y político a las humanidades y las ciencias sociales (p. 168).

Pilar Albertín (2007) es refereix a l'actitud 'reflexiva' (l'investigador *es mostra* humanament, com a persona singular, disseccionant els moments en que s'ha anat construint el significat de les pròpies practiques investigadores i professionals) com *de-constructiva*, doncs es remet a les condicions sociohistòriques en què van ser construïts els discursos que es visibilitzen en les pràctiques científic-professionals. Així, «Al referenciar i localitzar la pròpia posició, l'investigador pot trobar altres formes d'entendre la pràctica professional i estar disposat a transformar la seua pròpia pràctica (dimensió ètica i política de la reflexivitat)» (Albertín, 2007:13). Com a investigadors hem, doncs, 'd'objectivar-nos', sotmetre'ns a un procés reflexiu que permeta connectar als lectors amb l'experiència particular de qui investiga o intervé: quines són les claus utilitzades per interpretar, els valors i normes posades en joc, els trajectes rebutjats, les afinitats, etc.

⁵² El concepte d'«investigador contaminat» diferenciat de l'«investigador voyeur» també apareix en Hernández, Sancho i Creus (2010), pp. 47-56.

b. Qui és, doncs, l'investigador?

Incloure-hi una presentació autobiogràfica pot xocar i fins predisposar negativament al lector, el qual podria dir: «*Qui es pensa vostè que és per a dedicar pàgines de la seua tesi a contar-nos la seua vida?*», «*A sant de què exhibir aquesta arrogància narcisista?*» No obstant, potser hom puga trobar en aquest viatge personal alguna espurna que millore la comprensió del meu enfocament (tot i sent conscient de que els riscos de desenfo-cament i fins de subjectivitat són ben reals) (Hernández y Aberasturi, 2014:135).

Qui és, aleshores, aquest investigador? Què dir de «l'*amanuense*» de la narració que els presento? Intentaré esbossar un auto-retrat para-històric.

Hi ha diversos tòpics en el discurs de Juan: *la família, el poble (Vila-real), la política, l'escola, el barri, les activitats dels xiquets...* dels quals, com a membre del seu cercle familiar i local, tinc un coneixement bastant ampli (i fins experiència personal d'alguns d'ells). Conec el *territori vital* –no només el *mapa*–, els espais on ocorren la majoria dels episodis narrats, els noms de les persones que esmenta no em són estranys (tampoc els malnoms): molts ja eren nomenats per ma mare des que jo era menut. Conec amb cert detall –ja estava prèviament documentat– fets de la guerra i la postguerra, especialment els referits a l'àmbit educatiu (tot i que no exclusivament de l'escola, també de la política i la societat). També conec l'Església Catòlica, la qual apareix formant part de diversos escenaris⁵³. Així mateix, dispo de nombroses dades extretes d'una ampla bibliografia sobre Vila-real i la seua història més o menys recent. Conec, doncs, l'escenari i fins controlo l'*atrezzo!*

Iniciant la meua descripció personal des del principi, he de dir que no vaig conèixer cap dels meus dos avis: un va morir anys abans que jo nasqués; l'altre, quan tot just comptava jo amb tres anys de vida. Se'm va negar poder tenir converses amb ells: el destí no em permeté 'escoltar les seues batalletes' (de les quals jo hagués gaudit). De les meues àvies tampoc puc dir molt. Amb una, la paterna, nascuda al 1884, no em duia bé –qüestió de caràcters–: la percebia una dona molt antipàtica. Estava amb ella la menor quantitat de temps possible, només la visitava quan calia fer-ho forçat pels meus pares, mai no per pròpia iniciativa. L'altra àvia, la materna, –«ma

⁵³ Aquesta Església, la conec més que el mateix Juan, doncs vaig ser durant anys 'seminarista major' i estudiant de Teologia.

uela— era poc parladora. Ens va deixar quan jo tenia prop de disset anys, i recordo que els darrers cinc o sis anys va estar malalta de càncer. La recordo sopant invariablement bullit i pernil dolç, o lluç,... o coses per l'estil. Tot i que vaig conèixer amb ella durant molts estius i formava part del meu escenari humà habitual, no era una persona la veu de la qual semblava tenir cap pes. Guardo d'ella algunes fotografies: permanentment vestida de negre, els primers anys de la meua vida amb un mocador negre al cap —a l'estil de tantes vídues majors de fa cinquanta i més anys—, amb el cabell blanc i replegat amb un 'monyó' —un *topo* es diu a Vila-real. Estant jo al seminari, una vesprada em van avisar que tenia una trucada —encara no existien els telèfons mòbils—; era ma tia Lola, la dona de Juan. Em digué: «*Miquel, la uela ha faltat!* —aquesta expressió, 'faltar', no m'era tant familiar aleshores com m'és avui, després que 'hagen faltat' mon pare i ma mare—. *La soterrem demà per la vesprada*». Recordo que vaig agrair a Déu que hagués acabat amb el palès sofriment de la meua pobra *uela*. Anys més tard veuria un sofriment més cruent encara al rostre de mon pare, que també —igual que ma mare— va morir de càncer.

Ara fa vint-i-un i dinou anys respectivament que van faltar els meus pares: *Miquelet* i *Maria*. Els pares mai no s'obliden, la seua presència no s'esvaeix fàcilment. Sovint, encara trobo per racons de casa o entre fulles de llibres notes manuscrites de mon pare, fotografies, agendes i pertinences seues de les quals no vull desfer-me. Però, les seues imatges reals, els meus records personals directes, de 'primera mà', cada vegada es van fent més terbers, difuminant-se, van desapareixent i substituint-se per records estampats en paper fotogràfic. Cada vegada són menys imatges en moviment i més imatge estàtica. Amb tot, no oblidó els seus particulars timbres de veu: d'esquenes, reconeixeria les veus dels meus pares entre un milió. Ambdós em van parlar de moltes coses i de molta gent.

Amb mon pare vaig parlar molt!, fins quan estava al llit esperant la mort. Si bé no em va contar mai «la seua vida», crec que vaig arribar a saber moltes coses d'ell: la seua infància i joventut, els seus afectes, les seues creences,... Penso que una de les bases de la meua afició a la Història ve d'escoltar les seues històries: sobre el seu propi pare, el meu avi *Miquelet 'el sabater'* —amb inclinacions polítiques pròpies d'una 'persona d'ordre', i el seu bastó de '*sometent*', de les durícies a les cuixes generades per

l'ofici (i que a la guerra li van servir de justificant de que no era un capellà sinó un artesà, i evitar així el tir al cap), de l'estil de vida de la primera meitat de segle XX, i de com va anar a Marsella durant la *Guerra Europea* perquè a França feien falta sabaters–; d'anècdotes infantils que ara només podria contar amb les meues paraules; i de *D. Federico Sánchez* –el seu estimadíssim i respectadíssim mestre–, i de *Mossèn Eloi* –un capellà del veïnat, director dels *Lluïsos*, que jugava a pilota amb els xiquets, assassinat durant la Guerra–; i de quan ell mateix –mon pare–, amb dotze anys, va començar a ser llaurador perquè la seua família heretés del *tio Blai*, l'oncle terratinent sense fills; de quan, adolescent, era futbolista; de tornar corrent, per les vesprades, des de l'hort (a set quilòmetres del poble) per tal d'anar a l'assaig de la banda de música (on tocava el saxo tenor); d'una bicicleta 'de corredor' que li van comprar (i que cada any 'li tornaven a regalar els Reis' pintada d'un color nou); i de l'exili a Múrcia, amb catorze anys, fugint de la guerra, amb sa mare, sa tia velleta, un carro, una burra i el seu gos *Akin* (mentre son pare, el meu avi Miquelet, es quedava 'a esperar els nacionals'); i de quan era músic i tocava a les festes de pobles perduts del Baix Aragó; i de la seua *mili* en Ceuta i Navarra; dels companys d'anar a entoldar per a la cooperativa agrícola: el *Sindicat Catòlic*,...

Amb ma mare vaig parlar menys. Potser la diferència de gènere convidava escassament al relat personal. Amb tot, vaig saber que deixà l'escola als vuit anys per a ser *passejadora de nadons*, que va començar a treballar prompte –massa prompte fins per a l'època!–; a què jugaven quan eren joves, com es divertien i de les amistats del carrer *La Soledat*; quan durant la guerra van fugir a València; quan després de la guerra (sempre «la Guerra» era el referent!) va passar un estiu a l'alberg *Argentina*, una instal·lació que la Secció Femenina de *la Falange* tenia a Benicàssim; i quan va estar treballant a la indústria de la taronja durant gairebé quaranta anys. D'eixa època recordo fidelment els menuts sobres marrons, de 15cm x 8cm, amb els quals, farcits amb cinc o sis bitllets de 100Pts i monedes de 'duro' i pessetes soltes, li pagaven la setmana, i com, entre els dos, revisàvem els comptes: «*dilluns, tantes hores a tantes pessetes; dimarts, tantes hores i dos extraordinàries;...*». No sempre els nostres comptes coincidien amb el contingut del sobre, però reclamar als 'amos'...! Ai! En aquells anys, 'reclamar als amos' estava fora de les seues possibilitats!

És una veritable llàstima que de tot allò que ells em van contar no resten ara més que un munt de records difusos, anècdotes que ja només puc contar amb les meues pròpies paraules (ja no les seues!). Mai no se'ns va ocórrer enregistrar la seua veu, gravar alguna història que em narraren. De tota la seua vida... ni una sola frase documentada, escrita o enregistrada! Tampoc tinc res escrit per ells més que algunes notes sobre els litres d'aigua que caigueren en tal o qual data, els quilos d'adob que calia tirar al diferents horts que vaig heretar, les pessetes cobrades per la taronja o xicotetes notes manuscrites per ma mare 'ordenant què s'havia de fer per a sopar, perquè aquella nit eixiria tard de l'*almacén*'. No sentien, com era lògic per a un llaurador i una dona que no havia fet més que treballar –'gent corrent', 'classe subalterna'–, la necessitat d'escriure les coses que passaven al seu voltant. Així, la genètica de les meues creences, de moltes de les meues actituds transmeses, se m'esvaeix per la feblesa tecnològica d'aquell –el seu– moment històric o pel desinterès per escriure els –seus– fets. Com recuperar eixe «patrimoni immaterial» familiar? Sóc un professor d'Història de l'Educació a qui la història de l'educació de la seua família és una mena d'aiguamoll! Certament, puc recuperar la part més 'oficial' de l'educació llegint als manuals aquells capítols que es refereixen al seu moment històric: *Primo de Rivera i la Segona República...* I ja està? Això és tot el què puc saber sobre com fou l'educació dels meus avantpassats?

Però, sí que els agradava parlar, contar, narrar. D'ells aprengué les primeres paraules de la meua llengua, les que em permeteren començar a expressar-me deixant enrere el plor neonatal.

Amb tres anys vaig ser un dels inauguradors de 'la guarderia del Sindicat', on anàvem els fills dels socis que tenien una mare que treballava en la indústria de la taronja. D'ella recordo l'enorme sala, la caseta del pati –feta d'obra–, les files per anar al bany, alguns dels dinars, algunes cançonetes i que després de dinar ens obligaven a estar a les hamaquetes amb els ulls tancats. D'aquella infància recordo que jo no era molt sociable: no m'agradava jugar amb els altres infants, i si portava de casa algun joguets, sempre me'l furtaven o trencaven. Els plors durant el camí d'anada eren la constant. Tot va canviar quan vaig començar a anar a Primària. Don Gerardo, el mestre de primer i segon, es va guanyar la meua voluntat; Don Francisco, el de tercer i quart, mestre d'ulleres de pasta, de 'canyos' i 'caliquenyo', no arribà a gelar el meu

gust per l'escola. Feia de nou a una i de tres a sis, amb mitja hora de pati pel matí i vint minuts per la vesprada. Més de vint-i-cinc hores reals d'aprenentatges escolars! Recorde amb plaer els meus avanços lectors, l'adquisició de coneixements de geografia espanyola i del funcionament del cos humà. També m'encantaven les competicions de velocitat de càlcul, concentrar-me en problemes de matemàtiques, els dictats i iniciar-me en les anàlisis sintàctiques. Amb 9 anys, vaig fer l'examen d'ingrés per anar a l'institut i vaig treure una bona nota. Veritablement, aquells anys i lloc (els seixanta, a l'antiga escola de Pio XII) foren un temps i un espai gloriosos per a mi.

Fora de l'escola gastava el meu temps en jugar pels carrers (als anys 60 passaven poquíssims cotxes per ells) i descampats, però, especialment, llegint 'tebeos'. Del seu contingut prioritzava les quatre pàgines centrals dels de l'editorial Bruguera, on en vuit lliuraments es presentaven aventures completes del pirata "El demonio del Caribe", l'aviador "Michel Tanguy", "el sberiff King" o nombrosos "Clásicos Literarios Juveniles" (amb narracions de Verne, Salgari, Dickens,...). Però sobretot em cautiava l'antepenúltima pàgina del «TBO», titulada 'Miscelánea'. En ella hi trobava –amb lletra d'un pas minúscul– curiositats i rècords de la naturalesa o de la Història, anècdotes i cites de personatges cèlebres (científics, polítics, escriptors,...), acudits,... Vaix créixer escoltant a mon pare dir-me que acabaria cremant-me la vista. Sovint pense que un alt percentatge del que sé ho vaig aprendre allí.

De la meua adolescència recordo quan, amb catorze anys, vaig passar algun estiu a la tenda de llums de mon tio Juan. A dir veritat, no hi havia una clientela nombrosa. El degoteig de clients mai no va arribar a aclaparar-me! Moltes, moltes hores les passava llegint el munt de revistes de *Historia y Vida* que conformaven la col·lecció. Em vénen al cap encara els articles sobre *Kaspar Hauser*, i el de *l'Home de la màscara de ferro*, i diversos sobre *pirates i corsaris*, i el que parlava del *Cid*, i el de *Lope de Aguirre*, i el de *la vida a les legions romanes*.... Possiblement aleshores vaig començar a veure *La Història* com un «sumatiu d'històries més o menys interrelacionades», on cada *dramatis personae*, era, potser, simplement un node d'un enxarxat infinit del qual –des d'aleshores– començava a formar part.

Mentre al 1974, a Portugal, una colla de capitans feien un incruent colp d'estat d'esquerres i els civils posaven clavells a les boques dels fusells, aquí, un any després,

molt poc abans de morir al llit, Franco encara signà condemnes de mort per a diversos ‘terroristes’: d’ETA, del FRAP, el cas Puig Antic,... entre nombroses i sorolloses protestes de la comunitat internacional que la TVE noticiava com «inacceptables ingerències externes en la política nacional». En ma casa mon pare manava callar a les amigues estudiants de la meua germana major quan eixia el tema. Jo escoltava. De la meua família, només mon tio Juan es trobava incòmode amb Franco i pensava que les coses podien i devien ser d’una altra manera. A mi, educat als campaments de l’OJE sota els *Principis del Moviment*, la seua em semblava aleshores una postura ‘antipatriota’ (crec que vaig arribar a discutir amb ell sobre el tema sense que els meus pares estiguessen davant: amb ells presents, no hagués estat possible la conversació, ens haguessen manat callar a tots dos!). Després, tot coincidint amb aquells anys que després hem conegut com *la Transició*, alguns vam començar a veure que la realitat del país no era exactament la que fins aleshores havíem cregut que era. Els socialistes deixaven de ser ‘els rojos que mataven capellans’ i esdevenien un logo amb un puny que sostenia una rosa i la cara d’un jove sevillà de cabells negres amb jaqueta de pana; tornaven de l’exili *Carrillo* i *La Pasionària*, i *Líster*, i el *Campesino*, i ara, de manera xocant, era l’exèrcit qui semblava que podia esdevenir perillós (precisament quan jo estava a punt d’esdevenir recluta d’aqueix mateix exèrcit!).

Abans, amb quinze anys, havia començat a militar en la *Congregació dels Lluisos* de Vila-real –on, amb vint anys, arribaria a ser *Vocal de Menors* en la Junta Directiva. Una colla de joves, lligats a l’Esglesia, que organitzàvem activitats per a xiquets. T’indria els setze quan, després de llegir un dels llibres del centenar que rodaven per casa –un, escrit pel filantrop Raoul Follereau (un lluitador contra la lepra en Àfrica)⁵⁴– vaig sentir una crida espiritual: decidí orientar la meua vida dedicant-la a Déu i als altres. Entrí al *Seminari Major* de Castelló a estudiar Teologia al mateix temps que cursava estudis de Magisteri a *la Normal*. Així, quan tenia disset anys vaig començar a estudiar *Pensament bíblic*, *Sagrada Escripura* i *Filosofia de les Religions* (a més d’*Història de la Filosofia*). Les històries personals, les que tenien protagonistes amb noms i –no sempre– cognoms, exigien un escenari, un paisatge, una comunitat: no era el mateix parlar dels profetes que de Kant, de Sòcrates que d’Abraham. Guerres, dinasties,

⁵⁴ Follereau, Raoul (1963). *30 veces la vuelta al mundo*. Madrid: Ediciones combonianas.

fams, sequeres,... ‘geopolítica’ del món antic –i no tan antic– es creuaven amb històries de personatges. Totes plenes d’afectes, d’ambicions, d’heroisme, de desgràcies; i, mesclat amb tot, creixements personals i aprenentatges. Vaig començar a veure les interaccions entre allò local i allò global: com l’amor de Samsó per Dalila portava la derrota del poble d’Israel, com la Revolució Francesa impactava la saludable i fructífera rutina d’Immanuel Kant, o com l’anàlisi per part del Dr. Freud d’alguns casos singulars fonamentaven un paradigma humanista de comprensió de la cultura, i posava les memòries –la conscient i la inconscient– en el primer pla de la Psicologia. Els escenaris i els protagonistes de la Història es perfilaven redibuixant-se en un complex ordit. Se me presentaven tots junts, gairebé amuntonats, com si fos el *Cambalache* de Santos Discépolo, *Fromm*, *Hans Küng*, i *Montessori*; *Ratzinger* i *Freire*; *Bertrand Russell*, *Aldous Huxley* i *l’Eclesiastés*; *Carlos Castaneda* i *Isaïes, el profeta*; *Piaget* i ‘*el cos Pauli*’; *T.S. Kuhn* i *Roger Garaudy*; *Ernesto Cardenal, el ‘cura-poeta sandinista’* i *els khmers rojos*;... tots, en tres anys, i tot alhora!

Des de ben menut havia gaudit en llegir biografies de personatges més o menys famosos en la història, especialment les d’aquells subjectes que semblaven quasi-marginals en l’esdevenir històric. Clar!: no és el mateix llegir la vida de *Cèsar*, *de Napoleó* o *d’Isabel la Catòlica* que les d’*Albert Schweitzer*, *Francesc d’Assís* o *Joan Serrallonga, el bandoler de Les Guilleries*. Potser amb aquestes darreres tenia una major possibilitat de projectar-me o de reconèixer-me (o, si més no, cercar-me!). Encara avui, en ‘revistes de perruqueria’, busco les pàgines on es relaten anècdotes de *Sarah Bernhardt*, *Lincoln*, *Unamuno* o *la Marquesa de Pompadour*. Per contra, tot i reconèixer racionalment el valor historiogràfic d’una estadística de 1648, els preus de la cistella de la compra a la França de 1872, o els mapes de l’evolució de la Guerra Civil espanyola, he de confessar que aquests documents no han estat mai atractius *per a mi*. Reconec que aquesta ‘cientificitat’ és, lògicament, includible per tal de construir la ciència històrica; simplement dic que *a mi* mai no m’han resultat tant seductors com, per exemple, la vida itinerant i el giny de *Leonardo Da Vinci* o les conviccions i la decisió política d’*Oliver Cromwell* o *Tomàs Moro*. Així doncs, les narracions biogràfiques han tingut per a mi un valor i un poder cultural i psicològic excepcionals. Els antecedents més recents del meu interès per les biografies de gent escassament cèlebre estan en l’elaboració

d'una biografia sobre *Alice Descandres*, una pedagoga suïssa, gran activista per l'educació adequada i la dignitat dels xiquets i xiquetes amb endarreriment intel·lectual (alhora que filla de pastor protestant, militant socialista, anti-alcohòlica i abolicionista de la prostitució); o en l'ajuda que li vaig prestar a Inma, la meua dona, en una altra biografia semblant sobre *Leonor Serrano* (una inspectora d'escoles primàries de Catalunya, de la primera meitat del segle xx i que fou 'depurada' –condemnada a l'oblit– pel franquisme, al qual era desafecta)⁵⁵. Els detalls educatius d'aquesta darrera biografia constituí el treball que em conduí al DEA i d'allí, a aquí.

Sense cap dubte, molt d'aquesta trajectòria ha tingut a veure amb totes les decisions que he pres al llarg d'aquesta tesi doctoral: des de la selecció del tema a investigar o la persona sobre la que he enfocat el protagonisme, fins el mètode i les eines de les que he disposat per a aprofundir en allò que volia saber, o el llenguatge que he emprat per a expressar-me (Harding, 1996a).

⁵⁵ Cal dir que el material documental que recopilarem, corregit i augmentat, serví de base per a un posterior treball sobre les aportacions teòriques d'aquesta interessant senyora a les teories educatives que es conegueren com «Escola Nova». Artero Broch, Inmaculada i Ortells Roca, Miquel (2015). *Leonor Serrano. Educadora i feminista en temps de canvis*. Col. Sendes, Castelló: Publicacions de l'UJI

Cap. III

De la relació entre persones i les obligacions que suposa

As the weeks went by, my interest in him and my curiosity as to his aims in life, gradually deepened and increased. [...] The reader may set me down as a hopeless busybody, when I confess how much this man stimulated my curiosity, and how often I endeavoured to break through the reticence which he showed on all that concerned himself. Before pronouncing judgment, however, be it remembered, how objectless was my life, and how little there was to engage my attention⁵⁶.

Arthur Conan Doyle
A Study in Scarlet (1887)

A diferència de la investigació quantitativa, els mètodes qualitius agafen la relació de l'investigador amb el camp i els seus membres com una part explícita de la producció de coneixement. En lloc d'excloure-les tant com siga possible com una variable parcialment responsable, les subjectivitats de l'investigador per una banda i les d'aquells als que s'estudia per altra, són part indefugible del procés d'investigació (Albertín, 2007; Harding, 1996a, 1996b). «Les reflexions dels investigadors sobre les seues pròpies accions i observacions en el camp, les seues impressions, sentiments, etc., esdevenen dades per propi dret, formant part de la interpretació, i es documenten en diaris d'investigació o protocols de context» (Flick, 2012: 20).

En l'abordatge biogràfic-narratiu el 'relat' es refereix a *descriure l'experiència subjectiva de la persona d'una forma que no deixi de ser fidel al sentit que aquesta li dona a la seua pròpia vida* (Bertaux, 1981; Bolívar *et al.*, 2001; Moríña, 2017; Pujadas, 2000). Pressuposa l'horitzontalitat entre investigat/ protagonista i investigador/presentador, una dialèctica entre iguals, una subversió de les relacions de poder que tradicionalment s'havien establert arreu de les ciències humanes entre els subjectes investigadors i els protagonistes investigats, doncs reivindica «l'autoria» per a aquests darrers —relegant la figura de l'investigador només a la de co-autor (Bolívar *et al.*, 2001; Moríña, 2017; Rivas i Leite, 2010; Rustin, 2000). Els individus investigats són, a més d'«actors pro-

⁵⁶ «A mesura que passaven les setmanes, el meu interès per ell i la meua curiositat pels seus objectius en la vida van anar creixent i aprofundint gradualment. [...] Pot ser el lector em veja com un tafaner incurable quan confesse fins a quin punt aquest home va estimular la meua curiositat i amb quina freqüència em vaig esforçar per trencar la reticència que mostrava sobre tot allò que li preocupava. Abans de pronunciar el judici, però, cal recordar fins a quin punt la meua vida estava buida d'objectius i el poc que hi havia que em cridés atenció».

tagonistes», també «autors», perquè la investigació s'enfoca precisament sobre *la seua experiència subjectiva*, les seues accions i vivències personals, les quals tenen, a més de les claus de les teories que han orientat la seua pràctica, un contingut emocional d'intimitat i d'auto-construcció com a subjecte especialment important. Com diu Bourdieu (1989)

Tenim, sens dubte, el dret a suposar que el relat autobiogràfic s'inspira sempre, al menys en part, en el desig de donar sentit, donar raó, extreure una lògica alhora retrospectiva i prospectiva, una consistència i una constància, tot establint relacions intel·ligibles, com les de l'efecte a la causa eficient o final, entre els estats successius, constituïts d'aquesta manera en etapes d'un desenvolupament necessari (p. 28).

Paul Ricœur (1995) apuntava que, a través del relat, el subjecte transforma els fets que selecciona per a narrar en 'esdeveniments', en dades qualitatives, i, mitjançant el seu enunciat, els organitza i articula en una història singular en la qual *es re-crea*. En eixe mateix algoritme discursiu, els fets memorats li permeten comprendre el sentit, el curs que ha pres la seua vida (Albertín, 2007). Un sentit que, paradoxalment, altres mètodes d'informació més pretesament objectius, més 'moderns' i 'científics', amb i des d'un major recolzament acadèmic –més acostumats a entendre les 'narracions com a dades brutes de segon ordre' pendents de passar per cuina–, tendeixen a suprimir o devaluar (potser perquè l'acadèmia tolera malament la subversió de posicions en la investigació, els desafiaments a l'autoritat dels investigadors) (Kaplun, 2004; Pujadas, 2000). Per altra banda, més profundament, es qüestiona el grau i el tipus d'«inversió personal»; per exemple, quant ha de revelar l'investigador sobre ell mateix –en 'històries compartides', en la construcció de la confiança, tot establint credibilitat o solidaritat en el 'camp' i en l'estudi escrit (Roberts, 2002:14; Atkinson, 1998).

En la investigació biogràfica-narrativa, la tasca de l'investigador consisteix, essencialment, en sol·licitar a les persones investigades «que contenen històries» sobre fets ocorreguts en passats més o menys remots. En aquest contar, la dimensió cronològica o temporal sol ser la base de l'encadenament d'enunciats que conformen la seqüència dels esdeveniments. Després, a partir de l'anàlisi de la narració, cal comprendre (el *verstehen* [Blanco, 1990; Flick, 2007]), i des d'aquí, interpretar millor vides, èpoques i realitats. En tot cas, com en qualsevol procés d'investigació que es done 'cara a cara', aquest es troba afectat per conflictes i contradiccions comuns a tota

relació basada en la vida social i els problemes que planteja. La vida social exigeix sempre un sentit de responsabilitat: pensar, no sols en els efectes de les nostres accions, sinó també en les motivacions. La responsabilitat posa l'acció humana en relació amb les seues conseqüències i el sentit de les seues motivacions; es presenta com un 'exercici de moderació i de contenció' (que podria arribar, en casos extrems, fins a l'abstenció d'actuar, fins a un cert 'quietisme'). Segons Moríña (2017) l'ètica investigadora es refereix a com ens hauríem de comportar, quines coses hauríem de tenir en compte quan interactuem amb les altres persones: essencialment, com tenim en compte la seua dignitat humana i la seua integritat moral. Como afirma Kreuzburg (2011)

L'ètica es presenta així, com l'exercici de pensar l'acció humana, les seues motivacions, les seues conseqüències pràctiques, la seua finalitat i sentit, la seua aportació moral, la seua justícia i la seua responsabilitat. La llibertat es presenta així [...] com el fonament de l'ètica (p. 37)

En resum, la discussió sobre el paper de l'investigador com participant biogràfic planteja, no només el grau en que aquest deuria col·locar la seua 'veu' en un context sociopolític i en un marc interpretatiu, sinó també qüestions ètiques sobre el paper que desenvolupa (Moríña, 2016). Per a l'investigador/intèrpret es plantegen qüestions al llarg de tot el procés: des del disseny del procés fins la presentació de l'informe d'investigació, i es refereixen tant a interpretacions subjectives i judicis, com a nous temes o noves visions.

a. Qüestions ètiques globals referides a la relació

Aleshores, quan em plantejo quin és el valor educatiu d'aquesta investigació, afloren algunes consideracions de caire ètic que cal explicitar.

a.1. A qui beneficia la investigació?

En el seu llibre sobre *La lógica de la investigación etnográfica* (2009) Velasco i Díaz de Rada obren el capítol sobre 'la dimensió *aplicada* de la seua disciplina' preguntant-se sobre *els fins pràctics als que condueix l'exercici de la investigació*. Ben prompte deixen clara l'equivocitat, confusió i necessitat de reflexions que exigeix el caràcter relatiu d'aquesta qüestió. Sovint s'ha considerat que la postmodernitat suposa la desil·lusió respecte al valor humà real del coneixement científic (i fins del coneixement en ge-

neral!). Potser ha estat així. Superat l'optimisme inicial sobre el potencial benèfic-social del coneixement acadèmic, des de la segona meitat del segle XX hi hagué nombroses veus que críticament es preguntaven: *a qui beneficia el coneixement generat?*; inclús, més concretament: *a qui beneficia el coneixement generat a les universitats?* (Kaplún, 2004; Kreusbourg, 2011; Moriña, 2017; Tuschling i Engemann, 2006).

En una situació com l'actual, en la que els mercats han fet doblegar el genoll a la ciència (i, sovint, fins al mateix coneixement), podem pensar, no només que les úniques investigacions que trobaran finançament seran aquelles susceptibles de tenir un clar impacte econòmic (en el sentit d'augmentar la riquesa d'aquells que ja són rics –i per això poden finançar-les!–), sinó també que aquestes corporacions o entitats de control socioeconòmic poden –i *saben com*– apropiar-se i treure-li partit a 'qualsevol coneixement' que hom genere. Especialment a aquells que circulen per l'àmbit acadèmic (Moriña, 2017). Controlen absolutament les universitats privades i gairebé absolutament les públiques! Fins tenen un accés il·limitat a la investigació independent! ¿Com no tenir en compte que les conclusions –el nou coneixement– que es deriva d'una investigació acabarà engruixant el cabal que empren els opressors, els manipuladors, *els poders fàctics* al cap i a la fi, per a perpetuar o fer més eficient a curt i mig plaç aquest sistema, inhumà a escala planetària⁵⁷? Com afirma Houtart (2006)

La reflexió ètica sobre la situació mundial actual exigeix, com a factor crucial en la recerca de solucions als problemes més apressants, centrar-se en la naturalesa de la societat i de l'ésser humà des d'una consciència ètica nova. Evidentment, molts d'ells tracten qüestions que la humanitat es va plantejar fa ja centenars d'anys. No obstant això, avui, amb la situació particular tant del coneixement social com del desenvolupament d'un sistema econòmic destructor de la natura i dels éssers humans, la qüestió pren dimensions noves (Houtart, 2006:16).

Per altra banda, és deure ètic de la ciència i dels seus mètodes ocupar-se de que la seua aplicació millore la vida dels individus que experimenten problemes. No hauria d'haver dubtes al respecte. No obstant això, una consideració igual o fins i tot més important és la següent: *realment promouen els nous coneixements decisions més sàvies?* Ajuden als subjectes a respondre's la pregunta «com hauríem de viure les nostres vides»? Qui pren un avantatge real dels coneixements que formen part de l'herència cultural d'aquell que cerca ajuda? Mentre la tecnologia i la mercantilització serveixen a

⁵⁷ Un sistema, com diu Serrat, ple «d'ignorància, imprudència, inconsciència i mala lle» (*Planys al mar*, 1984). Annex I (F)

les forces del mercat i a les metes corporatives, sovint se soscava la qualitat de la vida humana. Amb tot, només els científics socials són els que poden assistir al necessitat d'ajuda en l'intent per recuperar la seua agència i la seua existència personal, així com les qualitats humanes de solidaritat envers els altres. De poca cosa més disposem.

Al mig de societats sorolloses, complexes, ràpidament canviants i líquides (Bauman, 2007), hem de recordar que cada ésser humà pot fer alguna cosa de si mateix a través de les accions que *pot* dur a terme, ...i *decideix* realitzar! Un teòric de l'Orientació Personal, Vance Peavy (2007), afirma que la sensació d'identitat del *self* és l'instrument suprem de coneixement⁵⁸. Tot i així, només proveeix enteniment i visió quan: 1) roman atent a si mateix, 2) roman coneixedor del món que l'envolta, 3) és actiu en crear una vida que tinga significat, i 4) es vincula a altres a través de relacions de respecte i confiança (Peavy, 2007: 41-42). Com suggereix Moriña (2017), les investigacions que se realitzen «deuen tenir un compromís social, i servir, beneficiar i contribuir a millorar la vida de les persones que participen en els estudis» (p. 98). No obstant, després d'assolir els objectius d'investigació centrada al voltant de la persona, hem d'enfrontar la irresistible temptació de generalitzar –hem de comptar amb els detalls particulars i intransferibles. Indubtablement, tenim alguna cosa que aportar, però des d'una perspectiva orientada a la persona potser no podem determinar-ho nosaltres mateixos. Cal quedar-se amb el cas que es tinga a mà, amb el que un conega millor. No és tan difícil d'assolir i és on els nostres estudis poden ser més incisius (Wolcott, 2007). Mai no podem predir amb exactitud on ens portaran els nostres estudis o quins podrien ser els seus resultats futurs. És encara més cert que mai sabem tots els possibles llocs on podrem exercir alguna influència, tant positiva com negativa. La nostra millor protecció contra aquests desconeixements és exercitar la discreció quan informem (Wolcott, 2007).

a.2. «Donar la veu a classes subalternes» vs «colonitzar»

Les narratives orals permeten avançar en el coneixement de la realitat passada, perquè, com deia abans, allò que no es diu, mai no s'escriu; també poden *fer aparèixer l'altra cara de la història*: el punt de vista no oficial, la memòria no institucional. Ens

⁵⁸ Aquestes paraules ressonen a l'esmentat clàssic γνωθι σεαυτόν ('coneix-te a tu mateix!') dèlfic.

descobreixen, en fi, *la importància d'allò quotidià*.

Sovint hom considera que la construcció de la memòria, tot unit a les formes d'afirmació de la identitat individual i les manifestacions del «jo» reflectides en les autobiografies i en altres tipus de documents personals, ens mostren una pluralitat de veus i de sensibilitats en la interpretació de la realitat social que contrasta vivament amb el «canon» literari i ideològic que ha estat hegemònic fins fa ben poc (Blanco, 1990). La veu dels «sense veu», d'aquells que ocupen «el lloc de baix a la societat», dels «subalterns» –per usar les expressions de Thompson (1998), Sharpe (1991) o Spivak (2003) respectivament–, és a dir, de les persones històricament considerades d'un rang o estatus social inferior per criteris de raça, religió, sexe o classe social⁵⁹, genera un enorme enriquiment (Segarra, 2017). I això tant en «el treball històric com en l'etnogràfic o en el d'altres ciències socials, tot servint a la vegada d'impugnació dels models autoritaris i unidireccionals d'interpretació social» (Pujadas, 2000:129). Les investigacions que segueixen aquests enfocaments memorialistes i autobiogràfics serviren, així doncs, per donar ressò a la veu d'aquells que, per la seua posició en l'escala social, tenen una veu feble. També Moriña (2016) afirma que aquest tipus de metodologia biogràfica-narrativa serveix per donar veu a col·lectius oprimits o silenciats ja que es basa en la participació i ressalta la subjectivitat.

Es una investigación participativa o crítica en la que investigador y participante adoptan papeles casi al mismo nivel, es colaborativa. Por lo tanto, es ideal para dar voz a grupos oprimidos y empoderar. La finalidad última es buscar transformaciones tanto en la persona como en las instituciones.

Des d'aquest enfocament, doncs, les fonts orals semblen presentar-se com una metodologia particularment adequada per donar la paraula a grups socials tradicionalment exclosos de la història oficial (Agulló, 2007; Blanco, 1990; Moriña, 2017; Segarra, 2017; Susinos y Parrilla, 2008). No obstant això,

hay que resaltar cómo, aunque las autobiografías hayan sido una técnica muy útil para dar a conocer micro historias minorizadas [...], la importancia que están adquiriendo puede ser interpretada como una 'reinvención del individualismo burgués'

⁵⁹ Marx ho definí com: «milions de famílies viuen sota condicions econòmiques d'existència que separen la seua manera de vida, els seus interessos, i la seua formació d'aquelles d'altres classes i les situen en confrontació antagònica; elles formen una classe [...] no poden representar-se elles mateixes; han de ser representades. El seu representant ha d'aparèixer simultàniament com el seu senyor, com una autoritat sobre ells, i com el poder governamental sense restriccions que els protegeix de les altres classes i que els envia el sol i la pluja des de dalt.» (Marx: 1974: 239, citado por Spivak, 2003:309-310).

con otro nombre que rechaza cualquier llamado o esfuerzo de intervenir a favor de 'otras' (Burman 2000:56). El problema no se centraría sólo en la idea paternalista de 'dar voz' a las minorizadas o subalternas, sino el de imponer una especie de estatus de representatividad declarando la relevancia general de las historias generadas (Biglia i Bonet-Martí, 2009).

És a dir, unes altres veus també afirmen, per altra banda, que potser seria un exercici d'ingenuïtat i de presumpció inadmissible pretendre que amb la presentació de les narratives *es dóna veu als sense veu*. Tal com ha posat en relleu Spivak (2003)⁶⁰, no podem donar veu al que és subaltern sense dur a terme un exercici de suplantació, és a dir, una forma més sibil·lina de colonitzar l'«altre en quant *alter*», fet que 'naturalitza' la relació de poder entre subjecte investigador i subjecte investigat, doncs cap la possibilitat de que es construïsquen

listas producidas por intelectuales de izquierda nombrando subalternos políticamente astutos que se conocen a sí mismos; representándolos, los intelectuales se representan a sí mismos como transparentes (Spivak, 2003: 309).

Parapetado tras sus textos, sus múltiples citas y, preferentemente, sus cifras y datos estadísticos, el científico social se erige en el único capaz de decir a los demás cómo son y hasta qué realmente quieren, sin que éstos tengan posibilidad de opinar, salvo a través de su palabra filtrada por el investigador. Si en algunos casos se le pide su colaboración como fuerza de trabajo barata en la recolección de los datos, o se le pide su tiempo como «informante cualificado» o entrevistado, difícilmente en cambio se prevé su participación en la definición del problema de investigación, los objetivos o el uso de los resultados, en la discusión del por qué y el para quién del conocimiento generado. Los investigadores realizan en definitiva una nueva operación colonizadora de sus investigados. Se consolida así un grupo social entrenado para observar a otros grupos sociales (Kaplún, 2004:6)

Certament, és difícil separar els conceptes de modernitat i colonialisme intel·lectual, pel que cal reconèixer que tot procés d'investigació corre el risc de constituir una relació de poder (Walsh, 2005), risc que ha de ser assumit per tal de problematitzar els nostres biaixos i adoptar conscientment, com havíem anunciat, una disposició *diffractant* sobre el conjunt del procés (Haraway, 2004). No obstant això, con exposen Biglia i Bonet-Martí, considerem que la possibilitat de construir narratives pot servir per a projectar llum sobre experiències de vida i opinions freqüentment invisibilitzades, la qual cosa ens sembla un al·licient suficient com per a considerar valu-

⁶⁰ Per al 'autèntic' grup subaltern, la identitat del qual és la seua diferència, no hi ha cap subjecte subaltern irrepresentable que pugui conèixer i parlar per si mateix; la solució de l'intel·lectual no és abstenir-se de la representació (p.80).

osa aquesta metodologia. Possiblement, no podem aspirar més que a oferir un altre instrument per a l'enriquiment de la mirada polièdrica i difractiva de la investigació social partint de la re-valorització de les paraules dels seus protagonistes. D'altra banda, creiem que també pot servir per interpel·lar sobre les realitats socials des d'una perspectiva 'no cosificadora', 'no objectivant' i 'no victimitzadora' (Biglia i Bonet-Martí, 2009: 21-22).

b. Ser ètic amb el protagonista

b.1. Al voltant de l'autoria

Relacionat amb el tema de l'apartat anterior trobem el de la 'sobirania sobre les dades': l'autoria del relat. I amb ell, el primer dubte ètic relacionat amb les responsabilitats de l'investigador respecte al protagonista. Escriure sobre 'l'altre', contar, re-escriure amb les nostres paraules allò que l'altre ha dit, que ens ha contat sobre ell mateix, '*interpretar* les seues paraules, contant-ho amb les nostres'... ens permet convertir-nos en «autors»? Ens dóna un mínim dret a alguna mena d'autoria, d'*autoritat* sobre «el seu relat»? (Kushner, 2010; Susinos i Parrilla, 2008). O, pel contrari, entropessem amb un risc previst i esdevenim «colonitzadors de subalterns» quan 'sabem sobre l'altre més coses que ell mateix?' (perquè hem accedit a dades documentals, a coneixements que el relator desconeix, a terceres veus,...) (Spivak, 2003). Estem atorgant-li la condició «d'altre» (*othering*) extraient-lo del seu propi «jo» (*self*)? És ètic escriure el guió d'allò que ha estat la vida d'un altre? Són inquietuds que ens han perseguit al llarg de tota la investigació. Però, si aquests dubtes arribaren a immobilitzar-nos, els únics gèneres que podríem escriure serien l'autobiografia i la ficció: mai no la Història! (Fine, 1994)

La diferència conceptual que s'estableix entre un investigador 'manipulador' i un investigador que s'esforça en executar les funcions imprescindibles de 'filtre inevitable' ve donada per la obligatòria intimitat amb la dada i la font de la dada (el protagonista-biografiat), doncs és ell qui decideix quin «fet narrat» esdevé «dada» —o, en mot de Ricœur, «esdeveniment»— i quin no (Carr, 1961). La solució passa en el nostre cas, per la consideració de «co-autoria» o «co-propietat de la història narrada» (Moriña, 2017:104).

b.2. Relació personal entre investigador i protagonista de la recerca

Un segon tema ètic i de responsabilitat amb el què he topat arriba també a la anteriorment esmentada ‘relació/aliança’ que establisc amb el protagonista de la investigació (aspecte molt important a tenir en compte –no només com a context, sinó també com a part del mètode–). Matisem alguns dels seues aspectes.

La relació social afectiva entre ambdós, els seus interessos i perspectives específiques, l’entorn de sociabilitat en el qual es troben i que ells mateixos produeixen durant el procés investigador, deuen ser reflectits i sempre són part de l’anàlisi de les entrevistes narratives biogràfiques (Albertín, 2007; Riemann, 2003). Cal que es desenvolupe una relació de confiança suficient entre l’investigador i el protagonista abans i durant les entrevistes⁶¹. Això també implica una presentació narrativa del «jo» de l’investigador: cal que l’investigador expose –com ja he fet– el procés en el qual ha sorgit la idea de demanar al protagonista per la seua pròpia història. Cal, a més, informar-lo sobre les característiques d’aquest format de recerca en particular. I, per descomptat, el protagonista ha d’estar segur que, si així ho desitja, tant ell com la seua informació seran tractats de forma estrictament confidencial (Riemann, 2003; Moríña, 2017:101).

Quan aprofundim en aquesta qüestió de la relació, un dels aspectes fonamentals tracta sobre ‘el control’ de la recerca: però la qüestió no és que aquell que investiga i el protagonista-subjecte de recerca ‘siguen iguals’, sinó que les seues diferències han de ser respectades i no utilitzades en cap cas com a mètode d’exercici del poder i/o de control sobre l’altre (Peavy, 2007:32; Walsh, 2005). En el nostre cas, aquesta possibilitat d’exercici de l’autoritat’ estava curiosament condicionada pels nombrosos anys durant els quals l’investigador li ha reconegut al protagonista la natural autoritat, respecte i estima deguda a un familiar proper molt superior en edat.

b.3. Fidelitat a la informació aplegada

La tercera preocupació relacionada amb el protagonista informant té a veure amb la «fidelitat» als continguts que aporta (Leite Méndez, 2011; Atkinson 1992). El temor per si, durant el procés de «descripció densa» (Geertz, 1973) l’investigador/ transcriptor

⁶¹ Que en el cas que ens ocupa era ben anterior a l’inici del propi procés investigador.

traeix l'informant al 'manipular' –d'alguna manera, en alguna mesura– expandint les seues paraules. Aquesta qüestió està relacionada amb:

- i. el pas de la *globalitat de l'experiència* (bé entesa com a vivència holística i complexa, bé com constructe social) a la *linealitat de l'escriptura*: la construcció material del text –de difícil solució–, doncs «quan relatem una vida tendim a estructurar, a sintetitzar, a donar linealitat a esdeveniments que en realitat no la tenen» (Creus, 2011: 65) i, per altra banda,
- ii. el sempre possible dubte de si allò que l'investigador escriu –la lletra– és *exactament allò que l'informant vol transmetre* –l'esperit. Aquest dubte pot presentar-se en dues vessants:

1. El *llenguatge escrit* que empra l'etnògraf és *adequat per a representar el món social dels seus investigats?* i
2. *Si és completament fidel al que li ha contat el protagonista, serà intel·ligible per a altres*, per als lectors de l'estudi? Com diu Atkinson (1992) «el llenguatge és incomplet, no ens dóna una descripció exhaustiva del món físic i social» (p. 38). Fer intel·ligible el món que es deriva de les dades aportades pel protagonista sempre suposa una «violència simbòlica» contra la fidelitat.

Amb tot, un text que pretén esdevenir document històric o font històrica ha de ser necessàriament llegible: la *llegibilitat* és, doncs, clau per tal d'assegurar que aquells que ho llegeixen o escolten el relat puguen integrar-se en el relat tant a nivell emotiu com intel·lectual. En certa mesura ha de resultar, doncs, fins atractiu.

Així, Biglia i Bonet-Martí (2009) proposen

[...] la narrativización no consiste únicamente en maquillar el lenguaje oral para aumentar su legibilidad manteniendo acuerdo con el registro verbal del inter-locutor, sino en desarrollar un proceso de interpretación, en el que el que habla y el narrativizador intervienen como sujetos productores de conocimiento (p. 20).

Els investigadors narratius sovint no podem evitar veure'ns atrapats en el dilema que s'estableix entre la quantitat de material del què disposem –dades replegades– i l'espai en què aquest s'ha de redactar –l'informe d'investigació. Les limitacions i els dubtes són sempre al rerefons: al *background* de la investigació. És possible retallar sense desdibuixar la personalitat del narrador o dels fets? La redacció del relat facilita

al lector que pugua traslladar-se amb la imaginació a un món que transcendeix la seua experiència propera. Crear una versió *acceptable* de l'episodi de vida és un esforç polític pel que suposa a la interpretació. Amb açò s'està *fent història* o *literatura*? O, si hom explica fets socials i polítics, està *fent política*?

Realment, quin marge tenim per afegir paraules, de manera que la història resulte coherent per al lector que no ha escoltat ni ha vist l'expressió ni els gestos? Pot l'investigador prestar al subjecte vocabulari del qual no disposa ordinàriament per tal d'expressar sentiments i pensaments? Fins quin punt el redactor pot traduir a paraules les conductes del protagonista mentre relata? Què és més important: *conservar les paraules* o *el missatge que aquelles paraules volen transmetre*? Si açò suposa recompondre el material i emprar unes altres paraules, és legítim fer-ho? *Com no trair*? A l'hora de polir el text –eliminar repeticions, acabar frases que el registre oral permet deixar sense acabar perquè l'actitud corporal, l'expressió facial o l'entonació expressen ja suficientment,...– cal parar compte de mantenir l'estil expressiu del narrador: l'encís potser es trencarà fàcilment si escrivim «*la meua germana Maria*» on qui parla diu «*la meua Maria*».

Beccari i Padilla (2011) arriben a preguntar-se

És lícit 'netejar' –com gairebé sempre es fa– el relat de tots els tics verbals, de les llargues pauses, de les petites interrupcions que caracteritzen les converses 'en directe'? Més d'una veu opina que sí, perquè d'una altra manera el relat seria il·legible, fins humiliant per a l'entrevistat que llegiria totes les imprecisions lingüístiques. Es convé sobre la necessitat d'un canvi, del registre parlat al registre escrit/literari. (p. 174)

Joan Frigolé, a l'any 1997, dugué a terme un estudi usant també la metodologia d'històries de vida, com en el cas que ara ens ocupa, amb un únic relat. Frigolé resolgué la qüestió de la fixació de l'estil amb unes paraules que s'ajusten absolutament al que també hem fet en la nostra història, pel que no ens resistim a usar-les.

El estilo refleja en gran parte la expresividad del protagonista, pero ha sido sometido a la depuración de algunas repeticiones innecesarias, de incongruencias y frases incompletas [...] interrupciones e incluso también de problemas técnicos de grabación, por adaptarlo a la forma escrita y hacerlo más fluido y claro para el lector. He respetado el lenguaje y la forma de expresión porque es el vehículo de un pensamiento y de una identidad personal y de clase que, de lo contrario, perdería autenticidad. En algunos casos he retocado el material transcrito con el objetivo de que en ningún

momento se preste a confusión. Los añadidos son muy escasos; sólo partículas o palabras más o menos sobreentendidas, pero necesarias para conectar palabras u oraciones, que he puesto entre paréntesis. Suelen servir para aclarar el texto. (p. 22)

Una manera possible de corregir o, si més no, minvar les divergències, és la participació directa del protagonista en la presentació definitiva del treball (quan ja està assabentat de la interpretació que anem a fer de les dades que ens ha ofert). D'altra banda, Moríña (2016b) ha destacat la importància que l'investigador siga «neutral» i «estigal marge», que intente influir el mínim possible en el desenvolupament del relat: cal que «passem d'experts a observadors. En les anàlisis transversals i les conclusions es pot realitzar una interpretació però en l'elaboració de la història de vida, no».

Per últim, no podem deixar de fer referència a la situació del valencià com a llengua no normalitzada en la immensa majoria les persones majors –subjectes que, en vuitanta anys, no han tingut gairebé cap accés al registre escrit en valencià. Aquí ens trobem amb el problema de la profusió de castellanismes, construccions híbrides i localismes dels quals fan ús. Quan l'investigador 'normalitza lingüísticament' el discurs, està mantenint la personalitat del relator? En el nostre cas, ens ha estat relativament fàcil traduir «*cuartel*» per «quarter», «*entonces*» per «aleshores», o «*φues*» per «doncs»; però quan Juan parla d'eixir al «*recreo*», la traducció a «esplai» o «esbarjo» no el satisfà; o quan parla d'un «*tanque*» (vehicle blindat) al que va pujar quan tenia set anys, la paraula «*tan*» li resulta estranya, forçada; o quan parla dels «*barcos*» que hi havien als port de València o Alacant; o quan fa referència als «*jefes*», la paraula «*cap*» no li sembla adient; o cap de les traduccions proposades no iguala en èmfasi a expressions com ser «*una xica de armas tomar*»; o les nombroses vegades que al llarg del relat repeteix, amb diferent entonació «*Bueno!*» (cada vegada amb un matís diferent, difícilment assolibles amb un «*Bé!*» o un «*Bo!*»). Altres paraules usades, com «*uela*», «*xcicuelo*», «*a lo millor*», amb un alt nivell 'd'híbridació', no sabríem ben bé si formarien part de la llengua normalitzada, o, no sent una tesi filològica, quin estatus lingüístic donar-les.

Aquestes aproximacions són conseqüència de la intimitat a la qual al·ludíem més amunt: la caracterització, la personalitat de l'entrevistat es veuria altament desdibuixada per a l'amanuense si aquest polís en excés, si normalitzés el llenguatge

més enllà d'uns certs límits. La solució que hem donat, totalment coherent quan la metodologia biogràfica-narrativa es concep des de l'horitzontalitat, ha estat sol·licitar el vist-i-plau del subjecte a la redacció de la narració, així com permetre afegir contingut després de la primera redacció. Tot, naturalment, abans que la narració es faça pública.

b.4. Protecció de dades de tercers

El darrer bloc de les preocupacions ètiques relacionades amb el protagonista es derivaria de la protecció de les dades considerades sensibles, bé objectivament, bé subjectivament considerades com a tals pel protagonista.

En molts estudis sociològics, bé perquè les afirmacions que s'hi vessen podrien ser perjudicials per al propi protagonista, o bé perquè es poguessen identificar terceres persones amb efectes negatius, aquest no s'expressa amb llibertat. Aleshores hom considera necessari mantenir en l'anonimat els noms reals –o les ubicacions geogràfiques– (Moriña, 2017). També pot ser simplement perquè així ho desitge l'informant.

En el nostre cas, el protagonista ha fet palès el seu interès en resultar identificable, doncs considera que el procés investigador li ha ajudat a prendre consciència d'una identitat que ja li era pròpia i de la qual es satisfà en donar-li publicitat. Tampoc aporta, per altra banda, cap dada que pogués perjudicar de cap manera a terceres persones esmentades, per la qual cosa no s'ha escaigut l'anonimat.

c. Ser ètic amb l'Acadèmia

c.1. Els riscos objectius de les fonts orals

Afirma Flick que

la investigació qualitativa treballa sobretot amb *textos*. Els mètodes per recollir informació –com les entrevistes o les observacions– produeixen dades que es transformen en textos pel registre i la transcripció. A partir d'aquests textos s'inicien mètodes d'interpretació (Flick, 2007:25).

Així doncs, independentment de quina siga la línia metodològica qualitativa per la qual s'opta, si utilitzem fonts orals hem de tenir present que la força de la història oral serà la mateixa que la de qualsevol història que tinga una serietat metodo-

lògica. Força que se deriva, per damunt de tot, de la credibilitat de les fonts consultades i de l'habilitat amb la qual s'hagen usat. Aleshores, hem de partir de l'evidència que, llevat de molt comptades excepcions i per honests que siguem els informants i ajustada la seua memòria, les fonts orals no solen ser suficients per si mateixes, i requereixen una tasca prèvia –indefugible, obligatòria per a poder contextualitzar– de consulta d'altres fonts primàries i secundàries que tinguen relació amb el camp d'investigació (Govea, 2011; López Lago, 2007; Marinas i Santamarina, 1993; Prins, 1991; Sanz, 2005; Thompson, 1998).

Les fonts orals, si s'exclouen altres suports, presenten diversos desavantatges respecte de les característiques del document escrit. Així, algunes de les crítiques que se solen suscitar es refereixen als fets de que, de vegades, la cronologia pot ser imprecisa, la seua forma no està inequívocament fixada, obllits,...; i, especialment, que la comunicació es troba sovint sense fonts confiables de referència, la qual cosa els dóna escassa fiabilitat degut als condicionaments de la memòria humana, sempre limitada (Agulló, 2007; Fraser, 1993; Hobsbawn, 1998; Joutard, 1996; Marinas i Santamarina, 1993; Prins, 1991).

Efectivament, aquestes limitacions són ben certes. Però cal tenir també present que la naturalesa de la informació oral és diferent de la resta de documents precisament perquè es fonamenta en la *memòria*, en el record, en l'evocació, que sovint és selectiva i probablement es veurà interferida per omissions i distorsions tant inconscients com conscients (sobretot, per tal de *fer-la compatible amb l'auto-imatge*, la qual està subjecta a canvis permanents, però que és, precisament, aquella que l'entrevistador recull en l'entrevista) (Nora, 1984). Per això trobem un gran protagonisme d'aquells aspectes que no hi són presents en altres fonts: errors, mentides, silencis, selectivitat,..., aspectes subjectius però rellevants que sovint ens permeten rescatar no només els fets, sinó –especialment– *com es van viure eixos fets*, com se rememoren i com arriben a afectar a les seues vides (Quílez, 2014). Malgrat tot, gran part del seu valor resideix específicament en el poder informatiu que tenen sobre la personalitat dels testimonis, doncs ens permeten acostar-nos a les seues motivacions, als seus pensaments íntims i percepcions.

L'historiador Josep Fontana insistia en la necessitat que sovint tenim les per-

sones de voler presentar una imatge i un discurs coherents davant l'entrevistador (o, més encara, davant d'uns potencials futurs lectors). Aquesta necessitat sembla exigir que els testimonis siguin, realment, més una interpretació personal dels fets que una pura i nua narració dels mateixos. Així doncs, en tota informació que ens arriba mitjançant l'oralitat, l'investigador ha de ser conscient d'aquests factors d'intersubjectivitat i d'auto-censura, del risc que comporten la imaginació, la fantasia i la informació esbiaixada del protagonista; i això a més dels ja esmentats oblitats, de les confusions i dels errors involuntaris (Fontana, 1992; Hobsbawm, 1998; Rivas i Herrera, 2010). Cal considerar, a més, que la imaginació pot enganyar-nos. Un tret peculiar de la memòria –dels més desconcertants, però també més interessants– radica en que mai no retorna una imatge freda o estàtica a l'individu, sinó que, d'alguna manera, el retorna en el temps. Evocar, rememorar, no només consisteix en preservar intactes certs esdeveniments personals, sinó que també implica la capacitat de reconstruir-los i, en certa manera, reviure'ls, 're-crear-los'. Per açò, quan recordem alguna cosa, ho relacionem amb les percepcions sensibles que teníem en aquell moment, i açò implica, per la seua banda, un mecanisme dinàmic (Creus, 2011; Molina, 2011; Pujadas, 2000; Vite, 2012). Amb tot, cal també tenir en compte que la interpretació que fem de les distorsions de la realitat, o de les llacunes i dels afegits més o menys significatius que el protagonista fa al discurs, és el que ens aporta la transformació dels fets en *vivències*, de successos en *veritats*. Quan Juan *conta la seua vida* fa allò que Hänninen (2004) anomenà «narrativa contada»: pronuncia «la seua veritat». L'escriptor Luis Landero ho descriu extraordinàriament en el següent paràgraf:

Casi todos los episodios de la infancia son casi siempre una construcción hecha con evocaciones posteriores, con retoques, con supresiones y añadidos, con intercalados imaginarios e incluso oníricos, con secretos intereses espurios, hasta que al fin el adulto sella el relato definitivo del niño que fue, y esa última versión pasa ya a ser verdadera, y tan emotivamente verdadera como si fuese una evidencia (2019).

No obstant, tot i reconèixer el valor d'aquest procés d'humanització, d'interpretació subjectiva que descobrim en el protagonista, per tal d'establir la fiabilitat i veracitat d'un testimoni oral, caldrà que el confrontem –triangulem–, sempre que siga possible, amb altres tipus de documentació (provinent d'altres testimonis, escrita,...) i amb altres eines; i, sempre, amb la coherència interna de la pròpia narra-

tiva. Cal tenir en compte que, generalment, la recerca amb documents narratius en la investigació històrica, rarament abandona el punt de vista de considerar els relats com a ‘meres fonts orals’. No volem dir amb açò que hi haja entre els historiadors un menyspreu de la persona com a tal, però sí una consideració de que en molts dels estudis historiogràfics, el subjecte final, la «protagonista», acaba sent «la Història» (amb majúscula), atorgant als éssers humans diversos papers secundaris, contingents o d'*staff*: són figurants, part de l'escenari o decorat (el *background*) global o, en el millor dels casos, *relators*: fonts orals. Però la majúscula simbòlica rarament recau en ‘*Subjectes*’. Hem tingut la pretensió de que en el nostre cas no fos així.

Un darrer aspecte a tenir en compte en aquest apartat dels riscos de les fonts orals és la implicació personal que suposa per a l'investigador, així com la formació d'aquest; sobretot en el tema de les entrevistes biogràfiques on s'hi impliquen familiarment el protagonista de l'estudi i l'investigador, com és el nostre cas. Constituiria una anomalia que no es generés una empatia entre ambdós; fins quin grau aquesta «empatia» arriba a distorsionar la informació és impossible de determinar. Això no vol dir que la sempre necessària empatia es convertisca en simpatia mútua; també pot sorgir una antipatia que no invalidaria les entrevistes, però sí que les dificultaria (Agulló, 2007: 38-39). I això sense comptar que, segons la procedència disciplinar de l'oient, la interpretació que estarà fent d'aquesta història serà diferent. Així per exemple, un oient pedagog probablement observaria la narrativa com un seguit de situacions d'aprenentatge que pràcticament van encadenant-se fins arribar a l'actualitat; un sociòleg descobriria, en canvi, un contingut ple de relacions entre els membres de les micro, meso o macro-comunitats en les quals s'ha mogut el narrador; un historiador o un psicòleg potser 'escoltaran' fenòmens també diferents (inevitablement, tots lligats al domini en el qual són experts) on el biografat senzillament exposa *la seua vivència*. Simplement, cal prendre consciència d'aquest factor com a clau interpretativa.

c.2. Criteris de rigor científic de la investigació: hem d'acceptar la incertesa?

En el seu *Taller de investigació qualitativa* Belén Ballesteros (2014) diu que «els investigadors qualitatius han estat lents en explicar què feien i com arribaven a les seues

conclusions, doncs des de la recerca qualitativa es necessita donar resposta a qüestions complexes del tipus: *estàs segur?, com ho fas?, com ho has sabut?*» (p. 37). De manera semblant Irene Vasilachis (2006) es preguntava: *l'estudi està ben fet?, és creïble?, com sabem que un estudi qualitatiu és creïble, precís i cert?* (p. 92). Potser aquesta 'lentitud' tinga prou a veure amb que el mètode científic dominant –l'hipotètic-deductiu– parteix de l'axioma de que la investigació s'ha d'iniciar indefugiblement formulant una hipòtesi que s'ha de provar mitjançant una sèrie de procediments amb 'validesa i fiabilitat' objectivament comprovades. Una altra cosa no és fer ciència: és ficció! –sempre des d'aquest paradigma, clar! Però, les històries de vida no proporcionen els 'descobriments' que han d'obtenir els investigadors. Hom al·lega que la investigació biogràfica no es mesura bé amb els criteris de *fiabilitat* i *validesa*: les històries de vida busquen més donar respostes que confirmar *a priori*; més reflexionar, conèixer i comprendre les valuoses vides dels investigats que provar i verificar les hipòtesis de l'investigador; més fer intel·ligibles situacions humanes que demostrar intuïcions. S'accepta que potser aporten idees, fonts de possibles hipòtesis, però sempre *abans de la formulació d'una investigació objectiva 'real'*, pel que no poden considerar-se la investigació en si. A aquestes objeccions Hatch i Wisniewski (1995) respongueren que, més enllà de la fiabilitat, la validesa i la generalització, «hi ha tot un ventall d'alternatives utilitzades pels escriptors, com ara *l'adequació, la finalitat estètica, l'accessibilitat, l'autenticitat, la credibilitat, el poder explicatiu, la persuasió, la coherència, la confiabilitat, la validesa epistemològica i versemblança, etc.*» (Hatch i Wisniewski 1995a: 128–9).

Davant de l'allau d'arguments, contraarguments, objeccions i contraobjeccions que podem trobar al respecte en la bibliografia especialitzada, he optat per atendre als criteris definits per als estudis en Ciències Socials per Lincoln i Guba (1985)⁶². Aquests serien: 1) *credibilitat*, 2) *transferibilitat*, 3) *dependència*, i 4) *confirmabilitat*. També faré un esment al principi de '*reflexivitat*' o '*reflexibilitat*'.

Aquest últim, segons Bourdieu (2003) fa referència a objectivar la posició de l'investigador en l'espai social global del qual forma part (origen, trajectòria, posició geogràfica, social, cultural, política o professional), així com objectivar la posició ocupada en el camp de la seua especialitat (tradicions i pràctiques de les disciplines).

⁶² Criteris no obstant, seguits amb la indisciplina que caracteritza tota la tesi.

La *reflexivitat* és el que converteix l'investigador en actor –secundari– del seu propi estudi i instrument de la indagació amb que construeix el disseny com a producte de les decisions que pren. L'investigador es troba immers en el mateix món que estudia, interaccionant contínuament, i, alhora, és un subjecte amb un recorregut biogràfic propi, situat en un context social i històric particular que condiciona la seua forma de veure el món i, per tant, mai no serà neutre. «En la mesura que l'investigador siga conscient d'aquesta influència contínua, l'entenga, l'assumeixca, la controle i l'aprofite, podrà fer recerca de forma vàlida des del punt de vista de l'interaccionisme simbòlic» (Luengo, 2010:3). L'investigador ha de ser reflexiu, conscient de qui és, de quina és la seua posició i de com aquesta afecta o no a la recollida de la informació, a l'anàlisi i a les interpretacions que fa d'una realitat que és també la seua. En aquest sentit, és responsabilitat de l'investigador, fer explícita i transparent la seua posició (acció duta a terme ja al capítol anterior).

La *credibilitat* es refereix a la manera en que les dades mostren la realitat tal com l'experimenta, sent o interpreta el protagonista en un context i temps determinat. Segons Mancila *et al.* (2012), la credibilitat de qualsevol investigació s'aconsegueix, entre altres procediments, en la 'transparència tant epistèmica com metodològica', en mostrar als potencials lectors o lectores de la investigació, d'una manera clara, els passos que s'han donat en cada fase del estudi, així com les decisions que han anat prenent-se al llarg de la indagació i com s'ha validat la investigació. En el nostre cas, es podria parlar de com se'ls «ha donat vida a les històries de vida» (López Melero, 2007, citat per Mancila *et al.*, 2012:55). A la descripció de les eines i de l'ús que s'ha fet d'elles que faig al capítol IV del llibre següent (IV) s'expliciten passos i decisions.

La *transferibilitat* es refereix al coneixement assolit en la investigació, la possibilitat o no de transferir a un altre context diferent les troballes teòriques obtingudes en un estudi realitzat en un context particular. Però, compte!: es refereix a l'expectativa de que significats, interpretacions i inferències particularitzades de l'estudi puguin transferir-se a un altre context o situació similar, *no a reproduir la investigació*, doncs en les històries de vida cada situació és única i irrepètible, mai no 'generalitzable' (Díaz-Bazo, 2018). Aquesta *transferibilitat* es pot veure, en aquesta tesi, en les conclusions i les reflexions que les segueixen (Llibre VIII, especialment al capítol III).

Quan parlem de *dependència*, cal dir que en el procés d'investigació qualitativa aquesta exigència és força difícil d'aconseguir: el *rapport* o sintonia establerta entre investigador i protagonista, pot variar la resposta de l'entrevistat, per tant això *depèn* de la situació específica de cada investigació i dels mètodes i tècniques emprades. Aquest criteri posa l'accent en que se segueixen procediments 'normalitzats', estàndards, per tal d'obtenir les dades, i que aquests no són capritxosos (pautes d'escriptura, registre de les dades textuais, diferència entre testimonis i interpretació de l'investigador). Els procediments de recollida de dades estan descrits exhaustivament al capítol IV del Llibre IV. Si bé s'explicita de manera transparent la singular relació familiar entre investigador i protagonista, el procediment de recollida de dades no s'allunya en absolut de l'estàndard propi de la investigació biogràfica.

La *confirmabilitat* planteja la possibilitat que un altre investigador confirme si les troballes s'adeqüen o van sorgint de les dades, com també que es consulte als entrevistats. Aquest criteri l'he dut a terme mitjançant la revisió dels textos per part del protagonista entrevistat (*member checking*) i del seguiment teòric-pràctic dut a terme pel director de la tesi.

Vasilachis (2006), Luengo (2010), Flick (2012), Ballesteros (2014) o Díaz-Bazo (2018) detallen alguns dels procediments presents en aquesta tesi per a garantir el compliment d'aquests criteris: a) adoptar un compromís amb el treball de camp i romandre durant temps en ell, b) descripció detallada del subjecte, els contextos i els temps, c) retorn dels resultats a l'informant, *member checking* o validació comunicativa, d) presentació d'abundants evidències (transcripcions, vídeos,...), e) triangular fonts, tècniques i teories, i f) obtenir dades riques teòricament.

En termes col·loquials estariem parlant de 'la manera en què *es cuinen* les dades que s'apleguen', d'explicar al detall –com si fos el desenvolupament d'una recepta de cuina– com s'ha procedit a l'hora d'analitzar les dades i com aquestes han esdevingut relat. Com afirma Moríña (2017), la fase d'anàlisi de les dades és la menys tractada en la literatura científica, pel que, per tal d'apartar-se dels models de 'caixa negra', resulta necessari que en les investigacions biogràfiques es visibilitze el procediment seguit des de la recollida de dades fins la seua presentació en un informe. La descripció del procés permet que la recerca pugui ser contrastada i criticada públicament, donant-li

així a la investigació la transparència i rigor mínimament exigibles a qualsevol investigació qualitativa. Tal descripció apareix als Llibres IV i VII d'aquesta tesi.

No obstant açò, també tracto així de reconstruir una epistemologia complexa que reconega quins són els límits d'allò que és elemental i simple, que contemple la importància de la temporalitat, les dimensions múltiples i la transdisciplinarietat. Una visió de la realitat que ha de fer créixer la consciència de l'ambivalència d'allò que és real, de l'aleatorietat, de la *incertesa*. És tot el contrari d'una racionalitat rígida, organitzada deductivament des de principis que orienten una episteme realista. És l'essència d'allò que anomenem «pensament postmodern», el qual cerca nous mètodes de raonament: *el valor de l'afecte davant d'allò geladament racional, del pensament analògic enfront de l'analític, d'allò que és parcial enfront de la totalitat* (Kreusburg, 2011). I aquest enfocament té importants conseqüències sobre la manera d'aprehendre la realitat: no hi ha una història unificada, només relats, on els fets socials són expressions simbòliques i s'han de llegir com a textos (Houtart, 2006).

En aquest raonament postmodern cada comunitat és un text que s'ha d'estudiar amb el mètode de la crítica literària: una interpretació i no una explicació; o, si es tracta d'història, una interpretació d'interpretacions. El que es necessita és una hermenèutica, que és el paper principal de les ciències socials (Houtart, 2006:19).

Des d'aquesta perspectiva, prioritzar l'individu té com a conseqüència també una 'atomització del coneixement'. Cada individu té el seu saber, i aquest fet construeix una funció democràtica que pot i deu ser un contrapès a la globalització contemporània. Evidentment, aquestes posicions d'ordre filosòfic tenen les seues implicacions sobre la funció de les Ciències Socials i els criteris que les validen (Houtart, 2006:22). Tot i amb tot, no és fàcil en les Ciències Socials –ni en els afers humans en general– especificar els criteris amb els quals jutjar la adequació de qualsevol teoria o model (sobretot d'una teoria popular com un relat de 'la meua vida'). Tots els criteris verificacionistes es tornen aleshores relliscosos, i sense cap dubte no poden jutjar de manera justa només per l'adequació de la narrativa. Una narració commovedora d'una vida no és necessàriament «un conte ben fet» (Bruner, 2004:694). Aleshores

no hi ha futur per a les ciències socials explicatives perquè el que és humà és particular: la ciència social només pot ser interpretació i mediació. De fet, diuen, cada teoria prové d'una fe no crítica en la ciència i en la raó. Aquestes últimes imposen

un sistema que és poder cultural i finalment social i polític i impedeixen el descobriment de l'actor social en la seua particularitat. [...]

En veritat, tota teoria és un sistema d'idees que depèn alhora de les capacitats pròpies del cervell, de les condicions socioculturals i de la problemàtica del llenguatge. En aquest sentit, diu Edgar Morin (2005)⁶³: «Allò que és propi d'una teoria científica és ser biodegradable», el que significa que no pot ser considerada com una certesa eterna.» (Houtard, 2006: 23-26).

Per altra banda, hem de recordar que estem en un paradigma en el que la cerca del coneixement no l'estem fonamentant ni en 'la veritat empírica' ni en 'l'autoritat dels savis', sinó en allò que aporten el membres de la societat, un abordatge del coneixement compromès socialment, amb el medi i la comunitat, en la cerca d'un model cultural diferent al tradicional. Usant una metàfora teatral podríem dir que els *protagonistes* de les investigacions *escriuen el guió*, mentre que l'*investigador*, en funció d'eixe guió es limita a *muntar l'escenari* (Hernández, Sancho i Creus, 2011).

Així doncs, malgrat la fascinació i l'ús generalitzat de materials biogràfics en les Ciències Socials (Bertaux, 1981; Ferrarotti, 1988; Galeano, 2004), encara hi trobem una gran incertesa i inseguretats respecte a com els investigadors procedim de fet a analitzar les nostres dades: textos que sovint apareixen caòtics i difusos i no poden empaquetar-se tan clarament com si fossen qüestionaris inequívocament tancats. Aquestes dades narratives no poden ser fàcilment esgrimides pels procediments analítics normalitzats en que han estat formats la majoria dels científics socials de l'estil que denunciaven Haraway o Kaplún. Sovint, les operacions d'anàlisi utilitzades en el treball sobre materials biogràfics resten ocultes en les publicacions de caire metodològic i acaben subsumides en declaracions programàtiques. Aleshores els lectors i les lectores es perden els detalls sobre com els autors funcionen veritablement amb les dades, com obtenen coneixements substantius i com, des d'ells, arriben a conclusions teòriques⁶⁴ (Riemann, 2003).

Tal ocultació no es donarà en aquesta investigació.

⁶³ Morin, Edgar (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Paris: Seuil, p. 46.

⁶⁴ Això es deu, en part, als requisits convencionals de publicacions i al seu format tancat, tot el qual impedeix que els lectors interessats puguin superar la seua passivitat i entrar en un intercanvi amb els autors pel que fa a les seues pràctiques reals de fer la seua feina (Riemann, 2003). En qualsevol cas, els aspectes metodològics de la investigació seguiran abordant-se, més profundament, en el llibre següent.

LLIBRE IV

«Η Οδύσσεια»

(o de la ruta navegada per arribar a comprendre)

Cap. I

De quan surts per fer el viatge

Cap. II

*Dels mètodes o diversos camins que tenen les persones per aprendre
(les seues històries i els nombrosos paranys de la memòria)*

Cap. III

De com les paraules que es pronuncien ensenyen la vida

Cap. IV

De la descripció de les eines per aprendre de les vides de les persones

LLIBRE IV

De la ruta navegada per arribar a comprendre

*Veles e vents han mos desigs complir
faent camins dubtosos per la mar.
Mestre i ponent contra d'ells veig armar:
xaloc, llevant los deuen subvenir
ab llurs amics lo grec e lo migjorn,
fent humils precés al vent tramuntanal
que en son bufar los sia parcial
e que tots cinc complexquen mon retorn.*

Veles i vents compliran els meus desigs,
fent camins incerts per la mar.
Mestral i ponent en contra d'ells veig armar-se;
xaloc i llevant els han d'ajudar
amb llurs amics, el gregal i el migjorn,
fent humils precés al vent de tramuntana
que en el seu bufar els siga favorable
i que tots cinc duguen a terme el meu retorn.

Ausiàs March (1397-1459)

*Veles e vents
(fragment)*

Cap. I

De quan surts per fer el viatge

Quan surts per fer el viatge cap a Itaca,
has de pregar que el camí sigui llarg,
ple d'aventures, ple de coneixences.
Has de pregar que el camí siga llarg,
que siguen moltes les matinades
que entraràs en un port
que els teus ulls ignoraven,
i vages a ciutats per aprendre dels que saben.
Has d'arribar-hi, és el teu destí,
però no forces gens la travessia.
És preferible que dure molts anys,
que sigues vell quan fondegues l'illa,
ric de tot el que hauràs guanyat fent el camí.

Konstantin Kavafis,
Viatge a Ítaca [1911]
(versió de Ll. Llach, 1975)
(fragment)

Quan un acadèmic es proposa plantejar un problema d'investigació –primer pas per cercar una resposta satisfactòria a qualsevol dubte humà– és, bé perquè suposa que hi ha algun aspecte en el seu camp de saber el coneixement del qual no el satisfà i pretén aprehendre'l millor; o bé que hi ha una situació cognoscitiva que hom considera insatisfactòria i vol, si és possible, canviar-la. Essencialment, em referisc a allò que plantejava Fernando Savater a *El valor de educar* (1997) de que la primera condició per ensenyar –doncs tota investigació acadèmica pretén aconseguir un saber ‘ensenyable’– era «constatar, deplorar i corregir la ignorància de l'altre» (o altres) (Savater, 1997:14)⁶⁵.

Tradicionalment s'ha afirmat que sovint els problemes d'investigació es deriven del propi desenvolupament de les ciències, desenvolupament des del qual es justifica una proposta d'investigació sempre a partir d'un buit detectat (Kaplún 2004). Però el que ens resulta més engrescador és explicar per què eixa ‘detecció del buit’, eixes motivacions –científiques, històriques, econòmiques, polítiques–, tenen sentit en un particular i determinat moment històric. Una motivació d'aquestes característiques implica també el compromís personal de l'investigador en explicitar *quin* és aquest dubte (Hernández, 2010), la qual cosa obliga a un esforç de ‘reflexivitat

⁶⁵ «Los miembros de la sociedad humana no sólo saben lo que saben, sino que también perciben y persiguen corregir la ignorancia de los que aún no saben o de quienes creen saber erróneamente algo» (Savater, 1997:13)

definitòria': per una banda, *en quins termes expressar o definir, aqueix buit*; i, per l'altra, la no menys important qüestió de: *per què em preocupa açò precisament ara?*

Plantejar un problema intel·lectual sempre reflecteix una tensió latent en la ment de l'investigador: respondre a un dubte intern, conèixer més i millor i, si és possible i s'escau, canviar allò que és insatisfactori. Aquestes qüestions solen anar lligades de maneres més o menys directes: *només un millor coneixement del fenomen, de qualsevol fenomen, aconseguirà obrir-nos perspectives per al possible canvi*. Però, la direcció d'aquest canvi intuït implica sempre decidir entre interessos diferents, és a dir, implica fins allò que podríem qualificar com una *opció política* (Freire, 1993). Malgrat totes les advertències llançades des de l'Acadèmia respecte a l'exigència d'asèpsia cognoscent, i dels controls metodològics proposats, tant al llarg del procés investigador com a la presentació dels resultats, els interessos personals i el rerefons social i cultural dels implicats, apareixen inevitablement. I, vulguem o no, «aquests factors influeixen tant en la formulació de les preguntes i hipòtesis, com en la presentació i interpretació de les dades i les relacions» (Flick, 2007:17).

Gabriel Kaplún va preguntar a grups d'estudiants i docents sobre els «moments en la vida en què sentien que havien après molt». En la immensa majoria de casos les respostes mostraren que les experiències rememorades no tenien res a veure amb els espais educatius institucionals, sinó amb altres àmbits (cercles d'amistats, incidents crítics, entorns laborals o comunitaris, etc.): «Les aules són el lloc oficial al qual 'se va a aprendre', però tots sentim que els aprenentatges més importants van per un altre camí» (Kaplún, 2004: 6-7). Tot procés d'aprenentatge, per ser tal, implica un descobriment personal, una construcció i re-construcció pròpia, que pot ser recolzada des de fora per la tasca docent, però que «és, abans de tot, un procés actiu i endogen, que implica posar en joc coneixements anteriors, per construir a partir d'ells i/o a partir del seu qüestionament, però sempre des de la seua deconstrucció» (Pillar Grossi, 1994, citada per Kaplún)⁶⁶. Però és també un procés social en tant que, sobretot, s'aprèn amb els altres: especialment amb els iguals, amb els quals es comparteixen sabers propers i alhora diferents; però també amb individus d'altres generacions. Diu Jaume Carbonell (2008) que

⁶⁶ Pillar Grossi, Esther (1994) "Desconstruir" no coração do aprender".

el procés educatiu, a l'igual que la història de la humanitat, és una successió constant de vincles culturals associats a relacions socials [...] El subjecte va adquirint, interioritzant i reconstruint el coneixement amb l'ajuda de persones adultes: a vegades, de forma guiada; altres, de forma individual i autònoma; i altres, de forma col·laborativa. (p. 24)

És també, finalment, un procés re-constructiu polític en tant que s'aprèn sempre a favor o en contra d'alguna cosa: per canviar el món en alguna mesura o, pel contrari, per mantenir-lo com està (Kaplún, 2004). Paulo Freire, en un capítol dedicat a *Alfabetització i ciutadania* (1993) ho reflectia així: «Tota capacitat científica està al servei d'alguna cosa o d'algú, per tant contra alguna cosa o contra algú» (p. 99). Un problema aleshores mai no és neutre, sempre suposa una opció.

a. La «pregunta d'arrancada»

Com ocorre en moltes altres investigacions en Ciències Humanes i Socials (especialment aquelles que tenen components etnogràfics), el primer interrogant que em va acostar al protagonista de l'estudi no fou el que a posteriori més sentit li va donar al procés: a dir veritat, no partia de cap *problema d'investigació* pròpiament dit de magnitud suficient com per a justificar una tesi; cap pregunta força interessant, doncs 'només volia saber un poc més de la història propera'. Amb tot, és cert que, com he dit en un llibre anterior, arrancà d'una *necessitat personal*. Com a curiós de la història de l'educació, «volia saber» 'com havia estat l'escolarització del protagonista'; rebre pistes sobre com era 'l'escola d'abans' percebuda des del punt de vista de l'alumne, un alumne situat en una època i un context concret⁶⁷. Casualment, havien caigut a les meues mans dos articles relatius a l'educació durant els primers anys del Franquisme⁶⁸ que em van despertar interrogants sobre com hauria estat eixe mateix període a Vila-real. Sabia un poc de l'escola de D. Federico Sánchez (el mestre de mon pare) i gairebé res de la de ma mare (més enllà de que havia estat alumna de D^a Elena Orenga), però ambdós

⁶⁷ Curiosament, aquest plantejament inicial de la investigació no recollia la seua posterior actitud positiva envers l'educació pública (tot i que jo ja la coneixia per haver-la viscuda des de la meua pròpia experiència). Simplement buscava –arran d'algun comentari previ, fet precisament per Joan– una visió de l'escola 'des de dins', des de l'alumne (sent conscient de la singularitat de l'època de la postguerra).

⁶⁸ Els articles eren Bedmar Moreno, Matías i Montero García, Inmaculada (2010). «*Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores*», i Sonlleba Velasco, Miriam i Torreño Egido, Luis M. (2014). «*La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano*». Ambdós apareixen a la bibliografia. L'investigador, professor d'Història de l'Educació Contemporània, quan trobava algun article sobre educació a l'Espanya del segle XX, sovint li feia una fotocòpia per al protagonista, doncs sabia que aquest sempre estava interessat en temes d'Història d'Espanya.

havien anat a l'escola en els anys a cavall entre la Dictadura primorriverista i la Segona República, no després. Juan tenia vuit anys quan va acabar la guerra. Ell devia haver conegut l'escola franquista, la dels inicis del Règim (Bedmar i Montero, 2010; Marqués, 1994; Sonlleva i Torrego, 2014; Viñao, 2014). Però, quan va començar la seua narració, no m'imaginava que l'escolarització de Juan havia estat tant traumàtica ni irregular. En cada sessió brollaven nous temes, es generaven nous dubtes, necessitàvem aclarir detalls. I la narrativa sobre la seua educació anava estenent-se a altres àmbits de la seua vida. Aleshores vaig voler saber més, aprofundir en el camp, i d'una xarrada informal vam passar a veure'ns periòdicament per a gravar entrevistes de dues hores. I poc a poc, anaven apareixent nous temes referits a com anava fent-se adult que ens esperaven a continuar aprofundint.

A l'estat espanyol l'ús de les fonts orals en educació s'havia estès, en especial, per a indagar en qüestions de Memòria Històrica: per a investigacions relacionades amb mestres exiliats o per a reconstruir biografies de professionals de l'ensenyament 'depurats' (Marqués, s.d.). Si bé existien registres documentals al respecte (lístes, denúncies, legislació,...), la narrativa era l'única manera de 'veure-ho des de dins'.

La historiadora de l'educació Carmen Agulló diu:

Els documents orals es caracteritzen per estar elaborats deliberadament amb finalitats de tipus històric, bé siga per a preservar històries de vida o autobiografies que d'una altra manera podrien haver desaparegut, o per tal d'omplir buits en un o diversos camps d'estudi, per exemple en llocs on es destruïren els arxius documentals escrits.

I a més,

malgrat la seua, fins ara, escassa utilització en la història de l'educació, les fonts orals, els testimonis personals, poden aportar dades importants per tal de reconstruir el nivell de la pràctica educativa concreta que sol restar desdibuixada en àmbits com la disciplina escolar, les relacions professor-alumne o les que es donen entre els alumnes, per tal d'interpretar o aclarir conceptes, imatges, actituds,... mantinguts històricament amb relació als temes educatius, per a reconstruir les pràctiques educatives d'una època, la qual cosa pot permetre interessants estudis comparatius entre la teoria educativa i les pràctiques reals (Agulló, 2007: 31-32).

Inicialment, però, no hagués estat possible plantejar des de la primera sessió els que arribarien a ser els temes centrals de la investigació: simplement, no hi eren. Hagués estat impossible plantejar d'entrada la 'pregunta angular' sense haver escoltat, almenys en part, la seua història. Si com a investigador, al principi del treball –

sense haver escoltat la veu de Juan encara— hagués dit: «*I la pregunta d'investigació és 'aquesta:...'*», hagués sonat extraordinàriament rar i artificial. Si bé sabia sobre la seua manera de ser, sobre el seu caràcter, de la seua aptitud per prosperar en l'*art de viure una vida bona*,... no fou fins veure quina mena d'escolarització havia estat la seua quan irrompé l'interrogant sobre la «relació educació-felicitat». Les primeres preguntes en començar a parlar amb el protagonista eren de caire exclusivament històric-educatiu, sense abordar cap mena d'hipòtesi eudaimònica ni qüestions secundàries. Molt menys un problema d'investigació digne d'una tesi doctoral! Mentre escoltava el *relat* volia obtenir la imatge completa, no només desvelar els finals de cada episodi, sinó escoltar «tota la història». Al mateix temps sabem que hi ha detalls que canvien constantment en la vida d'un individu, cadascun dels quals pot assumir, o no, una importància considerable. Cada relat disposa del seu propi i complex conjunt de detalls, i tots són escaients per tal de completar una història. Així doncs, foren les constants preguntes sobre els detalls les que orientaren inicialment el meu desig de saber més, d'aprofundir en la curiositat: conforme anava indagant, el camp anava transformant les preguntes d'investigació, canviant la seua forma. Probablement, la investigació qualitativa de les Ciències Humanes és procliu a canviar les curiositats dels investigadors (Velasco y Díaz de Rada, 2009). L'entrada al camp feu que em qüestionés, que em re-plantegés quines eren les tensions personals que em feien continuar investigant i re-enfocar. I ara, quan llegeixo les evidències que he recollit de mon *tio* i les filtre, em quedo amb aquelles que van a intentar donar resposta als que anaven desvelant-se com 'els temes nuclears': *aprenentatge vital i al llarg de la vida, felicitat* (a l'estil de Noddings i Michalos), *identitat, aprenentatges situats, comunitats de pràctica, implicació cívica-social, impacte dels valors familiars en l'aprenentatge, la relació dels diversos vessants de la seua vida amb els fins de l'educació*,...

b. La «qüestió de fons» i altres interrogants que se'n deriven. Què sabrem que abans no sabíem?

Tota indagació, o millor dit, tot procés d'aprenentatge real esdevé d'un interrogant central. En terminologia acadèmica se la sol anomenar «la qüestió de fons». Aquest treball de recerca no és una excepció a aquest respecte. En el nostre cas podríem definir-la com *una situació humana de la qual cal explicar el procés que l'ha generada*.

Per una banda partia de l'acceptació de l'axioma polític-social de que l'educació deu proveir als educands de les eines escaients perquè en la maduresa assoleixin un '*pattern* valuós' (Jordán, 1989, 1993), un èxit vital integral, un bon nivell –subjectiu i objectiu– de qualitat de vida, que cobrisca totes les necessitats, possibilitat l'auto-realització personal i permeta la persecució de la felicitat. Per altra banda també postulava que, en la maduresa de la vida, Juan efectivament havia gaudit d'una «vida bona» que podríem fins qualificar de molt satisfactòria d'acord amb les diferents definicions i indicadors anteriorment explorats i dels fins de l'educació. Assentat açò, mitjançant la investigació aspirava a *esbrinar, recollir i comprendre* quins havien estat els factors del seu procés d'aprenentatge que han condicionat aquesta 'exitosa' situació personal i social.

Expressat més específicament: pretenia esbrinar el procés d'aprenentatge d'*un membre de la classe subalterna que visqué els anys d'escolaritat durant el període històric de la guerra civil espanyola i la immediata postguerra*; pretenia recollir *com, què, quant i per què aprengué al llarg de la vida*, i així comprendre *com la construï de tal manera que ha mostrat un clar talent per a viure-la bé*. Però, a més, també volia desvelar (sense pretensió de 'generalitzar' [Wolcott, 2007]): el procés pel qual, una persona a qui el sistema educatiu semblava no haver-li ofert *gairebé res*⁶⁹, arribà a convèncer-se de que l'escola era alguna cosa desitjable per als seus fills; *què havia passat* per a que una persona que, d'acord amb la pobra –si no volem usar adjectius més penosos, com 'deplorable' i fins 'traumàtica'– educació rebuda, hauria d'estar rebotada contra el sistema educatiu, tingué, d'adult, un afany per millorar-lo. I l'explicació havia de ser una explicació diacrònica, processual.

No obstant açò, abordar aquesta «qüestió de fons» portava afegits, implícits, un cúmul d'interrogants de segon ordre: allò que en els processos investigació s'anomenen «preguntes d'investigació»; una sèrie de *preguntes* la resposta a les quals pràcticament conformarà la fase de «descripció densa». Uns interrogants que els podríem agrupar segons es referiren a: 1) Aspectes «psicosocials» (i dintre d'aquest grup tindriem preguntes del tipus '*Com podríem definir el perfil psicopedagògic del protagonista?; quin fou el context sociofamiliar en què es mogué el protagonista?; quins valors orientats a la*

⁶⁹ Tot i que, lògicament, caldrà resoldre primer què i quant li oferí el sistema educatiu.

felicitat va aprendre en l'entorn proper?; fou el seu un cas de 'fracàs escolar' o d'èxit?; quin valor li donava a la institució educativa i per què va arribar a valorar tant l'educació escolar dels seus propis fills?; la paraula 'escola' significa el mateix si es refereix a la seua que si es refereix a la dels fills?;...); 2) Un segon bagot de preguntes es referirien a Aspectes «teòric-educatius» (referit al cas que ens ocupa, què hem d'entendre per aprenentatge i què per educació?; quines coses importants va aprendre? 'Importants' per a què?; quan les va aprendre?; on les va aprendre? (institucions, entitats, llocs); com va aprendre sobre la 'Vida Bona'?; quines foren les 'situacions o processos d'aprenentatge' de les quals tragué més profit?; qui foren els seus educadors o educadores?; com conceptualitzem i fonamentem teòricament, amb paraules actuals, aquestes 'situacions o processos d'aprenentatge'?;...); 3) Encara, per últim, trobarien un tercer apartat d'aspectes «Històric-educatius» (quin fou el context històric, social i educatiu que marcà la infància i joventut del protagonista?; en l'època, quin valor se li donava a l'educació?; què s'ensenyava a l'escola?; què s'ensenyava en altres 'llocs educatius'?; què podem considerar un 'lloc educatiu'?; quin 'plus afegit' tenia l'escola dels seus fills –en temps i en espai– respecte a la seua pròpia?;...).

La qüestió de fons radicà, doncs, en la *detecció, identificació, classificació* i, en major mesura, *comprensió dels factors d'aprenentatge* de caire socioeducatiu que es donaren al llarg de la seua vida; «factors» que podem considerar 'modeladors' del talent per a la vida que ha gaudit i gaudeix Juan (Jordán, 1993; Tuesca, 2005; Gómez Vela, 2001; Schallack, 1990); i, especialment, com anà emergint aquest «itinerari pedagògic» –formal i informal– des del prisma de la seua història socioformativa.

El problema d'investigació naix, aleshores, del fet que, fins la data, no s'ha proposat cap teoria singular ni definitiva que explique 'com aprenen els *joves i adults corrents* (o, més concretament, els *pertanyents a classes subalternes*) allò que realment els resulta vàlid per a les seues metes més finalistes': millorar la seua qualitat de vida, perseguir la felicitat, aprendre l'art de viure bé. Ens cal un aprofundiment narratiu i particular d'*aquells moments en la vida en què sentien que havien après molt*' sobre els quals interrogava Kaplún (2004) a estudiants universitaris. Al fons del plantejament rau aquell esmentat *sil·logisme abductiu*, aquell 'raonament del detectiu', des del qual podem relacionar diversos indicis dins d'una hipòtesi explicativa vàlida (Rodríguez Rodríguez, 2005) de 'quina mena de pluja era la que havia fet que els carrers estiguessin mullats'. Per tant, es pot assumir, com hipòtesi de partida, que efectivament hom

pot aprendre aquest «talent» a través de l'acumulació, al llarg de la vida, de determinades experiències formatives o educatives (Baskas, 2011:2). A aquest 'historial d'acumulació' és al que ens referirem com «itinerari educatiu».

Cap. II

*Dels mètodes⁷⁰ o diversos camins que tenen les persones per aprendre
(les seues històries i els nombrosos paranys de la memòria)*

Le besoin de mémoire est le besoin d'histoire.
Sans aucun doute, il est impossible de se passer de la parole. [...] Le devoir de mémoire fait de chacun l'historien de lui-même. L'impératif de l'histoire a dépassé de loin le cercle des historiens professionnels⁷¹.

Pierre Nora
Les lieux de la Mémoire (1984)

a. La «investigació científica» en les Ciències Humanes i Socials

Sembla que després de prendre consciència de totes les limitacions expressades en el llibre anterior (III) respecte als estudis de les Ciències Socials i Humanes en general (especialment l'acceptació d'un cert grau d'incertesa en diverses de les seues fases), el marge per a que aquesta tesi pretenga ser una 'investigació científica' queda minvat. No obstant això... calen algunes consideracions.

Quan per adjectivar un conjunt de pràctiques indagadores o un punt de vista circumspecte emprem el mot «científic», aquest mot significa normalment que *l'activitat cognoscitiva s'ha enfocat des de la intenció d'augmentar la precisió conceptual i l'ús d'una considerable quantitat d'energia intel·lectual*⁷². Amb ell volem expressar que una aproximació «científica» sempre és més complexa i ajustada que altres formes de coneixement; més difícil, i fins en ocasions laberíntica, ja que el seu valor rau implícitament en el rigor i en la saviesa acumulada al llarg de pràctiques anteriors de la disciplina en la qual pretén incardinar-se. Açò en un sentit ampli. A la presentació del número 1 de

⁷⁰ La paraula 'mètode' es forma a partir de les arrels gregues *μετά* (meta), que pot presentar-se com 'més enllà' (o 'després de') —com a *metafísica, metàfora*,...—, i *ὁδός* (odós), que significa 'camí' (o 'senda', o 'expedició', o 'petjada en el camí') —com a *èxode, període*,...—. En aquest sentit, podríem interpretar el significat de la paraula *mètode* com «anar més enllà del camí» o «anar fins on s'acaba el camí».

⁷¹ «La necessitat de memòria és la necessitat d'història. Sens dubte, és impossible fer-ho sense parlar. [...] El deure de la memòria fa que cadascun sigui l'historiador de si mateix. L'imperatiu de la història ha superat amb escreix el cercle dels historiadors professionals.»

⁷² Lògicament, 'augment de precisió i energia intel·lectual' en comparació amb altres formes de coneixement popular: *opinió, especulació, sentit comú* —o allò que l'indagador o la indagadora entenga per tal, clar!

la *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, Sánchez de la Yncera i Unceta (2012) exposaven alguns dels processos de coneixement no-quotidians que podien justificar l'ús de la paraula «ciència»:

- *La ciència té una base experimental.* Pot estar fonamentada en la intuïció personal d'allò que ja es coneix, en els interessos integrals de tota la vida, o pot, en canvi, ser l'experiència assolida en nous àmbits desconeguts fins el moment, bé recreats en laboratoris, bé encarats mitjançant la implementació de processos empírics d'observació metòdica o d'experimentació sistemàtica.
- *És conceptual.* El discurs 'científic' té, respecte al 'quotidià', un marc de referència categòric basat en nivells més alts de precisió semàntica i de regularitat. Sobre aquesta base, el discurs científic construeix teories que modelen el món i desenvolupen paradigmes explicatius.
- *És analítica.* El mètode científic desenvolupa marcs de raonament i explicació: lògica, inferència, predicció, hipòtesis, inducció, deducció, etc., i veu el món amb cautela a través d'un ull crític, sempre tenint en compte els interessos subjectius, els motius i els valors que poden estar motivant la defensa de certs arguments i l'elecció de determinades premisses epistèmiques, per tal d'aproximar-se, si és possible, a l'anomenat 'coneixement objectiu'.
- *És una aplicació orientada.* Pot tenir una finalitat pragmàtica: dissenyant i implementant solucions pràctiques per a diverses disciplines, millorant els instruments científics, etc. Però el seu objectiu també pot ser transformador: redissenyant paradigmes, modificant la cosa social, transformant el món natural.

Per altra banda, en un text clàssic⁷³, Kuhn (1962) definí la 'ciència normal' com

investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior. En la actualidad, esas realizaciones son relatadas, aunque raramente en su forma original, por los libros de texto científicos, tanto elementales como avanzados. Esos libros de texto exponen el cuerpo de la teoría aceptada, ilustran muchas o todas sus aplicaciones apropiadas y comparan éstas con experimentos y observaciones de condición ejemplar.(p. 33)

I digué que el seu objectiu consistia en

⁷³ Kuhn, T.S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.

llegar a la conclusió de un problema de investigació normal es lograr lo esperado de una manera nueva y eso requiere la resolución de toda clase de complejos enigmas instrumentales, conceptuales y matemáticos. El hombre que lo logra prueba que es un experto en la resolución de enigmas y el desafío que representan estos últimos es una parte importante del acicate que hace trabajar al científico. (p. 70)

Aquests criteris haurien de poder servir per tal de distingir, almenys si ens movem en el territori de «les Humanitats», *quan estem fent ciència i quan no*. No obstant això, més que aquest sentit tant ample del concepte *ciència*, en la majoria d'idiomes la paraula ha patit històricament un peculiar estretament semàntic, una metonímia del tipus 'nomenar el tot per la part': s'empra sovint amb comoditat per a referir-se al món natural, i només per analogia a algunes de les ciències humanes de caire més sistemàtic i empíric. Foucault, a *Les mots et les choses* (1968), un dels seus textos clàssics⁷⁴, conta que, fins el Renaixement, el camp del saber era perfectament homogeni: qualsevol mena de coneixement, fos el que fos, ordenava el món tot establint diferències o categories, i definia aquestes a través de la instauració d'un ordre, d'una jerarquia. Aquesta afirmació era tant vàlida per a les Matemàtiques com per a les taxonomies (en el sentit ample del concepte), les Ciències de la Naturalesa, i fins per a tots els coneixements aproximatius, imperfectes i en gran part espontanis, que treballaven en la construcció del discurs vulgar o en els processos quotidians (p.7).

Al Renaixement, paral·lelament al *gir copernicà*, s'establí en la investigació científica una escissió decisiva entre el 'subjecte' i l'objecte' d'investigació, una dissociació que travessava l'univers d'un costat a l'altre (Kuhn, 1957). Des d'aquest nou paradigma la no-obediència a aquesta disjunció només podia ser clandestina, marginal (Morin, 2001). L'escissió implicava, si no exigia, un investigador descompromès amb el seu objecte d'estudi –el *testimoni modest* del qual ja ens ha parlat Haraway–: epistèmicament transparent, i amb la missió fundacional de '*reflectir aquest objecte real*'⁷⁵; un investigador que, seguint el model galileà, havia de mantenir-se a una distància tal de l'objecte –no estar implicat en la situació que s'analitza– que li permetés ser, preci-

⁷⁴ Foucault, M. (1968). *Les mots et les choses*, subtítulat *une archéologie des sciences humaines*.

⁷⁵ Potser caldria reflexionar ara sobre l'etimologia de la paraula «objecte». Ve del llatí «*obiectum*» (ús substantivat d'«*obiectus*»), format per pel prefix «*ob*» (sobre, damunt de) i «*iectus*» és el participi del verb «*iacerere*» (jeure; aleshores «*iectus*» significaria «*que està tirat en terra*»). Així doncs, un objecte és «*allò que està tirat damunt d'algun lloc*». Açò, en el nostre context, ens pot fer recordar la imatge surrealista de la màquina de cosir i el paraigües sobre una taula de dissecció (Lautréamont), però també l'Everest, que va ser escalat per Sir Edmund Hillary «*perquè estava allò*» (Appleby, Hunt i Jacob, 1998:252).

sament, 'objectiu'. Aquesta tradició intel·lectual, originària de les Ciències Naturals – i traslladada a les Socials– continuà sent àmpliament predominant durant els segles següents. La distància ontològica entre un i l'altre permetia posar ordre racional en el caos de la realitat social concreta (o, almenys, això era el que se suposava). Es consolidà així un grup social, els investigadors socials, entrenat per observar als altres grups. Així, com hem apuntat en un apartat anterior, el científic social quedava, mentre seguís la 'metodologia científica', immunitzat contra l'error, esdevenia l'únic capaç de dir als altres *què feien, com eren i fins quina cosa era la que realment volien*, sense que aquests tinguessin possibilitat d'aportar-hi la seua veu. Ningú més que *ell*, transmutat en *testimoni modest*, observador tant presumptament neutral com distant, tenia el dret a decidir sobre la definició d'allò que s'anava a investigar, dels objectius o dels usos dels resultats, o de la discussió del per què i la propietat del coneixement generat (Rodrigues Brandão, 1983). Els investigadors realitzaven en definitiva «una operació colonitzadora dels seus investigats» (Denzin i Lincoln, 1994: 70; Biglia i Bonet-Martí, 2009).

Però, des del segle XIX, el camp epistemològic esclatà, escampant-se envers direccions diferents. I ho feu sense tenir gaire en compte que tractar d'alinear tots els sabers moderns a partir del model matemàtic significava sotmetre a l'únic punt de vista de 'l'objectivitat del coneixement' la qüestió de la positivitat dels sabers. S'obvià que el camp de l'*episteme* moderna, per molt que algú ho desitge, no es pot ordenar d'acord amb un ideal de perfecció matemàtica, doncs «la llarga sèrie de coneixements carregats d'empiricitat no es desenvolupa a partir de la puresa formal. Cal, millor, representar-s'hi el domini de l'*episteme* moderna com un espai voluminós i obert» (Foucault, 1968: 336).

b. Aleshores,... per a les Ciències Humanes i Socials, són millors els mètodes quantitativs o els qualitativs?

Precisament aquest espai epistèmic voluminós i obert explicaria la dificultat metodològica de les Ciències Humanes i Socials i la seua permanent precarietat i incertesa com a ciències –i fins la seua perillosa 'familiaritat amb la filosofia', el seu necessari

recolzament en altres dominis del saber o el seu caràcter sempre secundari⁷⁶. I això que la majoria dels diversos continguts d'estudi de les que avui anomenem «Ciències Socials» han estat objecte d'interès per part de la humanitat des de temps remots; així, la mateixa etimologia de termes com 'Història', 'Psicologia', 'Sociologia', 'Economia', 'Antropologia' o 'Política', ens remetent directament a l'antiga Grècia (la majoria són àmbits ja abordats per Plató i Aristòtil) (Massó, s.d.). Aleshores, la dificultat que suposa aquella precarietat o incertesa «no es deriva, però, de l'extrema densitat del seu objecte –l'ésser humà en la seua metafísica transcendència–, sinó de la complexitat de la configuració epistemològica en la qual es troben com a ciències» (Foucault, 1968: 338) per aquest *a priori* històric que, des del segle XIX, serveix de sol quasi evident al nostre pensament.

Així doncs, les Ciències Humanes aparegueren el dia que l'home es constituí en la cultura occidental alhora com allò que cal pensar i allò que cal saber. No hi ha dubte, certament, de que l'aparició històrica de cadascuna de les Ciències Humanes esdevingué per motiu d'un problema, d'una exigència, d'un obstacle teòric o pràctic (Foucault, 1968:335).

Això implica, de vegades, una sistematicitat estreta que apel·la a cànons del mètode empíric: acceptació (sovint sense esperit crític) de categories teòriques i paradigmes heretats, un cos d'hipòtesis, variables que es poguessen operacionalitzar per tal de permetre la seua mesura, raonament formal essencialment pragmàtic i escassament –quan no nul·lament– compromès amb les conseqüències humanes i naturals que comporta, ús de la tècnica sense l'adequada reflexió ètica,... (Gibaja, 1987) que, des del nostre punt de vista, representen alguns dels majors riscos que corren les disciplines que es consideren a si mateixes com ciències, bé siguin socials, naturals o aplicades. Les visions científiques més actuals semblen apuntar, però, a que, quan estudiem l'entorn social, no és prou comptar amb una metodologia empírica rigorosa, sinó que cal afegir-hi una mirada crítica des d'interessos i marcs paradigmàtics de referència alternatius.

En la dècada de 1970-80, no obstant, es va produir un canvi en la forma en

⁷⁶ La dicotomía, en el seno de la educación, entre las ciencias exactas y naturales, por una parte, y las ciencias humanas y sociales, por otra, fomenta esta actitud [disgregadora]; es fundamentalmente contraria a la concepción humanista, tan olvidada en la actualidad, tal y como queda expresada en esta frase de Marx: «Llegará un día en que las ciencias naturales englobarán la ciencia del hombre, al igual que llegará un día en que la ciencia del hombre englobará las ciencias naturales, y ya no habrá más que una sola ciencia» (Faure, 1972:127).

què s'estava veient «la ciència»: tant la naturalesa del coneixement científic com la forma en que s'aconseguia foren posades sota un escrutini més o menys públic. Els nous marcs mostraren amb certa facilitat com els postulats tradicionals de l'argumentació científica i les seues pretensions de coneixement universal i objectiu de la realitat eren susceptibles de qüestionar-se des del mateix rigor, doncs l'aplicació del model experimental no sempre produïa resultats satisfactoris (Gibaja, 1987)⁷⁷. Contemplades des dels nous paradigmes, les ciències es relativitzaren fins tal punt que els seus coneixements podien concebre's com poc més que realitzacions que alguna comunitat científica reconeixia durant un cert període de temps sempre històricament acotat (Kuhn, 1962). Aparegueren així nous paradigmes alternatius per aprehendre realitats cada vegada més i més complexes. «La Ciència» desvelà aleshores un creixent augment en la complexitat, tant del món natural como del social, alhora que un augment conseqüent i inevitable de la incertesa. D'aquí que el pluralisme cognitiu comportés l'exigència d'un pluralisme metodològic i es fera inevitable una tendència a la diversificació.

Tant els investigadors quantitius com els qualitius pensen que saben alguna cosa valuosa sobre la societat que cal contar a altres, i que usen una diversitat de formes, medis i mitjans per comunicar les seues idees i troballes (Becker, 1967, en Denzin i Lincoln, 1994:4).

No obstant aquesta afirmació de Becker, Robert Nisbet (1977; citat igualment per Denzin i Lincoln, 1994) digué sobre el mètode que «cap de les grans troballes de la moderna sociologia s'haurien fet des del mètode científic», és a dir, «seguint disciplinadament aquells passos que els mètodes científics deien que calia seguir». Conclou, per tant, que el mètode de cada estudi és exclusiu d'eixe estudi en particular, i que *mai no pot ser replicat*. La investigació qualitativa s'havia d'orientar, doncs, a analitzar casos concrets en la seua particularitat temporal i local, i a partir de les expressions i activitats de les persones als seus contextos locals (Flick, 2007). Més difícil és, però, fer les observacions fora del marc cultural i simbòlic el qual habita l'etnògraf. Les observacions sempre estan 'mediades' per aquests símbols i creences.

Sosté Bruner (2003) que «som expressions de la cultura que ens nodreix» i, des del seu punt de vista, les narracions que els subjectes generen reflecteixen la dialèctica

⁷⁷ Especialment en la investigació d'alguns problemes de l'educació (Gibaja, 1987: 1)

entre el jo i els escenaris⁷⁸ que envolten o han envoltat la vida del subjecte. «El jo està inscrit en dinàmiques comunitàries» (Sonlleva i Torrego, 2014: 288). Bruner (1991) també diu, citant a Vigotsky, que els productes culturals, com el llenguatge i altres sistemes simbòlics, medien el pensament i posen el seu segell a les nostres representacions de la realitat. La intel·ligència de treball d'un individu mai no és 'solitària': no es pot concebre sense tenir en compte els seus llibres de referència, notes, programes informàtics i bases de dades, o el més important de tot, la xarxa d'amics, col·legues o mentors en els quals un es recolza en la recerca d'ajuda i assessorament (Bruner, 1991).

Per altra banda, hi hagué un acord unànime en que les totes les teories derivades de la investigació científica tenien una validesa només 'històrica', temporal, relativa, en el sentit de que en un moment donat una d'elles arribava més lluny que les altres en una de les seues línies, però no en altres (Kuhn, 1962). Per tot açò pagava la pena preguntar-se si calia deixar exclusivament als especialistes de cada camp la responsabilitat de determinar *quins eren els coneixements originals i genuïns*. Potser aquest interrogant assentà la necessitat de renunciar a la pretensió d'objectivitat, d'abandonar un tipus d'actitud científica falsa que jutjava una obra per la precisió dels seus detalls (Bruner, 2004). Com diu Freeman (2007), aquesta actitud denunciada per Bruner

és la raó per la qual la investigació narrativa és sovint considerada per una part de la 'comunitat científica' com 'no científica' o, almenys, 'insuficientment científica'. L'argument és bastant simple: a mesura de que la ciència identifica 'allò que és real' només com 'allò que pot ser objectivat i mesurat', les narratives estan lluny de semblar una empresa científica. I, no obstant, segueix donant-se un fet curiós: les narratives sovint semblen capaces de donar-nos la comprensió de la gent d'una manera que les metodologies més 'objectives' no poden (Freeman, 2007:134).

La mirada qualitativa començà aleshores a fer possible *comprendre els processos socials* des de la perspectiva d'aquells que la protagonitzaven. Processos que eren complexos, inter-relacionals i dinàmics (Blanco, 1990). Així, «d'anàlisi des de l'enfocament qualitatiu obria un diàleg intersubjectiu entre l'investigador i la situació que estudiava, construint noves interpretacions que permetien qüestionar, comprendre,

⁷⁸ Una vegada més cal que ens acostem a l'etimologia de les paraules. Ara d'«escenari». Prové d'«escena» (σκηνη): originalment la barraca o entarimat situat més enllà de l'*Orchestra*, on actuava el cor, i on, primer els sacerdots i després els actors grecs, es canviaven de roba per als rituals cerimonials o l'obra de teatre. Es canviaven a sota i oficiaven o actuaven sobre ella.

actuar... des de lògiques alternatives a l'explicació única» (Ballesteros, 2014: 7), i Pilar Albertín (2007) ens recorda que «la intersubjectivitat és un espai en què els agents o actors establim un món comú de significats compartits que ens permet interactuar, comprendre'l i comprendre'ns, etc.» (p. 9). Calia, doncs, una permanent i profunda revisió epistemològica, metodològica i ètica de la ciència a tots els nivells, de diàleg i llocs de trobada, dintre de cada disciplina i en els àmbits interdisciplinar i transdisciplinar. En aquest punt del coneixement científic, era necessari un diàleg obert entre les nombroses disciplines –teoria literària, filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, història, estudis socioculturals, ciències de la comunicació i l'educació,...– sobre com comprendre millor les accions humanes i, des d'aquesta comprensió, preveure mètodes i estratègies d'aprofundiment més útils (Peavy, 2007:23).

c. La «transdisciplinarietat» de les Ciències Humanes i Socials

Semblà, doncs, que cada vegada era més difícil mantenir un format disciplinari simple, ja que s'anava descobrint que les qüestions metodològiques i teòriques tenien ramificacions transversals i línies comunes d'influència (per exemple, de la investigació feminista). Investigadors i investigadores eren cada vegada més conscients de l'evolució d'altres disciplines i estaven disposats i disposades a aplicar coneixements emergits de nombroses fonts. De fet, sovint la investigació social tractà activament de moure's per sobre de les –ara percebudes com *estretes*– fronteres disciplinàries. Aleshores semblà urgent la reconstrucció d'una visió global i complexa que impliqués, més enllà de l'esmentat diàleg transdisciplinari entre les diverses Ciències Humanes (Pineau, 2013; Pujadas, 2000), nous punts de trobada entre diversos escenaris teòrics i metodològics, així com diferents pràctiques científiques, visions integradores i holístiques de les Ciències Naturals, les Socials, i les Humanitats. Açò portà a Vance Peavy (2007) a dir:

Des d'aquesta aspiració de contribució al canvi, el vocabulari positivista usat a la ciència social fins fa poc està sent eclipsat per altres més recents, com ara el constructivista, el feminista, la narrativa, la teoria sistèmica, la teoria del caos i la complexitat, l'etnografia o l'interaccionisme simbòlic (p. 18).

[...] La societat està canviant, i quan això passa, canvien amb ella les persones i els vocabularis que aquestes utilitzen per descriure les experiències de vida. Les paraules esdevenen, doncs, eines per construir i donar autoria a la vida. Allò que marca

la diferència és a partir de quin vocabulari un tria les seues eines. Conceptes com ara *comunitat, narrativa, co-construcció simbòlica, identitat, autoria del self, perspectiva, actitud, supòsits ètics, marcs de pensament i construcció de significat*, són probablement més útils per comprendre les accions humanes i la dinàmica de la vida social que uns altres conceptes (variables personals, trets, classificacions o conducta, per exemple). Aquesta translació semàntica significa que, tot i no ser universal, hi ha un viratge des d'una visió paradigmàtica de les persones com «emissors conductuals» i «processadors d'informació», envers la perspectiva que les veu com «narradors» i «creadors de sentit» i «creadors del món» de manera co-constructiva (p. 24).

Les Ciències Socials pretenien així esdevenir un projecte de comprensió total dels fets humans, fets que eren influïts i modificats per l'actuació i llibertat dels éssers humans. Però *no es tractaria només d'una ciència categorial, sinó d'una ciència interpretativa de caràcter empíric* que arrisqués hipòtesis generals que serviren, entre altres coses, per a modificar el sentit comú; doncs la vida ha de ser entesa a partir de la pròpia experiència (Galeano, 2004; Rivas i Herrera, 2010). A partir d'una fase d'acumulació d'estudis qualitius, que Denzin i Lincoln –parafraçant a Geertz– denominaren ‘el període dels *gèneres borrosos*’, s’ha anat multiplicant i augmentant la complexitat de la seua crítica interna, tant en termes epistemològics, com metodològics o –especialment en els últims anys– en els aspectes ètics i polítics (Denzin i Lincoln 1994:24-25). Això fa encara més difícil, encara que no per això menys provocativa, la tasca *d'organitzar un discurs* i unes pràctiques coherents i comprensibles sobre l'ús de les tècniques qualitatives en els treballs de camp (Merlinsky, 2006:249). A més, com havíem dit abans, tota lectura del món –i també la dels textos– és lectura contra alguna cosa o a favor d'alguna cosa. Prestar més atenció a un objecte que a un altre revela el compromís de l'observador amb uns valors més que amb altres, tant com els seus interessos. No hi ha neutralitat possible en les ciències –i menys en les que toquen l'educació–, especialment en les que es presenten a si mateixes com ‘neutres’, encobrint la seua presa de partit per mantenir l'*statu quo* (Kaplún, 2004: 16). Aquesta nova forma de veure la investigació acadèmica proposa pensar junts la nostra forma d'estar al món, de ser-hi, així com la nostra relació amb la societat i la nostra pedagogia; pensar la producció de coneixements a partir d'aquesta relació amb el món i amb nosaltres mateixos (Kaplún, 2004: 17).

Cap. III

De com les paraules que es pronuncien ensenyen la vida

Mes premières histoires ne furent que la répétition de
l'Oiseau bleu, du *Chat botté*, des contes de Maurice
Bouchor. Elles se parlaient toutes seules, derrière
mon front, entre mes arcades sourcilières.
Plus tard, j'osai les retoucher, m'y donner un rôle.
Elles changèrent de nature; je n'aimais pas les fées, il
y en avait trop autour de moi; les prouesses rem-
placèrent la féerie.
Je devins un héros; je dépouillai mes charmes; il n'était
plus question de plaire mais de s'imposer⁷⁹.

J.P. Sartre
Les Mots (1964)

a. El «Gir hermenèutic i lingüístic»

Dèiem anteriorment que els canvis en la forma de veure la ciència que es van donar en la dècada dels 70 fomentaren, per exemple, els enfocaments interaccionistes o subjectivistes, els quals oferien una renovada atenció als significats i decisions individuals. Mentrestant, els estudis culturals començaven a formar-se des d'una barreja de *crítica literària*, *anàlisi de la cultura popular*, *la història social*, *les noves sociologies i aportacions des de la semiòtica*, *l'estructuralisme* i altres fonts. El resultat fou descrit com un «gir» (*turn*) cultural o lingüístic a causa de l'èmfasi en les preocupacions pel llenguatge i la representació i l'anàlisi detallada de «textos» (Rorty, 1990). A més a més, dins dels estudis culturals i de les Ciències Socials en general, la creixent influència de la postmodernitat, amb la seua crítica de les grans narratives –ideologies dominants i teories socials– i un èmfasi en *el canvi*, *la diversitat i la incertesa*, semblà obrir possibilitats per als nous relats de l'individu. Al creixement de les «anàlisis narratives» o l'adveniment del «gir narratiu» –o «hermenèutic»– s'hi afegiren altres dimensions,

⁷⁹ «Les meves primeres històries foren només la repetició de *l'Ocell blau*, *el Gat amb botes*, els contes de Maurice Bouchor. Parlaven entre ells, darrere del meu front, entre les meves celles. Més tard, em vaig atrevir a retocar-los, a donar-me un paper. Van canviar de naturalesa; no m'agradaven les fades, n'hi havia massa al meu voltant; les proeses van substituir al país de les fades. Em vaig convertir en un heroi; em vaig despullar els encants; ja no es tractava de plaure sinó d'afirmar-se.»

per exemple, de la 'història' i el 'temps' (Roberts, 2002).

Per a Foucault (1968) s'anomena «hermenèutica» al conjunt de coneixements i tècniques que «permeten que els signes parlen i ens descobrisquen llurs significats. *Buscar el sentit és treure a la llum allò al què s'assembla. Cercar la llei dels signes és descobrir les coses semblants*» (Foucault, 1968: 38). També diu:

L'herència de l'Antiguitat és un ampli espai que cal interpretar; [...] així els discursos dels antics són la imatge del que enuncien; si tenen per a nosaltres el valor d'un signe és perquè, en el fons del seu ésser, i per la llum que no deixa de travessar-los des del seu naixement, s'ajusten a les coses mateixes, en forma de mirall i d'emulació; són pel que fa a la veritat eterna, el que aquests signes als secrets de la naturalesa; tenen, amb les coses que revelen, una afinitat intemporal. [...]

Al segle XVI, el llenguatge real no és un conjunt de signes independents, uniforme i llis en el qual les coses vindrien a reflectir com un mirall per tal d'enunciar, una a una, la seua veritat singular [...] En el seu ésser en brut i històric de segle XVI, el llenguatge no és un sistema arbitrari; està dipositat en el món i forma, alhora, part d'ell, perquè les coses mateixes oculten i manifesten el seu enigma com un llenguatge i perquè les paraules es proposen als homes com a coses que cal desxifrar.

[...] No obstant això, el llenguatge no s'assembla immediatament a les coses que nomena⁸⁰, no està per això separat del món; continua sent, en una o altra forma, el lloc de les revelacions i segueix sent part de l'espai en el qual la veritat es manifesta i s'enuncia alhora (Foucault, 1968: 41-44).

Així doncs, «saber» consisteix en *referir el llenguatge al llenguatge*; restituir la gran plana uniforme de les paraules i de les coses. Allò que és propi del saber *no és veure ni demostrar, sinó interpretar*: fer hermenèutica (Foucault, 1968: 48).

En aquest sentit, la construcció de la narrativa, al no buscar representar fidelment la realitat, sinó re-construir-la a fi que pugui comunicar-se l'experiència del testimoni sorgida de la realització de l'entrevista, sempre suposa una ficció. Així doncs, les narratives no aprofundeixen en la fixació de veritats, configurant-se com pràctiques que desarticulen per si mateixes alguns dels pressupòsits de la ciència moderna; però, *potser justament per això poden aportar un valor afegit en cap cas rebutjable*. Tota activitat hermenèutica, interpretativa, implica un rerefons moral i polític; i per aquesta raó, la pràctica de la interpretació acaba sempre per incidir en el caràcter i en les actituds del subjecte: té valor formatiu. La hermenèutica recupera l'ideal formatiu dels estudis humanístics, mantenint una certa continuïtat amb la tradició al donar

⁸⁰ Recordem, una vegada més, la *rosa* de Julieta Capulet.

prioritat al llenguatge. Un llenguatge que, sovint, pertany a contextos no científics, on l'escassa autoritat que malgrat tot li resta a la tradició no ha estat encara invalidada (López de la Vieja, 2009). Així, allò que en un principi podria semblar un obstacle, constitueix una riquesa, un camp de possibilitats d'interpretació i anàlisi que ens aproxima a la quotidianitat d'aquestes subjectivitats, a com re-construeixen la seua vida passada i la re-articulen en el moment de pronunciar-la. Es reconeix així l'agència de les persones amb les quals treballen, sense enfosquir les seues potencialitats ni les seues voluntats. Segons Brannen (2012)

la narrativa sempre implica una recerca de coherència per la incoherència del narrador (de l'entrevistat) on l'entrevistador actua com catalitzador i mediador social per interessar-s'hi i valorar-li el contingut de l'entrevista i per deixar-li presentar autònomament i amb respecte el seu punt de vista sobre el món. Tot i que el relat discorre sobre l'experiència individual sol reflectir un fenomen amb forts arrels socials (p. 3).

Per tal de resumir, podem agafar el model de Hänninen (2004; Björkenheim i Karvinen-Niinikoski, 2009), el qual divideix les formes narratives en tres:

- A. La *narrativa contada* (*told narrative*): un acte social, amb potència social, el «relat» que una persona decideix contar a altres sobre ella mateixa; s'hi inspira en els models de l'*stock* sociocultural d'històries.
- B. La *narrativa interna* (*inner narrative*, allò que ens diem a nosaltres mateixos al llarg de la vida): «un procés mental pel qual la gent dona sentit a les seues vides i la seua situació»; presumeix que una persona viu la seua vida com si fos una història en la qual ella és el personatge principal (Ricoeur, 1996).
- C. La *narrativa viscuda* (*life as narrative*, l'estructuració de la vida, l'experiència vital, sobre les bases d'una organització narrativa, amb un principi, un nus i un final; cada episodi que identifiquem com a tal també l'organitzem seguint aquesta seqüència); s'empra en lloc de «la vida mateixa» per posar l'èmfasi en que les accions de les persones, les decisions i les intencions són guiades pels relats d'aquells que viuen a prop (Hänninen, 2000: 19-22)⁸¹.

Sovint, la història s'ajusta als objectius o a l'estat subjectivament percebut de narrador, estat que sempre sol implicar una auto-defensa del *self*, d'allò que el fa sentir

⁸¹ Parlaré d'aquesta darrera forma com a «*biograficitat*» (Apitzsch i Siouti, 2007).

que «segueix sent el mateix subjecte dels fets contats, allò intern que no ha canviat» (per a Hänninen seria «la narrativa interna»; per Ricœur (1996), la «ipseïtat»). El nucli de la investigació narrativa és, aleshores, *l'anàlisi d'històries*.

La investigació narrativa s'ha estès com un recurs transdisciplinar durant les últimes dècades de la investigació de la *literatura, la sociolingüística, la història i la filosofia* amb altres ciències, com ara les Ciències Socials i la Psicologia. No obstant, no deixa de ser un recurs sense una estructura teòrica-metodològica unificada i clarament definida, sinó que és, més aviat, una xarxa oberta de discussió amb el terme 'narrativa' en comú (Hänninen 2000).

b. Comprendre l'humà escoltant històries

b.1. La vida com a narració

Deia Sartre que «l'home és sempre un narrador d'històries; viu envoltat de les seues històries i de les dels altres, veu a través d'elles tot el que li passa; i tracta de viure la seua vida com si la contés» (Sartre, 2008:46). La perspectiva és clara: les històries de vida s'han d'engranar, per dir-ho així, en una 'comunitat d'històries de vida'; els narradors i els oients han de compartir alguna mena d'«estructura profunda» sobre la naturalesa d'una *vida*, ja que si la vida es contés de manera totalment arbitrària, sense una estructura identificable, els narradors i els oients segurament serien incapaços de comprendre allò que l'altre o altra està dient —o allò que pensa que estan escoltant (Bruner, 2003).

En la narrativa ressonen moltes Ciències Humanes, no només la *Història*, la *Antropologia*, o la *Psicologia*; també la Filosofia del Llenguatge, en el sentit de que és mitjançant la *narrativa interna* com majoritàriament ens representem la realitat. No fa moltes dècades que els psicòlegs van plantejar la possibilitat que la narrativa no només fos una forma de representar la realitat, sinó més prompte de constituir-la. En aquell moment, els psicòlegs de tendència cognitiva i els antropòlegs van començar a descobrir que els seus col·legues de la teoria literària i la historiografia estaven profundament immersos en fer pre-güntes comparables sobre la narrativa textual situada (Bruner, 1991). Açò suposà un canvi de paradigma. Prompte arribaren a la conclusió de que els éssers humans organitzem la nostra experiència i la nostra memòria dels

esdeveniments humans principalment en la forma de narratives –contes, excuses, mites, raons per fer i no fer,... i així successivament. Hi ha, doncs, un acord generalitzat sobre que els éssers humans solem veure –i viure i experimentar– el «temps viscut», l'experiència del pas del temps, en forma d'una narració o relat d'algun tipus, o almenys com un recull d'històries (Argüello, 2012; Bourdieu, 2011; Clandinin, 2007:1)⁸². A aquesta visió –i vivència– de la vida l'anomenem «Biograficitat». Al centre d'aquest concepte teòric roman la síntesi de l'estructura i la individualitat. D'acord amb Alheit (1995, citat per Apitzsch i Siouti, 2007),

[‘biograficitat’] és la capacitat de l'individu per tal de donar forma a allò que és social «auto-referencialment» i situar-se un mateix en relació amb la societat. *Biograficitat* significa aleshores que els individus poden reinterpretar contínua-ment la seua vida en els contextos que experimenta com a ‘motlle’ (que sofreix i el conforma) o com ‘modelable’ (en els quals actua) (Apitzsch i Siouti, 2007:5).

A diferència de les construccions generades per *procediments positius lògics i ‘científics’*, que poden ser refutades mitjançant la *falsació* (Popper, 1980), les construccions narratives només poden aconseguir «versemblança». Aleshores, les narratives són una versió de realitat l'acceptabilitat de la qual es regeix per convencions i necessitats narratives, en lloc de la verificació empírica i requisits lògics –tot i que, irònicament, no tenim cap objecció de parlar d'històries reals o de falses– (Bruner, 1991; Rivas i Herrera, 2010). Els éssers humans, doncs, estem «immersos en narrativa» (Atkinson, 1998); com deia la cita que encapçalava el Llibre I, la gent mai no deixa de contar, tot tempejant el sentit del món (Landeró, 2019), contant-nos a nosaltres mateixos històries en un «monòleg virtualment ininterromput» (Polkinghorne, 1988:160), i incansablement escoltant i reconeixent les seues pròpies històries en les històries dels altres (Sandelowski, 1991:162)⁸³. Per tant, dur a terme una investigació biogràfica-narrativa va més enllà de la mera aplicació de tècniques qualitatives o de veure-la

⁸² «Demòcrit elogià el geni diví d'Homer, qui ‘va forjar un cosmos a partir de tota mena de paraules’ [*επεὸν κόσμον ετεκτενато παντοῖον*]» (Arendt, [2009]: *La condició humana*. 203). «Totes les penes poden suportar-se si les posem en una història o contem una història sobre elles» (Isak Dinesen, citat també per Arendt, p.205). Açò enganxa amb aquella altra cita d'Ortega i Gasset (1970): «per comprendre qualsevol fet humà, personal o col·lectiu, *necessitem contar una història*». «Historia como sistema», en *Obras completas*. Ed. Revista de Occidente: (La cursiva és nostra)

⁸³ En qualsevol cas, la reflexivitat de l'auto-narrativa planteja problemes d'ordre profund i greu –problemes més enllà dels de verificació, més enllà de la qüestió de la indeterminació (que la pròpia narració de la pròpia història distorsiona el que tenim en ment per contar), més enllà de la «racionalització» (Bruner, 2004:693). Contingut semblant en Albertín, 2007: «Inevitable y constantemente estamos interpretando y construyendo de una manera particular las realidades con las que nos encontramos, a pesar del intento de ser rigurosos en nuestras tareas científico o profesionales.»).

com ‘una altra’ metodologia qualitativa. L’adopció d’aquest tipus d’enfocament significa, en primer lloc, considerar la consciència subjectiva dels subjectes, tot posant l’accent en el paper de significats, coneixement reflexiu i paraules («veu») en la configuració de la pròpia experiència (Suárez-Ortega, 2011).

b.2. Fer de l’escolta una ciència.

Durant les darreres dècades, la investigació biogràfica-narrativa s’ha estès més enllà del límits disciplinaris de la *Sociologia* (Blanco, 1990; Ferrarotti, 1988; Hänninen 2000) i les *Ciències de l’Educació* (Pujadas, 1992; Bolívar *et al.*, 2001; Moriña, 2016), envers altres disciplines científiques humanes i socials com la *Psicologia* o la *Història* –especialment la història oral. Més encara: els enfocaments biogràfics també s’empren en les *Ciències de la Salut*, el *Treball Social* o els *Estudis de Gènere i investigació de Migracions* (o en combinacions d’aquests camps, per exemple, dones migrants o migracions per motius d’opció sexual) (Equipo Encontrando Vidas, 2012). De totes aquestes disciplines acadèmiques la *Història* fou la primera en aparèixer i, potser, mare de totes les altres ciències humanes (qui sap si tan vella com la mateixa memòria humana!). No obstant això, manté amb les altres ciències un lligam estrany: una relació indefinida, inesborrable i –tot i que no supera el nivell inconscient– més fonamental del que seria una relació de veïnatge en un espai comú (Cabrera i McMahon, 2002; Hyvärinen, 2006). Certament, la *Història* ha existit molt anteriorment a la constitució de les altres ciències humanes; com diu Foucault

Des del fons de l’època grega, [la història] ha exercit un cert nombre de funcions majors en la cultura occidental: memòria, mite, transmissió de la Paraula i l’exemple, vehicle de la tradició, consciència crítica del present, desxiframent del destí de la humanitat, anticipació del futur o promesa d’un retorn (Foucault, 1968: 356).

Dins de la ciència històrica, la investigació biogràfica té, per la seua banda, l’important mèrit *d’ajudar a la tasca de comprendre els grans canvis socials*, tot incloent com són interpretades les noves experiències pels individus dins les famílies, petits grups i institucions (Roberts, 2002: 5). Així doncs, ni en el camp de la *Història* ni en el de l’*Antropologia*, la recollida de narracions biogràfiques exerceix, com ja havíem esmentat, un paper de mer instrument heurístic –amb l’exclusiva missió de salvar els

buits descoberts en la documentació escrita o el treball de camp etnogràfic–, sinó que

Si para el historiador social el documento oral le permite un acercamiento a la vida cotidiana de los «sujetos corrientes», para el antropólogo, el material biográfico la ayuda a «espantar el fantasma de la tipificación de los sujetos como representativos o característicos de un orden sociocultural determinado, mediante la introducción de los sesgos subjetivos y personales, que permiten evidenciar las diferentes posiciones, sensibilidades y experiencias individuales» (Pujadas, 2000: 130).

Un *relat de vida* (*life story*/*récit de vie*) és la narració de fets seleccionats de la vida que s'ha viscut –almenys d'allò que arriba a evocar d'ella–, contada de la manera tan íntegra com li resulta possible; però també només d'allò que el narrador vol que els altres sàpiguen d'ella, doncs la selecció –què traslladar de la 'narrativa interna' a la 'contada'– sempre és voluntària, i generalment com a resultat d'una entrevista conduïda per un altre.

Un relat de vida és la història que una persona tria per explicar la vida que ha viscut, explicada de la forma més completa i honesta possible, del que se'n recorda i del que el narrador vol que els altres sàpiguen, normalment com a resultat d'una entrevista guiada per un altre... Una història de vida és una narració força completa de tota l'experiència de la vida en conjunt, i posa en relleu els aspectes més importants (Atkinson, 1998: 8).

Equivaldria, doncs, a la *narrativa contada* de la qual ens parlava Hänninen (2004). El concepte història de vida (*life history*/*histoire de vie*), en canvi, es pren generalment per referir-se a la *recollida, interpretació i redacció d'informes de la vida* (el «mètode història de vida») en termes de la història que s'explica o com la construcció, des de diverses fonts, de l'experiència passada de la persona per referir-se a la història. No obstant açò, aquesta distinció és difícil de mantenir en la pràctica quan, per exemple, l'investigador duu a terme una entrevista amb un participant (Roberts, 2002), perquè la *tècnica de la IBN* es concreta en que l'investigador emet preguntes –segons els interessos de l'estudi– que provoquen la producció de relats per part de l'entrevistat. Són relats que se centren en aspectes específics de la vida del subjecte entrevistat que no tenen perquè coincidir amb els aspectes en els quals se centraria una narració plenament espontània (Apitzsch i Siouti, 2007). En el nostre cas específic, és a dir, quan hem textualitzat els resultats en forma de narrativa contínua, on les preguntes i les respostes es fonen en un únic text, el relat total s'ha d'entendre com una reconstrucció significant de la trajectòria de vida del protagonista. La recons-

trucció inicial està feta generalment pel protagonista de la investigació, quan rememora fets i experiències i després descriu aquests fets o experiències a l'investigador. Aquest passa aleshores a *reconstruir* aquesta experiència mentre *la transcriu, analitza i interpreta*. És, d'alguna manera, una combinació funambulista entre l'auto-mirada càlida i sovint íntima del protagonista i el distanciament analític-intèrpret de l'estudiós. El següent nivell de reconstrucció el realitza el protagonista a través de la lectura i la re-interpretació de l'esmentada experiència feta per l'investigador/ transcriptor (*member checking*). El coneixement construït a través d'aquest procés és coneixement situat, parcial, provisional, caracteritzat per una multitud de perspectives, veus i significats (Mancila *et al.*, 2012:57).

b.3. Quan l'investigador informa d'«allò que li han contat»

En el procés d'anàlisi, la producció de la narrativa constitueix el moment més complex i discutit, en tant que no existeix cap recepta específica per al seu desenvolupament, sinó que, com ens recorda Travers (1979) la qualitat de l'informe final depèn extraordinàriament de la capacitat '*narrativitzadora*' o '*textualitzadora*' de l'investigador per a re-escriure el text de l'entrevista amb l'objecte d'intentar re-construir el sentit de l'informant, tot organitzant-lo i transformant-lo a fi de fer-lo accessible/llegible per al lector⁸⁴. Per exemple, la transcripció original de les entrevistes era una successió de respostes extenses, reiteracions i bots temporals, la publicació literal dels quals hagués desorientat el lector. El treball de textualització del present estudi ha consistit aleshores en

- (1) eliminar les meues preguntes,
- (2) ordenar la sèrie d'episodis en una línia cronològica,
- (3) reconstruir els esdeveniments (emfasitzant aquells que pel to i el context es consideraven més rellevants per al protagonista) i
- (4) reconstruir aquests elements en un text que reflectís de forma versemblant el discurs (*registre, estructura gramatical i estil*) sense perdre llegibilitat.

⁸⁴ Per a Travers (1979), «el informe de investigació consisteix en un registre de lo realitzat pel investigador. Com a registre històric, ha de permetre que el lector del informe pugui reconstruir lo que va succeir amb la menor distorsió possible. [...] El informe publicat de un treball de investigació se presenta de un modo ordenat. Comença generalment amb una formulació del problema i amb la revisió de la literatura relacionada amb él. Luego sigue una descripción de los procedimientos utilizados para investigar el problema, y termina con ideas para futuros estudios» (p. 443).

Julia Brannen (2012) parla també d'un mètode d'anàlisi 'para' o 'post' entrevista que contemplava:

- Crear la cronologia de la història de vida.
- Transcriure i estendre les notes de camp.
- Separar la història inicial de l'anàlisi de la història.
- Anàlisi comparativa de les cadenes, integrant «la Història» (oficial, global) i «la història» (personal). Emmarcar la història en un temps històric i en un espai concret, és a dir, reunir el mètode biogràfic i el mètode narratiu. Contextualitzar *macro, meso i micro* societat.
- Protegir-se contra la prioritització ingènua de la 'veu'.
- La imaginació sociològica és una qüestió prioritària i fins essencial.
- Hi ha una interacció entre la forma en què la gent parla sobre les experiències i les estructures
 - *Artístiques de representació*: literatura
 - *Científiques*: anàlisi sistemàtica

Argüello, per altra banda, en un article anomenat *Entre el tiempo y el relato* (2012), afirma que un assumpte fonamental dins del propòsit d'investigar una història de vida és la relació entre la trajectòria individual i la història social en la qual s'inscriu aquesta vida («interpretar i comprendre les diverses dimensions dels escenaris en què es constitueixen els subjectes, és a dir, els marcs o trames en què s'ha desenvolupat determinada existència particular» [p. 29]). També per a Denzin i Lincoln (1994): «La complexitat d'aquesta trama i interseccions conforma la cartografia biogràfica del subjecte, base de les anàlisis per comprendre les incidències de l'entorn ideo-cultural com a memòria col·lectiva en la singularització d'una existència» (p. 64). Bastament traduïda com «experiència viscuda», l'*Erlebnis*⁸⁵, un terme encunyat per Dilthey i que fou central en el seu pensament, succeeix dintre d'una realitat sociohistòrica. L'*Erlebnis* fa referència a la íntima relació entre allò interior i allò exterior i les seues conseqüències per a l'existència humana. Així, la voluntat de l'ésser humà no és «ser lliure de», sinó «ser lliure per a» respondre a eixes circumstàn-

⁸⁵ En l'obra d'Ortega y Gasset, la paraula que s'usa per traduir *Erlebnis* és «vivència», tot i que també significa «esdeveniment».

cies⁸⁶. El comportament humà sovint està sobredeterminat: realment, *mai no ens mou un sol motiu o raó per a comportar-nos com ho fem*, els nostres esforços per a reduir les nostres explicacions i simplificar, la nostra comprensió, no deuria dur-se a terme amb la idea de que tot allò que els humans mamprenen sembla decidit, lògic o que tinga sentit. També Clifford Geertz (1983:23) anotava fa anys, «L'important dels descobriments dels antropòlegs és la seua complexa especificitat, la seua circumstancialitat.» (citada per Wolcott, 2007: 293).

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 1973: 20).

Comptant, doncs, que comprendre i interpretar una pràctica social reclama situar-la en un marc històric-social més ample, cal que l'investigador social li presente al lector el màxim d'evidències possibles sobre les condicions i particularitats d'obtenció, no només de dades, sinó de «les pròpies idees interpretatives associades a la informació seleccionada com adequada (sobre el terreny i, posteriorment, convertint les notes de camp en text etnogràfic), la qual necessàriament suposa l'exclusió d'altres informacions possibles» (Pujadas, 2000:132).

La perspectiva biogràfica-narrativa permet, doncs, reconstruir i reorganitzar l'experiència a través dels relats, tot atribuint significats al passat amb referència al present i a les concepcions personals. Gadamer (1991) descriu com el marc interpretatiu de les persones està condicionat per les posicions dels actors dins d'una tradició historicocultural que crea categories sociohistòriques de coneixement, de les que es desprenen les seues interpretacions. Aleshores, «els successos s'emmarquen en contextos socials, culturals i institucionals que els donen sentit i s'hi interpreten en funció de la interacció de l'individu amb el medi» (Álvarez, Porta i Sarasa, 2010a: 164; Bourdieu, 2011). Això provoca que els estudis implementats des de la investigació biogràfica es fonamenten en una visió dels individus com a «constructors de signifi-

⁸⁶ En el cas que ens ocupa, en les «experiències d'aprenentatge viscudes» per Juan veiem com es dona l'aprenentatge informal, la construcció d'una personalitat, en una comunitat determinada, definida per un espai (Espanya, Vila-real) i un temps (de la guerra, la postguerra, el Franquisme i la Transició).

cats» que constitueixen la base de la seua vida quotidiana. Les persones actuen d'acord amb els significats pels quals donen sentit a l'existència social (Roberts, 2002).

b.4. Els sabers que ens ensenyaren a escoltar

Cal tenir en compte que la investigació biogràfica es deriva d'un coneixement de diverses fonts teòriques i metodològiques anteriors, com l'*Escola de Chicago*, el *pragmatisme*, l'*interaccionisme simbòlic*, l'*etnometodologia*, l'*anàlisi de la conversa*, la *sociolingüística* i, no menys important, la *tradició francesa de la fenomenologia*, especialment Paul Ricoeur, i el concepte de Daniel Bertaux de '*récits de vie*' (Apitzsch i Siouti, 2007:4; Bertaux, 1981). Fenòmens tant diversos com l'*etnografia*, la *psicoanàlisi*, el *curs de la vida*, les *històries de vida*, l'*entrevista d'investigació*, les *relacions metge-pacient*, les *teories del desenvolupament* i les *explicacions quotidianes* es descobreixen com formes i estructures exemplificadores de la narrativa com oposició al mode de pensament 'positiu lògic-científic' (Sandelowski, 1991). L'enfocament biogràfic-narratiu pot ser entès, aleshores, com un espai d'indagació amb característiques pròpies en la investigació qualitativa, o com un enfocament específic amb identitat particular i dret propi, i apunta a la dimensió personal de les ciències socials (Álvarez *et al.*, 2010a: 165). Des de la dècada de 1990 el desenvolupament del debat teòric ha implicat el reconeixement de la *biografia*, no només com a «construcció social» (Alheit, 1995), sinó també com a «instrument de regulació social» (Apitzsch i Siouti, 2007) i com a plantilla de disseny per auto-representació subjectiva i auto-autenticació (Hänninen, 2000, 2004). La investigació biogràfica s'ha basat des d'aleshores en l'acceptació d'aquestes funcions. D'aquesta manera, «biografia» es concep com una 'creació/construcció social' i

constitueix alhora la realitat social i dels mons cognoscitius i experiencials del subjecte, i que està constantment afirmada i transformada dins la relació dialèctica entre el coneixement de la història de vida i les experiències i els patrons presentats per la societat (Fischer-Rosenthal i Rosenthal, 1997: 138, citat per Apitzsch i Siouti, 2007).

Per la seua banda, Mark Freeman (2007) deixa clara quina és la seua posició sobre la qüestió de l'ús de la investigació narrativa per arribar a generalitzacions científiques. Diu que

les narratives emergeixen d'una actitud científica veritable, una que practica la

fidelitat [...] a tota la gent, a tota la vida humana, en tot el seu ambigu desordre, bellament detallada. [...] Vista d'aquesta manera, la investigació narrativa, en el seu objectiu de practicar la fidelitat a l'experiència humana, té per objecte ser més científica –més autènticament científica– que aquelles empreses empíriques, més sistemàtics i precisos, fonamentades quantitativament, que tradicionalment s'han desenvolupat (Freeman, 2007:134).

Freeman veu la comprensió autobiogràfica com alguna cosa similar a la poesia: les frases prosaiques convencionals no fan justícia al cor que bateja dins la vida humana, però les paraules que porten l'espurna de la poesia dins, sí que poden fer-ne. «L'entrevista reflexiva no és una eina de recollida d'informació *per se*: no és una mercaderia que hom contracta, o que se paga a algú perquè ens la done» (Denzin, 2001: 24). A més, aquesta «dimensió poètica de la comprensió autobiogràfica», en opinió de Freeman, no pot conduir la investigació narrativa cap a l'art i lluny de la ciència. Ans al contrari!: la investigació narrativa inspirada amb la flama de la poesia fa trobar-se l'art i la ciència, com la màquina de cosir i el paraigües sobre la taula de dissecció de Lautréamont⁸⁷ o Dalí, tot desdibuixant la tradicional frontera entre elles (Snow, 1977): la dimensió poètica de la comprensió autobiogràfica pot «obrir el camí envers a una concepció més plena de la investigació narrativa i la seua promesa de comprendre la condició humana, tant com una concepció de la ciència més capaç, i de fet més adequada» (Freeman, 2007: 121).

També Margarete Sandelowski fa tota una presentació literària d'allò que és la narrativa. Diu:

Generalment, les narratives s'entenen com històries que hi inclouen un ordenament temporal d'esdeveniments i un esforç per donar-los una transcendència: de retre o significar les experiències de les *persones-en-flux* d'una manera personal i cultural coherent, plausible. La narració és una activitat fronterera i ha d'incloure, per part del narrador, la interpretació d'un vincle entre els elements del passat, present i futur en un lloc liminar i en un fugaç moment en el temps (Sandelowski, 1991: 162).

⁸⁷ Isidore Lucien Ducasse, Comte de Lautréamont (1846-1870) fou un poeta francès d'origen uruguaià. Desconegut durant la seua curta vida, Lautréamont va usar el seu giny per a portar fins a extrems inèdits el culte romàntic al mal. La seua famosa comparació «*bell com la trobada fortuïta, sobre una taula de dissecció, d'una màquina de cosir i un paraigua*» configura un dels trets més distintius de l'irracionalisme surrealista: la conjunció de realitats inconnexes, dislocades o fins i tot contradictòries. Dalí pintà una cèlebre obra inspirada amb aquesta imatge irracionalista. Lògicament, l'obra es titula «*Màquina de cosir amb paraigües en paisatge surrealista*» (oli, 22,5cm x 30,5 cm; 1941).

c. Epistemologia del mètode biogràfic

En la sociologia nord-americana, els *mètodes biogràfics*, els *estudis de cas* i els *mètodes descriptius* foren centrals durant molt de temps (fins la dècada dels 40). Açò es pot demostrar per la importància de l'estudi de Thomas i Znaniecki, *The polish peasant in Europe and America* (1918-1920) i, de manera més general, amb la influència de l'Escola de Chicago de Sociologia.

Però, des d'un enfocament molt més proper, més popular... Per què interessa la narrativa? Per què la gent mirem pel·lícules? Per què llegim novel·les? Per què sembla que, en tot moment de la història humana, ens ha agradat «escollar –o ser espectadors de– relats»? En altres paraules: per què des de sempre, ens ha interessat –i fins encisat– *la història d'una persona a la què no coneixem ni coneixerem mai?* Tant, que fins ens arribem a interessar, inquietar i fins angoixar, pel protagonista d'una narració, qui pot ser simplement una 'persona fictícia', el simple 'fruit de la imaginació d'un autor': un *personatge de ficció*, un '*prósopon*'.

Pensem en la *Iliada*, *l'Odissea*, *el Cantar del Mio Cid*, *el Cicle Artúric*, *l'Anell dels Nibelungs*... Pensem en els personatges que hi intervenen, en allò que feien i en allò que –arribem a intuir– sentien, i que els rapsodes narraren⁸⁸. Els dramaturgs grecs contaven històries tràgiques i còmiques mitjançant l'actuació al teatre; els joglars, de plaça en plaça, cantaven romanços de batalles i d'amors; els relators d'*auques*; al segle XVII, Cervantes amb *Don Quixot* (on inclou '*el retaule de Maese Pedro*'); o al segle XIX, quan els novel·listes –'romàntics' i 'realistes'– portaren la narració a cotes sublimes de qualitat literària; al XX, els guionistes mitjançant pel·lícules, i també a les sèries televisives actuals,... En la narrativa contemporània, la diferència entre la veritat i la ficció sovint es difumina –potser també perquè diferenciar és innecessari–: un lector comú trobarà escassíssimes diferències entre la lectura de *La família de Pascual Duarte*, de Cela (1942, novel·la de ficció absoluta), *El sueño del Celta*, de Vargas Llosa (2010, novel·la de ficció basada en un personatge històric: Roger Casement, un diplo-

⁸⁸ «Els estudis narratius van començar amb l'anàlisi del mite i del conte popular. I és precisament el cas que, en aquests gèneres, és la trama, més encara que el motiu, allò que impulsa l'agent. Trobarem poc sobre els dubtes, desitjos, o d'altres estats intencionals de *Beowulf* o *Grendel*, ni tindrem una idea clara del mite de com Perseu va decidir enfrontar-se a la Gorgona. Fins i tot Èdip no estava tant impulsat per motius com per la difícil situació. Com aporta Vladimir Propp, els *dramatis personae* del conte clàssic compleixen una funció en la trama, però no la condueixen. Però això és només una versió del personatge: *Agent portador del destí, ja siga diví o secular*» (Bruner, 2004:698).

màtic britànic) i *Los hijos de Sánchez*, de Lewis (1961, un estudi purament etnològic); o quan els personatges d'una sèrie de televisió semblen ben reals, mentre que una guerra real pot ser vista com un 'simple' reportatge de televisió (Hänninen, 2000; citada per Bjorkenheim i Karvinen, 2009; Hyvärinen, 2006). En aquest sentit, cal recordar les paraules d'Hannah Arendt quan ve a definir el concepte de «públic»

[...] todo lo que aparece en *público* puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible. Para nosotros, la apariencia –algo que ven y oyen otros al igual que nosotros– constituye la realidad. Comparada con la realidad que proviene de lo visto y oído, incluso las mayores fuerzas de la vida íntima –las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos– llevan una incierta y oscura existencia hasta que se transforman, desindividualizadas, como si dijéramos, en una forma adecuada para la aparición pública. La más corriente de estas transformaciones sucede en la narración de historias y en general en la transposición artística de las experiencias individuales. [...] La presencia de otros que ven lo que vemos y sienten lo que sentimos nos asegura de la realidad del mundo y de nosotros mismos... (Arendt, 2009:71).

Tota la vida i pertot arreu la gent hem estat interessats en *episodis de la vida* d'altres. En saber 'què li va passar a...' (un amic o parent, una veïna, una *celebrity*,...). No deixem de llegir novel·les, ni de veure pel·lícules o sèries. Les pàgines i fins els periòdics o els programes televisius especialitzats en 'successos' sempre han gaudit d'una extraordinària audiència popular. Per altra banda, els anomenats programes 'de societat', que abans es reduïen a l'aristocràcia (social i econòmica), han introduït avui, per tal d'esdevenir *populars*, tota mena de 'personatgets' (*freaks*) què, sense excepció, no superen una insultant mediocritat. Casos extrems són programes com *La isla de las tentaciones*, *First dates*, *Sálvame* o altres *realities* semblants⁸⁹. Per què tenen èxit? Quina és l'explicació de l'universal *voyeurisme* que sembla estès arreu del món i al llarg de la Història? És només una «possibilitat d'evasió» de la pròpia vida desplaçant el focus envers la vida d'altres? Potser busquem –inconscientment– el sentit de la pròpia vida en els trajectes de la vida dels altres? El fet de veure més panoràmicament els fets que els han ocorregut a altres –podem veure'ls des del principi fins al final, cosa impossible de fer en la vida pròpia–, ens permet entendre el nostre moment, la nostra realitat? On resideix l'interès

⁸⁹ Per què el «*Big Brothers*» orwellià estava interessat en saber *què estava fent* –i fins *pensant*– cadascú dels habitants del país que governava? La vigilància era simplement una 'prevenció de la subversió' en una situació d'excepció?, o era la simple manifestació d'una actitud *voyeurista* universalment estesa però portada a les darreres conseqüències que permet la tecnologia en mans d'un estat totalitari? El mateix podem dir del seu antecessor: el *panòptic* de Jeremy Bentham divulgat per Foucault.

d'allò que li ha passat a algú –que, en el fons, substancialment, potser no m'importe?

I en la narració, l'interrogant 'mare de tots els interrogants' és «*d'on naix l'acció?*», «*per què ocorre...?*» (una determinada cosa): la relació de causa-efecte (Bruner, 1997), el sentit dels fets, la lògica retrospectiva i/o prospectiva. I així ocorre des del 'mite explicatiu' fins la novel·la contemporània o el cinema. Un relat, una representació de coses que passen –no «les mateixes coses» o «les coses en si»⁹⁰, doncs el relat no és el fet com el mapa no és el territori–, ofereix sempre un abans, un nus i un després: una seqüència ordenada, un ordre cronològic/causal que acompanya i fonamenta l'ordre lògic. El «fet de contar» ens permet moure'ns dintre de categories espai-temporals i causals, on tota acció troba sentit. Dóna seguretat, elimina o redueix la incertesa (quan menys, incòmoda, i quan més, angoixant o asfixiant).

Possiblement, la narració d'històries és una de les eines culturals més antigues de les què disposa l'ésser humà. Si bé no sabem fins on arriba la seua transcendència, no és difícil imaginar la seua potència a l'hora de mantenir unida una comunitat caçadora-recol·lectora al voltant de la creença d'un avantpassat comú, un ancestre modèlic o fundacional a qui calia mantenir viu en el pensament de tots mitjançant el relat dels records que es conservaven sobre ell (Atkinson, 1998). En aquest sentit, probablement les narracions van contribuir a la supervivència, no només pel que respecta a la vida pràctica, sinó especialment pel compromís amb la cohesió social que suposa la transmissió i reforç de la moral del col·lectiu. Amb els relats, els ancians, «conta-històries» innats (els *story-tellers* primigenis), contribuïren a mantenir els lligams espirituals de la petita societat. Escoltar una història era un esdeveniment social⁹¹. Potser no seria massa agosarat suposar que els relats s'acompanyaven d'un adoctrinament moral lligat als judicis de valor concomitants a tota narració, i el criteri de valor dels quals era el defensat per les paraules i les accions d'aquell ancestre –segons el *principi d'exemplaritat*. La narració i el record dels fets de l'avantpassat esdevindrien així 'excusa' per mantenir i difondre la cohesió espiritual i moral del grup

⁹⁰ La «narrativa viscuda», a la qual es referia Hänninen (2000).

⁹¹ Björkenheim i Kervinen afirmen que han hagut canvis substancials en la relació de l'oient o lector de la narrativa amb la història: actualment ha esdevingut una conjuntura pràcticament individual, quan abans era motiu de reunió, una activitat comunitària. Per altra banda, l'interès dels investigadors s'ha estès, més enllà «*d'allò que realment ocorregué*» fins «*la manera en què es conta la història*» –la qual ens ajuda també molt a comprendre millor la història (2009:3).

(Atkinson, 1998; Björkenheim i Kervinen, 2009; Hänninen, 2000).

Per altra banda, què anem a dir de l'evolució que degué suposar per al llenguatge les reiteracions de les històries i el seu aprofitament per a abordar els diversos conflictes que anirien sacsejant la comunitat? La narració d'un mateix fet pot servir per aprendre coses molt diverses en funció d'aquelles paraules que s'hi intensifiquen o s'hi reiteren. Quan un grup d'oients escolta: «I... *sabeu què va passar?*», com no excitar l'atenció?, o resistir-se a la seducció de l'interrogant? o no posar en marxa mecanismes anticipatoris?, com no imaginar possibilitats? De fet, «no hi ha narració alguna que perda la seua legitimació davant la pregunta: *com segueix?*» (Benjamin, 1986: 203). I, amb la imaginació, el llenguatge intern pujà esglaons. Podem aventurar que els ancians conta-contes, com els bons predicadors, dominarien des de la pragmàtica l'art de destacar aquell fragment, aspecte, idea o fet que consideraren més útil per al moment cultural o la conjuntura comunitària –o fins personal– dels oients (així com d'obviar-ne altres). Així doncs, probablement no és agosarat concloure que *llenguatge, moral* (amb totes les seues accepcions) i *supervivència de la comunitat* trobaven en la narració un nus extraordinàriament constructiu. A més a més, les narracions també devien ser útils per imaginar els cursos possibles dels esdeveniments –imaginació indefugible per l'elaboració de plans de futur.

Per últim, escoltar narracions degué ajudar a adquirir i desenvolupar habilitats d'avaluació dels estats d'ànim –i intencions– dels altres éssers humans: *la intel·ligència emocional*. Més encara! Les narracions estimularen i fomentaren el desenvolupament no només de la memòria auditiva, sinó també –i el què és més important– de la imaginació i l'art (Björkenheim i Karvinen, 2009; Hyvärinen, 2006). Els '*selves*' que som cadascú i les relacions en les quals participem, així com els espais socials que habitem, estan co-construïts tot emprant recursos lingüístics simbòlics. Pronunciar una oració, repetir-la, fer ús d'una metàfora, triar articular una paraula en concret (i no una altra), rimar-les, 'ritmar-les', utilitzar un to de veu determinat,... cadascuna d'aquestes i moltes més accions lingüístiques i paralingüístiques «són moviments en el joc del llenguatge de construcció de significats i interacció simbòlica» (Peavy, 2007:17; Bruner, 1991).

Molt abans de que les narracions poguessen fixar-s'hi per escrit, aquells què ac-

tuaven com narradors, els *story-tellers*, les emmagatzemaven als seus caps i les presentaven seguint models narratius propis de l'*stock* cultural alhora que atractius per als oients: estructures simples i repetitives, amb rimes, amb ritme,... amb recursos que més tard anomenaríem «poètics» (Atkinson, 1998). Aquí ens ressona aquella poesia de la comprensió autobiogràfica de la que ens parlava Freeman (2007) més amunt o la següent reflexió d'Hannah Arendt

La poesía, cuyo material es el lenguaje, es quizá la más humana y menos mundana de las artes, en la que el producto final queda muy cerca del pensamiento que lo inspiró. El carácter duradero de un poema se produce mediante la condensación, como si el lenguaje hablado en su máxima densidad y concentración fuera poético en sí mismo. En este caso, el recuerdo, *Mnemosyne*, madre de las musas, se transforma directamente en memoria, y el medio del poeta para lograr la transformación es el ritmo, mediante el cual el poema se fija en el recuerdo casi por sí mismo. Esta contigüidad al recuerdo vivo capacita el poema para permanecer, para retener su carácter duradero, al margen de la página impresa o escrita, y aunque la 'calidad' de un poema pueda estar sujeta a una variedad de modelos, su 'memoriabilidad' determinará de forma inevitable su carácter duradero, es decir, su posibilidad de quedar permanentemente en el recuerdo de la humanidad (Arendt, 2009:192).

Sovint, la narració no era fruit original d'aquell que la contava, ans, freqüentment, l'*story-teller* era un mer intermediari, un *rapsoda*. Posteriorment, quan la cultura esdevingué *llettrada*, el narrador deixà pas a 'l'amanuense', el transcriptor de la història oral (i d'aquell, al copista). Més enllà de la qüestió del major o menor isomorfisme entre els fets ocorreguts i el relat d'aquests, tant els conta-històries de les cultures orals com més tard els transcriptors, potser caiguessen en la humana temptació de corregir, d'afegir, de retallar,... d'*ennoblir* –des del seu punt de vista– les narracions de les què es feien ressò (Hyvärinen, 2006). Potser la interpretació que feia el relator suggeria la introducció d'aquests canvis, de vegades de matís, de vegades de real re-interpretació. Així, encara actualment, en la nostra societat postmoderna hom considera que els fets es poden interpretar i contar de maneres diverses, i que un mateix succés pot generar relats diferents (Vidich i Lyman, 2000)⁹². El lloc de les narratives en la cultura ha canviat. En les societats pre-modernes les narracions foren una eina perquè el món fos més comprensible i significatiu; en la societat moderna, adreçades a l'objectiu de trobar la

⁹² L'escriptura és una tecnologia de saber i comunicació que es torna poder en mans de qui la fa servir. Això comporta concebre-la com un fet social, cultural i antropològic que situa en el seu centre d'interès als subjectes que escriuen, i al costat d'ells, les circumstàncies, la manera i els motius pels quals ho fan.

«veritat», de servir la racionalitat, les narratives han ocupat un espai més secundari (tot i que la cultura moderna en si, globalment entesa, es basa en un relat: *el mite del progrés*) (Hernández Núñez, 2008).

d. Un abordatge particular de la IBN: la «Història Oral».

Des de fa molts anys hom considera que la tasca fonamental dels historiadors és *la comprensió de la vida humana*, en les seues múltiples expressions, en un temps i espai definits. *Comprendre* és molt més que donar raons que justifiquen l'estat –passat o present– de les coses analitzades, comprendre és penetrar en la consciència i en els sentirs de l'altre, qui s'expressa d'una forma distinta a qui coneix (Hernández Núñez, 2008). Però, fins ara, quan per a fer Història es comptava amb la *gent corrent*, fins la *gent de baix*, *subalterna*, generalment era només com a 'dades estadístiques' extretes d'algun anuari administratiu. La «història social» havia romàs especialment preocupada pels desenvolupaments legislatius i administratius, com els plantejats per l'estat del benestar, taxes de naixements i defuncions, dades d'escolarització, atur o estructura familiar. Els patrons de la història social reflectien –amb honroses excepcions– l'era de la burocràcia, el control estatal, la ciència (en el sentit positivista i restringit de la paraula) i les estadístiques. Era el què permetia, afavoria i fomentava una història fonamentada, gairebé exclusivament, en recursos documentals (Thompson, 1998: 23). La «història oral» proporciona, en canvi, una font prou similar en caràcter a les autobiografies publicades al llarg dels temps, però molt més ampla en el seu abast. La major part de la història oral consisteix en records personals; el que ocorre és que és un recurs poc fiable de preservar fets⁹³, doncs el record que tenim avui d'un fet ocorregut fa quaranta anys, no és 'exactament el mateix record' que teníem del mateix fet, per exemple, dos anys després de que es produís (Joutard, 1986, 1996). Però, tot i que la memòria és menys un mecanisme de registre que un artefacte selectiu i la selecció dels records canvia constantment –dintre d'un perímetre no sempre estret–, una vegada que l'experiència de vida (*l'Erlebnis* de Dilthey) de les

⁹³ Eric Hobsbawm cita un exemple personal: «el recuerdo del levantamiento de obreros en 1830, tal como se conserva hoy [Hobsbawm escriu l'assaig el 1985] en Tisbury, Wiltshire, y en sus alrededores abarca, como si fueran contemporáneas, cosas que ocurrieron en 1817 i 1830 [...] la mayor parte de la historia oral de hoy consiste en recuerdos personales, que son un medio poco fiable de preservar hechos». (*Sobre la historia*. Barcelona: Crítica, 1998, p. 208)

persones de tota mena es pogué utilitzar com a matèria primera, es donà una nova dimensió a la Història.

No obstant, la immensa majoria d'autobiografies publicades sempre pertanyien a un grup restringit de personatges de la política, mobilitzadors socials o líders intel·lectuals, i fins i tot quan un historiador usual tenia la sort de trobar una autobiografia al lloc, temps i grup social escaient, potser pagava poca o cap atenció al punt en qüestió (Ferrarotti, 1988; Hernández Núñez, 2008; Middlekauff, 1991; Núñez García, 2013). Els historiadors orals, per contra, poden triar amb precisió *a qui entrevistar i què preguntar*. L'entrevista proporciona, a més, un mitjà de descobrir documents escrits i fotografies que, en cas contrari, mai no haurien estat localitzats. «Els límits del món de l'acadèmic ja no estan en els grapejats volums d'antics catàlegs; ara, els historiadors orals poden pensar com si foren ells mateixos els editors: imaginar quina evidència li cal, cercar-la i capturar-la» (Thompson, 1998: 24). Aleshores, la reconstrucció del passat des de l'estudi dels *homes i dones corrents*, d'alguna manera ha proporcionat una identitat i un sentit de pertinença als membres dels grups no dominants, la història dels quals no restava escrita. A més, les fonts orals permeten esdevenir un historiador més complet des de la perspectiva de ser capaç de fer ús de les fonts adequades per a estudiar les diferents problemàtiques de la història contemporània, les quals requereixen no només saber valdre's de documentació oficial, sinó també utilitzar fonts orals, fotogràfiques, cinematogràfiques, etc. Ara bé, per damunt de tot, les fonts orals possibiliten *altres mirades sobre la història*, un tema que resulta particularment atractiu, per exemple, per a la història del moviment obrer, de les minories ètniques o de les dones. És en aquests àmbits on s'han obert noves possibilitats d'accedir a espais i experiències atòpics, en col·locar en el centre de la reflexió les vides i les pràctiques concretes (Borderías, 1997; Burke, 1991)⁹⁴. En els diversos camps de la història, amb la introducció de noves evidències sobre les

⁹⁴ Per exemple, la reconstrucció de l'educació rebuda en una etapa determinada de la història; entrevistes amb un guió previ a dones de diferents classes socials, que assistiren a centres docents, públics i privats, en cada etapa del franquisme. La transcripció de les entrevistes ens proporciona una ingent quantitat d'informació al voltant de vivències quotidianes, positives i negatives, distribució de l'espai escolar, mobiliari, objectes didàctics, metodologia, activitats escolars, premis i càstigs, professorat..., les influències rebudes a través de les modalitats educatives no formal i informal (tebeos, associacionisme catòlic o falangista, pel·lícules de cinema, cançons, etc.), com també aportacions molt interessants de caràcter iconogràfic (fotos individuals en l'escola, de grup, primeres comunions, taules de gimnàstica, excursions...) i també, cal dir-ho, ens descriu no a soles realitats sinó també sentiments, conformant, com diria Manuel Vázquez Montalbán, una autèntica *crònica sentimental de l'educació* (Agulló, 2007: 34).

classes populars, al canviar l'enfocament i l'obertura de noves àrees d'investigació, tot desafiant alguns dels supòsits i judicis acceptats pels historiadors, i portant al reconeixement de grups importants de persones que havien estat ignorats, es posa en moviment un procés acumulatiu de *transformació de la disciplina* (Hernández Núñez, 2008; Fraser, 1993; Port, 2015; Sharpe, 1991). Amb aquest procés, l'abast de l'escriptura de la història en si s'amplia i s'enriqueix; mentre que alhora canvia el seu missatge social. «La història esdevé, per dir-ho simplement, més democràtica» (Thompson, 1998:26; Middlekauf, 1991). Per a la majoria de tipus d'història, el probable efecte crític d'aquest nou enfocament ha estat permetre evidències des d'una nova direcció que, sense dubte, contribueix a una concepció més realista del passat (fins un desafiament al *relat oficial*).

Per altra banda, és un miratge comú pensar que els narradors estan 'creant els seus relats per primera vegada' en el curs de l'entrevista. Certament, en qualsevol d'aquestes actuacions hi ha, certament, creació nova i única: en la combinació de les paraules, en l'associació d'idees, en l'ordre dels incidents,... i moltes coses més (incloent-hi, potser, fins la producció de narratives totalment noves) (Bourdieu, 2011). En tot això l'historiador oral té un rol participatiu. Però aquí, com en la majoria de les circumstàncies de la narració, la major part d'allò que s'està explicant ja s'ha dit abans d'una forma pareguda. «El que fa l'historiador oral és proporcionar un nou context per a contar una narrativa que, en essència, era preexistent i aleshores gravar el que es diu de manera que parts d'ella puguen separar-se i utilitzar-se posteriorment inclús en altres contextos» (Schrager, 1998: 284).

Cal recordar la importància d'allò que anomenàvem «silencis de la Història», és a dir, l'absència de documents de determinades èpoques, espais o col·lectius, sobre els quals també hem d'exercir la reflexió històrica. Hem d'analitzar de manera subtil els 'descarts', els rebuigs de l'historiador vers les 'zones silencioses' (p.e., bruixeria, folia, festa, literatura popular, el món oblidat dels llauradors i peons, les dones, emigrants,...) (Agulló, 2007); i caldria afegir-hi els existents en la documentació històrica i interrogar-la sobre les seues llacunes, els seus oblits, els seus buits, els espais blancs de la Història. En resum, també és tasca de l'historiador «fer l'inventari dels arxius del silenci, i fer la història a partir dels documents i les absències de documents» (Le

Goff, 1991: 107; Joutard, 1996). Les fonts orals permeten avançar en el coneixement de la realitat passada, perquè *allò que no es diu, mai no s'escriu*, també poden fer aparèixer l'altra cara de la història: el punt de vista no oficial, la memòria no institucional. Ens descobreixen, en fi, la importància d'allò quotidià. Així doncs, les fonts orals se'ns presenten com una metodologia particularment adequada per donar l'oportunitat de la paraula a grups socials tradicionalment exclosos de la història oficial (Agulló, 2007).

Tot i amb tot, des del punt de vista historiogràfic, la història oral no és necessàriament un instrument per al canvi social; tot depèn de l'esperit amb el qual s'utilitza. No obstant això, sí que li podem donar l'estatus 'd'un altre mitjà' amb capacitat per transformar el contingut i la finalitat de la Història: pot ser utilitzat per canviar l'enfocament de la mateixa Història com a ciència i obrir noves àrees d'investigació; es poden trencar les barreres entre professorat i estudiantat, entre generacions, entre les institucions educatives i el món exterior (King i Rivett, 2015); i fins en l'escriptura de la història, ja siga en llibres o en museus, a la ràdio o a les pel·lícules, però a través de les seues pròpies paraules, pot tornar a un lloc central a les persones que van fer, experimentar o patir la història (Middlekauff, 1991; Thompson, 1998).

e. La Investigació Biogràfica-Narrativa en els estudis d'Educació.

Exposava més amunt que els mètodes biogràfics foren centrals durant molt de temps en Sociologia i Etnografia (recordem *The polish peasant* [1920]). Les autobiografies començaren a estudiar-se llegint-se com narracions de la vida viscuda (Burdíel, 2014; Núñez García, 2013; Morin, 1993). I quan la narració consistia en una reflexió sobre la pròpia vida, aquesta sempre era «discursiva»; és a dir, hi havia un *logos*, un discórrer verbal que havia de seguir –en condicions cabals– una estructura lògica (Bourdieu, 2011). Cal puntualitzar que quan fem aquest mot (*lògica*) ens referim a ell en, si més no, dos sentits

- com «*regulació formab*»: el discurs segueix normes o regles que el regulen, normes que estan en funció tant de la cultura particular en la qual discorre la història de vida (pautes culturals, *stock* cultural) com de la pròpia vida.
- com «*absència de contradiccions en el contingut*»; en el sentit de que existeix una

coherència psicològica tal que fins les menudes incoherències aparents poden ser assumides per una coherència d'ordre superior alhora que més profunda. Aquesta coherència psicològica està lligada a l'escala de valors de l'autobiografiat. Les contradiccions poden donar-se a nivell de l'*habitus* cultural, però no a nivells de valors reals de psicologia profunda.

En la investigació narrativa, les dades empíriques consistien típicament en narracions explicades. En una nota de peu unes pàgines més amunt, recordàvem a Ortega i Gasset (1970) advertint-nos de que si hom vol conèixer a fons qualsevol realitat humana o social, *cal contar una història*. I Bruner (1997) afirmava que *fer una història és central per tal de crear una comprensió del món* en el qual una persona pot sentir que s'ajustarà. La narrativa ha esdevingut també, doncs, una manera de coneixement en l'àmbit de les Ciències Humanes. També en Educació. Les aproximacions tradicionals, positivistes, havien plantejat els estudis sobre educació des d'una racionalitat tècnica, oblidant tossudament la «dimensió personal, factor que és crucial en la investigació sobre com els mestres i les mestres construeixen i desenvolupen la seua tasca professional» (Bolívar *et al.*, 2001:83). No obstant, tot i que els primers treballs etnogràfics en el camp educatiu ja incloïen dimensions narratives, encara al 1986, un manual titulat *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*⁹⁵, no feia al seu índex cap esment a la perspectiva biogràfica narrativa (Wittrock, 1986, citat per Bolívar *et al.*, 2001). Però indagar en el 'pensament del professor' (*teacher thinking*) no es podia fer en profunditat sense que aparegueren implicacions autobiogràfiques: els coneixements personals, pràctics (*teacher's practical knowledge*), dels quals fan constantment ús i que només són accessibles quan són desvelats mitjançant un relat. A partir dels relats individuals es descobrí que el pensament i la pràctica sempre es fonamentaven sobre unes teories i unes creences amb orígens autobiogràfics –i no tant sobre, com es pensava abans, aspectes més 'psicològics' (Peavy, 2007).

Tot aquest enfocament fou vist amb recel pel seu suposat biaix fortament individualista, malgrat que prompte es va veure que una biografia, per més 'personal' que fos, sempre portava implícita una dialèctica amb el medi: *no podia haver text sense un marc interpretatiu, sense context* (o millor dit, sense els diversos contextos en el que eixe

⁹⁵ Wittrock, Merlin C. (1986). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós

mestre o eixa mestra havien desenvolupat la seua tasca); era, doncs, en la narració de la seua interacció amb el context, quan es feia intel·ligible la seua configuració personal (Bolívar *et al.*, 2001)

Entender ampliamente las experiencias del pasado puede posibilitar comprender qué nicho pedagógico ha arbitrado una persona entre todo este cúmulo de influencias, intenciones y sentimientos con respecto a la enseñanza. La expresión ‘praxis autobiográfica’ quisiera recoger este conjunto de dimensiones, donde el desarrollo profesional es también desarrollo personal (Bolívar *et al.*, 2001: 85-86).

Així, en els últims anys, amb tan escasses com honroses excepcions, la investigació biogràfica-narrativa en l’educació s’ha ocupat d’estudiar *les vides del professorat*, emfasitzant sobretot: els relats personals de l’experiència professional i els cicles vitals dels docents (Bolívar *et al.*, 2001; Sanz, 2005), les històries de vida (Goodson, 2004), les biografies i la construcció de la identitat professional (Veiravé, Ojeda, Núñez i Delgado, 2006), la inclusió i l’exclusió educativa (Susinos i Parrilla, 2008), el desenvolupament professional docent (Álvarez *et al.*, 2010; Bolívar, 2014; Skerrett, 2010), la mediació entre iguals (Lacuesta i Traver, 2018) o l’aprenentatge cooperatiu i la innovació educativa (Herrero Nebot, 2019). Per a fer-ho, la tasca de l’investigador resideix en exhortar al protagonista a explicar les seues pròpies narracions i, a partir de l’anàlisi del conjunt, desentrenyar-les tot (re)construint i publicant eixes històries. També és important recalcar el fet que la investigació biogràfica no és un simple mètode de recollida de dades o la seua mera anàlisi, sinó que ha esdevingut per dret propi, com dèiem més amunt, una perspectiva, una manera genuïna d’elaborar coneixements en la investigació educativa (Bolívar *et al.*, 2001).

Així doncs, la majoria de literatura que hi ha sobre l’aplicació de les històries de vida a l’educació *va enfocada a perfilar la figura del mestre o professor* ‘des de dins’, especialment la seua vivència dels canvis i sempre abordant l’aspecte o vessant més formal del fet educatiu (González Monteagudo, 2007): l’«escola», bé a l’aula o bé a la sala de professors. *Molt més rarament trobem estudis, però, des del punt de vista de l’educand* (Moriña, 2016; Sonllewa i Torrego, 2014), i gairebé cap quan el punt de vista de l’educació no se centra en els aspectes «educatius formalitzats», sinó que aquests són considerats com «un moment més», incidental i gairebé contingent, del *fenomen educatiu entès com procés d’aprenentatge al llarg de la vida*.

I això que hi ha persones, per no dir *generacions senceres de gent corrent*, subalterna, a les quals se'ls ha negat –o reduït dràsticament– la possibilitat d'educar-se des de l'àmbit *formal*, obligant-los a dependre gairebé totalment (o, almenys majoritàriament) de l'àmbit *informal*, el qual esdevenia tan incidental i casual com indefugible i obligatori. Per a aquells que, per qüestions històriques, culturals, econòmiques-socials o familiars es veren en aquesta situació, l'aprofitament que feren del curt *temps escolar* i les competències (lingüístiques, matemàtiques, tecnològiques, d'aprendre a aprendre, interpersonals,...) que aconseguiren assolir, potser foren les que marcaren la diferència en l'accés a ulteriors coneixements de caire més 'reconegudament cultural' (amb les concomitants millores vitals, tant en allò que respecta a l'estatus sociolaboral i econòmic, com simplement allò que anomenem «qualitat de vida» o «talent per a viure bé»). Aspiracions, al cap i a la fi, pròpies de la gent corrent i a la qual se li devien.

Per tal de saldar –o, almenys, *visibilitzar*– aqueix deute sociohistòric, calia escriure la seua història.

O, almenys, la d'*un d'ells*.

Cap. IV

De les eines per aprendre de les vides de les persones

La fórmula que habitualment se utilitza per a realitzar investigació educativa està basada en la idea de que existeix un procediment que és 'el' mètode científic. Aquesta és una noció que heu de descartar, simplement perquè se arriba al coneixement científic mitjançant una varietat de procediments i mètodes. Els científics varien notablement a aquest respecte. Alguns diuen que segueixen 'el' mètode científic. Alguns, una vegada que tenen una idea de allò que desitgen fer, per vaguetat que sigui, prefereixen reunir petites mostres de dades i realitzar experiments més ben toscos però eficaços; d'aquesta manera se deriven alguns indicis més que poden ajudar a afinar una hipòtesis. Hi ha també gent que prefereix començar les seves exploracions realitzant àmplies lectures en camps vinculats, sense preocupar-se massa pel que estan buscant o pel que poden trobar. Alguns confien extraordinàriament en les corazonades personals, mentre que d'altres reben tot el que huela a intuïció. Les tècniques emprades per arribar al coneixement, tal com se manifesten en el comportament dels científics, són altament personals i individuals. 'La' simple fórmula científica que emprarien tots els científics que proceden correctament, simplement no existeix.

Robert M.W. Travers
Introducció a la investigació educativa (1979)

Calia escriure una història

La majoria de tasques que desenvolupen els éssers humans requereixen l'ús d'*eines*, *estrís*, *aparells*, *ferramentes*, *mecanismes* o *màquines* que, dissenyades amb diversos graus de sofisticació, milloren i/o augmenten l'eficiència de l'esforç primari que es desplega. De fet, és extremadament difícil que l'ésser humà medie amb el món sense elles. Les tasques intel·lectuals no són –excepte en casos extremadament «abstractes», com la *reflexió metafísica* o la *Física teòrica* (i ni d'això estic segur!)– una excepció. Solem anomenar-les, preses en conjunt, «eines» (tot i que de vegades també ens referim a aquests artefactes a meitat camí entre la teoria i la praxis com «tècniques» o «instruments metodològics») (Bolívar *et al.*, 2001).

Havíem apuntat que en la investigació biogràfica la tasca de l'investigador

consistia prioritàriament en sol·licitar al protagonista que ens contés històries o episodis sobre fets en els quals estigué personalment involucrat, bé de forma *activa* –allò que va fer–, bé de forma *passiva* –allò que li va passar– (Ortega y Gasset, 1970). Junt amb la narració dels fets –un encadenament d’enunciats presentats en una seqüència temporal i/o temàtica– el subjecte sol expressar pensaments no dits o sentiments no exterioritzats en el moment en que aquests succeïren, així com la pròpia anàlisi que li permet ara comprendre’ls i interpretar-los. Eixe relat oral flueix, pel que cal enregistrar-lo. Si l’enregistrament no s’escriu directament al dictat (estratègia poc usual, doncs l’habitual és l’ús d’artefactes enregistradors), posteriorment es recupera mitjançant una transcripció que serà el suport material sobre el qual realitzarem els processos següents d’anàlisi i interpretació. En la redacció del relat central d’aquesta *tesi*, com hem dit repetidament, l’investigador ha fet ‘poc més’ que de transcriptor i recol·lector d’informació històrica bàsica per tal de contextualitzar. Específicament, s’ha limitat a transcriure en un text llegible –textualitzar– el contingut de poc més de vint hores de gravació vídeo-gràfica. Però, una transcripció sempre comporta una pèrdua –sovint involuntària, altres vegades obligada– de material, si més no, emocional (fins i tot quan s’estableix aquella coneguda familiaritat entre investigat i investigador). Calia, doncs, tirar mà d’eines complementàries amb les quals intentar suplir alguna d’aquestes pèrdues.

Per altra banda, atès que el mètode usat en una investigació qualitativa influeix inevitablement sobre l’objecte d’anàlisi (en el nostre cas, el relat de vida del protagonista), s’escau una clara exposició de tots el procediments i eines implicades en el procés de recollida i anàlisi de les dades. Tal exposició «no només dóna la transparència i la credibilitat exigible al procés, sinó que permet als lectors de l’informe establir judicis sobre si les interpretacions provenen realment o no de les dades» (Luengo, 2010:4). Així doncs, si bé «el relat del protagonista» –derivat de l’entrevista biogràfica– és el nucli de la investigació, també cal que la persecució de la singular veritat que ens vol transmetre es veja fiançada per la confluència d’altres tècniques complementàries que *confirmen, complementen, matisen o ajuden a explicar de manera versemblant* les paraules pronunciades durant la narració.

Quins han estat, en el nostre cas eixos mètodes, eixes eines de convergència?

D'entre el cúmul de totes les possibles hem elegit les nou següents:

- a.** Quadern de camp
- b.** Revisió de textos historiogràfics (referits a les èpoques en que transcorre la vida del protagonista).
- c.** Línia de temps
- d.** Auto-informe Auto-presentació
- e.** Biograma o 'línia de vida'
- f.** 'Caixa de vida' (documents personals)
- g.** Entrevista biogràfica (no estructurada)
- h.** Entrevistes enfocades (en profunditat)
- i.** Catalogació de la seua biblioteca

No totes aquestes eines foren planificades des del moment en que s'inicià la investigació, sinó que anà plantejant-se la idoneïtat del seu ús a partir de dades recollides per altres eines que ens suggerien les següents. Així, si bé existeix una coherència metodològica, també ha hagut una necessària flexibilitat exigida per les pròpies dades: allò que anàvem sabent ens conduïa envers una nova eina com una bola de neu vessant avall.

a. Quadern de camp.

Los diarios de campo son textos escritos en los que el científico [...] registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesional o académica y que le resultan especialmente significativos [...]; la narración o relato del diario depende del autor/a y el texto escrito no representa una realidad externa que es reflejada o representada por el futuro o actual científico o profesional, sino que es una construcción en la que participa irremediabilmente porque la propia escritura es una interpretación (Albertín, 2007: 14)

Amb aquest epígraf em referiré, en el meu cas, a 'la llibreta' o quadern on, des que em vaig plantejar fer una *tesi* del conjunt d'entrevistes, he anat anotant accions dutes a terme o fragments de textos que m'inspiraven, així com apuntant les meues observacions i reflexions personals al voltant del contingut que anava emergint, bé al llarg –o després– de cada entrevista, bé durant les lectures que m'ajudaven a clarificar-me

el procés que devia seguir perquè l'hermenèutica de la narrativa fos comprensible, consistent i vàlida. Aquest afany per la clarificació també m'ha portat a esbossar esquemes en els quals intentava reflectir les relacions que trobava entre els diversos fets, idees, moments o conceptes apareguts tant durant les entrevistes com durant les lectures. Donat que reflectia pensaments o intuïcions personals «en brut», ha constituït un exemple gairebé clàssic de font primària.

Les reflexions o intuïcions podien aparèixer en qualsevol moment: des d'immediatament després d'una entrevista, fins a la primera hora del matí, quan el cap encara estava fresc de les preocupacions quotidianes i el pensament ja estava desemboirant-se dels somnis que m'havien acompanyat durant la nit. Lògicament, també feia constar en el quadern qualsevol suggeriment del director de la tesi, comentaris piradors d'algun familiar o amic amb qui compartia 'l'estat de la tesi', i fins fragments de qualsevol lectura —relacionada directament, o no, amb la investigació— que aportés contingut significatiu al meu propi procés hermenèutic. En molts casos, el contingut es referia a detalls col·laterals en els quals em caldria aprofundir en posteriors lectures o cerques. Cada nota anava indefugiblement precedida de la data en que es generava en brut. M'atrevisc a afirmar que algunes de les anotacions reflecteixen una certa serendípia.

Materialment, aquest 'quadern de camp' s'ha concretat sobretot en dues llibretes —blocs— de mitjana grandària (15cm x 21cm) que sempre portava dins la meua motxilla, m'acompanyaven a les entrevistes o a les reunions amb el director de la tesi, o jeien, llestes per a rebre intempestives anotacions, sobre la taula de treball —al costat del teclat— o la tauleta de nit. Posteriorment, el contingut de les llibretes s'ha vessat a arxius d'ordinador, de manera que resultés més còmoda la incorporació dels comentaris a l'informe d'investigació.

b. Revisió de textos historiogràfics.

—Joven, no se impaciente, la vida de las personas tiene sentido si se explica en su contexto, de lo contrario es difícil que usted entienda nada.

Julia Navarro
Dime quién soy (2010)

Tot i que quan es parla de les eines d'investigació pròpies de la investigació biogràfica no se sol incloure «revisió de textos historiogràfics», tenint en compte el particular caire d'aquesta investigació, en el que les circumstàncies històriques conformen una part determinant de l'estudi, sí que he considerat escaient destacar *els fets i les idees* globals que 's'han creuat' en –i fins cert punt, condicionat– la vida del protagonista. Si més no, amb més detall del que es presenten en les «línies de temps». La descripció d'aquest marc sí que compleix doncs una 'funció instrumental', donat que considero que una revisió prèvia –tot i que no exhaustiva– d'aquests fets i situacions històriques aporta al posterior relat de Juan una llum que, de no estar-hi, la comprensió dels aproximadament 55 anys de la seua vida (període que hem agafat com a matèria significativa) perdria una part del seu sentit. Lògicament, la recopilació d'ítems històrics concrets, així com la redacció del marc, l'he feta *a posteriori* del relat de la vida de Juan, de manera que he pogut seleccionar i aportar aquelles dades (fets, detalls, persones o idees significatives) o moments històrics que efectivament conformaren «el context del text», és a dir, del relat autobiogràfic dels fets 'que dugué a terme' o 'que li passaren'.

La recopilació documental s'ha centrat en textos que tracten històricament aspectes socials, econòmics, polítics i educatius dels períodes referits a:

- *Ideologia social, cultural i educativa obrera anterior a la Segona República*
- *L'educació durant la Segona República (1931-1936)*
- *L'educació durant la Guerra Civil (1936-1939)*
- *El franquisme (1939-1975): Visió de la societat per períodes històrics, i estudi especial de l'evolució del sistema educatiu*
- *La Transició: aspectes polítics-socials i educatius (fins 1985)*

Aquesta revisió configura el contingut del Llibre V.

c. Línia de temps

Una línia del temps és un *diagrama o esquema gràfic*⁹⁶ en forma d'eix, línia o fris (sèrie de dibuixos relacionats presentats horitzontalment) *amb el qual representem, en ordre crono-*

⁹⁶ Actualment és freqüent presentar també «infografies»: il·lustracions gràfiques que, acompanyades de textos *ad hoc* (tant imatges com texts elaborats digitalment), contribueixen a descriure, comprendre o fer entendre millor el fet que il·lustren.

lògic, una seqüència de períodes o intervals temporals i successos. En ella s'enregistren, ben identificades, dades rellevants –com dates, persones, fets o esdeveniments, llocs,...– així com les seues relacions; i tot de manera que cronologia, dades i relacions es visualitzen d'una manera intuïtiva, estructurada i senzilla d'interpretar.

En les darreres dècades s'ha fet ús d'aquesta estratègia per part de la investigació social participativa (Aguirre, Benet, Moliner, Sales, Sanahuja i Traver, 2018) i en investigacions terapèutiques des de la narrativa que exigien el compromís del subjecte investigat (tractament de l'alcoholisme [Sobell, Sobell, Klajner, Pavan i Basian, 1986], addiccions [Berends, 2011], obesitat [Sheridan, Chamberlain i Dupuis, 2011], o violència domèstica [Kolar, Ahmad, Chan i Erickson, 2017]). No obstant això, no ha estat la investigació l'únic àmbit d'ús. Tot i que els mètodes de visualització de seqüències d'esdeveniments ha estat una estratègia didàctica antiga en la docència de la Història⁹⁷, ha estat especialment estesa des de la popularització de les eines informàtiques, les quals li donen un caire molt més intuïtiu i fins artístic (especialment quan es fa ús d'infografies) (Gómez Galán, 2016). Les línies de temps constitueixen avui una eina clau, tant per a la historiografia en general, com per a la construcció de biografies en particular.

Generalment consta de quatre elements:

- l'*eix* sobre el qual es marquen les dades (que pot ser una línia horitzontal o vertical, o una barra rectangular allargada),
- els *anys* que s'assenyalen per indicar l'escala,
- els *períodes* i *intervals temporals* (amb els què, amb major o menor objectivitat/subjectivitat dividim el període global), i
- els *esdeveniments* –o altres dades rellevants– indicats amb línies, textos i/o imatges⁹⁸.

El format més popular o conegut sol consistir en una línia –o rectangle molt allargat– horitzontal, en la part inferior de la qual apareixen, en intervals o seqüències regulars, els anys (o qualsevol altra divisió temporal –biennis, lustres, dècades,...–); i a la seua part superior, les dades o esdeveniments considerats rellevants per l'àmbit en el que

⁹⁷ Podem pensar fins en els frisos de l'antiga Assíria o l'antic Egipte on es narraven regnats en seqüències; o la columna de Trajà al for romà on, al llarg de 200 metres, es conta el procés de conquesta de la Dàcia.

⁹⁸ En les actuals versions de «línies de temps» també és freqüent trobar infografies, vídeos o animacions.

la línia de temps s'està utilitzant com a eina. La seua principal característica és que dóna una visió intuïtiva i clara de l'esdevenir, de l'ordre temporal en que s'han anat succeint els esdeveniments que s'hi ubiquen.

En el nostre estudi hem construït una línia de temps mitjançant el programa informàtic «*Tiki Toki*»⁹⁹, que hi inclou tant fets referits a la vida de Juan i la seua família com esdeveniments històrics referits a Espanya –incloent-hi fites educatives– i el món:

d. Auto-informe o auto-presentació

El auto-informe es un documento en el que el propio protagonista narra en primera persona aquellos aspectos que considera más significativos para el tema de estudio que le proponemos (Moriña, 2017:54).

Mitjançant l'auto-informe donem *informació subjectiva sobre qui som, i mostrem aquells aspectes del jo que desitgem objectivar per a que els altres els coneguen*. Suposa, inicialment, una aproximació «especular» (en el sentit més etimològic del terme)¹⁰⁰ sobre la pròpia identitat i sobre el tema que ell considera central en la seua narració (Arregui i Basambrio, 1999; Apitzsch i Siouti, 2007; Kushner, 2010; Moriña, 2017). Reflecteix una auto-percepció dels propis pensaments, estats psicològics actuals o passats –sempre que hagen estat vitalment molt rellevants– i atributs auto-detectats; però, també reflecteix la presència d'un diàleg intern o *narrativa interna* que pugna per esdevenir *narrativa contada* (Bourdieu, 2011; Hänninen, 2000), un esforç d'introspecció i de selecció més o menys interessada d'aquells pensaments, estats i atributs auto-percebuts (alhora que 'publicables'). Pel general, amb l'auto-presentació intentem controlar la nostra imatge guiant la impressió que causem en altres. Implica sempre una *auto-defensa del self*, d'allò que fa sentir al protagonista que segueix sent el mateix subjecte dels fets contats, d'allò intern que no ha canviat («identitat» en el sentit de 'seguir sent idèntic a ell mateix'). Per altra banda, un altre objectiu de l'auto-presentació és, sovint, *validar l'auto-concepte*, ja que la imatge que tenim de nosaltres també depèn de com creiem que ens veuen els altres. Per a Bordieu «la història feta naturalesa és la història

⁹⁹ <https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/1423213/EL-TEMPS-DE-JUAN/>

¹⁰⁰ Del verb llatí '*specular*' (observar, explorar, analitzar); i aquest del substantiu '*speculum*' (l'espill textual en el qual es reflecteix el protagonista). El sentit és assimilable a 'reflexionar' (igualmente en el seu sentit etimològic: ve també del llatí '*re-flectus*', que significa 'acció de doblar, de corbar' de manera que els extrems apunten en una direcció pareguda. En òptica, es dóna la reflexió en un mirall, quan el feix de llum retorna amb un angle idèntic al que ha incidit al pla de l'espill. En sentit figurat, la reflexió suposa 'introspecció': el pensament del subjecte *enfocat sobre ell mateix*).

feta cos per l'educació» (Capdevielle, 2011: 36); en aquest sentit, l'auto-presentació basada en l'especulació representaria un esforç per eixir de la comprensió-pràctica envers la comprensió-lògica i accedir al propi *habitus* des del propi auto-discurs.

Bolívar *et al.* (2001) ens recorden que «al llarg d'aquesta auto-presentació comprensiva apareixen una sèrie d'elements i dimensions de capital importància en el relat, descrits a manera de fites o moments de canvi de rumb en la trajectòria de vida» (p. 180) (en un altre moment, Bolívar *et al.* es referiran a aquestes fites o moments com «incidents crítics»). En el nostre cas, fou durant el transcurs d'aquesta tècnica quan el protagonista prengué una consciència plena del pes de la seua activitat professional en la construcció de la seua identitat.

En qualsevol cas, la manera com es presenta algú sempre depèn tant del context psicosocial i històric i els recursos lingüístics personals, com dels objectius que persegueix eixa auto-presentació.

e. Biograma o «línia de vida»

«Biograma» és un concepte que arriba a la investigació biogràfica narrativa a través de l'antropologia filosòfica, la qual el pren prestat, al seu torn, de la biologia¹⁰¹. Originalment, amb ell es fa referència a les *bases estructurals bio-genètiques que condicionen 'la manera de viure' d'una espècie determinada* (Count, 1958), és a dir, el conjunt de gens que determinen els trets que permeten a una espècie una resposta adient als imperatius biològics de l'entorn. Per exemple, el *biograma* dels mamífers seria una part del *biograma* dels vertebrats; el *biograma* dels primats seria, de lluny, ben diferent del dels coleòpters. Fa referència a una arquitectura específica i, per tant, diferencial entre espècies. Com qualsevol disseny, és susceptible de ser representat gràficament. Els biòlegs i/o genetistes són capaços de fer-ho.

Però, com en el cas que ens ocupa, la visió és més «biogràfica» que «biològica», als efectes de la nostra investigació no ens resulta tant rellevant aquest «patrimoni genètic» del que parlava Count, com la representació –valorada i interpretada– del disseny de la vida del subjecte. Per tant, així com un 'biograma biològic' enregistra els gens

¹⁰¹ Count, Earl W. (1958). The biological basis of Human Sociality. *American Anthropologist*, Vol 60, n. 6, Part. 1 (Dec., 1958), pp. 1049-1085

que determinen la manera de viure de l'espècie, un 'biograma biogràfic' *enregistra de manera seqüenciada en un gràfic de coordenades les experiències viscudes pel subjecte que l'han conduït a viure de la manera que ho ha fet, així com la valoració assignada a aquestes pel propi subjecte.* En sentit ample, podríem considerar que aquestes «experiències viscudes» (l'*Erlebnis* diltheyana, o *narrativa viscuda* en termes de Hänninen) constitueixen el fonament factual del coneixement social incorporat que constituïria l'*habitus* (Bourdieu, 1989). Lògicament, hi ha elements històrics i culturals innegables propis del col·lectiu humà on es desenvolupa, però el «biograma biogràfic», tot i que reflecteix estructures culturals, és singular per a cada subjecte. Altres autors es refereixen a aquesta eina com «línia de vida» (Gramling i Carr, 2004; Moriña, 2017).

Per a Bolívar *et al.* (2001) el biograma consisteix en

[...] un mapa [que] representa las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico de situaciones diversas, compromisos adquiridos, destinos, actividades realizadas y discontinuidades experimentadas [...] Es, pues, una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado su vida desde la valoración actual de su incidencia (pp. 177-178)

Fins aquí, gràficament un biograma es diferenciaria ben poc d'una «línia de temps», eina que ja hem vist més amunt: materialment, ambdues es construeixen sobre vectors que representen el transcórrer del temps. No obstant, seguint l'enfocament 'intersubjectiu' des del qual abordem la investigació, hem volgut introduir-hi algunes variacions essencials.

- a) El biograma és *temàtic*: se centra en un aspecte específic de la vida del subjecte (l'*educació* –com podria centrar-se en l'economia, la salut, les relacions afectives,...–). En el nostre cas, la formació i l'aprenentatge
- b) És *valoratiu*: no el construïm simplement enregistrant esdeveniments o «incidents crítics»¹⁰², sinó que el subjecte 'assigna un valor' als diversos períodes (en el nostre cas, amb una nota numèrica –entre 0 i 10–) en funció de l'àmbit prefixat, de manera que la seua vida és representada mitjançant un 'perfil' tra-

¹⁰² Segons Bolívar *et al.*, (2001: 172), «los llamados *incidentes críticos* manifiestan aquellos eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos [...] momentos que acentúan determinados cambios de rumbo, acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital [...] acontecimientos que han producido un 'corte' o 'trauma' en su proceso de socialización profesional [...] han contribuido a cambiar/girar su trayectoria de vida o su identidad profesional [...] Las posibles relaciones causales son establecidas por el investigador, aunque pueden/deben ser inducidas a que las determine el propio informante».

çat al llarg de la línia temporal.

- c) És una eina per a la reflexió personal, doncs facilita el record i la seqüenciació d'esdeveniments personals, i una vegada posa la nota, se li demana que la raone, tot exposant els fets, les persones,... que justifiquen la valoració.

En resum,

señala pistas sobre la razones y casuísticas que puedan estar influyendo en la selección de retazos de vida que está siendo contada o mostrada, así como algunas claves e interrelaciones dignas de ser tomadas en consideración para la interpretación y comprensión de los relatos, de sus posicionamientos dentro del total de la vida [...], así como de la intención que les lleva a contar lo que cuentan de su vida, como trama y organizador de la misma. (Domingo, Martos i Martos, 2017:85)

La diferència, doncs, respecte a la *línia de temps* és que aquesta té un caràcter essencialment global i descriptiu, mentre que el *biograma* seria específic i valoratiu.

f. «Caixa de vida» (documents personals)

En *À la recherche du temps perdu* Marcel Proust (1871-1922) parla de la pobresa amb la que se li presentaven els records que tenia sobre la ciutat de Combray, ciutat en la que havia residit una bona part de la seua infància. Potser fos perquè Proust es limitava a fer ús de la 'memòria voluntària', la qual responia al que li demanava l'atenció, i de la que es pot dir que les informacions a les que obligava el record no conservaven realment res d'aquell passat que pretenia evocar. Però, un dia, berenant, el gust d'una *magdalena* el va transportar sensorialment i anímica a una vesprada dels temps antics. Eixa era la 'memòria involuntària', la reminiscència.

El mateix val per al nostre passat. En va intentar re-evocar-lo; tots els esforços del nostre intel·lecte són inútils. Per la qual cosa Proust no vacil·la en afirmar com a conclusió que el passat es troba 'fora del seu poder i del seu abast, en qualsevol objecte material (o la sensació que tal objecte provoca en nosaltres), i que ignorem quin puga ser. Que trobem aquest objecte abans de morir o que no el trobem mai, depèn únicament de l'atzar' (Benjamin, 1986: 90).

La «caixa de vida» (Forés, 2011) la conformen *diversos objectes i/o documents que el protagonista ha seleccionat d'entre aquells que ha anat emmagatzemant al llarg de la seua vida i que tenen un valor afectiu-simbòlic per a ell*. Cadascun d'aquests ítems porta una història darrere, amb una situació personal/ familiar/ social / històrica concreta, i l'atmosfera

i afectes que generà; i la seua exposició té la capacitat de transportar anímicament, l'efecte de detonant del procés de rememoració de fets ocorreguts o explicacions de persones (per exemple, les que apareixen en cada fotografia) (Rojo, 1997). La tipologia d'aquests documents és summament diversa, doncs dins la caixa podem trobar

- cartes; postals rebudes o comprades en algun viatge;
- factures i albarans;
- contractes de treball, de compra-venda o d'assegurances;
- informes mèdics, d'analítiques o ingressos/altes d'hospitalitzacions;
- cartilles d'estalvis o extractes bancaris;
- retalls de diari relacionats amb fets en els quals participà activament o passiva ell o membres de la seua família;
- recordatoris de batejos, primeres comunions o defuncions; llistes de convidats a esdeveniments organitzats;
- diplomes o certificats;
- plànols d'obres;
- dibuixos o material escolar escolars dels fills;
- notificacions administratives (municipals, d'algun Ministeri,...)
- carnets d'afiliació;...
- i, especialment, fotografies: de viatges, de celebracions familiars, «de carnet» 'a diferents edats', de grups d'amics,...

En el cas de Juan, ell guardava aquesta col·lecció de documents dintre d'una caixa de 'cigars puros' (marca «*El Premio*»). La relació dels documents presents a la 'caixa de vida' de Juan constitueix l'annex V.

g. Entrevista biogràfica (no estructurada)

Cada vez es más raro encontrar gente que sepa contar bien algo.

Walter Benjamin.
El narrador (1936)

Les històries de vida i la investigació biogràfica-narrativa constitueixen un camp d'investigació que apunta a la dimensió personal de les Ciències Socials (Álvarez *et al.*,

2010; Morin, 1993). Més encara: segons Denzin (2001) ens hem convertit en una «societat de l'entrevista»,

La entrevista es una manera de escriure el món, una manera de acostar el món en joc, [...] no es un espejo del llamado mundo externo ni una ventana a la vida interior de la persona. [...] es un simulacro, un mundo perfectamente miniaturizado y coherente por su propio derecho. Vista de esta manera, [...] funciona como un dispositivo narrativo que permite a personas inclinadas a contar historias que las cuentan sobre ellas mismas. En el momento de contar historias, narrador y oyente, intérprete y público, comparten el objetivo de participar en una experiencia, lo que revela su compartida igualdad (p. 23).

Però no és només aquesta interpretació de l'entrevista la que ens fa donar-li un paper central en la nostra investigació. També la seua visió com a vehicle per produir textos i etnografies d'actuació sobre l'individu i la societat –l'entrevista com a manera de relatar el món, com a forma de ‘posar-ho en acció’. Seguint amb Denzin (2001), l'entrevista és un text actiu, un lloc on el significat se crea i actualitza. Durant la realització, el text de l'entrevista crea el món, donant-li una significació situada. Des d'aquesta perspectiva, «l'entrevista és una construcció, una ficció, un ordenament o reorganització de materials seleccionats del món actual» (Dillard, 1982, citat per Denzin, 2001:25).

És un tipus de conversa considerada àmpliament com «l'art de fer preguntes i escoltar» (Denzin y Lincoln, 1994: 643; Merlinsky, 2006). No és mai un instrument ideològicament neutral. L'entrevista qualitativa permet la recopilació d'informació detallada que la persona informant –protagonista del relat– comparteix oralment amb l'investigador, a petició d'aquest, sobre allò relatiu a un tema (o temes) específic(s) o esdeveniments ocorreguts en la seua vida; és, per tant, *una conversa entre dues persones, un entrevistador i un informant, estimulada i enregistrada pel primer* (que sol coincidir amb qui planteja les preguntes generadores del relat o suggereix els temes) *amb el propòsit d'afavorir la producció d'un discurs conversacional, continu i amb una certa línia argumental i/o cronològica, no fragmentada; tot i que intenta tenir un caire íntim i flexible implica recollir informació precisa sobre persones, entorns o llocs concrets i moments històricament identificables* (Pujadas, 2002; Moriña, 2017). L'entrevista en profunditat implica sempre, per part de l'entrevistador, per una banda, la ‘presumpció d'honestedat del protagonista informant’ i, per altra, la ‘comprensió de les seues limitacions memorístiques i la seua voluntat de relatar

només allò que desitja' (mai no és un interrogatori!).

Les característiques que distingeixen l'entrevista qualitativa biogràfica d'altres formes de recopilar informació són:

- a) Que aquesta és una extensió d'una conversa normal amb la diferència que u – l'investigador– *escolta per entendre el sentit* d'allò que relata l'entrevistat – protagonista.
- b) Els entrevistadors qualitatius estan immersos en la *comprensió*, en el *coneixement i en la percepció de l'entrevistat* més que en categoritzar persones o esdeveniments en funció de teories acadèmiques.
- c) Tant *el contingut de l'entrevista com el flux i la selecció dels temes canvia* d'acord amb allò que l'entrevistat coneix i sent (Vargas, 2011:320).

Tot açò li exigeix a l'entrevistador un treball d'interpretació actiu durant el transcurs de l'entrevista, captant aquells indicis que poden relacionar-se com un patró de comportament subjacent; implica gestionar sabers implícits que li possibiliten apropar-se a la utilització del codi per part de l'entrevistat –*indexicalitat* (Bar-Hillel, 1954)–, alhora que fer ús de sabers explícits (paraules, temes, discursos comuns del grup o comunitat a la qual pertany el protagonista) –*actualització/ contextualització* (Eco, 1987)–. El text produït mitjançant la situació d'entrevista, representa l'univers social de referència del protagonista i permet captar, mitjançant successives lectures i relectures, els diferents elements que componen el seu món significatiu, la visió de si mateix, i l'emergència de discursos que el relacionen amb els seus grups de referència (Vargas, 2011). Alhora, implica que com més altes siguen les possibilitats de l'oient de captar elements del context, en millors condicions estarem per tal d'entendre la *indexicalitat*¹⁰³ del discurs del nostre entrevistat (Merlinsky, 2006:251) o, en termes d'Umberto Eco (1987), 'd'actualitzar el text'. El *domini tant del llenguatge natural com del context personal del protagonista* implica un cert grau de familiaritat amb el grup o comunitat a la qual

¹⁰³ El concepte d'*indexicalitat* ve a mostrar que el significat d'algunes paraules per si mateixes és incomplet, que només es pot completar dins d'un context i que, per tant, són 'expressions indicatives' d'una situació d'intercanvi lingüístic. Husserl es refereix amb aquest concepte a (1) expressions el sentit de les quals no pot decidir el receptor sense conèixer o assumir alguna cosa sobre la biografia i els propòsits de l'usuari, les circumstàncies de la locució, el curs previ del discurs o la relació particular de la interacció potencial o real que existeix entre l'usuari i el receptor. Bertrand Russell va assenyalar per la seua banda que (2) les descripcions que les inclouen s'apliquen en cada ocasió a una cosa i a diferents coses en ocasions diferents. Les expressions índexiques solen ser expressions com ara «això», «aquí», «jo», «la gent», etc., que adquireixen sentit a partir del context en què s'enuncien. [...] El fenomen de les expressions índexiques ens permet observar que una paraula pot tenir significat transsituacional, però té també un significat diferent en tota situació particular en què s'utilitza, i exigeix del receptor que «vaja més enllà de la informació que se li dona» (Bar Hillel, 1954; Bornaetxea, 2009).

aquest pertany (compromís amb el saber de sentit comú, i coneixement dels codis lingüístics i culturals característics de la comunitat de pertinença, del món comú)¹⁰⁴.

Per altra banda, un aspecte molt important que s'ha de tenir en compte no només com a context sinó també com a part del mètode, és l'aliança, implícita i empàtica, entre l'investigador i l'entrevistat. La relació social entre ells, els seus interessos i perspectives específiques, i l'entorn social en què es troben i que ells mateixos produeixen durant l'entrevista, han de quedar reflectits, i sempre són part de l'anàlisi de les entrevistes narratives biogràfiques (Riemann 2003). L'*escoltador*/ investigador tracta al protagonista amb cordialitat, està constantment interactuant a nivell pragmàtic amb el narrador, mostrant una actitud d'interès per la narració desenvolupadora (emetent expressions amb funció fàtica); mentre no es perd, no interfereix –ni fa consultes ni comentaris des de 'l'exterior' que potser provocarien una desviació– ni, molt menys, interromp la línia argumental; l'ajuda a que estiga segur i tranquil, el deixa concloure el relat; empra, quan cal, preguntes fàcils de comprendre i no compromeses; sap respectar les pauses i els silencis del protagonista; busca que les respostes a les preguntes siguin abastadores amb relació al propòsit de la recerca; evita els rols de supremacia o autoritat 'colonialista': no dóna consells ni valoracions, és empàtic, no discuteix ni rebut al protagonista, li dóna temps per trobar les paraules i expressions, no discuteix sobre les conseqüències de les respostes, és comprensiu, i li demostra la legitimitat, serietat i importància de la investigació i de l'entrevista (Biglia i Bonet-Martí, 2009; Bolívar *et al.*, 2001; Fernández, 2001; Mallimaci i Giménez, 2006; Merlinsky, 2006; Moriña, 2017; Vargas, 2011). Deia Bertaux (1981, citat per Moriña, 2017: 18) que «un bon relat de vida és aquell en el que qui és entrevistat es fa amb el control de l'entrevista i parla lliurement» (p.18).

En el cas de la nostra investigació enregistrem nou sessions de més de 2h de duració cadascuna, efectuades entre els mesos d'agost de 2012 i febrer de 2013. Les entrevistes foren realitzades bé en casa del protagonista, bé en casa de l'investigador. Ambdues són residències al camp, molt familiars per al protagonista i en ambdues se sentia confortable. Totes les entrevistes es desenvoluparen per la vesprada. Pel general, les interrupcions foren molt escasses, sense que en cap cas alteraren signifi-

¹⁰⁴ Borges dirà en *El Aleph* (1949) que «Todo lenguaje es un alfabeto de símbolos cuyo ejercicio presupone un pasado que los interlocutores comparten».

cativament la narració. Les «consignes» (Merlinsky, 2006) o «preguntes generadores de la narració» (Moriña, 2017) emeses per l'investigador foren de caire molt general, sovint es recolzaven en dades recollides en entrevistes anteriors i, generalment, complien la funció 'd'entrada al tema'. Juan és, com havíem dit, una persona amb una memòria notable en termes absoluts i excepcional respecte al seu grup d'edat; tot i no tenir estudis, la seua vida ha estat plena de lectures de llibres i revistes –hem confirmat la presència a sa casa d'una gran quantitat de revistes de caire històric: *Historia 16, Historia y Vida...* –; també és una persona loquaç, amb una gran facilitat de paraula i magnífic ritme d'expressió. Les preguntes eren simplement un detonant per començar el relat, i entre una i altra passaven ben bé de quinze a trenta minuts.

Al llarg del període de recollida de dades, cinc vegades se li van lliurar al protagonista còpies impreses de les transcripcions de les entrevistes anteriors per tal que donés el vist-i-plau i, alhora, que li fes pensar en fets i persones pertanyents a les seqüències cronològiques relatades i que havia passat per alt. La majoria de transcripcions dels enregistraments es dugueren a terme entre la sessió realitzada i la següent, tot i que açò no ho respectí en les tres primeres, doncs entre la primera (14/8/2012) i la tercera sessió (21/8/2012) només transcorregueren cinc dies –dos entre la primera sessió i la segona i tres entre aquesta i la tercera– i no hagué temps efectiu. Per altra banda, en aquells dies encara no ens plantejàvem que estàvem iniciant una investigació acadèmica, i la iniciativa d'enregistrar l'entrevista era més una qüestió d'interès familiar que una altra cosa. A la quarta sessió (29/8/2012) Juan prèviament ja disposà de la transcripció de les dues primeres, i a la quinta (20/9/2012) també pogué disposar de les transcripcions de la tercera i la quarta. Després d'haver-se llegit les transcripcions a sa casa amb tranquil·litat, solia venir a la següent cita amb anotacions que li servien de base per a iniciar –o recuperar– el relat. Venia amb la transcripció de l'anterior llegida, i dedicàvem els primers minuts –normalment 'off the record'– a fer algun comentari: la majoria de vegades simplement donava el vist-i-plau; en altres casos, la lectura d'allò que havia dit li suggeria nous episodis i els portava apuntats, doncs les anotacions serviren de base per a un nou relat que ocuparia el temps íntegre de la següent entrevista; només en tres casos va optar per l'auto-censura, fent eliminar de la transcripció algun fet relatat o noms que, per raons personals, preferia que no es feren públics. Aquests

lliuraments de les transcripcions del seu relat també ens donaren peu per a preguntar-li sobre les emocions, els sentiments o afectes que li provocava «llegir el relat de la seua pròpia vida imprès a un paper».

Un dels primers supòsits de l'entrevista com a forma de coneixement és que, més enllà del significat objectiu de les paraules o la *indexicalitat* amb l'entrevistador, dona la possibilitat de captar el significat atribuït per l'altre –el protagonista– a la seua pròpia experiència a través de la interacció comunicativa. (Merlinsky, 2006). Quan assumim el rol d'entrevistador, hem de fer un 'moviment cooperatiu d'actualització' dels significats (Eco, 1987).

En els darrers anys, diversos investigadors han advertit que l'anàlisi del text generat mitjançant una entrevista no hauria de tractar-se com una «evidència» del coneixement a produir en el transcurs de la investigació. Es proposa en canvi, tractar aquests textos com a *construccions situades* en el marc de la situació d'entrevista. D'aquesta manera, hom suggereix que el producte de l'entrevista és un text negociat, on les preguntes i respostes són conjuntament construïdes i creixentment contextualitzades –*situades*– pel narrador i l'escoltador. Segons Garfinkel (1984, citat per Merlinsky, 2006:31) «des activitats mitjançant les quals els membres d'una col·lectivitat produeixen i controlen situacions en activitats quotidianes organitzades, són idèntiques als procediments que eixos mateixos membres utilitzen per fer aquests contextos explicables [*account-able*]». És a dir, quan contem les nostres accions, pretenem que siguin comprensibles, i és en aquest procés que revelem els procediments usats per tal de re-crear el nostre personal univers social o món de vida.

Recapitulant, doncs, l'entrevista funciona com a eina o artefacte narratiu que permet –i fins esperona!– que el protagonista entrevistat pugui, en la mesura que ho desitge, compartir experiències viscudes amb l'entrevistador, traslladar la seua «narrativa viscuda» a «narrativa contada», re-construir el seu univers social o món de vida, i tot, d'acord amb la lògica narrativa pròpia i de la comunitat a la qual pertany. Aquest compartir, aquest trasllat i aquest re-crear pressuposen que fa una selecció i organització de l'exposició dels records que és coherent amb el seu propòsit narratiu (que pot coincidir o no amb el de l'entrevistador/investigador).

h. Entrevista enfocada (en profunditat)

El terme «Entrevista Enfocada» –o «focalitzada»– (*focused interview*) va ser encunyat per Merton, Fiske i Kendall (1956) per diferenciar una varietat del tipus general d'entrevistes des del prisma de la no-directivitat¹⁰⁵. L'entrevista enfocada *sempre tracta, a diferència de l'entrevista biogràfica, sobre un nucli, tema central o focus d'interès: una experiència, una situació, una acció, un àmbit de la vida. S'adreça a un individu particular, definit, caracteritzat i assenyalat prèviament per haver pres part en una situació concreta rellevant per a la investigació o haver tingut aquesta vivència, bé de forma activa, bé passiva. A més, l'entrevista enfocada no pretén reviure 'tota una vida', però tampoc consisteix en una reconstrucció sense més d'una particular experiència personal o anècdota.*

Segons els autors esmentats, les quatre característiques distintives d'una entrevista enfocada, són:

- 1) Se sap que l'entrevistat ha participat en una *situació particular* (ha vist una pel·lícula, ha escoltat un programa de ràdio, ha llegit un pamflet, article o llibre, ha participat en un determinat experiment o situació social, etc.).
- 2) L'investigador analitza provisionalment els elements, patrons i processos hipotèticament significatius i l'estructura total de la situació. A través d'aquesta *anàlisi del contingut o de la situació* desenvolupa un conjunt d'hipòtesis sobre les conseqüències o les respostes probables a la mateixa.
- 3) Aquesta anàlisi proporciona la base per a la *guia d'entrevista*, establint així les principals àrees d'investigació i les hipòtesis que li proporcionaran criteris de rellevància per a les dades que obtinga.
- 4) Per últim, l'entrevista s'enfoca sobre les experiències subjectives per tal de determinar *les definicions del protagonista sobre la situació* en la qual ha estat implicat (Merton *et al.*, 1956:3).

L'entrevista enfocada va girar al voltant del tema de «*l'Educació o Formació*». En ella abordarem tant els anys d'escolarització del protagonista, els aprenentatges duts a terme entre els seus iguals i l'aprenentatge dels oficis, com la seua participació, ja adult i a través de l'APA, en l'educació formal dels seus tres fills.

¹⁰⁵ Existeix un cert dubte sobre si cal denominar-la «enfocada» o «focalitzada». *A priori* ambdós adjectius són sinònims; a més, la traducció al castellà del text original de Merton *et al.* (1956, feta al 1998 per Consuelo del Val i Javier Vallejo, “Propósitos y criterios de la entrevista focalizada”, per a *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*) quan empra *entrevista focalitzada* ho adreça indistintament a un individu i a un grup. No obstant això, com he trobat altres referències que restringeixen el significat de 'focalitzada' als casos en què, exclusivament, s'entrevista a un grup –al que anomenen *grup focal*–, he preferit usar el terme 'entrevista enfocada' per tal d'indicar que es tracta només d'un *sol protagonista*.

i. Catalogació de la seua biblioteca

[...] la lectura no es un hecho ajeno, inocuo, elemento subsidiario de nuestro periplo como personas. Antes bien, y desde el máximo respeto a quien libremente no quiere leer, la lectura [...] es un elemento de transformación y convulsión. Algo que, una vez se conoce y practica, cambia de manera radical nuestra existencia. Y no para hacernos más ricos. Ni más afortunados. Ni siquiera mejores. Sino para acercarnos a las grandes preguntas de la vida. A aquellas que sólo pueden responder con nuevas preguntas. En las que, dotándonos de una ignorancia socrática, en definitiva nos pueden conducir a una mayor felicidad. [...] Una lectura que no debe responder sólo a los imperativos de la utilidad o el cultivo de una destreza exclusivamente relacionada con los procesos de información y aprendizaje (la verdadera lectura siempre tiene que ver más con la educación que con la instrucción) sino que se levante como una de nuestras más genuinas expresiones y proyecciones. Que se convierta –y nos convierta– en una búsqueda, en un anhelo, en una sorpresa continuada; en una permanente invitación; en un vicio del que únicamente nos pueda consolar, nunca curar, su propio y permanente ejercicio.

Como en la vida.

Antonio Basanta Reyes
La pasión de leer (2005)

Segons Basanta Reyes (2005) «som el que llegim al temps que llegim el que som» (p.2), i açò és especialment cert en aquelles persones per a les quals la lectura és una passió. «Reflexionar sobre el fet de llegir, sobre el seu procés, la seua màgia i el seu misteri, és, al seu torn, una apel·lació directa a la nostra pròpia identitat» havia dit el mateix Basanta immediatament abans de l'anterior afirmació.

Al llarg de les entrevistes vaig anar veient com la lectura havia estat –i encara ho és– una afició intensa. Des de ben menut havia vist llibres per casa, se li n'havien ofert, els havia gaudit. També de jove i d'adult la lectura ocupà un espai important en la seua vida. Avui en dia encara segueix sent un voraç lector de novel·les¹⁰⁶, articles de periòdic o assaigs de caire històric. És cert que si bé Juan assolí una considerable quantitat de coneixements vitals mitjançant el 'sentit pràctic', també és innegable que la lectura arribà a ser l'eina que li oferí sovint l'accés a aquell tipus eudaimònic de felicitat: *el saber pel pur plaer de saber*. A més, en el llibre següent veurem com disposar d'una biblioteca acceptable formava part de la tradició de les «Cases del Poble» i

¹⁰⁶ Un dels darrers regals que li han fet els fills fou un «llibre electrònic».

cercles obrers socialistes. En elles hom podia trobar llibres tant de *Literatura* – generalment la meitat dels textos–, com obres de *Ciències Socials i Humanitats, formació política* i fins *obres tècniques* relacionades amb els diversos oficis¹⁰⁷. Així doncs, els fets de, per una banda, la reiteració de la lectura com a font d’entreteniment i creixement personal i, per altra, l’interès dels vells socialistes per les biblioteques populars feren que m’interessés pel escodrinyar els tipus de textos que podia tenir emmagatzemats Juan. Vaig considerar que una revisió /catalogació dels textos que hi havia a la seua biblioteca aportaria dades rellevants i significatives a la investigació. Probablement, un ventall ample de tipus de lectures reflecteix, per una banda un ventall ample d’interessos cognoscitius, culturals i humans, i per l’altra, una determinada visió de la vida, multidimensional i complexa.

A més, en el transcurs d’una de les entrevistes em comentà que ell disposava de gairebé tots els llibres i altres publicacions que s’havien escrit els darrers anys sobre Vila-real: *història, toponímia, personatges, efemèrides, economia, art,....* Açò podia ser bo, en el sentit que l’ajudava a ancorar en la memòria els propis records; però alhora pot tenir el perill de la generació de «falsos records»¹⁰⁸ a partir de la interferència del contingut de lectures que associem a alguna experiència quan, realment, no van tenir res a veure amb els fets amb els quals ara la relacionem. Cal tenir en compte que les persones formem els nostres records no només amb la informació que retenim del propi passat, l’esmentada *narrative interna*, sinó també de la síntesi d’aquesta informació generada internament amb els coneixements generals, demandes socials i fins elements lingüístics pragmàtics (situats).

Els llibres que formen la biblioteca de Juan constitueixen l’annex VI.

Per acabar aquest Llibre IV, no està de més recordar que totes les eines han estat proposades –com correspon a la situació acadèmica que és l’elaboració d’una tesi– per l’investigador, però sempre han comptat amb l’aprovació explícita i participació entusiasta del protagonista. A més, les dades que com investigador extreia de cadas-

¹⁰⁷ De fet, la catalogació de la biblioteca que fem a l’annex VI seguirà l’ordre que usa De Luis Martín a l’article *La cultura socialista en España: de los orígenes a la guerra civil* (2004) per a fer la catalogació de la biblioteca de la *Casa del Pueblo* de Madrid.

¹⁰⁸ La qüestió dels falsos records en la història oral degut a interferències d’origens diversos ha estat amplament tractada –en la nostra bibliografia– per Ferrarotti, 1993; Hobsbawm, 1998; Joutard, 1996; López-Lago, 2007; Perks, Robert i Thomson, 1998; Prins, 1991; i Thompson, 1978 i 1998.

cuna de les eines eren revisats pel protagonista, amb temps i assossec suficient, a partir de resultats escrits que li lliurava, i discutits dinàmicament en subseqüents reunions en les quals comentàvem les anotacions i suggeriments que el protagonista aportava¹⁰⁹. Considero, doncs, que el *procés de co-autoria* no ha estat merament, com planteja Morina (2017), una qüestió «d'ètica investigadora», sinó, més enllà, un fruit natural propi de la propera i llarga relació existent entre ambdós implicats en la investigació.

Però, la història narrada només tingué com autors al protagonista i a l'investigador? Potser el següent llibre aclarirà alguna cosa al respecte.

¹⁰⁹ Segons Luengo (2010) la «revisión por parte de los participantes o *member checking*' puede ser considerada una forma de triangulación. Con ello nos aseguramos de darles voz a los participantes; si los hallazgos tienen sentido para los propios participantes quiere decir que hemos conseguido obtener una descripción veraz de los fenómenos. De igual forma sirve para discutir y corregir el análisis si fuera necesarios hasta alcanzar la aprobación de los participantes» (p. 4). Constitueix, doncs, una estratègia de validació del procediment.

LLIBRE V

«Cien años de soledad» (o de les coses que van passar)

Cap. I

De com els obrers prengueren consciència del valor de la cultura

Cap. II

De l'educació durant la Segona República (1931-1936)

Cap. III

De com l'Escola ensenyava/aprenia la guerra

Cap. IV

De com desfilaren 'cara al sol' els administradors de la fam

Cap. V

De quan la Transició assajava la 'Llibertat sense ira'

LLIBRE V

De les cosas que van pasar

En los pergaminos de Melquíades estaba escrito su destino. Los encontró intactos, entre las plantas prehistóricas y los charcos humeantes y los insectos luminosos que habían desterrado del cuarto todo vestigio del paso de los hombres por la tierra, y no tuvo serenidad para sacarlos a la luz, sino que allí mismo, de pie, sin la menor dificultad, como si hubieran estado escritos en castellano bajo el resplandor deslumbrante del mediodía, empezó a descifrarlos en voz alta. Era la historia de la familia escrita por Melquíades hasta en sus detalles más triviales, con cien años de anticipación. La había redactado en sánscrito, que era su lengua materna, y había cifrado los versos pares con la clave privada del emperador Augusto, y los impares con claves militares lacedemonias.

Gabriel García Márquez,
Cien años de soledad (1967)

Cap. I

De com els obrers prengueren consciència del valor de la cultura

JUAN JOSÉ. (*Con desesperación*) Tengo la prueba; ¡y está escrita!... La tengo aquí, ¡aquí!... (*Mirando la carta que conserva en la mano. Desdobla la carta*) ¡Aquí es donde pone: Rosa vive con Paco!... (*Recorre la carta con los ojos.*) Lo pone, sí; pero, ¿dónde lo pone?... ¿En qué cara?... ¿En qué sitio? (*Revolviendo la carta en todos sentidos.*) ¿Será en este?... ¿Será más arriba?... (*Con amargura desesperada*) ¡No sé! (*Con sarcasmo doloroso*) Parece que estos garrapatos malditos juegan al esconder con mi pesadumbre, y me dicen: ¿Á que no lo encuentras?... (*Con angustia y cólera*) ¡Y no lo encuentro! (*Con profunda amargura*) ¡Dios mío, qué desgracia tan grande la de los que nacen como yo!... ¡Ni á leer aprenden! No les enseñan; y cuando llega un instante así, en que con cuatro rayas de tinta le tiran á uno el mundo sobre la cabeza, se ve uno *priváo* hasta del último consuelo, del único que le queda ya: ¡Buscar esos renglones y tragárselos con los ojos, y apretujarlos con los *déos*, y atravesarlos con los dientes!... ¡Con qué placer retorcería yo, y mordería yo esas cuatro palabras [...] ¡Y no puedo!... ¡No puedo! ¡No puedo más que estrujar la carta *al tun tun*, como si todo fuera igual, la firma del amigo y la traición de la mujer!... ¡No es eso; no es eso lo que deseo yo!... ¡Es un renglón solo el que necesito, el que quiero estrujar y morder, y romper en tantos pedazos como pedazos me ha hecho el alma!... ¡Y no sé cuál es; no lo sé; no sé dónde está!... (*Después una pausa*)

Joaquín Dicenta,
Juan José (drama en tres actos y en prosa) (1895)
Escena V

La paraula «context» es refereix a l'entramat o *teixit de significats socialment construïts*, provinents del medi ambient o entorn, i que impressionen l'intel·lecte o camp de coneixements d'un grup humà com a part integrant de la seua cultura i la seua cosmovisió. Per extensió, el «context cultural» *és tot allò que forma part de l'entorn i resulta significatiu en la formació i desenvolupament de la cultura d'un grup humà específic*. Per l'Antropologia, la «cultura» és el substantiu comú que *indica una forma particular de vida, de gent, d'un període, o d'un grup humà; està lligada a l'apreciació i l'anàlisi d'elements com ara valors, costums, normes, estils de vida, formes o recursos materials, l'organització social, etc.* Hom podria dir que, a diferència del concepte sociològic, l'antropològic aprecia el present mirant envers el passat que li va donar forma, doncs qualsevol dels elements nomenats de la cultura, provenen de les tradicions del passat, amb els seus mites,

llegendes i costums de temps llunyans¹¹⁰.

Ideologia social, cultural i educativa obrera anterior a la Segona República

Potser pugua semblar presumptuós –o, com a mínim, exagerat–, encetar aquest ‘context històric’ amb la *Revolució Francesa de 1789*. Però és que és l’efeméride de la *Declaració dels Drets de l’Home i del Ciutadà* –i la seua posterior confirmació en els mesos de la Comuna de París (més com a record mític a celebrar que com a institució a imitar)– quan es feren les propostes ideològiques que constituïren la base doctrinal de les idees polítiques que escoltaria Juan de menut.

Efectivament, foren les idees republicanes, laïcistes i socialdemòcrates que arribaren a Espanya des de la secularitzada França –i després, ja en el segle XX, des de la Unió Soviètica i Mèxic– les que proposaven l’establiment d’una societat més igualitària, solidària i respectuosa de la llibertat de consciència, i d’una escola civil i laica, allunyada de tot dogmatisme religiós i la institució monàrquica (Otero Urtaza, 2008).

El primer moment en què quallà el pensament il·lustrat en Espanya fou durant les Corts de Cadis, quan els ciutadans allí estamentalment representats aprovaren la *Constitució de 1812*. La continuïtat ‘normal’ d’aquesta potser hagués suposat l’entrada del país en allò que s’anomenaria «la Modernitat política». Però, malauradament, des del retorn a l’absolutisme amb Ferran VII, no vingué ‘la normalitat’; ans al contrari: vindria tot un persistent segle d’instabilitat política –quan no de guerra civil oberta– entre els sectors tradicionalistes/ conservadors i els liberals/demòcrates. Aquesta darrera tendència, al llarg del segle XIX, vista la impossibilitat de dur a terme reformes socials i polítiques de calat des de les estructures de la monarquia borbònica, i alhora seduïda per l’evolució social de la veïna França, mudà envers el *republicanisme*, el qual prompte radicalitzà les seues propostes socials amb la incorporació d’ideals i vindicacions de l’incipient *moviment obrer*. Aquest moviment obrer s’escindí, arran de la Primera Internacional, en marxistes i bakuninistes (1872), dissociant-se al llarg del

¹¹⁰ «La cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; *el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas)* y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura» (Kroeber i Kluckhohn, 1952). La cursiva és de l’investigador.

darrer quart de segle XIX i principis del segle XX, i aglutinant-se en Espanya, per una banda, al voltant del PSOE (1879) i la UGT (1888, *socialistes-marxistes*) i, per altra, de la CNT (1910, *anarcosindicalistes-bakuninistes*). Si bé l'ímpetu revolucionari proletari fou inicialment molt semblant, prompte els primers optaren per una posició més 'reformista' (participant i col·laborant com a regidors i parlamentaris en les institucions polítiques de la Restauració –i fins de la Dictadura primorriverista–), mentre que els segons es decantaren per una posició molt més combativa, implicant-se alguns dels afiliats en accions violentes. A demòcrates, republicans, socialistes i anarquistes sovint els unia l'anti-clericalisme (i, operativament, poc més!, doncs en altres àmbits socials i polítics les diferències foren paleses) (de Luis Martín, 1993; De Luis Martín y Arias González, 2002; Otero Urtaza, 2008).

Lògicament, com correspon a un '*moviment obrer*', aquest es mobilitzà bàsicament per tal d'aconseguir millores en les condicions de treball, d'habitatge, de nutrició i d'higiene dels treballadors i les seues famílies. Però, de manera concomitant, durant el procés de mobilització, també es desenvolupà un univers ideològic que podem adjectivar com «mentalitat obrerista», una *nova moral* de la classe obrera i formació dels militants, basada en la moral social marxista¹¹¹, que col·locava en el centre del pensament i l'acció les idees de 'lluita social', 'relacions humanes', 'cultura' i 'educació': la futura societat igualitària i la consegüent fugida de l'alienació no arribarien si no era a través de la conquesta de la cultura i aplicant els mitjans que aquesta oferia (Chust i Broseta, 2003; De Luis Martín, 1993, 2004; Lizárraga, 2013). Fou principalment a partir de la primera dècada del segle XX quan al si del moviment socialista espanyol s'experimentà un augment d'interès per les qüestions relacionades amb l'educació i la cultura. Els líders obrers prengueren aleshores una veritable consciència de la necessitat de la formació educativa i cultural de les classes treballadores com a l'autèntic instrument revolucionari; encara més: com a *requisit indispensable de la futura emancipació social* (Chust i Broseta, 2003; Lizárraga, 2013; Navarro, 2003). Emergí així una mentalitat *pedagogista*, una mena d'«utopia culturalista» en cap cas aliena a altres branques de l'esquerra del moment (com és el cas d'anarquistes o republicans). I fou des d'aquesta concepció emancipadora de l'educació des de la que es multiplicaren

¹¹¹ Veure al Llibre II la visió marxista de la 'vida bona'.

les crides a la necessitat d'una elevació cultural i moral.

Porque mientras el analfabetismo, al incapacitar las masas para conocer y defender sus intereses y los de su clase, se convertía en el más poderoso mecanismo de resistencia al cambio social y político –el obrero analfabeto era un contra-revolucionario– [...] la educación del pueblo, por el contrario, era el mejor camino para su emancipación; un pueblo [...] está tanto más cerca del socialismo cuanto mayor es su patrimonio de cultura en todos los órdenes [...] de ahí que el PSOE, a partir de la segunda década del siglo XX, se fijara como un objetivo prioritario la transformación de la enseñanza pública en un sentido profundamente democrático y modernizador, tomando como modelo la escuela única y las más avanzadas corrientes pedagógicas europeas y americanas (De Luis Martín, 2004:202).

És en aquest sentit social que cal interpretar una de les fites del desenvolupament del pensament educatiu dels socialistes. La trobem en les 40 «Bases para un programa de Instrucción Pública» que, sota el paraigües institucional de la 'Escuela Nueva' de Núñez de Arenas, presentà Lorenzo Luzuriaga al XI Congrés del PSOE (1918). Des dels fonaments ideològics del moviment educatiu de l'*Escuela Nova* europea i americana i de la *Institución Libre de Enseñanza* de Giner de los Ríos (mort al 1915), Luzuriaga plantejà una educació que practiqués la coeducació; prestés atenció als treballs manuals; afavorís els jocs, els esports i la gimnàstica; organitzés excursions, campaments i colònies escolars; fonamentés l'ensenyança en l'observació i l'experimentació; conjugué el treball individual i col·lectiu dels alumnes; constituís una comunitat escolar; impulsés les assemblees i l'autonomia dels alumnes; desenvolupés l'esperit de solidaritat; reduís al mínim la utilització de premis i càstigs; cultivés el sentiment artístic de l'alumnat (bellesa, sentit musical, etc.); apel·lés a la consciència moral dels alumnes; i eduqués el sentit de la 'ciudadania'. A més, l'escola s'havia de definir com pública –i, per tant, gratuïta–, social, activa, unificada i laica (Luzuriaga, 2002; Medina, 1977; Otero Urtaza, 2008).

Però no era l'escola l'únic espai de 'socialització cultural' que cercaven els socialistes. Les 'Cases del Poble' –que anaven apareixent al ritme de l'extensió del moviment socialista entre les classes populars– nasqueren com espais amb vocació de centralitzar la vida associativa dins el món socialista. En elles es desenvolupaven –a més, lògicament, de les organitzatives i reivindicatives que els eren pròpies– activitats de caire 'formatiu' (incloent-hi els vessants de formació política i formació professional, com commemoracions i cursos professionalitzadors [Chust i Broseta,

2003; De Luis Martín, 1993, 2004; Navarro, 2003]); però també de caire *literari* (biblioteques, lectures públiques, tertúlies), *artístic* (grups de teatre, orfeons) o simplement d'*oci* (esportives, vetlades,...). Activitats sempre adreçades, seguint l'esmentada orientació pedagògica –i fins cert punt eudaimònica: cultura i enriquiment intel·lectual com a 'valors en si'–, a la instrucció i l'extensió/divulgació de la cultura en un sentit general, i a l'elevació intel·lectual i moral dels obrers. Amb tot, el seu objectiu estratègic final era, indefugiblement, difondre entre els afiliats i simpatitzants els principis i plans socialistes enfocats a l'emancipació social. D'aquesta manera, transformar els treballadors fins metamorfosar-los en autèntics 'obriers conscients' –és a dir, 'bons socialistes'– es convertí aleshores en una obsessió (Lizárraga, 2013; Navarro, 2003). Així doncs, el socialisme

hará de la cultura, entendida no sólo como saber y depósito de conocimientos, sino también y sobre todo, como elemento fundamental en el proceso de toma de conciencia de la clase obrera e instrumento de redención de la misma, un objetivo nuclear de su proyecto político y una parte esencial de la misma (De Luis Martín, 2004: 200-201).

Un dels elements capitals de l'engranatge cultural de les Cases del Poble (així com d'altres entitats socialistes) foren les *biblioteques*. En els centres obrers que anaven fundant-se, una de les preocupacions claus era la posada en marxa de biblioteques, que, si bé eren modestes, doncs normalment se constituïen mitjançant donacions i –quan els recursos ho permetien– compres, acomplien una importantíssima funció conscienciadora: tot centre obrer que es valorés havia de tenir un bon armari replet de llibres (Chust i Broseta, 2003; De Luis Martín, 1993). El seu horari d'obertura esquivava l'horari laboral per poder respondre amb aquesta flexibilitat a la seua finalitat principal:

la promoción de la lectura entre los trabajadores y su formación intelectual, política y moral, [...] También se pusieron en marcha 'bibliotecas circulantes' que permitían el préstamo a domicilio y que hizo que aumentara significativamente el número de consultas (Navarro, 2003:97).

L'interès per la vitalitat de les biblioteques no fou un fenomen en cap cas exclusiu del socialisme espanyol: en la naixent Unió Soviètica, Nadezhda Krupskaja, la companya de Lenin i primera organitzadora del sistema cultural, educatiu i juvenil bolxevic, escrigué un recull d'articles que es publicà amb el nom de *L'educació comu-*

nista. *Lenin i la joventut*. En aquest text feia nombrosíssimes referències a l'ús de les biblioteques públiques tant per part d'ella com de Lenin (un dels articles es titula exactament '*Lenin en les biblioteques*' –al bloc '*Articles al voltant de Lenin*'–). També donava orientacions sobre com llegir i estudiar els llibres (Krupskaia, 1978).

De Luis Martín (2004), a l'article *La cultura socialista en España: de los orígenes a la guerra civil* fa una catalogació de la biblioteca de la Casa del Pueblo de l'agrupació socialista de Madrid (biblioteca que serví d'exemple a la resta d'agrupacions de l'estat). Allí reflecteix que

1) más de la mitad de sus fondos (51,1%) se dedican a la Literatura, predominando la producción contemporánea española [...]; 2) El segundo grupo es el que se puede llamar Ciencias Sociales y Humanidades (32%) [...]; 3) Siguen en número e importancia las obras dedicadas a la formación política de los usuarios de la biblioteca (los autores y obras que incluye –representativas de socialismo, comunismo y anarquismo, además de otras corrientes ideológicas y políticas– puede considerarse como una de las notas más originales de la biblioteca 18,1%) [...]; 4) Las obras técnicas (4,2%) superan ampliamente a las dedicadas a las Ciencias puras (1,5%) [...]; 5) Más importancia se le dio a los asuntos relacionados con la salud y las condiciones laborales (6,3%) que siempre preocuparon al socialismo y que constituía el «día a día» del obrero (De Luis Martín, 2004:227-228).

Amb tot, els dirigents socialistes no ignoraven que, en la «lluita per la vida», era més fàcil la mobilització dels militants per a la socialització commemorativa (manifestacions, assistència a *meetings* o vetlades, celebració d'efemèrides,...) que conscienciar-los del valor i poder de la lectura. Així, la majoria dels afiliats, malgrat els esforços de molts dirigents, es mantingueren culturalment apàtics (o seguidors d'altres tipus de manifestacions culturals més alienants, com els bous, l'esport-espectacle, la taverna, la sarsuela o la literatura de quiosc –d'ínfim valor literari o formatiu–), tot veient les organitzacions obreres més com a entitats de les quals podien obtenir protecció i alguns serveis per una mòdica quota que institucions emancipadores amb les quals comprometre's i identificar-se (De Luis Martín, 1993, 2004).

No obstant, a l'inici dels anys 30, el pedagogisme impulsat des de la cúpula de les organitzacions provocà l'efervescència cultural d'una generació liderada per il·lustrats llançats «a l'encontre del poble». Una *intelligentsia* formada en molts casos per mestres i inspectors d'educació primària, els quals constituïen l'avantguarda d'una «joventut il·lusionada que es creia capaç de transformar el país a través d'una

espècie de ‘patriotisme civil’, mitjançant una acció alliberadora i igualitària, d’essència profundament democràtica» (Otero Urtaza, 2008: 72).

L’arribada de la Segona República significà per als obrers més ideologitzats un moment il·lusionant, un temps d’esperança per a una societat que, després de segle i mig de lluita sovint latent o, en esclats, clarament oberta, ara es prometia més justa; almenys per a la classe treballadora, per als col·lectius que històricament havien ocupat el *lloc subaltern* (Segarra, 2017). Semblava una utopia possible que, mitjançant una escolarització i una instrucció generalitzada, es pogués elevar per fi l’estatus moral del proletariat i proporcionar solucions adients als grans problemes socials que crònicament arrossegava la societat; problemes que impedièn la regeneració d’una nació que no havia aconseguit assolir el camí de la modernitat ni, especialment, del benestar que obrers d’altres llocs d’Europa aleshores ja gaudien. El fervor republicà no se satisfieia ara només amb un règim d’organització política nou, sinó que plantejava aquesta organització amb uns ideals que culminaven l’esperit il·lustrat: pensar en llibertat, ensenyar des de menuts a pensar en llibertat, es plantejaren com a *llibertats civils*, com el major dels objectius polítics.

Per entendre el que va voler fer-se des de l’educació i la cultura durant la Segona República falta un altre element que es va desenvolupar més tard: un model d’escola en la qual convisqueren tots els xiquets i xiquetes sense distinció de raça, sexe, origen social i, sobretot, de religió. Una *escola social* que, a més, havia de proporcionar una àmplia base comuna als escolars i, aprenent de les desgràcies estrangeres, devia inexcusablement impedir una repetició de la catàstrofe humanitària viscuda a Europa entre 1914 i 1918. Nombrosos educadors i educadores cregueren que només una escola així podria fonamentar el millor baluard contra la guerra entre nacions i contra l’odi entre pobles i classes socials (De Luis Martín, 1993; Artero i Ortells, 2015).

Cap. II

De l'educació durant la Segona República (1931-1936)

D. [...] sé muy bien que la buena educación de los individuos es el más sólido cimiento sobre el que se apoya la felicidad de una Nación. Dígame vmd. qué camino es el que señala la *Constitución* para conseguir este fin.

M. Manda que en todos los pueblos de la Monarquía se establezcan escuelas de primeras letras donde se enseñe a leer, escribir y contar, y el Catecismo de la Religión Católica, *que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.*

D. En efecto, esa exposición me parece muy necesaria para que no carezcan de ese conocimiento aquellos que no logran otros maestros que los de primeras letras, y también es muy oportuno que desde niños se vayan imponiendo en las obligaciones que luego han de cumplir como ciudadanos.

CATECISMO POLÍTICO CONSTITUCIONAL.
PARA LA EDUCACIÓN DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA. (1812)
De la instrucción pública

Si retrocedim en el temps buscant arrels respecte a l'ensenyament, en els governs anteriors a la Segona República podem trobar diversos espurnejos de progrés, tot i que sempre tan puntuals com lleus. Entre ells destaca la iniciativa de diverses personalitats que, des de postures que podríem qualificar ideològicament com 'liberals', havien intentat actualitzar els models educatius, crear escoles i aplicar mètodes pedagògics actius inspirats en i equivalents als del l'*Escola Nova* (corrent educatiu originat a Europa occidental durant el darrer terç del segle XIX i estès, des de la primera dècada del XX, pels Estats Units [Domínguez, 1997]). D'altra banda, però, també hi trobem llarguíssims períodes d'indiferència, amb el problema estructural de tenir un dèficit important de places a l'escola pública. Algunes dades conegudes sobre escolarització en aquest període indiquen el nivell educatiu del primer terç de segle XX: l'any 1920 la població de l'Estat espanyol registrava un analfabetisme que oscil·lava, segons estadístiques, entre el 43,3% (Liébana, 2009) i el 52% (Serra i Sala, 2007).

El projecte educatiu en el qual s'embarcarà la Segona República —almenys els governs progressistes— té una llarga gestació. Ja durant les darreres dècades del segle XIX el discurs regeneracionista havia elevat la qüestió de l'analfabetisme (especialment en la classe treballadora i del món rural) a la categoria de 'problema nacional'

(Liébana, 2009). Per a enfrontar aquesta qüestió, paral·lelament a l'educació institucional dependent de l'administració estatal –regulada per la Llei Moyano (1957)–, hi hagueren també diversos tipus d'iniciatives.

Per una banda estaven les seculares institucions de l'Església Catòlica: les nombrosíssimes congregacions religioses –tant masculines com femenines– que, revitalitzades durant la Dictadura de Primo de Rivera, dominaven gairebé absolutament l'educació secundària i una part rellevant de la primària; a aquest paisatge educatiu-confessional calia afegir-hi, a més, l'estricta imposició del dogma que, pertot arreu, exigia la jerarquia eclesial.

Per la banda oposada hi trobem les iniciatives educatives de caire progressista o directament alternatiu (de les quals s'hi donaren il·lustres exemples al llarg i ample de l'estat). Entre elles brillava la *Institució Lliure d'Ensenyança* (l'ILE), fundada al 1876 per Francisco Giner de los Ríos i altres destacats intel·lectuals d'inspiració krausista i froebeliana (Medina, 1977; Otero Urtaza 2008; Tuñón de Lara, 1974). L'ILE articulà durant cinquanta anys un ampli moviment renovador de l'educació, el qual podem connectar fàcilment amb l'esmentada Escola Nova. L'objectiu institucionista era formar persones amb capacitat per a conduir la pròpia existència –avui ho anomenaríem *proactivitat*– a partir, seguint a Krause, d'un ideal harmoniós que presidís totes les facultats de l'home; i açò havia de fer-se en nom de l'honradesa, la laboriositat i la cultura (Domínguez i García, 2006:5)¹¹².

Però no fou la de l'ILE l'única iniciativa progressista en Espanya. L'obrerisme d'inspiració anarquista, basat en els textos de Proudhon, Bakunin, Tolstoi i en el *Manifest als partidaris de l'educació integral* de Paul Robin (1893), originà en moltes ciutats l'aparició d'«ateneus libertaris» (evolució d'«ateneus obrers», nascuts sobretot per formar obrers industrials) i «escoles racionalistes», sent la més coneguda d'aquestes –i reconeguda internacionalment–, l'*Escola Moderna* (1901-1909), fundada i dirigida pel català Francesc Ferrer i Guàrdia (Ferrer Guàrdia, 1976; Medina, 1977; Tomassi, 1978).

També des del corrent socialista del moviment obrer es promogueren, especialment a partir de 1910 i, sobretot, la dècada dels 20, institucions de caire escolar

¹¹² El text fundacional inspirador de la ILE portava per títol *Ideal de humanidad para la vida*, escrit per l'alemany Karl Christian Friedrich Krause al 1811 i traduït al castellà gairebé cinquanta anys després, al 1860, per Julián Sanz del Río, professor de Giner de los Ríos en la dècada de 1860 a 1870.

destinades als obrers i obreres o als seus fills: escoles d'adults i de primària, sovint a càrrec del(s) mateix(os) mestre(s) en jornada doble. En tots els casos, a banda d'impartir un ensenyament de tipus instrumental-instructiu a l'ús (el qual ben poc es diferenciava al què es cursava a les escoles públiques), es fomentaven també aprenentatges artístics-culturals (teatre –especialment de contingut social¹¹³–, societats corals, recitals de poesia); aprenentatges de formació o reciclatge laboral; i, amb no menys intensitat, activitats propagandístiques i de conscienciació política i sindical. Un tret central i imprescindible d'aquestes institucions obreres fou, com havia dit abans, el foment de la lectura mitjançant les biblioteques, les quals, durant la dècada dels anys 30 es convertirien, en la majoria de casos, en 'biblioteques circulants' (de préstec) (Chust i Broseta, 2003; Navarro, 2003). En qualsevol cas, l'interès dels socialistes no va estar mai en crear una 'xarxa educativa alternativa' (o 'anti-sistema', com efectivament ocorria amb els anarquistes), doncs els seus esforços principals s'adreçaven prioritàriament a la transformació i reforma del sistema educatiu nacional. En aquest sentit hem d'entendre les 'Bases pedagògiques' que, redactades per Lorenzo Luzuriaga, i presentades al Congrés del PSOE de 1920 per Rodolfo Llopi, havien d'inspirar la innovació educativa quan arribaren al poder (Puelles, 1980). Quan açò succeirà en la Segona República, en la reforma del sistema educatiu que s'hi iniciarà, bategaran tant la moderna pedagogia promoguda per l'ILE com les idees educatives del socialisme històric (Pérez Galán, 2000).

En fracassar en 1930 la solució dictatorial primorriverista iniciada el 1923, la Monarquia es veié arrossegada per aquest fracàs tot patint un important deteriorament de popularitat, especialment entre les classes urbanes i, sobretot, entre els treballadors. Els canvis socials i de valors que havien anat produint-se a la nació al llarg dels trenta anys anteriors no afavorien de cap manera un retorn a la Constitució de 1876 (la de la Restauració borbònica). L'almirall Aznar encapçalà el que seria l'últim –i fugaç¹¹⁴– govern monàrquic en un intent de salvar la caduca institució. En febrer de 1931 el seu

¹¹³ Per exemple, a Vila-real, el 1934 s'estrenaria *«Juanom»* (drama social en tres actes), escrita per Pasqual Cabrera Quemades, aleshores secretari de la Societat Obrera «La Regeneradora» i, després del 1936, alcalde de Vila-real per la gestora republicana-socialista. D'aquest Cabrera són també les obres *«El voto de la mujer, ¡Locuras!»*, *«El culto a la mentira»*, *«Pablito el hospiciano»* i *«Los niños pobres»*, algunes de les quals van ser escenificades pel grup infantil «Salut i Cultura», format per xiquets de l'escola del centre obrer i que dirigia el mateix Cabrera (Font Pitarch, D. [2005]. "Penya Artística-Obrera: teatre proletari a Vila-real", *Revista Font*, núm. 7, maig 2005, pp. 11-15).

¹¹⁴ Aquest govern durà 'exactament' dos mesos: entrà el 13 de febrer i eixí el 13 d'abril.

govern convocà eleccions municipals que va preveure celebrar en dos mesos. Aquestes eleccions havien de ser el primer pas d'un posterior procés «constituent». Tant els republicans de les diferents adscripcions com els socialistes acceptaren aquestes eleccions i presentaren candidatures en totes les ciutats i la majoria dels pobles més importants. Després del 12 d'abril, els dirigents republicans només van haver de recollir allò que els propis monàrquics havien abandonat. I aquesta recollida del poder provocà una explosió popular de fervor republicà. Fou «la primavera de 1931» (Domínguez i García, 2006).

a. El bienni progressista

A més de la crisi política, els anys trenta també s'havien encetat amb una greu crisi econòmica. Els efectes del *crack de Wall Street del 1929* es feren sentir amb intensitat també a Europa i a Espanya. La crisi condicionà força les polítiques socials mampreses pel primer govern republicà, i malgrat ser l'educació una de les prioritats polítiques del primer bienni, els pressupostos destinats a l'ensenyament es veren sensiblement afectats (Medina, 1977; Puelles, 1980). Els governs esquerrans es trobaren amb un magre Tresor Públic que els impediria afrontar amb l'eficiència desitjada els greus problemes socials. Socioeducativament parlant, la societat espanyola que es va trobar la Segona República era eminentment agrària (el 47% de la població activa) i amb un elevat índex d'analfabetisme (32,4% segons Liébana, 2009, o 44,3% segons les dades de Boza Puerta i Sánchez Herrador, 2004); el panorama s'agreujava si tenim en compte que també la majoria de la població alfabetitzada era, de fet, aliena al llibre i a gairebé tots els hàbits culturals. La crua realitat mostrava una dramàtica falta tant de mestres com d'escoles –manca especialment tràgica al món rural–, i la majoria de les existents portaven una vida prostrada i visceralment desvinculada de les necessitats socials-educatives reals (Pérez Galán, 2000). De manera concomitant, el govern també s'hi topà amb l'obsoleta mentalitat que configurava una estructura social ancorada lànguidament en el segle XIX; i, de manera destacada, amb els incalculables privilegis de l'Església Catòlica, un factor conflictiu que embolicaria desmesuradament les solucions aportades als problemes de l'ensenyament pels partits del govern (l'articulat constitucional en aquest àmbit va impedir arribar a consensos amb major base) (Ortells, 2008).

Una altra qüestió, igualment candent, relacionada amb l'educació foren les tensions entre la visió centralista d'Espanya (inspirada en la França més jacobina) i els sentiments diferencials dels nacionalismes perifèrics, tensions que s'arrossegaven des del segle anterior, més sensiblement a Catalunya i al País Basc (amb llengües i règims jurídics tradicionals diferenciats). Un últim punt sensible consistia en com resoldre la vella qüestió espanyola de la insatisfacció, per part dels militars, envers les maneres 'polítiques' d'afrontar els problemes del país (Ortells, 2008). Amb tots aquests ingredients, el procés de discussió del text constitucional feu també paleses les diferències fins i tot entre partits que havien format la coalició emergida de les eleccions. No obstant, allò que resultà més determinant per al futur de la República fou que, des de l'endemà de les tenses negociacions constituents, la dreta, monàrquica i catòlica, no es va sentir mínimament identificada amb la Carta Magna republicana, explicitant que perseguiria en tot moment la seua exhaustiva revisió (Puelles, 1980).

Les tres etapes en les quals podem dividir historiogràficament el 'temps de pau' de la Segona República¹¹⁵, estan profundament marcades per l'oscil·lant pes de les forces polítiques esquerranes o dretanes, oscil·lació que tingué la seua lògica repercussió sobre les diverses mesures educatives adoptades en cadascun dels períodes. Així, el primer bienni (*republicà-socialista*) fou el que més transcendència tingué en matèria legislativa i el veritable artífex dels canvis a l'escola. En els primers dos anys se succeïren com a ministres d'Instrucció Pública Marcel·lí Domingo i Fernando de los Ríos (qui es faria càrrec de la cartera ministerial després de la dimissió de Domingo a finals de 1931). Altres persones claus en aquest ministeri foren Domingo Barnés, subsecretari provinent de l'institucionisme, i Rodolfo Llopis, director General de Primera Ensenyança (Pérez Galán, 2000; Puelles, 1980), ambdós reconeguts ideòlegs polítics-educatius progressistes. No obstant, amb independència de les persones que ocuparen els càrrecs polítics, les idees pedagògiques que aportaven eren les que havia defensat l'ILE des del seu naixement: fundar una escola pública que es caracteritzés per ser social, activa, co-educativa, única i laica, és a dir, definida

¹¹⁵ Pérez Galán (2000) i Puelles Benítez (1980) estableixen, en canvi, *quatre* períodes, distingint entre el *govern provisional* (des del 14/4/1931) fins *el que ix de les primeres eleccions* (12/1931). No obstant, atenent a que els partits, les idees i les persones són gairebé les mateixes, que no van haver realitzacions materials significatives i donat que aquesta tesi no és una publicació especialitzada en aquest tema, per sintetitzar, ho hem dividit en només tres períodes.

per oposició a la privada, passiva, segregadora, dividida i confessional (Barreiro, 2008). Poc després del 14 d'abril de 1931 Lorenzo Luzuriaga recordava que l'educació era una funció eminentment pública i social, i tenia com a propòsit «desenvolupar al màxim la capacitat vital de l'ésser juvenil i introduir-lo en totes les esferes essencials de la cultura i de la vida del seu temps» (citada per Otero Urtaza, 2008:68).

Amb tot, la generalització de l'educació esdevingué el 'somni possible' de la Segona República. Espanya es regeneraria, es 'redimiria'¹¹⁶ mitjançant l'educació; és a dir: a través del sistema educatiu es proporcionarien solucions a tots els seculars problemes socials que arrossegava «un país que no havia aconseguit assolir el camí de la modernitat ni, sobretot, del benestar de què ja gaudien aleshores altres països europeus» (Otero Urtaza, 2008:52). Les mesures inicials es prengueren a colp de decret (bilingüisme en els territoris amb llengües vernacles, creació del Consell d'Instrucció Pública, supressió de l'obligatorietat de l'ensenyament religiós –alliberant al mestre de tal exercici en reconeixement de la seua llibertat de consciència, en sintonia amb el caràcter laic de les escoles europees que predicaven una moral cívica i universal–) (Capitán, 1994; Domínguez i García, 2006; Otero Urtaza, 2008; Puelles, 1980; Tuñón de Lara, 1974). A la fi del mes de maig (el dia 29) del 1931, connectant amb alguns dels anhels més profundament sentits per la República, es posaria en marxa el famós projecte d'educació de masses –especialment, de masses rurals– conegut com les «*Missions Pedagògiques*» (Capitán, 1994; Pérez Galán, 2000; Puelles, 1980). Només havia passat un mes i mig de nou règim. Aquest ambiciós i, donades les circumstàncies econòmiques reals, gairebé utòpic projecte d'extensió cultural tenia com a objectius: «difondre la cultura general, la moderna orientació docent i l'educació ciutadana en llogarets, viles i altres llocs, amb especial atenció als interessos espirituals de la població rural», és a dir: erradicar l'analfabetisme, l'elevació del nivell d'instrucció general de la població, animar i actualitzar als mestres, i formar políticament a les masses rurals en la ideologia republicana¹¹⁷.

¹¹⁶ Aquest concepte, així com altres semblants («*martiri*», «*salvació*», «*esperit*», «*passió*», «*sacrifici*», «*altar de la Pàtria*»...), tan propers a una visió religiosa-escatològica de la vida), segons Álvarez Junco (2004) formaven part del vocabulari tradicional del republicanisme històric: l'iniciat a la Primera República.

¹¹⁷ Respecte a la lectura –una de les obsessions dels republicans espanyols– Manuel Bartolomé Cossío, el pare ideològic tant de les «*Missions Pedagògiques*» com del «*Museu pedagògic*», en la *Memòria* del primer període

En un altre àmbit, una de les mesures de més transcendència econòmica seria la d'escometre un pla massiu de construccions escolars que començaria amb la dotació de 7.000 noves escoles sufragades amb un crèdit extraordinari. Era només el començament d'un pla quinquennal que pretenia repartir per tota la geografia nacional un total de 27.151 escoles per tal de pal·liar el dèficit existent (Liébana, 2009; Pérez Galán, 2000; Capitán, 1994; Puellas, 1980). Però abans d'educar, en coherència amb la màxima regeneracionista de «Educación y Despensa», la República es va veure obligada a donar de menjar als xiquets i xiquetes (Otero i de Miguel, 2018). Fins i tot a vestir-los. Per a això van haver de crear-se *cantines* i *robers escolars* i *es van impulsar les colònies escolars* que, dècades enrere, havia posat en marxa Bartolomé Cossío. Els escolars viatjaven a la mar o a la muntanya. Feien esport, es divertien i convivien. Però, sobretot, menjaven (Domínguez i García, 2006). L'ampliació d'escoles s'acompanyà d'una sèrie de reformes, entre les que destaquen (1) la reforma de les condicions econòmiques dels mestres i el sistema d'accés a l'ensenyament, així com (2) la millora de les *Escoles Normals*, i (3) la difusió, a través de cursos organitzats des de les inspeccions o les «Escoles d'Estiu», dels mètodes pedagògics més innovadors, com els impulsats per Montessori, Decroly o Freinet (Artero i Ortells, 2015; Medina, 1977)¹¹⁸. Totes tres mesures s'adreçaven a 'dignificar' tant la funció com la imatge del Magisteri. Altres nivells educatius no quedarien relegats, si bé les mesures preses eren en alguns casos transitòries i d'un abast molt menor.

Els articles 3 i 26 de la Constitució republicana (dedicats ambdós a les relacions amb la religió) es veurien completats pel 48, que afirmava que *tot l'ensenyament seria laic, fent del treball l'eix de l'activitat metodològica i inspirant-se en ideals de solidaritat humana*. Desenvolupant aquests articles, el 23 de gener de 1932 es decretà la dissolució de la Companyia de Jesús i, el 2 de juny de l'any següent, es dictava la Llei de Confessions i Congregacions Religioses. La jerarquia catòlica reaccionà amb urgència i contundència, 'recomanant' vehementment als pares de família les següents 'obligacions':

deia que calia: «despertar el afán de leer en los que no lo sienten, pues sólo cuando todo español, no sólo sepa leer —que no es bastante—, sino que tenga ansia de leer, de gozar, de divertirse, sí, divertirse leyendo, habrá una nueva España» (*Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas*. Septiembre de 1931–Diciembre de 1933, Madrid, 1934, p. 15)

¹¹⁸ Tant el mestre Celestin Freinet al 1933, com la Dra. Maria Montessori al 1934 participaren, entre altres afamats pedagogs i pedagogues, en sengles *Escoles d'Estiu* organitzades per l'ajuntament de Barcelona.

- Portar els fills ‘únicament a escoles catòliques’.
- Prohibir l’assistència a escoles *acatòliques, neutres* o *mixtes*.
- Havien de guardar les cauteles que dictava l’església inspeccionant els llibres de text, de manera que foren en tot acord a la fe cristiana
- S’exhortava a tots els fidels a prestar auxili moral i material a la fundació i sosteniment d’escoles catòliques (Puelles, 1980).

b. Bienni Radical-Cedista

Les coses canviaren diametralment després de les eleccions de 1934. Des que entraren, les mesures decretades pels diferents governs *radical-cedistes*¹¹⁹ anaren encaminades a desmantellar l’obra legislativa de l’anterior. Puelles (1980) anomena l’actitud del govern envers el sistema educatiu com «contra-reforma» (p. 342). La seua ideologia estava directament determinada –més que simplement ‘inspirada’– per les encíclics «*Libertas Praestantissimum*» (1888), de Lleó XIII i «*Divini Illius Magistri*» (1929), de Pius XI, ambdues amb un marcadíssim caire reaccionari respecte a l’avanç de les idees secularitzadores dels partits liberals, republicans i obreristes¹²⁰. Ràpidament es deixaren en suspens les campanyes de construcció de grups escolars i es decretà, d’acord amb la doctrina de l’Església Catòlica¹²¹, la supressió de la coeducació en els centres d’ensenyament primari. També se suprimí la inamobilitat dels inspectors –garantia d’independència funcional conquerida al segle XIX–, quedant ara a discreció de

¹¹⁹ Durant els vint-i-sis mesos que durà aquest període radical-cedista foren ministres d’Instrucció Pública i Belles Arts, successivament: José Pareja Yébenes, Salvador de Madariaga, Filiberto Villalobos, Joaquín Dualde, Ramón Prieto Bances, Dualde (una altra vegada), Juan José Rocha, Luis Bardaji, Manuel Becerra i, també per segona vegada, Filiberto Villalobos (Pérez Galán, 2000: 328). De tots ells, qui més temps exercí el càrrec fou Filiberto Villalobos, amb 391 dies, i el que menys temps, Manuel Becerra, qui només estigué setze dies. La majoria no arribaren a dos mesos.

¹²⁰ L’encíclica «*Libertas Praestantissimum*» diu literalment: «De les consideracions [anteriorment] exposades es conclou que és totalment il·lícit demanar, defensar o concedir la llibertat de pensament, d’impresmta, d’ensenyança, de cultes, com altres tants drets donats per la naturalesa a l’home.» (punt 30), i al punt següent: «On existeixi ja o on amenace l’existència d’un govern que tinga a la nació oprimida injustament per la violació o prive per la força a l’Església de la llibertat deguda, és lícit procurar a l’Estat una altra organització política més moderada, sota la qual es puga obrar lliurement». http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_20061888_libertas.html

¹²¹ Aquesta encíclica elaborada pel papa Pius XI, tracta sobre les característiques que calia exigir a l’educació del jove. Lògicament, la primera, és que havia d’atenir-se en tot al dogma i la moral establertes per la mateixa Església Catòlica, rebutjant de pla tant la coeducació («ocasió i estímulo per a cometre pecat» – 52– i sinònima de «promiscuïtat»), com qualsevol expressió de «laïcitat» o «neutralitat» religiosa. L’encíclica atribueix a cadascuna de les tres societats en les quals s’ofereix educació (la família, l’Estat i l’església) les atribucions escaients per a l’educació cristiana dels xiquets. Sempre entenen que l’única «societat perfecta» és la fundada per la divinitat: l’Església Catòlica, i a qui li correspon el dret educador de manera «supereminente», per títols «d’ordre sobrenatural» –10–. https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html

‘les necessitats organitzatives’ del Ministeri d’Instrucció Pública. En la pràctica açò significava un atac directe a la independència tècnica-pedagògica de la inspecció. En quant a l’extensió geogràfica de l’educació, durant els anys 1934 i 1935 es crearen un total de 2.575 places de mestres, la qual cosa contrasta amb el període precedent, doncs, en els mesos de 1931 i els anys 1932 i 1933, la República havia creat 13.580 noves places, veient-se ben clarament l’interès d’uns i d’altres respecte a la millora educativa. Per últim, l’any 1935, s’argumentà «impossibilitat pressupostària» per a continuar amb el projecte de les Missions Pedagògiques (Medina, 1977; Pérez Galán, 2000) pel que, en la pràctica, desaparegué.

Transcorreguts dos anys, desgastat l’estat per la corrupció dels governs radicals, s’iniciaria una altra crisi política a l’altura de setembre de 1935, que conclouria amb la convocatòria de les eleccions de febrer de 1936, en les quals una curta diferència de vots atorgaria una consistent majoria parlamentària a l’esquerra.

c. El govern del Front Popular

S’iniciava d’aquesta manera la tercera etapa republicana, la del *Front Popular*, però ja amb un país molt enfrontat –fins la crispació– pels nombrosos conflictes que havien anat aflorant. No ajudà en res una classe política cada vegada més radicalitzada, en un ambient on la ideologia de cada partit se situava per sobre de la defensa del règim democràtic republicà, alhora que s’afeblia a aquest (Domínguez i García, 2006). El govern frontpopulista, presidit per Azaña, col·locaria novament a Domingo com a ministre d’Instrucció Pública i a Barnés com a subsecretari, i assumiria els mateixos principis que havien permès la il·lusionant revolució de l’ensenyament en el primer bienni, revisant i anul·lant les decisions educatives del bienni dretà (Fdez. Soria i Mayordomo, 2007).

Considerant en conjunt tot el període de pau, la curta durada de la Segona República no va permetre que es desenvoluparen –ni molt menys es consolidaren– cap dels projectes educatius que es van iniciar. Malgrat tot, la República arribà a ser adjectivada com «República Pedagògica» en un doble sentit: per atendre preferentment a l’educació, i per considerar que només a través de l’ensenyament i de la formació personal ciutadania podria accedir a la veritable democràcia, a la reflexió política i a

l'elecció responsable (Serrano, Sánchez i Rodríguez, 2007).

Tot aquest primer terç de segle Espanya havia rebut amb intensitat influències de pedagogies progressistes originades en altres països. L'educació infantil¹²² –o, en terminologia de l'època, l'«educació dels pàrvuls»– no fou una excepció; ans al contrari: la introducció dels corrents pedagògics preescolars elaborats a l'estranger –tot i que per mitjà d'aportacions individuals– fou significativa des de la segona meitat del segle XIX, i més que notable a partir de la segona dècada del segle XX. Al començament del segle sorgiren en l'educació infantil innovadors tan coneguts i eminents com Ovide Decroly (Bèlgica), Maria Montessori, o les germanes Rosa i Carolina Agazzi (Itàlia). Aquest moviment progressista es va difondre sobretot a Madrid i Barcelona, amb la pràctica dels mètodes de Froebel, Montessori i Decroly, i en menor mesura, del sistema de les germanes Agazzi. Però aquest impuls, una vegada més, restà majoritàriament en mans de persones entusiastes, més que en les institucions educatives o que dels planificadors del sistema educatiu (Olaya, 1995).

Des de 1907, la *Junta per a l'Ampliació d'Estudis* (JAE), inspirada per l'ILE, havia facilitat la renovació pedagògica dels docents i les docents espanyoles a través de visites a diverses institucions emblemàtiques de la innovació educativa europea¹²³. En tornar de la visita, els docents o les docents becades presentaven una memòria de les activitats desenvolupades i dels aprenentatges professionals realitzats. En aquest context veiem com la senyoreta M^a Amparo Cebrián, directora d'una escola de pàrvuls a Madrid el 1911, que visità escoles de pàrvuls a Bèlgica i França, inicià la seua memòria amb les següents paraules:

En nuestro clima, donde casi siempre puede hacerse la vida al aire libre, me parece de lo más necesario el jardín. Un jardín, y muy poco más, es, en último extremo lo imprescindible para instalar una escuela. En todas las que he tenido ocasión de visitar, hay uno o dos patios con plantas adosadas a las paredes, y algún árbol; pero jardín verdadero, con macizos de flores, un espacio amplio para cultivar plantas, un terreno para jugar libremente, no lo he visto en ninguna parte dentro de la ciudad.

[...] La superficie de jardín debe ser tan grande como se pueda, y todo el lujo de la

¹²² Per raons d'una millor comprensió de la trama històrica-educativa en la qual es desenvolupà Juan, el protagonista de la investigació, he considerat adient incloure matisos propis de l'educació infantil, l'etapa que cursà durant aquest període.

¹²³ Com l'escola «*L'Ermitage*», regentada per Decroly, a Brussel·les; l'Institut de Ciències de l'Educació «*Jean Jacques Rousseau*», a Ginebra, dirigit per Pierre Bovet i Edouard Claparède; les «*Case dei Bambini*» romanes, que funcionaven des de les directrius montessorianes;... (Artero i Ortells, 2015)

escuela podría reducirse a que el jardín fuera muy espacioso. No es suficiente tener terreno para jugar y correr; es necesario, además, que en ese espacio reúna el mayor número posible de elementos activos para la educación de los niños¹²⁴.

El més necessari d'una escola de pàrvuls era el jardí, on es poguessen conrear plantes i on, a més, hi hagués terreny per jugar. Considerava que «el jardín debe ser la motivación para la apreciación activa de la naturaleza y para la formación estética»¹²⁵. Quant a l'edifici, aconsellava que fos alegre i barat, amb tantes sales com grups de xiquets o xiquetes hi hagueren. Dins les instal·lacions de l'edifici escolar, l'autora reclamava insistentment 'el bany', de tal manera que els infants poguessen ser atesos pel que feia a la higiene (necessitat peremptòria, ja que la majoria d'alumnat procedia d'ambients miserables que no tenien les atencions més elementals). També proposava diverses recomanacions generals en quant a la metodologia a seguir: la distribució de responsabilitats entre els nens, com poden ser l'ordre, la neteja, la cura del jardí, dels animals, l'ajuda de la gent gran als més petits al bany,... Donava especial importància al modelatge, al dibuix i a les construccions amb materials barats, com sorra, argila, trossos de fusta. Aconsellava el cant i la música que havia admirat en les seues visites a França i Bèlgica, sent les cançons populars les més apropiades. Calia prestar una especial rellevància a les converses, contes, faules i poesies, sobre la base d'estampes individuals o de quadres murals que permeteren al nen observar i a la mestra fer preguntes sobre les coses representades. Els contes havien de parlar a la imaginació, i allò que era fantàstic (personatges imaginaris: fades, dracs, nans,...) també havia de tenir el seu lloc a l'escola. Considerava l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura com un problema especial dins l'escola de pàrvuls i es queixava de que, a Espanya més que en altres països, els pares desitjaren que els seus fills aprengueren massa prompte a llegir, escriure i comptar, reduint tot l'ensenyament a l'adquisició d'aquestes habilitats instrumentals. Els principis educatius del mètode quedaren fidelment reflectits: llibertat, ordre i independència, així com ensenyament individualitzat. Tot això aconseguit

¹²⁴ http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/ Cebrián Fernández de Villegas, María del Amparo: *La escuela de párvulos* (3/30)

¹²⁵ Contràriament a aquestes propostes, l'any 1942, a Vila-real, l'escola «del Campanar» encara tenia un 'pati d'esbarjo' amb unes dimensions que escassament arribaven a 5m x 5m. Una mena de pati de llums sense la més mínima vegetació on, durant mitja hora al matí, romanien vora el centenar d'alumnes que acollia l'escola. Amb bon criteri, la majoria de dies, el mestre els deixava sortir al carrer mentre ell llegia el diari.

a través d'unes activitats escollides amb cura i d'un ambient convenientment disposat (Cebrián, 1911; Olaya, 1995).

Prompte, tot canviaria.

Cap. III

De com l'Escola ensenyà la guerra

[...] hubo también quien no se puso de rodillas
–quizá ni pudo elegir–,
ni se plegó a ciertas condiciones y personas,
quien no se prestó a escribir ninguna loa a Franco
y a su cerebro y su mano,
ni siquiera algo ‘suave’,
porque le estaba prohibido publicar nada en la prensa;
hubo quien se quedó en la cárcel
y quien se exilió para no regresar;
hubo quien vivió aquí en el llamado «exilio interior»,
sin levantarse nunca;
hubo quien vio cómo mataban a sus familiares.
Y hubo quien fue fusilado o asesinado sin más,
y ya no pudo seguir adelante
ni hacer nada por sobrevivir,
ni puede decir ahora nada para explicarse ni justificarse.

Javier Marías: El artículo más iluso.
El País (26-6-1999)

a. Zona republicana

En les dates que seguiren a l'alçament del general Franco tot el país entrà en una situació de caos absolut. Com descriu l'historiador Paul Preston a *L'holocaust Espanyol* (2011), «el col·lapse de l'aparell de l'Estat va facilitar inevitablement la violència de tota mena, tant si era en nom de la justícia revolucionària com de la satisfacció personal» (p. 450), i, especialment a Catalunya o Madrid, «era fàcil que la violència anarquista es dirigís contra els comunistes, igual que contra els clergues, les classes mitjanes o els petits propietaris» (p. 415).

Fins al 18 juliol del 1936, l'estil de República imperant havia estat majoritàriament d'encuny burgès; les formes de garantir l'educació s'havien plantejat, conscientment o no, sobre aquestes bases socioeducatives. Però, a partir d'aquesta fatídica data els supòsits canviaren, esdevenint qualsevol acció educativa un procés revolucionari (Fdez. Soria, 1985). Com diu Carme Agulló a la contraportada de *L'educació en temps*

de guerra (2018)

En temps de guerra, l'educació es converteix en un instrument adoctrinador i propagandístic de les idees que identifiquen cadascun dels contendents, i emmarca les iniciatives. Paraules i conceptes es revesteixen de connotacions diferents segons les ideologies: escola, memòria, propaganda, depuració o solidaritat seran utilitzats com armes de lluita pels sectors ideològicament enfrontats. (*Contraportada*)

Així, ja en el curs acadèmic immediatament posterior a l'esclat de la guerra i el concomitant frenesí revolucionari, l'educació sofreix una variació qualitativa: de les polítiques educatives 'reformistes' es passà a unes altres en què l'educació esdevenia una eina filo-revolucionària. Almenys oficialment. Les reflexions que en la primavera del 1936 havia fet Rodolfo Llopis sobre la consideració de que l'escola no podia viure aïllada, sinó en contacte amb la realitat (idea, per altra banda molt comuna en l'ILE i l'Escola Nova) se reinterpretaren envers posicions clarament militants: l'educació *es descobria responent a interessos de classe*. Per tant, calia esperar que la pedagogia aportés el seu gra de sorra al desenvolupament de la revolució proletària en curs des de la victòria del Front Popular. Amb l'inici de la guerra, aquesta postura s'aprofundí encara més, tot radicalitzant-se (Fdez. Soria i Mayordomo, 2007). En la *Gaceta* (òrgan oficial de l'Estat) es podia llegir:

No basta que el alumno sepa de la guerra por lo que en la calle o en el ambiente familiar escuche o le digan: es necesario que el profesor que le instruye y educa, con el prestigio y autoridad que le corresponde, conforme a nuestra juventud insistiendo en su espíritu las ideas de paz, libertad y justicia social, que den cuenta a nuestros escolares que la cultura que reciben la está defendiendo nuestro ejército popular al luchar contra el fascismo, conquistando la libertad y la independencia de la nación española (Puelles, 1980:348).

El Front Popular es proposà aleshores implantar un nou model d'escola altament innovador (Capitán Díaz, 1994). El govern presidit per Largo Caballero (setembre de 1936) nomenà Ministre d'Instrucció Pública a Jesús Hernández, de tendència comunista, qui prompte inicià actuacions destinades a la reforma de l'Ensenyança Primària, especialment l'establiment de connexions entre els diferents graus de l'ensenyament (Vilanova, 2003; Fdez. Soria i Mayordomo, 2007). En febrer de 1937 es crearen les «Milícies de la Cultura», formades per mestres voluntaris que s'adcrivien a les unitats militars amb la missió de promoure l'alfabetització dels combatents. Una finalitat semblant tenien les «Brigades volants» de lluita contra

l'analfabetisme a la rereguarda (Liébana, 2009). S'esperava que aquests mestres foren no només *educadors del poble*, sinó també cooperadors entusiastes en la lluita ideològica. L'acció educativa com agent socialitzador aconseguiria la seua plenitud al llarg dels anys del conflicte i, malgrat la prioritat que tenia el vèncer als fronts de lluita, cap dels bàndols renunciaria a consolidar els seus principis doctrinals en les consciències de l'alumnat (Puelles, 1980; Vilanova, 2003). Calia, doncs, tant una intensa propaganda política com una escola amb un fort component ideològic, proletari, antifeixista, compromesa fins el bel·licisme i conscient de que la lluita que estava desenvolupant l'exèrcit popular contra el feixisme constituïa una epopeia gairebé mítica (Fdez. Soria i Mayordomo, 2007)¹²⁶. En aquest escenari no hi havia lloc per a cap mena de neutralitat ni tebiesa. Aquesta presa de posició suposava, per exemple, modificacions al currículum. Fernández Soria (1985) fa un excel·lent retrat d'açò:

Cap a aquesta mateixa fi [d'adoctrinament] estan orientats els ensenyaments, a través dels quals l'Escola influirà directament en el pensament dels escolars impartint una formació ideològica i moral que determine la seua conducta. Així, per exemple, els temes de la literatura escolar s'inspiraran en els esdeveniments de la guerra i en tot allò que pose de manifest el dualisme 'proletari-burgès'; d'aquesta manera, *El Lazarillo de Tormes* (on el 'Lazarillo' és l'explotat, i els explotadors són el cec – 'burguesote de la miseria'– i el 'clérigo inmundo'), *El Quijote*, *Fuente Ovejuna*, etc., són obres recomanades per a les escoles; l'ensenyament de la Història pateix dels mateixos vicis, havent de destacar al primer plànol dels fets històrics la intervenció del poble [...] i les seues lluites per l'alliberament i el progrés del nostre país davant l'opressió tradicional de les castes dominants (p. 344).

Per altra banda, al març de 1937, el mateix ministeri d'Hernández donà instruccions als professors normalistes de Geografia, d'Història, de Ciències Econòmiques i Socials i de Pedagogia, indicant-los que havien d'impartir coneixements sobre: la realitat social i política dels països que ajudaven a la República (Mèxic, la URSS); el camí dels pobles oprimits per a conquerir els seus drets enfront de les oligarquies i les classes dominants; les grans doctrines socials, amb especial atenció al marxisme; o els nous conceptes de la infància i l'educació, els quals qüestionaven tots els dogmes de la pedagogia tradicional (Fdez. Soria i Mayordomo, 2007). Aquells educadors que no acceptaren aquest currículum ni s'emmotllaren a aquest perfil 'sobraven al cos de mestres'. Des d'aquestes premisses, les vies per a obtenir educadors com-

¹²⁶ En el cas del bàndol franquista, l'epopeia bèl·lica es pot qualificar com 'fundacional' del règim.

promesos foren dues: una depuració dels docents desafectes a la política del govern del Front Popular, i la formació immediata de noves generacions de mestres fidels al règim (Vilanova, 2003).

A la província de Castelló, a finals d'agost de 1936, la Secció d'Educació del Front Popular havia demanat al Governador Civil la relació dels mestres assenyalats pels alcaldes com desafectes al règim. 43 mestres de la província no iniciaren el curs¹²⁷. En sentit contrari, el 5 de setembre, l'Inspector en Cap d'Ensenyança Primària de Castelló va remetre un ofici al Comitè Executiu del Front Popular amb 252 mestres que havien manifestat la seua adhesió i recolzament al règim de la República. Transcorregut aquell curs 1936/37, a la *Gaceta de la República* de 21 de juliol, aparegueren les xifres definitives una vegada finalitzat el procés depuratiu. En total foren sancionats 143 mestres (59 homes i 84 dones): 48 (24h/24d) amb destitució i pèrdua de tots els drets; 29 (7h/22d) amb la jubilació forçosa; i 66 (28h/38d) amb el trasllat forçós a una altra localitat. Tenint en compte que la xifra total de mestres a la província voltava els 850, veiem que uns 700 no sofriren cap mena de sanció (Dades elaborades per Vilanova, 2003).

Un altre aspecte, estudiat per Vilanova (2003), són les mesures que hagué de prendre l'administració educativa per tal de pal·liar la pèrdua de personal docent qualificat deguda a:

fugida i/o desaparició de mestres militants en partits de dretes, alistament obligatori o voluntari, jubilacions ordinàries,... Per a solucionar-ho es prengueren mesures com la utilització de mestres amb títol que no estaven exercint, així com també la dels mestres «cursillistes»; la represa de les classes a les Escoles Normals de Magisteri amb cursos abreujats i, finalment, el nomenament de persones no titulades per a realitzar tasques docents a les escoles. També es convocaren cursos abreujats i exàmens extraordinaris adreçats als alumnes de Magisteri que tenien algunes assignatures pendents per a finalitzar la carrera.[...] aquestes mesures provocaren una clara davallada de la qualitat de l'ensenyament deguda a diversos factors, el principal dels quals fou el descens del nivell pedagògic del personal substituït (p. 79).

Per altra banda, la divisió geogràfica del territori republicà, així com les dificultats comunicatives del govern per a garantir un control eficaç del sistema educatiu, circumstàncies provocades per l'alçament i la posterior evolució de la guerra, afavoriren –quan no obligaren a– la descentralització administrativa-educativa (Fdez. Soria, 1985). Calgué aleshores una decisió pragmàtica: transvasar les responsabilitats educatives a aquelles entitats que realment poguessen assumir el control fàctic.

¹²⁷ Dades extretes del Centre Documental de la Memòria Històrica, de Salamanca: lligall núm. 53 (Província de Castelló) per Vilanova (2003).

La gestió del sistema en cada emplaçament restava des d'aleshores atomitzada en mans d'organismes governamentals més o menys locals, consells, comitès revolucionaris de tota mena, sindicats o, simplement, partits polítics adscrits al Front Popular.

Dos darrers aspectes que també incidiren en la pèrdua de qualitat a l'ensenyament foren, per una banda, la retallada de recursos econòmics destinats a l'educació, i especialment, a les escoles de nova creació i al material escolar, doncs la guerra condicionava les possibilitats reals d'estendre quantitativament l'educació (Vilanova, 2003)¹²⁸; per l'altra, el lògic altíssim absentisme escolar dels alumnes, que anava augmentant a mesura que el front de guerra –i amb ella la inseguretat de la població civil– s'aproximava a les comarques de Castelló, especialment després que les principals ciutats sofriren els bombardeigs de l'aviació franquista (Font i Pitarch, 2010; Serra i Sala, 2008).

A l'abril de 1938, quan la guerra ja semblava decidida, el Cap de Govern, Juan Negrín, nomenà ministre a l'anarquista Segundo Blanco, qui exerciria el càrrec fins el final de la guerra. Sense possibilitat real per a desenvolupar les funcions, la seua activitat com a ministre d'Instrucció Pública i Sanitat va estar marcada per la penúria de mitjans i la dificultat d'atendre els serveis bàsics d'una població que minvava amb cada retrocés del front militar i en un territori que es fracturava constantment fins la derrota total.

b. Zona franquista

Mentrestant, a la zona franquista, el febrer del 1938, després d'un període transitori en el que l'educació havia estat gestionada per una «Junta Técnica» presidida pel poeta del règim, José M^a Pemán, Franco va nomenar ministre d'Educació Nacional a Pedro Sainz Rodríguez, monàrquic i catòlic tradicional. La seua estada al ministeri fou curta, però la seua acció 'desarboradora' del sistema educatiu republicà va ser ràpida i eficaç: gairebé sense reflexió respecte a les possibilitats i el sentit pràctic demostrat per les polítiques republicanes, optà per una *regeneració política* en què no deixà cap porta oberta a qualsevol símbol, pensament o política que recordés a la República, doncs

¹²⁸ Tot i que durant la revolta social, molts ajuntaments i/o comitès confiscaren i ocuparen edificis religiosos –o simplement d'entitats 'il·legalitzades'– i es van habilitar per a ús escolar amb el nom de grups escolars (Serra i Sala, 2008)

totes i cadascuna de les novetats introduïdes per aquesta es consideraven ‘extremament perilloses’ (Canales, 2011; G^a Redondo, 2017; Viñao, 2014). L’ensenyança de l’Estat s’implantà basant-se absolutament en l’esmentada encíclica de Pius XI, *Divini Illius Magistri*. D’una manera limitada, podríem caracteritzar el sistema escolar de la postguerra amb una sèrie de trets derivats de les següents premisses (Lozano, 1980; Comín, 1973).

- a) En primer lloc, se definí una ensenyança confessional catòlica basada en tres principis fonamentals: *educació d’acord amb la moral i dogma catòlics, ensenyança obligatòria de la religió en totes les escoles i dret de l’església a la inspecció de l’ensenyança en tots els centres docents*. Per altra banda, calia aprofitar qualsevol tema de las distintes àrees educatives per a deduir conseqüències morals i religioses.
- b) S’observà igualment una politització de l’educació mitjançant una *orientació doctrinària de totes les matèries*: s’esqueia una ‘*Educació patriòtica*’, en la que religió i amor a la Pàtria s’havien de complementar.
- c) En tercer lloc s’establí, sense cap mena de fissura, la *subsidiarietat de l’Estat en matèria d’educació*, ja que corresponia a la societat assumir les competències en aquest àmbit; açò no s’entenia com ‘subsidiarietat en el sentit liberal’, sinó que l’Estat es desentengué de la tasca educativa i *la deixà plenament en mans de l’Església Catòlica* (‘supereminent’ segons l’encíclica –art. 23–) (Canales, 2011; Viñao, 2014).
- d) No obstant, *l’Estat garantia una Educació Cívica*: s’havia d’adreçar al jovent envers les organitzacions, les quals ensenyarien sacrifici, disciplina, lluita i austeritat.
- e) Com havíem dit més amunt, es produí una *ruptura total amb l’època anterior*, rebutjant-se tots els avanços de la República en quant a la renovació dels mètodes pedagògics –als quals s’acusà de ‘perversos’ (Fdez. Soria, 2008; Ortells, 2008)– i millora del nivell intel·lectual de l’ensenyança.
- f) També fou important la *segregació de sexes*, deguda a la prohibició de l’escolarització mixta: la coeducació es considerà anti-pedagògica i anti-educativa
- g) Hom plantejà una educació específica per a la dona amb la finalitat de que exercís correctament el seu paper de persona dòcil i conservadora del sistema establert dintre de la institució familiar, puntal de la millor societat espanyola: *procurant orientar les ensenyances de les xiquetes envers la llar i donant vigor i força a la institució famili-*

ar, cèl·lula fonamental de la nació espanyola.

h) I, per últim, *s'hi incrementaren l'elitisme i la discriminació en l'ensenyança*, manifestats principalment en l'existència d'un sistema educatiu de «doble via»: el Batxillerat 'exclusivament' per a les elits i una altra via per a les classes més desafavorides.

Així

A mesura que el règim refermava la seua ideologia, els principis del Moviment Nacional van passar a formar part de les enciclopèdies escolars amb un missatge clar d'índole castrense: la vida és milícia i, per tant, cal viure amb esperit de sacrifici, però sense oblidar el sentit religiós, és a dir, catòlic. I no només els alumnes havien de respondre a aquest arquetip, sinó també els mestres, que havien de distingir-se per les qualitats de servei, germanor i jerarquia pròpies de la vida religiosa i militar (Laudó, 2019:126).

Complementàriament, bé per l'escassetat de recursos, bé per l'aplicació creixent del principi de subsidiarietat, durant la primera dècada dels anys 40 es produiria un notable descens de l'ensenyament estatal, descens acompanyat d'un notable floriment de l'ensenyament privat, principalment d'aquell impartit per les ordres religioses (Canales, 2011; Puelles, 1980).

Encara dintre del període bèl·lic es promulgà la Llei de Reforma de l'Ensenyança Mitja (de 20 de setembre de 1938), la qual pretenia regular el nivell educatiu de les elits del país); fou la primera llei reformadora de l'aparell escolar proclamada pel règim franquista. Elaborada per l'*Acció Catòlica*, li reconeixia a l'Església Catòlica la plena capacitat pedagògica, acabant així –en contra de la visió del sector falangista– amb el monopoli educatiu de l'Estat. Era una llei pensada per a les minories burgeses, contrària a la tradició liberal propera a l'ILE, que veia en el batxillerat una prolongació natural de l'ensenyament primari. Sota aquesta Llei, en canvi, el batxillerat s'entenia d'una manera fortament selectiva, com una propedèutica per als estudis superiors i amb caràcter elitista; consistia en un eficaç element reproductor de les classes directores i transmissor de la ideologia imperant, tot eliminant de les noves generacions els gèrmens ideològics anteriors a la guerra i creant futurs ideòlegs que mantingueren i reforçaren els privilegis de les classes dominants. En línies generals, els ensenyaments serien també profundament espiritualistes i morals, donant-se, a més, prioritat a la cultura clàssica –amb set anys de llatí i quatre de grec– i humanística,

amb un contingut eminentment catòlic i patriòtic. A banda de l'espanyol es considerà obligatori, per raons òbvies de la conjuntura històrica, l'aprenentatge de l'*alemany* o de l'*italià* (Puelles, 1980). Aquest model de Batxillerat es mantindria inalterat fins al 1953 i comprenia un examen d'ingrés als deu anys d'edat, set cursos –sense exàmens formals– i un examen d'Estat organitzat per la Universitat. Mentrestant, l'educació generalitzada no interessava al bloc dominant més enllà de l'adoctrinament de les masses en la ideologia del Nou Estat.

Cap. IV

De com desfilaren 'cara al sol' els administradors de la fam

Cantaban los niños
canciones ingenuas,
de un algo que pasa
y que nunca llega:
la historia confusa
y clara la pena.
Seguía su cuento
la fuente serena;
borrada la historia,
contaba la pena.

Y todo un coro infantil
va cantando la lección: «*mil*
veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.

Antonio Machado
Recuerdo infantil
(Fragment de *Soledades*) (1903)

a. El «*primer franquisme*» (1939-1954)

a.1. La guerra s'acabà; però la repressió i la por, no.

La mancança d'instruments tècnics sociològics del moment, però sobretot, el peculiar marc polític, feien molt difícil afirmar amb criteris sòlids quin era el pensament de la població, tant respecte a les seues idees com pel que feia a les perspectives de futur. Com és sabut, la guerra feu, en aquest sentit, de terrible anivellador i divisòria de les aigües dels records. El que sembla molt clar és que

hubo una nítida ruptura entre el período de esperanzas en modelos utópicos y de transformación social y el tiempo de la larga posguerra española, en la que la supervivencia ahogó cualquier sueño político y social y hacía que la propia transmisión de estos ideales se cortara, y explica el perfil apolítico de tantas y tantas familias, unas porque son el producto directo de la dictadura, en su capacidad desmovilizadora después de 1945; otros, porque conscientemente buscaron proteger a sus hijos dejándolos en la mayor ignorancia política (Ruiz, 2013: 383).

Segons Ismael Saz (1999), en el primer franquisme apareixen tres elements que configuren l'estructura del seu significat conceptual: la *imposició* del règim, la seua *consolidació* i la *cerca del reconeixement internacional*.

La fi de la Guerra Civil l'1 d'abril de 1939 no posà fi a la repressió. Per primera vegada en la tràgica història d'Espanya una guerra civil allargava ominosament la violència i la represàlia ultrapassant els dies del conflicte bèl·lic.

Quan acabà la lluita armada dels exercits contendents l'abril de 1939, les represàlies

es convertiren en la continuïtat de la guerra de Franco per a milers de valencians, la finalitat de la qual (la repressió) era construir el nou règim franquista eliminant les persones molestes; però la repressió en l'àmbit local també fou el resultat de revenges personals emparades pel dret de victòria dels feixistes. La repressió adquirí unes formes i dimensions desorbitades i, tant la local com la d'Estat, fou generalitzada sense importar ni el sexe ni l'edat de les víctimes, i adquirí diverses maneres (Santa-creu, 2012:154).

Res semblava que hagués canviat en «la guerra contra la República»: la guerra – com he dit, «epopeia fundacional» del règim– s'estirava contra els vençuts als tribunals, amb afusellaments, a les presons, als camps de concentració, als règims de treballs forçats; continuava també contra els exiliats que –en molts casos amb la col·laboració nazi– acabarien assassinats, per execució o per inanició, als camps d'extermini europeus o al mateix territori peninsular (Del Arco, 2009; Preston, 2011; Sánchez Recio, 2019). L'entramat repressiu del franquisme llançà unes insòlites xifres empataxades de sang: s'estima que unes 50.000 persones van ser executades en la postguerra. A aquesta desmesurada maquinària repressiva –quan no *exterminativa*– caldria sumar-hi les presons i camps de concentració que van esquitxar la geografia espanyola durant la dècada dels quaranta, espais concebuts com a centres purificadors dels cossos infectes i degenerats de la Pàtria. Espanya va esdevenir aquells anys una immensa presó expiatòria: fins a 1947 van perviure els camps de concentració i els camps de treball¹²⁹. Les presons estaven atapeïdes, els maltractaments físics eren freqüents i les condicions de vida sovint dantesques. Es van escometre fins i tot experiments eugenèsics sobre alguns reclusos (Del Arco, 2009; Sánchez Recio, 2019). No es pot posar seriosament en dubte que la repressió i l'atemoriment formaren part substancial de l'estratègia d'instauració, construcció, afirmació i consolidació del nou règim (Fdez. Soria, 2008; Ortells, 2008; Sánchez Recio, 2019).

Aquest règim, tot i que s'auto-anomenà «*Nuevo Estado*» i la retòrica oficial presentava la Guerra Civil com epopeia fundacional, no és veia a si mateix com un fenomen realment novell, original, sinó com el producte d'una inquietud espiritual que, sovint, enllaçava amb un passat antic, llunyà, però sobretot, 'daurat': *l'Imperi Espanyol de l'Edat Moderna*¹³⁰ (Del Arco, 2009; Fdez. Soria, 1985). Una superestructura

¹²⁹ Fins el 1947 no es tancà el darrer dels més de 100 camps de concentració d'Espanya: el de Miranda de Ebro.

¹³⁰ A semblança de l'Imperi Romà, que inspirava el feixisme italià, o dels primer i segon «Reich» que inspira-

retòrica (moral religiosa, imaginari patriòtic, valors tradicionals, falsejament de la Història,...) que allunyava de la realitat de l'enriquiment fraudulent d'uns pocs durant l'autarquia econòmica (el 'jerarques controladors de la fam') i cultural (el feixisme necessari per mantenir el règim) (Richards, 1998). Per tal de possibilitar el ressorgir 'de la nova Espanya imperial i catòlica' calia «anihilar als enemics aferrissats de la civilització cristiana»¹³¹. La anihilació quedava, doncs, legitimada des d'aquests terminis, tot donant sentit a la maquinària repressiva del franquisme i cohesionant al cos dels vencedors: «els bons espanyols». Si bé podem endevinar una connexió política entre els insurrectes i els partits del bienni radical-cedista, el nou règim assumí, si més no amb caràcter doctrinal, posicions que podríem considerar fins anteriors a la constitució de 1812. Fou, *de facto*, un retorn a l'«Antic Règim» en el sentit més pre-constitucional –*ancien*– del terme: un règim on cabien plenament les pràctiques atemoridores de caire inquisitorial (intolerància a la diferència, causes generals, denúncies anònimes, judicis sumaríssims, crema de llibres,...) (Fdez. Soria, 2008; Ortells, 2008; Rodríguez, 2020; Saz, 1999). No és estrany, aleshores, que Ibañez Martín, ministre franquista d'Educació Nacional (1939-1951), afirmés que «nuestra guerra ha sido en realidad una consecuencia necesaria del desvío y abandono del camino tradicional de la cultura española desde comienzos del siglo XIX» (Villanueva, 2006).

Quan l'historiador anglès Michael Richards (1998) es referirà a l'autarquia a la que Franco sotmeté al país durant gairebé dues dècades, dirà

Era la vía de construir una «Nueva España»: el liberalismo, la democracia, la ciudad, el laicismo y otros males habían debilitado la nación; el cuerpo de la degenerada «Patria» necesitaba un tratamiento, replegarse sobre sí misma, cerrarse al exterior y reencontrarse con los «posos espirituales» que, en un tiempo, la hicieron grande. Era necesaria una 'cuarentena': la Autarquía aislará a la sociedad española económicamente, pero también política y cultural, de los peligros exteriores de modernización, democracia y liberalismo (Del Arco, 2009:253).

Sense cap dubte, una al·lusió al pensament reaccionari recurrent que, a parer dels ideòlegs franquistes, imputava la decadència d'Espanya al *liberalisme*, el *positivisme històric* i al *materialisme filosòfic*, els autèntics enemics visceralment de la 'catòlica tradició hispana'. Des d'aquesta creença totalitària s'esvaí per complet el concepte democrà-

ven a Hitler, tothom té algun avantpassat gloriós amb el qual poder reflectir-se.

¹³¹ *El Norte de Castilla*: «Héroes inmortales», 29/11/1936, (citat per Del Arco, 2009: 260)

tic d'*oposició* (en referència als adversaris polítics que calia derrotar als comicis), i els dissidents esdevingueren *enemics mortals*, als quals calia excloure, combatre i fins exterminar en defensa de la salut i puresa espiritual de la pàtria (Ortells, 2008; Puelles, 1980; Viñao, 2014).

En conjunt, en l'aspecte social, la repressió física, la depuració professional, l'exclusió —es calcula que més de 160.000 espanyols van abandonar definitivament el país— o el control de la cultura i de les mínimes expressions de la vida quotidiana, van aconseguir crear un medi social empobrit i desmobilitzat sobre el qual el franquisme va fundar la seua hegemonia. Com anunciàvem més amunt, la violència directa i indirecta del règim franquista paralizà a la població. Els càlculs que s'han fet sobre les víctimes de la repressió fins el 1950 ballen entre 90.000 comprovades i 160.000 possibles (Marqués, s.d.; Mezquita, 2014). La por seria la companya quotidiana de molts espanyols: por a una delació, a ser detingut, a ser empresonat, a ser *castigat*. Els que no estaven amb el règim, els *desafectes*, foren llançats a una reclusió interior perpètua, conscienciats de que, en el franquisme, «viure no era més que sobreviure» (Mir, 2000). De les pràctiques repressives va sorgir, en conseqüència, un conjunt de noves formes de relació social, de difícil descripció per estar lligades sobretot als efectes psicològics de la violència, que van ajudar a consolidar la realitat política i social de l'Espanya del primer franquisme (Mir, 1999; Mezquita, 2014).

a.2. Regressió en l'educació: els «nous valors» ideològics i culturals.

A la zona dominada pels insurrectes durant la guerra, i a tot l'estat en el període post-bèl·lic immediat, es produí un autèntic i accelerat desmantellament de la legislació republicana: naturalment, s'il·legalitzaren els partits que havien constituït el Front Popular; es restablí la Companyia de Jesús; es derogaren les lleis de secularització dels cementiris, del matrimoni civil i de Confessions i Congregacions religioses —recordem que d'enorme transcendència per a l'ensenyament—; ...i es confiscaren i destruïren els textos pedagògics existents a biblioteques que tinguessen una orientació *comunista o socialista* (en el frenesí inquisidor, fins els de caire 'més liberal' —per

exemple, els institucionistes— és prengueren per ‘comunistes’[Rodríguez, 2020)]¹³². El 4 de setembre del 1938 es prohibí la coeducació als Instituts de Segona Ensenyança, i el 21 del mateix mes l’Escola Nacional deixà de ser oficialment laica: *Religió i Moral Catòlica*, i la *Història Sagrada* foren declarades obligatòries a tots els nivells (incloent-hi les escoles Normals); i així, etc., etc. (Fdez. Soria, 1985).

Aquest pensament profundament reaccionari i ultramuntà arrelà ràpidament en el camp de l’educació en forma d’involució pedagògica a tots els nivells: des dels continguts considerats ‘dignes d’estudi’ fins les metodologies. En la seua lluita contra els moviments de progrés, el pensament republicà i la ideologia i pedagogia que podia sostenir-los, el Franquisme llançà a les fogueres —tant metafòriques com, en alguns casos, reals (Rodríguez, 2020)¹³³— tot discurs fruit de pensaments progressistes: tant els socials com els pedagògics. Tot pensador i tota pensadora que hagués fet qualsevol aportació a la teoria o pràctica educativa republicana foren vedats. En un article titulat *Memòria i oblit en la història de l’educació* afirma el mateix Fernández Soria (2007):

La Comissió dictaminadora encarregada de depurar els llibres escolars prohibí llibres d’ús escolar escrits per autors com Lorenzo Luzuriaga, Àngel Llorca, Margarida Comas, Fernando Sainz, Rodolfo Llopis, etc., llibres condemnats al silenci bé per ser considerats ‘d’escàs valor pedagògic’, bé per creure’s que en molts casos havien arribat ‘intencionadament a sedimentar en la consciència del xiquet la indiferència, l’odi i la negació de la pàtria i la fe en Déu’ (pp. 17-18).

L’objectiu era tant evident com coherent amb el règim: *l’escola devia servir fonamentalment per a l’adoctrinament de xiquets i joves*; és a dir, assumia l’excelsa missió d’estendre la ideologia del *Nou Estat*, a saber: *confessionalisme* (lògicament, catòlic), *patriotisme espanyol* tan exaltat com excloent, negació de la pluralitat cultural del país, transmissió de *valors jeràrquics* (d’obediència, disciplina, sacrifici,...) (Viñao, 2014). La depuració ideològica arribà, doncs, a textos, idees i persones. Fins nocions com la ‘democràcia’ de Dewey o la ‘cooperació’ de Freinet (o ‘coeducació’, ‘laïcisme’, ‘experimentalisme’, ...), fruit d’ideologies considerades foranies, foren tan acusades i perse-

¹³² José María Pemán, director de la Comisión de Cultura y Enseñanza, acusà a escriptors i professionals del llibre de ser “envenenadores del alma popular, primero y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo”. I Enrique Suñer, autor del llibre *Los intelectuales y la Tragedia española*, publicado en 1937, culpà en aquest text a la Institución Libre de Enseñanza de tots els mals del país (Rodríguez, 2020).

¹³³ En l’ocupació franquista de Barcelona, el 27 de març de 1939, es llançaren seis mil exemplars per les finestres i es calcula que foren cremades 72 tones de llibres (Rodríguez, 2020).

guides com els mestres i les mestres que havien tingut com a nord aquests i altres conceptes. Incloent-hi les teories d'algú de fe catòlica tan sincera com Maria Montessori esdevingueren *non gratas* per excessivament 'liberals'! El cos educatiu en general fou objectiu preferent de l'acció inquisitorial, doncs: qui millor que el magisteri podia ser usat per a donar a la resta del poble una lliçó exemplificadora de l'alternativa «*submissió o exterminió*? (Ortells, 2008; Vilanova, 2019). Depuracions, exilis, condemnes al silenci i a l'oblit, quan no a penes pitjors, trobaren en el cos docent dissident –o suposadament dissident– les víctimes propiciatòries. Dianes humanes contra les quals el règim del *Nou Estat* pogué encetar, per la publicitat de la figura docent, per l'espai social que ocupava, i perquè la seua resistència era impossible, una estratègia d'atemoriment generalitzat, de demostració de 'qui manava' (i de amb quina energia estava disposat a exercir el poder!) (Artero i Ortells, 2015; Del Arco, 2009; Fdez. Soria, 2007, 2008; Ortells, 2008; Vilanova, 2003, 2019). En províncies de les que es tenen dades fiables foren executats uns 250 mestres; 54 Instituts de Segona Ensenyança creats per la República foren clausurats. A més, al voltant del 25% dels mestres sofriren algun tipus de repressió (molts més els homes que les dones) i un 10% foren inhabilitats de per vida. Molts dels que continuaren exercint hagueren de patir un profund «exili interior». Les raons de tota aquesta repressió?: *Generalitzar la por* (Fdez. Soria, 2008; Ortells, 2008; Vilanova, 2003, 2019).

Perquè l'exili –exterior/físic o interior/ideològic– fou la 'norma' per a vençuts i vençudes; però també ho fou per als sistemes i mètodes educatius innovadors. Aquests, tan estimats per la República¹³⁴, foren considerats ara, seguint el model inquisitorial propi del règim franquista, aliens, forans, contraris i «nocius per als valors tradicionals espanyols i causa del seu retrocés» (Puelles, 1980: 366; Fernández Soria, 2007): perillousos d'immoralitat, subversius i dissolvents de la família, anti-patriòtics o anti-catòlics. L'Escola Nova, paradigma arreu del món de la innovació i la qualitat educativa, fou demonitzada en el *Nou Estat*: el discurs oficial totalitari la confongué i identificà amb 'liberalisme polític' quan no amb 'socialisme' i 'comunisme' (Artero i Ortells, 2015).

No obstant això, quan el règim arrancà no es preocupà gaire de dissenyar cap

¹³⁴ Recordem que sovint se l'adjectivà com «Pedagògica».

sistema escolar diferent del preexistent. Inicialment, l'educació només interessava al govern franquista com a vehicle transmissor d'ideologia, sense que li importés mínimament l'estructura interna del sistema. Els primers decrets i ordres ministerials responien a una sola idea: *l'educació havia de ser catòlica i patriòtica*; és a dir, la visió més oposada –des de la visió dels insurrectes– a la política educativa de la República. Per altra banda, a causa de la depuració realitzada en el cos docent, dels caiguts en la guerra i dels exiliats, l'Estat franquista hagué d'improvisar per tal de proveir-se ràpidament de mestres (Carbonell, 2019). A l'alumnat de Magisteri que acabava la carrera amb el pla de la República se li va exigir un examen de *Religió i Moral* per tal d'autoritzar-lo a exercir la professió. El Pla Batxiller de 1940 constituí un intent de reconversió en mestres de batxillers mitjançant l'aprovació de dotze assignatures per ensenyança lliure. L'accés es realitzà directament, sense oposicions. Mitjançant aquesta llei van ingressar al magisteri els elements més 'afectes' al règim, els anomenats «*apóstoles-soldados*»: oficials de complement desmobilitzats, orfes de guerra, ex-combatents, ex-captius, «*Cruzados de la enseñanza*», mestres interins i substituïts pertanyents al SEM (Servei Espanyol del Magisteri) (Carbonell, 2019; Viñao, 2014). El pla de 1942 només exigia la cultura primària per a ingressar en l'Escola Normal a través d'un examen. Allí cursaven estudis separadament xics i xiques durant quatre anys i al finalitzar accedien al cos sense oposicions. Al cap de tres cursos, la llei d'Ensenyança Primària de 1945 acabà amb aquesta situació establint un Pla Professional: per a realitzar l'examen d'ingrés a les Normals s'exigia tenir aprovats els quatre primers cursos de Batxillerat (Martínez Selva, 2006). La involució general també es feu notar en la formació pedagògica del professorat, de tal manera que fins el Pla de 1971 no es van exigir els mateixos requisits que per a cursar unes altres carreres universitàries.

En la mateixa esmentada línia elitista que la del Batxillerat de 1938 apareixeran posteriorment tres lleis importants en matèria d'ensenyament: el 29 de juliol de 1943, la que regularia l'Ordenació de la Universitat; una altra, que afectaria a l'Ensenyança Primària, hauria d'esperar fins el 1945; i la tercera, la de Formació Professional Industrial, fins el 1949. Aquesta darrera substituïa a l'estatut de la dictadura primorriverista de 1928. Subsistiren, a més, les Escoles d'Arts i Oficis o Escoles d'artesans, dedicades a la formació de mestres artesans, i les Escoles de Treball o «escoles d'ensenyances

industrials», dedicades a la formació d'oficials i mestres de taller (Puelles, 1980; Viñao, 2014). Tenint en compte que l'estructura econòmica-social del país encara era eminentment agrícola i la indústria era només incipient, no s'esqueia una mà d'obra industrial ni tècnica especialment qualificada.

a.3. Els que alçaven les banderes

Mentrestant, els vencedors romanien units per un corpus d'idees que justificaven la repressió i, en alguns casos, els induïen a participar en alguna mesura en l'exercici de la violència i en el control social, enfortint amb aquestes pràctiques la seua identitat de vencedors i envigorint al règim del qual n'eren part. Amb una visió de conjunt podríem veure el règim franquista com una cúpula que cobria el país, cúpula formada per diversos arcs i units tots per la *pedra clau* que seria Franco. Tots aportaren recursos i els seus «màrtirs», i tots eixiren molt beneficiats de les pràctiques del règim. Seguint a Moreno Fonseret (1999) i Sánchez Recio (2019), aquests arcs –o forces confluents i complementàries, i en alguns casos, antagòniques, però sense arribar mai a qüestionar la 'clau'– serien les diverses tendències representades per:

- L'Exèrcit. Després d'un segle d'estar exercint un paper decisiu en els vaivens polítics del país, els militars no es resignaven a ser 'ningunejats', humiliats i perjudicats econòmicament i en graduació, per les que consideraven polítiques antimilitaristes dels governs republicans d'esquerres. Els més actius foren, especialment, els del sector anomenat 'africanista'. Les seues principals aportacions al règim foren: una visió altament militaritzada i jerarquitzada de la societat –visió compartida amb la Falange–, el rigor envers la 'indisciplina social', la qual es considerava inacceptable i devia abordar-se des de la justícia castrense, una visió quasi-quiliàstica de la Pàtria, i la necessària decisió i falta d'escrúpols quan es tractava de complir ordres tendents a protegir el règim.
- La Falange: tot i néixer amb vocació de «partit únic» (i tot considerant-se així, almenys 'de façana') i aportar bases ideològiques força interessants, així com un esperit de militància, essencial per a la implantació i manteniment del nou règim, el seu pes real en les realitzacions polítiques franquistes fou molt menor que el desitjat pels 'camises velles'. No obstant, Franco no podia prescindir dels discursos,

de les expressions grandiloqüents i de les manifestacions massives, dels mites i dels màrtirs més ‘para-feixistes’ d’aquest sector. Anti-monàrquics, en els governs franquistes aportaren la part més social –des del punt de vista feixistitzat– del funcionament franquista.

- Els tradicionalistes: *carlins* («legitimistes», en el llenguatge del moment històric) més o menys reconvertits en simplement ‘tradicionalistes-pre-moderns’ (o ultra-conservadors), que donaren suport a totes les estructures més rànquies de l’antic règim: *Religió, Tradició, Propietat*. Amb una base eminentment rural, partien de que la immutabilitat de l’estructura social tradicional té els arrels i garant en la voluntat divina (expressada aquesta, això sí, pels sectors més ‘tridentins’ de l’Església). Molts d’ells tendiren, i fins aspiraren, a esdevenir «milícies de Déu». L’aportació més rellevant al franquisme fou la visió rural, xovinista, imperial i estancada del país.
- Els catòlics: membres de l’antiga CEDA i altres partits dretans, que a l’Europa de la post Segona Guerra Mundial quallarien en les *democràcies cristianes*. Acceptaven i donaven suport a una visió actualitzada de l’Església catòlica, representada per la doctrina social dels papes a partir de Pius X i Lleó XIII. Molts d’aquests militaven a l’*Acció Catòlica* (ACNP) i altres s’hi incorporaren posteriorment a través de l’*Opus Dei*. Constituïren l’enllaç amb la Santa Seu i, a través d’ella, amb l’exterior occidental. Als governs aportaren la visió antropològica cristiana-catòlica, l’organització de la societat, la pedagogia,... fins un cert sentit ètic en la participació política (sempre que es fera des de pressupòsits d’extensió de la justícia social cristiana).
- Les grans famílies financeres, industrials i terratinents: a més de donar suport econòmic a l’alçament, posteriorment aportaren els recursos ‘de prestigi’, relacions i capacitat executiva –recursos propis del caciquisme– en els seus sectors (territorials o econòmics) de referència. Els seus components provenien de l’antiga aristocràcia monàrquica, l’alta burgesia industrial i financera, els generals i alguns jerarques del nou partit únic. Entre aquests quatre sectors, naturalment es van establir ben aviat estretes relacions familiars que sovint incrementaven endogàmicament la seua situació de privilegi. No tenien cap ideologia política definida, i la seua ‘inquebrantable adhesió al règim’ només es fonamentava en l’interès per crear i mantenir una estructura econòmica-laboral que maximitzés els seus beneficis a curt i mig termini.

Tots es beneficiaren enormement –especialment a partir de la creació de l'*Institut Nacional d'Indústria* (INI) i, sobretot, dels monopolis de les energies, de l'acer, de la mineria,...)– dels llocs de govern que coparen: control de salaris, corrupció a alts nivells, control dels factors macro-econòmics del país, monopolis,... (tot i que, públicament, feien paleses pràctiques de reconegut encuny catòlic: beneficència, mecenatge d'obres sacres, participació ben visible en festivitats religioses,...). Aportaren especialment la part 'tècnica' als governs.

El finançament del nou estat i la construcció de l'entramat doctrinal que unirà les distintes famílies del règim va exigir dos processos per damunt de tot, i ambdós simultanis: un de construcció i justificació del nou ordre polític erigit sobre els pilars de la tradició; i un altre de destrucció de l'escola i l'educació republicana (escola pública, laica, única, activa, co-educadora,...) que va actuar com a element adhesiu de les distintes famílies del franquisme (Fdez. Soria, 2019: 32-33).

Sobretot durant la primera meitat dels anys quaranta el règim ordenà una visió de l'Estat, a nivell polític, *peculiar* –quan no excèntrica– respecte a altres règims. Perquè si bé no fou, per descomptat, un règim feixista en el sentit estricte –hi ha un acord al respecte entre els historiadors–, «tampoc era una dreta exactament igual» a l'existent abans de començar a relacionar-se i interaccionar amb la ideologia feixista (Del Arco, 2009: 247; Lazo, Aróstegui, Elorza i Payne, 2000; Viñao, 2014). Des dels mateixos començaments del *Nou Estat*, la contradicció i les tensions van caracteritzar, doncs, la *feixistització* de l'aparell ideològic i propagandístic, ja que la cultura i l'ensenyament –junt la 'propaganda', uns dels ressorts del poder, més feixistitzats pels totalitarismes europeus– van quedar en mans dels tradicionalistes i els catòlics, permetent només una penetració marginal de Falange (Saz, 1999). D'acord amb això, l'evident desmobilització de la societat, que es va obtenir mitjançant l'ús dels mecanismes tradicionals de control social, va coincidir amb el major abast dels mitjans socialitzadors de l'Església Catòlica en el control dels costums i de la moral, així com en l'adoctrinament de la societat espanyola a través de la política cultural i de l'aparell ideològic-educatiu (Chaves Palacios, 2019a; Del Arco, 2009; Saz, 1999; Sevilla, 1999). La jerarquia catòlica oferia una sanció ideològica i transcendent al règim («Cruzada») a canvi del pràctic monopoli de les manifestacions populars: *misses, processons, romeries, festivitats religioses que fixaven el calendari vital*,... i censurava tot allò que fos 'pecaminós' o 'temptador', mesclant sense cap pudor ni límit les obligacions civils i les

espirituals, totes elles imposades per les autoritats morals indiscutibles: la Pàtria i l'Església (o, almenys, els seus representants). Tot açò sempre encaminat a la salvació de les ànimes a través d'estendre la creença de la vacuitat d'aquest món com una «vall de llàgrimes», on només aquells que estaven al servei directe de Déu –en qualsevol dels dos formats, civil o religiós– havien de tenir privilegis: la societat com a «Ciutat de Déu» agustiniana. Jaume Carbonell (2019) descriu aquell moment amb el següent paràgraf:

S'imposà la doctrina del nacionalcatolicisme encarnada en els «Principios del Movimiento», una simbiosi de les aportacions del feixisme i de falangisme, de l'ideari integrista de l'Església i del pensament ultraconservador. Tot açò envoltat d'una aparatosa escenificació –sovint ratllant el ridícul– de simbologia i ritualització patriòtica. És l'Espanya del *Cara al sol* i d'hissada de bandera a l'entrada de l'escola; del «jou i les fletxes»; del «Por la Escuela al Imperio!», i «Por el Imperio hacia Dios» (p. 37).

a.4. El silenci aquiescent d'una classe subalterna famolenca.

Complementàriament, la tasca propagandística a través dels mitjans de comunicació constituí un mer apèndix dels mecanismes tradicionals de control social –i sobretot de la repressió–, destacant per la seua capacitat coercitiva en reduir tota expressió dissident a una *espiral de silenci* (Sevillano, 1999; Vilanova, 2019). Les fronteres interiors resultants de la submissió que generà la por a la denúncia resultaven gairebé infranquejables entre la població sotmesa i les estructures repressives actants, sobretot perquè hom vivia en un context en què sobreviure a l'adversitat i la fam no deixava forces per a la confrontació (Mezquita, 2014; Mir, 1999). Així, l'aclaparadora pressió ideològica va fer que la gent romangués sumida en la privacitat de la seua vida quotidiana en quedar ofegada per la por a l'aïllament i al càstig en el moment d'exposar determinades opinions que no comptaren amb el suficient suport públic i oficial (Del Arco, 2009; Folguera, 1995; Sevillano, 1999)¹³⁵.

En línies generals, la consciència política sota el franquisme (amagada darrere d'un aparent assentiment, que no era més que apatia, indiferència i auto-censura), era complexa. Per una banda, la majoria de la «*gent comuna*», les «*classes subalternes*», la «*gent de sota*» (Fdez. Prieto, 2014; Hernández Núñez, 2008; Port, 2015; Sharpe, 1991),

¹³⁵ Per exemple, la constant reiteració de la 'neutralitat' del règim en els últims anys de la guerra mundial coincidia amb els desitjos d'una població que, majoritàriament preocupada per la seua subsistència quotidiana, romania contrària a la intervenció per por que això agreugés les ja de per si difícils condicions de vida (Sevillano, 1999).

vivia en un estat d'ambigüitat quotidiana en la qual el rebuig, la resignació i l'acceptació passiva de la dictadura podien barrejar-se en una mateixa persona a partir de la «percepció» de la seua situació quotidiana i de la pressió a què es veia sotmesa; per l'altra, el comportament de molts espanyols va estar molt influït per la prolongació –sobretot fins a finals dels anys quaranta– de la cultura política de preguerra i pel record de les vivències durant la Guerra Civil. Si bé és evident que no es pot parlar en cap cas de «consens», sí que s'han observat diversos graus d'«aquiescència» depenent de nombrosos factors socials, econòmics, ideològics i/o fins personals (Molinero i Ysàs, 2001; Rodríguez Barreira, 2013). Però, en conjunt, la completa desarticulació i desmobilització de la societat civil des del poder mitjançant la coacció va fer que cada individu es mantingués relegat a l'àmbit de la seua vida privada i a l'exclusiva percepció de la realitat quotidiana més immediata. I fou precisament des d'aquestes condicions socials des d'on sobresortí la major capacitat de penetració social de l'adoctrinament de caràcter tradicional i religiós tutelat per l'església (Sevillano, 1999). La gent optà aleshores per la privacitat d'allò quotidià, per refugiar-se en els menuts –o no tant menuts!– problemes de resoldre's la fam de cada dia. En quant al bàndol vencedor, si bé la burgesia sí que tenia motius per ser afectada al nou règim, les masses de *productors* (menuts industrials autònoms i agraris) tampoc tenien massa motius per mostrar un entusiasme ardent pel règim més enllà dels valors tradicionalistes i religiosos en els quals s'arrelaven. '*No sabem res de política*' i '*la política no ens interessa*' foren els lemes preferits d'uns i altres. Els primers, per por a que algú prestés un interès malsà a les seues opinions; els segons perquè, una vegada resolt l'afer de la propietat i la religió, els resultava més rentable 'passar' d'opinions polítiques sempre susceptibles de ser qüestionades per l'autoritat. En qualsevol cas, sempre tenien la possibilitat de manifestacions religioses (Molinero i Ysàs, 2001; Sánchez Recio, 2019).

D'acord amb el sistema de *valors nacionals-patriòtics i nacionals-catòlics*, la família es va convertir en un dels pilars bàsics des del qual transmetre la seua ideologia feixista. Com diu Peinado (2014) «La família, per a l'Estat Franquista i l'església, era origen i prototip de tota societat perfecta, centre i bressol dels valors cristians». D'acord amb aquesta idea, el Franquisme va significar la ruptura amb la legislació familiar

promulgada per la República i va retornar el seu control al Dret eclesiàstic: s'anul·là la igualtat entre fills legítims i il·legítims, es penalitzaren els anticonceptius i l'adulteri, es dificultà el treball de la dona, s'impedí la coeducació, es fomentaren les famílies nombroses, s'implantà l'obligatorietat del matrimoni religiós, s'atorgà a l'Església la competència exclusiva per a jutjar la nul·litat matrimonial i s'establí la desigualtat de drets entre sexes. Aquest model de família estava dominat per una jerarquia en la qual l'home –el *pare de família*– va esdevenir la pedra angular a la qual s'havien de sotmetre la resta dels membres que la conformaven. El *patriarcat* suposà per a la dona un retorn a pràctiques ancestrals i misògines (Peinado, 2014). L'Església i l'Estat imposaren estrictes normes morals als ciutadans, especialment a les dones, i l'educació col·laborà en la difusió i assimilació de les mateixes. A les dones dels anys 40-50 se'ls va negar la seua capacitat intel·lectual i creativa, se les va educar en i per a l'obediència i la submissió, i es va controlar inflexiblement la seua moral pública i privada. Socialment, les dones quedaren recloses a l'àmbit familiar dedicades a la procreació, l'educació cristiana dels fills i filles, i la submissió a i cura de l'espòs; potser algunes desenvoluparen complementàriament tasques laboralment irrellevants –i fins moralment transgressores, com l'*estraperlo*–, però sempre des d'un estatus passiu i sotmeses totalment a la voluntat de l'home, fins el punt que la violència exercida per l'home contra la dona era sovint justificada des de tribunals i púlpits i considerada legítima (Chaves Palacios, 2019b; Mezquita, 2014; Molinero i Ysàs, 2001; Navarro López, 2019).

Però, tot i que la família tenia un paper molt rellevant en la *nova* societat, no ho era tant a nivell escolar. Així, els vincles entre la família i l'escola al llarg del primer període franquista foren més bé escassos. Si bé corresponia a la institució familiar crear uns models de comportament i un sistema de valors que foren utilitzats com a clau d'obertura dels xiquets i xiquetes a altres contextos socials, la participació de les famílies a l'escola no es considerava necessària ni adient. Els deures estipulats per a les famílies respecte a l'escola eren, segons la Llei d'Educació Primària de 1945: procurar l'assistència del xiquet o xiqueta al col·legi, vetllar per la seua higiene, aportar els elements materials per poder dur a terme la seua educació i col·laborar amb el mestre –sempre que fos necessari a criteri d'aquest.

Per norma general, la gent només estava preocupada existencialment per aquells afers més pròxims a la seua experiència quotidiana de treballadors i treballadores, com eren els problemes de subsistència deguts a l'escassetat dels productes racionats, l'*estraperlo*, els ínfims salaris, l'augment de l'atur o la carestia d'habitatges. Per contra, en l'àmbit social, l'interès per les qüestions polítiques sovint era escàs i de caràcter esporàdic (segons la transcendència dels esdeveniments). Així, els informes sobre opinió popular de la Direcció General de Seguretat o de FET-JONS subratllaven que la població estava, fonamentalment, *preocupada per la seua situació material, despreocupada de temes polítics* i aspirant, únicament, «a un millorament de les seues modestíssimes condicions de vida» (Folguera, 1995; Molinero i Ysàs, 2001; R. Barreira, 2013). Potser a la força, però la gent s'aplicava escrupolosament la dita: «*primum vivere, deinde philosophari*».

Per trobar el secret de l'estabilitat del franquisme cal mirar, per tant, especialment al cor dels seus suports socials, actors que s'hi inclogueren intencionalment en el projecte franquista, però també aquells que van quedar fora d'ell; qui i per què van abraçar una 'cultura de la victòria' (de la qual *l'altra meitat del país* quedava exclosa); i, sobretot, qui va aconseguir escapar de la fam o treure profit d'ella, mentre que els que havien perdut la guerra sovint reflectien la seua derrota en els seus cossos desnodrits (Del Arco, 2009; Abella, 2008). Perquè a l'àmbit social la situació immediatament post-bèl·lica del país era pèssima: a causa de les defuncions i del posterior exili s'havia perdut una part significativa de la població –especialment aquella amb més capacitat productiva¹³⁶. Això sense comptar el potencial qualitatiu de la immensa quantitat d'intel·lectuals que s'hagueren d'exiliar per difondre idees del tot incompatibles amb el nou règim. A més, fins 1951 es mantindria una mitjana prou elevada de presos polítics (Biescas, 1989). L'impacte sobre la economia d'aquest factor demogràfic significà una situació de penúria, de fam i de misèria en molts casos extrema (Rodríguez Teijeiro, 2015; Biescas, 1989). La fam s'instal·là en rebosts i alacenes. La desesperació d'un estómac buit, d'una família que alimentar, provocava que els més humils tractaren de sobreviure a qualsevol preu, recorrent a l'enginy, a l'estraperlo i

¹³⁶ «El mundo penitenciario –prisiones, campos de concentración, batallones de trabajadoras, etc.– alcanzó cotas abrumadoras: en 1940 había más de 200.000 personas privadas de libertad, cifra que no se redujo a la décima parte hasta 1950, llegando a afectar en la inmediata posguerra al 8 por 100 de la población activa del país. Las draconianas condiciones de vida en las prisiones o las penas impuestas a los prisioneros son aspectos que han merecido la atención de buen número de estudiosos» (Mir, 1999:134)

fins a actes, aleshores només *socialment reprovables*, que avui consideràriem clarament delictius (Del Arco, 2009; Mezquita, 2014). La renda nacional de l'any 1935 no es va aconseguir superar fins a l'any 1951, i la renda per càpita encara va tardar un altre any més –per tornar a caure al 1953, pel que va ser necessari esperar fins el 1954 perquè es recuperés de forma estable– (Biescas, 1989). Per si fos poc, per a empitjorar la ja malmesa situació econòmica, pocs mesos després d'acabar la Guerra Civil, va començar la Segona Guerra Mundial (1939-1945). L'escassetat de tota mena de béns i una nefasta intervenció estatal abocaren al país al mercat negre, a l'estraperlo i –com no!– a la corrupció concomitant a les llicències d'importació i exportació, subministraments a l'Estat,... (Abella, 2008; Folguera, 1995). El model d'«autarquia econòmica» que adoptà el *Nou Estat* es basava en la intervenció estatal directa en la majoria dels afers econòmics i en l'autosuficiència –especialment l'alimentària–, que limitava el comerç amb la resta del món. Aquesta política suposava la implementació d'un control directe de les activitats de producció i distribució, donant lloc a un embolic legislatiu tant asfixiant com ineficaç: des de la rígida normativa que regulava la creació o trasllat d'indústries, fins l'obligatorietat de vendre la producció bladera al «Servei Nacional del Blat», tot passant per l'existència de la «Comissaria General de Proveïments i Transports o de la Fiscalia de Taxes» (Abella, 2008; Biescas, 1989; Moreno Fonseret, 1999; Navarro López, 2019; Nicolás, 1999). L'Estat tragué del mercat diversos productes agrícoles i ramaders, fixant els preus i limitant la propietat dels béns produïts. Però, tot i que després de la Guerra Civil va augmentar el percentatge de població activa agrària (passant del 45,5% del cens en 1930 al 50,5% el 1940, segons les dades de l'índex del Consell d'Economia Nacional), la producció del sector minvà fins, des d'un valor 100 en 1935, esdevenir a un altre de només 65,1 el 1945 (Moreno Fonseret, 1999).

Aquest enfocament polític fundat en l'autosuficiència desplegat pels primers governs franquistes, provocà que la reconstrucció econòmica caminés molt més pausadament que la de les democràcies d'Europa occidental després de la Segona Guerra Mundial. A diferència dels seus col·legues europeus, els ministres d'Hisenda espanyols, ancorats –per ignorància o per interès– en una ortodòxia financera clàssica, no feren cap intent destacable ni eficaç per desplegar una política anticíclica que pal·liés

les conseqüències negatives de la guerra. Així, si l'economia espanyola havia crescut des de finals de segle XIX a ritmes modestos però sostinguts, l'absurda política econòmica desplegada durant el primer franquisme generà, fins a la dècada dels cinquanta, una brutal depressió (Moliner i Ysàs, 2001). Els motius: es va assentar sobre la voluntat d'un acceptat aïllament econòmic enfront de l'exterior, va buscar a ultrança l'equilibri pressupostari, va tenir un grau extrem d'intervencionisme perseguint i castigant als xicotets negocis –mentre respectava o tractava amb benevolència als grans taurons de la especulació–, fou arbitrària en la presa de decisions i descoordinada entre els ministeris amb competències econòmiques. Aleshores la conjuntura re-situà els nivells macroeconòmics en indicadors inferiors als de la pre-guerra, tenint açò conseqüències terribles sobre la societat –especialment les classes més humils o subalternes–, com el desproveïment de productes de primera necessitat, el deteriorament general del nivell de vida de la població i la proliferació de la pobresa (Biescas, 1989; Comín i Martorell, 2013; Mezquita, 2014). Si bé la caiguda de la producció està fora de tot dubte, sembla clar que la predisposició a les ocultacions de blat o d'oli que anaren a alimentar el mercat negre és un altre dels factors explicatius d'una caiguda tan forta i la conseqüent carestia. S'ha arribat a estimar que l'anomenat 'consum invisible' –és a dir, el no registrat en les estadístiques– va arribar a superar la xifra de blat argentí importat en un any (Abella, 2008; Biescas, 1989; Moreno Fonseret, 1999; Nicolás, 1999). Econòmicament, l'absurd sistema autàrquic va ser un desastre per al país... però no tant per a la finalitat de Franco: *perpetuar-se* (Viñao, 2014). Les classes altes, mitjanes-altes i mitjanes-baixes, on residien els suports socials del règim, amb aquestes pràctiques fraudulentas van aconseguir superar la misèria o fins i tot es van enriquir (Del Arco, 2009)¹³⁷. Perquè, amb tot, les possibilitats econòmiques que obria aquest intervencionisme estatal per als privilegiats que ocupaven posicions influents per a practicar l'estraperlo en quantitats gairebé industrials (bàndol guanyador de la guerra) foren l'origen de moltes de les grans fortunes de l'actualitat. *L'estraperlo i el frau fiscal*

¹³⁷ Aquesta conjuntura econòmica permeté una redistribució de la renda beneficiosa no només per als grans i mitjans propietaris (el quals disposaven tant d'excedents com de la capacitat per a vendre al mercat negre), sinó també a una naixent burgesia especuladora enriquida gràcies als preus assolits pels productes agraris, intervinguts o no, en els diferents mercats. També una bona part de les autoritats locals i nacionals també es va enriquir, ja fos cobrant pel silenci o directament «*estraperlejants*». El volum del negoci clandestí resulta inquantificable, però podem pensar que degué ser espectacular, doncs són innombrables els casos d'*estraperlo* coneguts, molts d'ells airejats a la premsa. Els mecanismes del mercat clandestí i la connivència de l'administració s'han posat de manifest en nombrosos estudis locals i reflecteixen el clima de corrupció típic de la postguerra.

foren les pràctiques més usades, conegudes i, potser per això, més estudiades; però existiren, a més, una infinitat d'operacions econòmiques i procediments il·legals, propis de la tradició picaresca més clàssica, que van permetre l'enriquiment tant d'empresaris agraris o industrials (corrupció econòmica) com dels polítics que van propiciar, van sustentar i es van lucrar sent permissius (corrupció política)¹³⁸. Per contra, l'*estraperlo* que desenvolupaven les classes derrotades, els xicotets agricultors o els comerços dels desafectes –sempre en quantitats ínfimes i de pura supervivència–, fou perseguit amb rigor ('castigat exemplarment i severa' amb multes, presó o el confinament en camps de treballadors) i publicat per la premsa oficial com una demostració d'autoritat, vigilància i rigor del règim. L'estructura del règim franquista era coherent amb aquesta situació: mitjançant l'aplicació de l'intervencionisme autàrquic, les bases socials del règim, identificades amb els vencedors en la «Cruzada», van escapar de l'escassetat o fins i tot progressar econòmicament; al mateix temps, aquells que havien perdut la guerra –els *desafectes*– van ser catapultats contra el mur de la fam, les malalties i la repressió socioeconòmica. L'*estraperlo* i el destí d'uns i altres agents en la seua pràctica van ser el millor mirall del trencament de la societat (Del Arco, 2009; Abella, 2008; Saz, 1999; Moreno Fonseret, 1999; Viñao, 2014). Que els vençuts moriren de gana no hi era al «programa polític» del *Nou Estat*: però la realitat dels penosos anys quaranta va dibuixar un trist món de vencedors i vençuts (Del Arco, 2009).

Com ja he esmentat, el predomini de les actituds i accions de consentiment i aquiescència no va ser obstacle perquè també proliferaren, tant puntualment com reiterada, pràctiques i opinions de disconformitat. Per norma general, aquestes van estar lligades a la que va ser la principal preocupació dels espanyols durant la postguerra: l'*escassetat*. Una misèria material que, igual que a la França de Vichy o la Grècia ocupada, va condicionar de manera extrema la vida quotidiana i les actituds de la població, tot afectant el conjunt de la societat de postguerra –encara que en

¹³⁸ L'Espanya de postguerra va esdevenir amb aquestes pràctiques un sub-món de corrupció generalitzada, generat –i fins cert punt, esperonat– per la pròpia intervenció de l'Estat en l'economia, i on el més greu va ser la utilització de l'aparell estatal en favor d'interessos econòmics particulars. El poder que donava el repartiment de les quotes de matèries primeres, energia o les comandes oficials convertiren els caps sindicals en omnipotents gestors clandestins, que repartien amb total impunitat aquestes matèries al seu antull. En el cas de la indústria del calçat, per exemple, una sola indústria, *Silvestre Segarra i Fills*, situada a Vall d'Uixó, va treballar amb el doble de la matèria primera que requeria en fer-se amb la quarta part del cuir destinat a comandes oficials, tots els de l'exèrcit, mentre la major part dels industrials restants tan sols van disposar del 10% de les matèries necessàries per atendre les necessitats civils (Moreno Fonseret, 1999).

major mesura als vençuts i les seues famílies i altres sectors socials desprotegits com a pobres, infants, malalts, ancians, marginats i dones sense xarxes socials de suport— (Molinero i Ysàs, 2001; Rodríguez Barreira, 2013; Sánchez Marroyo, 2019). No obstant això, l'oposició oberta era del tot impossible. Així, els homes i les dones que havien perdut la guerra només van poder mostrar la seua dissidència i la seua disconformitat al règim dins les fites que aquest consentia: en l'augment desproporcionat dels robatoris per subsistir, l'estraperlo al detall, en els trucs amb les cartilles de racionament per obtenir més menjar, en no lliurar les collites produïdes, o fins i tot en acudits, rumors, o cançons populars (Abella, 2008; Folguera, 1995; Mezquita, 2014). Totes aquestes manifestacions simbolitzaven la *resistència dels desafectes*, les xicotetes ruptures d'*aquells que venien d'un silenci resignat*. Acorralats pels murs de la misèria, els vençuts van adreçar els seus esforços a sobreviure, oblidant —o endarrerint *sine die*— les, ara ja remotes, pretensions de redempció social (Del Arco, 2009).

Per altra banda, tot i que tampoc podem afirmar que hi hagués una acceptació generalitzada ni entusiasta del règim, sí que hi trobem un conjunt d'actituds, variades, plurals i canviants segons les conjuntures o circumstàncies, que els historiadors han categoritzat amb diversa nomenclatura: adhesió, conformitat, resistència passiva, oposició,... (Cenarro, 2011). Com hem vist, l'*acquiescència política* no significava, però, conformitat social, ni molt menys! Així, les actituds d'assentiment, o consentiments passius, foren les d'aquells que, sense tenir per què implicar-se activament en el sosteniment del Franquisme, admetien com a cert —o no qüestionable— el seu discurs general, i algunes, o la majoria (però no necessàriament totes) de les seues propostes. Aquest discurs se sostenia, en l'imaginari de gran part de la societat espanyola, construït sobre prejudicis socials i polítics molt arrelats que mantenien el caràcter singular del *què era espanyol i què no*. Una espanyolitat inextricablement unida al fet catòlic i que —degut a la seua tendència al desordre i l'anarquia— s'havia mostrat inadequada per a desenvolupar-se sota un sistema liberal o democràtic. Una inadequació —i la pròpia, i magnificada, persecució a la qual s'havia vist sotmès el catolicisme en la República— que hauria donat lloc a la Guerra, entesa així com una «Cruzada» o un «Alzamiento Nacional» en lloc d'un mer, i per desgràcia 'tradicional', *pronunciament militar* allargat. Un discurs que els nens i nenes de postguerra no només escoltaven a les seues escoles, esglé-

sies o ràdios, sinó que ells mateixos reproduïen, i molts consideraven cert, après dels seus propis exercicis de dictat i quaderns escolars. La pobresa i el desproveïment també van transformar radicalment les expectatives i horitzons vitals dels nens i joves de postguerra. La tan lògica com tràgica desestructuració de moltes famílies després del conflicte, la misèria regnant i la pròpia dificultat i/o despreocupació de l'Estat per tal de restablir serveis com l'educació pública o l'assistència mèdica, van facilitar la proliferació de la mendicitat i la delinqüència infantil i juvenil (Rodríguez Barreira, 2013; Sánchez Marroyo, 2019). Ser infants i joves, és a dir, no ser considerats éssers pròpiament polítics per les normes de gènere imperants, sinó estar vinculats al món femení –afegit a les estratègies de subsistència camperoles, segons les quals tots els membres de la família compleixen un paper per al manteniment econòmic de la mateixa, assegurar la reproducció de les seues unitats domèstiques i millorar les seues condicions de vida– va facilitar que alguns menors es resistiren a determinades polítiques del franquisme i/o, més encara, que totes les famílies adoptaren actituds de dissidència enfront d'altres –independentment que acceptaren o donaren per bona l'existència de la dictadura– (Molinero i Ysàs, 2001; Navarro López, 2019; R. Barreira, 2013).

a.5. Estructures de control social i consolidació del règim.

Les possibilitats d'alleujar la fam de la postguerra foren, per una banda, les diverses institucions de beneficència de l'Església i, per l'altra, l'organització falangista «Auxilio Social». Creada al 1937 per Mercedes Sanz Bachiller –jove vídua d'Onésimo Redondo– a imitació del «*Winterhilfe*»¹³⁹ nacionalsocialista, el propòsit fonamental d'aquesta institució assistencial era convèncer els espanyols de les bondats de la *Nova Espanya*, una fórmula necessària en plena societat de masses per a completar, des de la *caritat*, els èxits de l'exèrcit franquista al camp de batalla (Sánchez Marroyo, 2019). L'aparell propagandístic de la Falange no va estalviar esforços a l'hora de difondre les bones intencions de la institució mitjançant un discurs vehement. El «pa blanc» –metàfora induïda de l'Espanya de Franco– perseguia, segons paraules textuais, fer oblidar a la població més vulnerable 'l'horror viscut a la zona roja', atreure a la cleda de la *Nova Espanya* i exhibir davant d'ella la 'desmesurada generositat' del «Caudillo». A l'Auxili Social s'hi implicaren milers de dones anònimes que no pertanyien a l'elit

¹³⁹ «Auxili d'hivern» (nacionalsocialista).

feixista. Algunes eren voluntàries –socialitzades progressivament en les branques femenines de la Falange–; però altres, sotmeses a una disciplina estricta, van treballar de manera obligatòria en el marc del «Servei Social», creat per la mateixa Sanz Bachiller al 1937 com a forma de garantir la mà d’obra gratuïta a les institucions assistencials (Cenarro, 2011; Sánchez Marroyo, 2019). Totes les espanyoles hagueren de complir aquest ‘Servei’ fins al desmantellament de la dictadura. No podia tampoc faltar-hi la concurrència de l’Església Catòlica: una ampla xarxa de capellans supervisava el funcionament dels centres assistencials en cada província (Abella, 2008). S’imposà l’obligatorietat del rés del rosari, i per portar un control dels ‘èxits espirituals’, hom va idear una *estadística religiosa*: una mena d’arxiu, un sistema de ‘fitxes religioses’ –una per a cada beneficiari assistit–, en les què figuraven els antecedents dels pares i de la família dels xiquets atesos; és a dir, dades sobre si estaven batejats o havien rebut altres sagraments, si els pares estaven casats per l’església o implicats en ‘activitats roges’, etc. (Cenarro, 2010)¹⁴⁰. Així, als adults demandants d’ajuda se’ls obligava a passar pel matrimoni canònic, i els menors eren batejats sense donar als pares cap possibilitat d’elecció. Segons xifres oficials, 24.513 nens van ser batejats en les institucions de l’organització falangista només al 1940. Igual que les comunions, els batejos se celebraven amb grans festejos i es recollien en la premsa com si fos un trofeu més de guerra. El «*pa blanco*» no era, doncs, gratuït, sinó que tenia un preu moral: acatar les pautes de comportament que imposava la dictadura amb el seu ideari nacional-catòlic (Cenarro, 2010). Eren anys de màxim esplendor del nacional-catolicisme que marcaria, amb major o menor intensitat, tot l’abast del règim. Per altra banda, fins a l’interior de les llars domèstiques la vida quotidiana estava fortament reglamentada: organitzada al voltant de les pregàries –res del rosari–, les misses i altres rituals catòlics que anul·laven qualsevol possibilitat de formació dels xiquets en els vells valors de llibertat i ciutadania, erradicats per complet del discurs i de la pràctica política durant el franquisme (Cenarro, 2010; Sánchez Recio, 2019). O, almenys, això s’intentava.

La intervenció de l’església en la societat no es limitava únicament a la vigilància

¹⁴⁰ «Cuando los padres acudían a Cáritas o a Auxilio Social para pedir alimentos para los niños, especialmente leche, se les exigía que presentaran el certificado de que el hijo estaba, no sólo inscrito, sino bautizado» (Testimoni de J.C.B, nascuda a Cartagena en 1913 i entrevistada al 1996. Citada per Cenarro, 2010)

dels compliments sacramentals¹⁴¹. També calia vigilar estretament les qüestions de moralitat, especialment en allò relacionat amb la *pureza/impuresa sexual*. Aquest tema fou una obsessió per a milers de cures i bisbes: calia modelar les consciències des de l'omnipresència del pecat. En paraules de Rafael Abella (2008):

[...] se aseguraba con toda seriedad que, según testigos santos, el 99% de los condenados lo eran por pecar contra el sexto y el noveno mandamientos. En las mentes infantiles se cargaba el acento de manera escalofriante sobre las penas eternas y sobre la degeneración fisiológica consecuencia de entregarse a acciones impuras. El formar niños sinceros, rectos y leales que fueron los españoles del mañana era asunto que pasaba a segundo término. El *Dens ex machina* de toda la educación era la represión del sexo. [...] pero, todo este paquete de intimidaciones que se impartía desde los púlpitos o las tarimas se venía abajo ante la contemplación de una curva de María Móntez o ante la visión de un trozo de pierna de Bety Grable. Hay que reconocer que las exhibiciones de entonces no daban para más (p. 242).

Tot i que la censura eclesial abastava aspectes ideològics, fou la repressió de l'àmbit sexual la que arribà a plantejar, en alguns espectacle públics –cinema, teatre, revista,...– casos d'extrema ridícula (Abella, 2008). L'abús social i econòmic, o la corrupció per part de les classes privilegiades no meresqué tanta atenció, ans la mínima 'acció caritativa' per part dels membres d'aquestes classes –sobretot les dones– s'exaltava i ovacionava com mostra d'estar tocades per les benediccions divines.

En quant a la joventut, fou a l'any 1937 quan es va plantejar per primera vegada la creació de l'«Organització Juvenil» (OJ) com òrgan d'enquadrament de les noves generacions que reunís formalment a falangistes (*Flechas*) i tradicionalistes (*Pelayos*), i que tingués com objectiu prioritari la formació inicial en l'ideari falangista a través d'activitats a l'aire lliure de caire lúdic –tot i que sense oblidar la dimensió educativa i propagandística. Al 1938 es presentà un pla amb un perfil cultural i escassament castrense, com complement a l'ensenyament escolar, amb activitats de lleure. Aquesta iniciativa s'hi sumaria a l'elitista llei de l'Ensenyament Mitjà del mateix any per tal de dur a terme l'adoctrinament polític dels joves per part del règim. Per a això es crea al desembre de 1940, a l'any i mig d'acabar la guerra, el «Frente de Juventudes», que hauria d'estendre els ideals nacionalsindicalistes (falangistes) als joves espanyols

¹⁴¹ La presència pública de l'Església Catòlica i la seua aliança amb *l'estatus quo* arribà a imposar que a les tavernes i centres d'oci hi haguessen cartells en els que es recordava a la clientela la «*Prohibició de blasfemar i parlar de política*»

d'entre vuit i divuit anys, els quals devien estar enquadrats en ell obligatòriament. La norma fundacional d'aquesta organització (del 6 de desembre de 1940), sancionava aquesta posició paternalista del règim respecte al jovent, tot brindant-li fórmules de socialització i formació, entesa aquesta com adoctrinament polític i educació pre-militar –per als xics– (Cenarro, 2011). Entre els moltíssims xiquets i adolescents que van circular per aquesta organització en va haver molts que van vestir la camisa blava simplement com una estratègia de defensa i/o instrumental; degut bé a la por que inspirava la Falange des del mateix començament de la Guerra Civil, bé al fet que tant el *Frente de Juventudes* com l'*Auxili Social* o la *Secció Femenina* eren de les escasses vies per les quals hom podia accedir a béns molt preuats de la postguerra: menjar, moments d'oci, etc.,... (Rodríguez Barreira, 2013). Certament, no tots els xiquets que reproduïen aquest discurs a les escoles, o assistien amb camisa blava a la missa per l'etern descans de José Antonio el «Dia del Dolor» (20 de novembre), feien guàrdia a la «Creu dels Caiguts», llançaven els obligats crits de «¡Presente!», o cantaven el «Cara al Sol» acríticament ho feien per convenciment, sinó que també molts ho feren per aquella estratègia de supervivència física i social. Foren aquestes pràctiques que podríem anomenar com d'adaptació o 'resiliència'. Els adaptats –molts, fills de desafectes que van optar per actituds resilients– sovint van haver d'alterar la seua aparença fins adoptar la imatge falangista, i comportar-se externament segons el nou cànon a fi de salvaguardar de la pressió de la dictadura allò que els era més preuat o imprescindible –en molts casos la pròpia subsistència– (Rodríguez Barreira, 2013).

Conforme anaven passant els anys el fervor totalitari inicial s'anava entebeint, pel que els falangistes més directament implicats amb les 'masses' van buscar fórmules diferents per al seu reclutament (que en ocasions els va portar a assajar experiments tan diversos que van incórrer en contradiccions discursives i estratègiques). L'exploració de les diferents possibilitats per garantir la seua cota de poder, els va fer acostar-se –de vegades conscientment, de vegades des de la ineptitud–, a les inquietuds o necessitats d'una societat en procés de canvi profund. Va existir, doncs, una contradicció entre l'intent d'incorporar a la classe obrera a l'ordre establert per la via del corporativisme (és a dir, mitjançant el reconeixement del pluralisme sindical o la negociació amb la patronal) i els plantejaments del *verticalisme*, que negaven les pre-

misses anteriors alhora que imposaven la coerció dels treballadors i la regulació autoritària de les relacions laborals (Cenarro, 2011). El procés de construcció del sindicalisme vertical franquista va estar orientat per un considerable grau d'ambigüïtat respecte al que es concebia com 'enquadrament social'. La idea d'enquadrament posava de manifest l'existència d'una vocació disciplinària i de control polític de les masses obreres, per tal d'accelerar la segona fase de la revolució nacionalsindicalista. Paradoxalment, l'afiliació formal deixà de ser obligatòria, a manera d'«antídoto contra el perill d'una sindicació burocràtica» (Bernal, 2010). Si la fórmula pretenia evitar que els sindicats es convertiren en estructures anquilosades, per descomptat no va ser suficient per a despertar l'entusiasme de les masses obreres. Sense capacitat coercitiva, i sense oferir uns avantatges clars que serviren d'incentiu per a l'afiliació dels treballadors, els sindicats no tenien cap ascendent sobre ells.

La qüestió de les relacions laborals fou abordada inicialment per les lleis d'Unitat Sindical i la de Bases de l'Organització Sindical (ambdues de 1940). Hi fixaven l'existència d'un sol sindicat dependent del partit únic, inspirat en els principis d'*Unitat*, *Totalitat* i *Jerarquia*, i deixant fora de la llei tota associació corporativa al marge de l'Organització Sindical (tots els treballadors i empresaris estaven obligats a afiliar-se) (Sánchez Recio, 2019). Mentre per als treballadors va significar perdre així les seues organitzacions de classe, empresaris i patrons van mantenir la seua autonomia en el sistema, autonomia que va anar creixent al llarg dels anys. La «Sindical» es va convertir de fet en l'organització empresarial que, en principi, millor podia defensar els interessos de propietaris agraris, industrials i comerciants (Moreno Fonseret, 1999). A més de la funció repressora, i tot i que els mecanismes de control econòmic es trobaven força allunyats dels centres sindicals, els empresaris usaren el control de la burocràcia verticalista per obtenir prebendes, privilegis i tractes de favor en el repartiment de matèries primeres, d'energia o de llicències d'importació i, en ocasions, fins per a exercir pressió sobre els individus de l'Estat i aconseguir viratges en la política econòmica (Sánchez Recio, 2019).

a.6. Economia i situació internacional.

Respecte a la situació financera, tot i el descens en els rendiments, els beneficis agraris

augmentaren, com he dit, de manera espectacular gràcies al mercat negre i al decrement dels salaris reals del peonatge; i, donades les baixes taxes de reinversió per l'escassa utilització de tota mena d'*inputs*, aquest important volum de recursos provinent del camp fou captat per les institucions financeres a través de l'estalvi. D'aquesta manera, la Banca (com hem esmentat, un dels suports vitals del règim) es va encarregar de canalitzar aquests recursos aliens envers el desenvolupament industrial mitjançant dues vies: a) la inversió directa en les empreses a través de la compra de paquets d'accions, i b) la concessió de crèdits. Així doncs, si bé fou l'agricultura el sector que va finançar en gran part el desenvolupament industrial de l'Espanya dels anys quaranta i cinquanta, els grans beneficiats foren, sense cap dubte, els banquers. Fins el punt que «el Consell Superior Bancari (i, per extensió, la gran banca privada) va resultar ser l'organització amb més poder i influència en el disseny de la política econòmica durant el primer Franquisme» (Moreno Fonseret, 1999:110-111). Per altra banda, la historiografia de l'economia del moment ens brinda excel·lents monografies que comencen a desentranyar les facetes més tèrboles i vergonyoses del Franquisme, com ara la concreció dels interessos de banquers, industrials i propietaris agraris –sovint recelosos de la competència internacional que podia suposar una obertura de mercats– així com les relacions recíproques que es van establir entre el personal polític i el món econòmic (Moreno Fonseret, 1999; Biescas, 1989)¹⁴².

Per últim, en quant a la política internacional en aquest període, al llarg de la Segona Guerra Mundial Franco mostrà una vacil·lant postura que evolucionà des de l'alineament amb les potències totalitàries envers la neutralitat. Aquesta evolució o desplaçament es donà al ritme que era evident la derrota de les potències totalitàries (Abella, 2008; Chaves Nogales, 2012; Fdez. Navarrete, 2005). La derrota de les forces de l'Eix fou decisiva recíprocament per a la pròpia evolució de la dictadura franquista. Aquest desastre del feixisme a Europa hauria condicionat el procés de refredament

¹⁴² «Respecto a la exclusión española del Plan Marshall, no puede omitirse la referencia al posible papel jugado por los sectores más influyentes del capitalismo español, interesados en guardar las distancias respecto a la competencia que el capital extranjero podría suponer en el caso de que la economía española comenzara a abrirse al exterior. Este aislamiento explica el retraso de la incorporación de España a los organismos internacionales, y así se ingresa en la ONU en 1955 –diez años después de su creación–, el desfase en la incorporación al Fondo Monetario Internacional y al Banco Mundial será de catorce años, once en la pertenencia al pleno de la OCEC y trece en acudir a una ronda del GATT, todo lo cual implicó cuantiosos costes de oportunidad para la economía española» (Biescas, 1989:69).

ideològic feixista i els intents del règim per acomodar-se a la nova –i liberal, en la part econòmica– situació internacional (Saz, 1999). No obstant això, els aliats tardaren molt en oblidar aquella ambigüitat inicial; a més, l'organització del règim els recordava el seu caire totalitari, de manera que les democràcies occidentals no deixaven de veure en Franco un governant equivalent a aquells contra els que els seus països havien sacrificat tant de jovent. L'aïllament internacional era indefugible. Si bé les potències occidentals, com a democràcies burgeses-liberals, no havien donat suport a una República que, sovint, es declarava admiradora i volia assemblar-se massa a l'URSS d'Stalin, tampoc podien acceptar un *Caudillo* a qui havien donat suport el *Duce* i el *Führer* (Chaves Nogales, 2012). Amb aquestes premisses, el *Pla Marshall* (1947-1948) per a la reconstrucció d'Europa no inclogué ni l'Espanya de Franco ni el Portugal d'Oliveira Salazar. Aleshores, fou aquesta exclusió la que impossibilità l'aprofitament dels avantatges que hagués suposat la divisió internacional del treball i beneficiar-se d'operacions que haurien permès avançar en uns quants anys l'enlairament econòmic (Fdez. Navarrete, 2005).

b. La fi de l'autarquia (1954-1959)

Només quan el règim es va sentir realment amenaçat pel fracàs econòmic i social del model autàrquic, Franco considerà imprescindible imprimir un gir a la política econòmica. Així doncs, no fou sinó a partir de 1954 quan començaren a liberalitzar-se, si més no parcialment, els preus, el comerç i el trànsit de béns. Al 1952 la població pogué per fi prescindir de les *cartilles de racionament*. Aquestes mesures significarien una lleugera milloria en la percepció de les economies familiars, però, com hem dit més amunt, no seria fins 1954 quan Espanya aconseguiria superar la renda per càpita de 1935 (Biescas, 1989).

També fou en aquesta dècada dels 50 quan s'observa una certa obertura en el món de l'ensenyament. Si bé continuaren la confessionalitat i la preeminència – '*supereminència*' recordem, en paraules de l'encíclica– de l'Església, minvà subtilment l'èmfasi patriòtic i l'hegemonia de l'adoctrinament polític sobre els temes tècnics-pedagògics. Aquesta etapa fou el temps de tres lleis bàsiques. En primer lloc, la *Llei sobre Ordenació de l'Ensenyament Mitjà* (anomenada «Llei de Ruiz Jiménez») de 26 de

febrer de 1953 (Medina, 1977; Viñao, 2014); aquesta normativa significava un nou enfocament de l'educació, menys dogmàtic i més atent a la qualitat intel·lectual de l'ensenyament; a més a més, suposava un primer pas cap a la generalització de l'escolaritat fins als 14 anys. La segona llei fonamental, decisiva en aquest cas per a l'escolarització real de la població infantil, va ser la de 22 de desembre 1953 sobre *Construccions Escolars*, la qual establia un sistema de conveni entre l'Estat i ajuntaments i diputacions per a la construcció d'edificis escolars. Finalment, la Llei de 20 de juliol de 1957 sobre *Ensenyaments Tècnics* contribuï també, d'alguna manera, a la «normalització» del sistema, en incorporar a la Universitat les escoles d'enginyers i arquitectes i obrir-les a un major nombre d'alumnes (MECD, 2004).

Internacionalment, els EEUU i l'URSS, que havien estat aliats durant la Guerra Mundial, ben aviat començarien a allunyar les seues posicions, tot donant inici a l'anomenada «Guerra freda». Una part fonamental d'aquesta seria, per una banda, l'extensió i assegurament de la influència soviètica a l'est d'Europa i, per l'altra, el fre a aquesta expansió per part dels EEUU i els seus aliats en la resta del continent. Aquesta geopolítica de contenció del comunisme i interessos estratègics globals provocà un canvi de percepció del règim per part dels occidentals i la conveniència de l'establiment de bases militars americanes en el territori espanyol; a canvi, des de 1951 Espanya començà a rebre assistència econòmica (tot i que aquesta ajuda fou sensiblement inferior a la rebuda per les democràcies parlamentàries, les quals s'havien beneficiat del ja esmentat *Pla Marshall*). No obstant aquesta col·laboració rebuda, al 1947 –dos anys després d'haver acabat la Guerra Mundial–, la penúria econòmica d'Espanya seguia sent tan gran que les importacions limitades de béns d'equipament foren fonamentals per a accelerar el desenvolupament. Aquest desenvolupament inicial també dugué, però, inflació monetària i el conseqüent malestar social (Abella, 2008; Fdez. Navarrete, 2005).

c. La «tecnocràcia» i l'«aperturisme» (1959-1975)

c.1. Les obres dels tècnics de l'«Obra de Déu» foren miraculoses!

Els ministres anomenats «tecnòcrates» (pertanyents a l'*Opus Dei*) accediren al Govern en 1957 liderats per Laureano López Rodó, tot donant-li un gir definitiu a la política

econòmica. D'entrada, al 1959, aquests ministres posaren en pràctica un sever *Plan Nacional de Estabilización Económica* d'acord amb les directrius del *Banc Mundial* i del *Fons Monetari Internacional* (FMI); Pla que tingué un dels principals efectes socials en l'eixida de l'autarquia a través de la liberalització de l'economia tot reduint l'intervencionisme de l'Estat. Alhora, uns dos milions d'espanyols emigraren durant els anys següents (un milió 'amb papers' i un altre 'sense'). Açò possibilità que es retallés la despesa pública, es devalués la moneda i es facilitaren les inversions estrangeres, amb la qual cosa l'economia s'obrí a l'exterior. La conseqüència més important fou que a partir de 1961 el creixement econòmic es precipità i es donaria una progressiva integració d'Espanya en l'economia mundial fins convertir-se en la dècima potència econòmica mundial (Moreno Fonseret, 1999; Fdez. Navarrete, 2005).

Entre 1961 i 1973, per una banda la situació mundial d'enlairament econòmic generalitzat i, per l'altra, 'atapeït vel' que les grans potències havien corregut sobre les simpaties franquistes envers els feixismes europeus durant la guerra, conduí a que arribaren inversions estrangeres atretes pels baixos costos de la mà d'obra. Espanya aprofità aquesta conjuntura arribant a tenir superàvit en la seua balança de pagaments: el *turisme*, la *inversió estrangera* i les *remeses que lliuraven els emigrants* que treballaven en altres països europeus compensaven amb els seus ingressos l'històric dèficit del país (Fdez. Navarrete, 2005). Semblava que el miracle s'havia produït! Però, sense que resulte cap sorpresa, descobrim que els principals beneficiaris del «miracle econòmic» tornaren a ser la banca i els grans grups industrials, els quals aconseguiren una indubtable hegemonia sobre les altres empreses menys potents, així com el suport decidit l'Estat, mitjançant exempcions fiscals o formes privilegiades de finançament. A la part negativa, l'emigració i l'augment del rendiment en les explotacions agrícoles i ramaderes significaren l'empobriment, per desertització, de les zones rurals sense presència industrial o turística.

Relativament superada la inicial recessió derivada del Pla d'Estabilització i amb la pretensió de corregir els pitjors resultats col·laterals del desenvolupament econòmic, el Govern aprovà, a partir de 1964, diversos *Planes de Desarrollo*, amb un programa d'inversions públiques, incentius fiscals, facilitats creditícies i ajudes estatals. Segons la propaganda de l'època, amb aquests *Plans* Franco cercava fomentar el desenvolupament de les zones geogràfiques econòmicament més desolades, millorar la seua

infraestructura tecnològica-productiva, racionalitzar l'economia i obrir definitivament el país als mercats internacionals. La planificació pretenia aconseguir el creixement de l'economia. Per a això es partia d'una taxa esperada de creixement enquadrada dins d'un quadre macro-econòmic. Per tal d'estimular la participació del sector privat –la vinculació del sector públic era obligatòria– s'operava a través d'accions concertades amb empreses: previsió dels volums de producció, llocs de treball, exportacions i una altra sèrie de variables. Aquestes accions anaven acompanyades de la concessió d'una sèrie de beneficis atorgats per l'Administració. Malgrat tot, les taxes d'atur al llarg de la dècada només es pogueren disfressar gràcies, per una banda, al fort corrent migratori que continuà durant aquells anys i, per altra, al fet de mantenir una producció en absolut rendible amb l'única finalitat d'ocupar llocs de treball.

Així, les principals produccions industrials esdevingueren la fabricació d'automòbils, maquinàries i la construcció naval. No obstant això, entre els factors que més van influir en els resultats aconseguits pels plans governamentals cal destacar:

- L'esmentada *emigració*, doncs des de 1962 fins 1973, com ja he dit, vora dos milions d'espanyols emigraren a diversos països europeus cercant treball, la qual cosa suposà una vàlvula d'escapament per a la taxa d'atur (que d'una altra manera potser hagués creat majors problemes socials) i, a més, generà considerables remeses de divises per part dels emigrants, factors que, en conjunt, van permetre una cobertura mitjana del dèficit comercial del 24% aproximat en el lapse 1961-1973.
- El *turisme*, els ingressos del qual van suposar, en el període de vigència dels tres plans (1964-1973), una quantitat de 16.545.000 dòlars; ingressos no tant atribuïbles a la planificació com a les excel·lents condicions climatològiques del país i al nivell dels preus –molt inferiors als dels països d'origen dels turistes–; a més, hi hagué un important efecte d'arrossegament sobre el conjunt de l'economia degut a la concomitant vigorització del sector de la construcció i les activitats terciàries (Fdez. Navarrete, 2005).

Durant aquests anys es va assolir un espectacular grau de creixement econòmic i transformació de l'estructura socioeconòmica del país: Espanya deixà de ser un país gairebé absolutament agrari per transformar-se en industrial i terciari, aconseguint en la pràctica els estàndards de país desenvolupat i pròsper. El desenvolupa-

ment i l'emigració massiva havien acabat amb l'atur espanyol: efectivament, el miracle s'havia produït!

Demogràficament, s'aconseguí la reducció de la taxa de mortalitat, mentre va seguir augmentant la de natalitat (un «*bum*» que ja estava aleshores en valors relativament alts), amb la qual cosa la població neta augmentà. Al seu pas, l'economia continuava creixent. Però la planificació no donà el resultat esperat, i el desequilibri socioeconòmic entre regions, alhora que el col·lateral 'desarrelament' d'una part important de la població, s'accelerà. Així, si bé els anys que van des de 1950 fins 1980 marcaren un significatiu increment de població, aquest fou extremadament desequilibrat en el sentit geogràfic. I tant en sentit centrípet com en sentit centrífug: mentre Madrid i la perifèria de la península cresqueren desmesuradament, la resta del país –el que avui amargament anomenem l'«Espanya buidada»– experimentava una imparable sagnia demogràfica. Així doncs, a més de la sagnia que va representar l'emigració cap als països europeus industrialitzats del, llavors, acabat de crear «Mercat Comú Europeu» (fruit del Tractat de Roma el 1957), també es va donar un èxode intern, d'unes regions -rurals/interior- a altres -industrials/perifèria.

Els governs tecnòcrates van dur a terme tres plans de desenvolupament quadriennals, dels quals el *III* (1972-1975) fou el més ambiciós de tots: preveia un creixement anual del 7% i cercava la modernització generalitzada de l'economia espanyola. Però, la crisi del petroli de 1973 i el començament del final del Franquisme, amb l'assassinat del president del govern, l'almirall Carrero Blanco, per ETA al desembre d'aquest mateix any, van trastornar tot el projecte.

Adicionalment, aquest canvi d'orientació de l'economia espanyola encara tingué més conseqüències socials. Probablement, la primera i més important consistiria en una pèrdua, al llarg de la dècada, del control ideològic per part del sector més tradicionalista del règim (Viñao, 2014); doncs, d'alguna manera, l'obertura a l'exterior de l'economia espanyola dugué implícitament, almenys al si de les poblacions més properes a les noves formes econòmiques, modernitzacions en els costums, estils de vida i una ideologia: l'«aperturisme»¹⁴³ (Fdez. Navarrete, 2005). No obstant, malgrat

¹⁴³ Estaríem parlant dels efectes del turisme, de l'aparició de treballadors més qualificats que feien feina a les multinacionals (sorgiment del sindicat «Comisiones Obreras»), dels emigrants i el seu cercle d'influències, etc.

tot i paral·lelament, el règim no deixava de marcar un rígid control polític tot expandint el seu contingut ideològic, utilitzant ara un nou medi de masses: la *televisió*, sempre orquestrada amb les finalitats de la política franquista. Al 1960 només l'1% de les famílies tenien televisor; quinze anys més tard, al 1975, la xifra arribaria al 85%. Molts també pogueren accedir a comprar-se un cotxe (encara que només fos, expresant-ho amb la terminologia del moment, 'un sis-cents a plaços'). La relativa generalització de la *societat de consum* afavorí així 'la mobilitat' i 'l'accés a la informació'; «l'apertura» fou el concepte fetitxe. També la modernització a nivell domèstic s'enlairà mitjançant la popularització d'electrodomèstics que alleujaven les tasques de la llar, un espai que encara ocupaven massivament les dones (Peinado, 2014)¹⁴⁴.

Per altra banda, al 1961 s'havia aprovat la *Ley de Derechos políticos, profesionales y laborales de la mujer*. Paradoxalment, la defensora davant les Corts franquistes d'aquests drets era Pilar Primo de Rivera –germana de José Antonio, el fundador de la Falange. A partir d'aquesta llei les dones van poder triar i ser triades per a l'exercici d'un càrrec públic, tenir dret a accedir a tots els nivells d'ensenyament, participar en oposicions en les mateixes condicions que els homes i signar contractes de treball, convenis col·lectius i reglamentacions d'empresa, sense que poguessen ser objecte de cap discriminació per raons de sexe o d'estat civil (Cenarro, 211). A més, des de 1963, van augmentar les prestacions sanitàries i els sistemes de pensions, per primera vegada la Seguretat Social es va estendre a la majoria dels ciutadans, i el dèficit d'habitatge es va reduir mitjançant campanyes de construcció. Especialment es va impulsar la construcció massiva privada, canalitzada per empresaris propers al règim, que van respondre a la multiplicació de la població a les zones industrials. En consonància amb les dades demogràfiques, el major volum d'aquesta construcció es va produir en la perifèria de les grans ciutats; però sense una planificació urbanística prèvia, les acumulacions d'habitatges amb el temps van derivar en ciutats-dormitori massificades, i sovint amb nombroses mancances de serveis comunitaris bàsics.

c.2. Les conseqüències foren bones per al règim... o no?

Tot i que els sectors ideològics més durs del règim havien vist el canvi 'aperturista'

¹⁴⁴ La immensa majoria de dones aportaven econòmicament a casa diners procedents *d'economia submergida*, tot i que oficialment constaven com dedicades a '*sus labores*'.

des de la desconfiança, també consideraven que, en qualsevol cas, un bon futur econòmic aconseguiria, per la via de l'increment dels nivells de vida dels ciutadans, un millor assentament i enfortiment tant interior com exterior del règim: duria un major benestar social i, en conseqüència, la disminució de les tensions polítiques; o, en el pitjor dels casos, continuaria amb la ja enquistada apatia política i social. En qualsevol cas no suposaria, doncs, cap gran problema. Fou d'aquesta manera com a la dècada dels seixanta es començà a fer visible l'articulació ideològica entre els grups del règim: els fundadors del règim, que encara mantenien un cert estatus de dominància, es veren obligats a conviure amb nousvinguts que, de manera ascendent, anaven obrint esclotxes en l'antic sistema de valors, tot intentant substituir-los per uns altres més moderns i *liberals* (si més no, en el sentit econòmic de la paraula). L'obertura econòmica encetada pels *Plans* possibilità, com he dit, l'inici d'un canvi ideològic en la població espanyola; un canvi que, a poc a poc, aconseguí amenaçar els 'principis' dominants del franquisme fins posar-lo en escac. Arribà un moment en què, si es mantingué, ja no era per la seua reproducció ideològica (progressivament enfeblida conforme passaven els anys), sinó per l'acurada activitat dels sistemes repressius de l'Estat. Tot aquest procés *aperturista*, modernitzador dels costums de la societat, es facilità en gran manera per la desideologització tecnocràtica; la qual, parellament al progrés econòmic i, en general, social d'un país obert ja al món, feia que les fonts doctrinals primigènies del *Movimiento*, perderen protagonisme com identitat reproductiva.

Pel que tocava a l'educació, el règim, en un exercici d'esquizofrènia ideològica, encara mantenia, paral·lelament a l'evident interès desenvolupista, un sistema educatiu només adequat al plantejament polític del tradicionalisme més recalcitrant (tal com demostra l'existència d'un ensenyament primari obligatori només dels set als dotze anys i un batxillerat de set anys amb un examen d'ingrés). Aquest escàs interès educatiu reflectia un sistema propi d'un context socioeconòmic amb escassa necessitat de preparació professional¹⁴⁵. Per a les famílies treballadores era impossible pagar set anys d'ensenyança secundària als seus fills que, a més, havien de superar un

¹⁴⁵ Realment, reflectia la necessitat d'un país on l'economia mirava només cap a l'interior, i que, per tant, no requeria *competitivitat*; un règim que, en definitiva, només aspirava a perllongar la diferència abismal entre les classes socials i on es donava, com a conseqüència, una separació radical entre les oportunitats educatives per a l'oligarquia dominant i la classe obrera. Un país que, als anys 70, ja era un altre.

examen d'ingrés en una edat tan primerenca com era la dels nou o deu anys (es donaven ambdues possibilitats). De manera inconseqüent, en canvi, s'accedia a la universitat sense cap tipus de prova: un sistema pensat per a les classes dominants, que eren les úniques que podien tenir accés a un ensenyament privat de qualitat que els assegurava l'entrada als estudis superiors (Canales, 2011).

Laboralment, el règim trobava un nucli d'oposició en el món de les fàbriques i tallers, on les noves condicions de treball generaven, a més de riquesa, conflictivitat creixent amb l'aparició de una nova classe obrera que no tenia cap lloc dins de la burocratitzada dinàmica del Moviment. No obstant això, les eleccions sindicals (que se celebraven des de 1944, per tal d'estendre el falangisme sindicalista davant el progressiu allunyament d'uns treballadors que mai havien estat conquistats del tot) amb el temps esdevingueren l'ocasió perquè cristal·litzaren algunes iniciatives de caràcter antifranquista. A les de 1966, el Ministre-Secretari General del Moviment José Solís Ruiz va intentar donar-los un contingut veritablement representatiu tot autoritzant l'existència de candidatures alternatives a les oficials. Quan el resultat va ser l'èxit aclaparador de les candidatures de «Comissions Obreres», l'experiment liberalitzador va topar amb les seues pròpies limitacions. Les Comissions Obreres van ser il·legalitzades i es va tornar al control exhaustiu de les candidatures que es presentaven a les eleccions sindicals (Bernal, 2010; Ruiz Carnicer, 2013).

c.3. La descolonització política que afectava a Espanya

En l'àmbit internacional, al fil de l'atenció als moviments descolonitzadors que després de la Segona Guerra Mundial s'havien iniciat a l'Àfrica i el Sud-Est asiàtic, al 1967 l'ONU va donar la raó als arguments espanyols sobre Gibraltar, enfrontant-se a Gran Bretanya. Davant la negativa britànica a facilitar la sobirania espanyola sobre el penyal, el ministre Fernando M^a Castiella imposà restriccions frontereres i pressions econòmiques, que no feren sinó reforçar els sentiments pro-britànics dels gibraltarenys. La internacionalització de l'assumpte de Gibraltar exigia, com a contrapartida, abordar les restes del colonialisme espanyol a l'Àfrica; i així, el 1968, de manera precipitada, el règim concedia la independència a Guinea Equatorial i, al 1975, al Sahara (Gozálvez, 1994).

Per altra banda, a principis de segle, mitjançant la signatura del *Tractat de Fes*

(1912), França havia establert oficialment un protectorat al Marroc¹⁴⁶, pel qual el sultà abdicà en favor del seu germà i permeté l'establiment francès al país. A continuació, la zona nord de país (*Rif*) i sud (*Sidi Ifni*) fou adjudicada a Espanya —que a l'any següent s'oficialitzaria amb la fundació del «Protectorat espanyol del Marroc». Simultàniament, desenes de milers de colons francesos es van establir en el protectorat francès i van comprar milers d'hectàrees de terreny agrícola. Aquests colons constituïren importants grups de pressió que contínuament exhortaven a França a augmentar el seu control sobre el Marroc. Sota el protectorat, els funcionaris civils francesos s'aliaven amb els colons i els seus suports locals per tal d'evitar qualsevol moviment dirigit a un augment de l'autonomia marroquina. No obstant això, com a mesura de pacificació, el govern promogué i fomentà les inversions i el desenvolupament econòmic amb l'explotació dels recursos minerals, la creació d'un sistema de comunicacions renovat i la consolidació d'una agricultura moderna que estigués ajustada al mercat francès.

Les unitats de colonització establien el seu perímetre sobre superfícies incultes o deficientment explotades, però que, al parer dels tècnics de l'administració colonial, eren susceptibles de ser cultivades prèvia execució de les millores pertinents (llaurada, desbrossament, desempedregat, etc., o dessecació si s'esqueia en el cas d'àrees pantanoses). La propietat d'aquestes terres podia ser indistintament del *Majzén*¹⁴⁷ (el més freqüent) o de particulars; les primeres podien ser adjudicades en propietat, freqüentment a colons francesos, mentre la explotació de les segones corresponia als seus propietaris, i només en cas d'abandonament persistent —absentisme— podien ser adquirides amistosament, o fins i tot expropiades pel *Majzén*, perquè aquest, al seu torn, les pogués adjudicar a particulars per a la seua explotació (Gozálvez, 1994).

Però, durant els anys 30 i 40 van començar a aparèixer diversos moviments polítics i culturals, com el Partit *Istiqlal*, que tenien com objectiu, en última instància, la independència del Marroc. La derrota francesa durant els primers moments de la Segona Guerra Mundial no feu sinó incrementar l'activitat d'aquests moviments, actitud que es va veure intensificada amb el desembarcament de les forces aliades al

¹⁴⁶ Tenint en compte que la descripció d'aquest marc històric troba el seu sentit en contextualitzar la vida de Juan, i degut que algunes de les seues experiències vitals es donaren al Marroc post-colonial, he considerat escaient aportar algunes dades sobre eixe determinat context colonial.

¹⁴⁷ Paraula àrab per a referir-se a l'*Estat* o '*el règim*' (tot i que també hi incorpora la classe política directora del país). Inicialment venia a significar 'la Tresoreria', però, per metonímia va ampliar el seu significat. De *Majzén* deriven les paraules 'almacén' i 'alacena' (castellà) i 'magatzem' (valencià).

Marroc al novembre de 1942. El Marroc obtingué la seua independència en 1956 gràcies al partit *Istiqlal*, recolzat pel sultà Mohammed Ben Youssef, qui, després de ser depositat pels francesos el 1953 i deportat a Madagascar, fou cridat per ells al 1955 i regnà a partir de 1956 sota el nom de Mohammed V.

En els anys immediatament posteriors a la independència, molts francesos abandonaren precipitadament el Marroc per por a represàlies i inquietuds polítiques, sobretot després dels disturbis de Casablanca el 1955 i els de Meknès a l'octubre de 1956. Segons Cassaigne (1964)¹⁴⁸, més del 60% dels francesos que vivien al centre i interior del Marroc, així com a la frontera algeriana, deixaren el país per por a atemptats contra la seua seguretat física i per l'aïllament social en què es trobaven. D'altra banda, a Rabat, on eren més nombrosos i millor establerts, i especialment a Casablanca, seu dels principals grups industrials francesos, les sortides foren de menys del 40%. De la mateixa manera, les sortides afectaren sobretot a petits agricultors, artesans, comerciants i empleats no qualificats, mentre que les grans empreses industrials franceses s'hi veren poc afectades, continuant mantenint, pràcticament, els monopolis industrials del país (Cassaigne, 1964). Les primeres nacionalitzacions d'empreses per part del govern marroquí afectaren a les de prestació de serveis, com electricitat (1957), transport (1957-1963) i bancs (1959). D'altra banda, el sector agrícola es va veure ràpidament afectat per la nacionalització de les terres d'antics colons francesos. Després de la primera recuperació de determinades terres col·lectives mitjançant un *dahir* (reial decret) el 1959, es va produir una nova onada de nacionalització de terres amb el *dahir* del 26 de setembre de 1963 que afectà pràcticament totes les finques colonitzades. Finalment, deu anys després, al 1973, un darrer *dahir* va decretar la nacionalització de les terres privades, provocant la sortida dels últims propietaris agrícoles francesos.

c.4. Els poders fàctics locals

Tornant a Espanya i pel que fa al poder local, tot i que sembla que els organismes municipals tenien escassa influència en la política —ja que aquesta era decidida des del centre—, alguns autors atribueixen a la dictadura un ressorgiment del *caciquisme*. Segons

¹⁴⁸ Cassaigne J., 1964, *La situation des Français au Maroc depuis l'Indépendance (1956-1964)*. Paris: Les Presses de Sciences Po

aquestes tesis, un ‘nou caciquisme’, personalitzat en els individus pertanyents als grups que havien donat suport a l’Alçament, va recuperar el poder local, entès aquest com ocupació dels ajuntaments, ‘baluards’ indispensables de les classes dominants per consolidar la seua posició d’hegemonia econòmica. En qualsevol cas, no es pot deixar de reconèixer que actuaren com a institucions de control per supeditar als funcionaris i als ciutadans a mantenir les regles de la dictadura (Nicolás, 1999). Realment, el poder real residia en els *gobernadores civiles*, que eren els que designaven els alcaldes. Segons un Decret que venia des del 5 d’octubre de 1936, el governador devia nomenar les autoritats locals d’entre

[...] los mayores contribuyentes por rústica, industrial, ganadería y utilidades, siempre que reúnan las características de apoliticismo y eficacia... Esto no impide que, asimismo, puedan ser llamadas cualesquiera otras personas que puedan estimarse como de leal e imprescindible colaboración (Sánchez Recio, 2019:21)

No obstant, sabem poc sobre com, després de la Guerra, les lleis imperants de la dictadura van desanimar els projectes, la feina, com van condicionar els afectes –l’amor, l’amistat– a cada localitat, i com, poc a poc, van anar minant el sentit de la dignitat de tants. Els testimonis orals ajuden a explicar la diversitat d’actituds: davant l’eslògan de «si no pots vèncer, uneix-te a ells», pocs van optar per l’altre camí («si no pots vèncer, lluita o vés-te’n»). Tots, resistents, col·laboradors o indiferents, volien ‘sobreviure al Franquisme’. En general, la gent va oblidar de la nit al dia *la Internacional* i altres himnes revolucionaris, aprenent a corre-cuita el *Cara al Sol*; va canviar el puny tancat per la mà estesa i es va esforçar per superar com més aviat la tremenda tragèdia de la Guerra Civil (Chaves Palacios, 2019c). Amb tot, segueix sent poc conegut l’itinerari sense sortida dels més pobres, i l’escalada en l’abús de poder. Un fotògraf ambulant defineix la realitat de la postguerra com un carrer de direcció única, en la qual «els rics administraven la fam» (Chaves Palacios, 2019a), per això van haver de imitar l’engany i els paranys dels més preparats per tal de tirar endavant.

La societat vila-realenca entre els anys 1939 i 1975 fou una societat en transició des d’una economia i una cultura basada en usos i ocupacions agràries fins una altra específicament urbana i relativament oberta al món exterior. Un poble – «*ciutats*» des de 1906– que abans de la Guerra Civil tenia molts pocs vehicles, on tothom, d’una manera primària o secundària desenvolupava tasques agrícoles i fins

tenir un ‘tros’ de terra cultivable.

c.5. La LGE de Villar Palasí (1970)

Tornant a l’educació, fou a partir de 1968 que el ministre Villar Palasí, home també proper a l’*Opus Dei* i de mentalitat tecnòcrata, juntament amb el seu subsecretari Ricardo Díez Hotchleitner –químic, economista, professor universitari i diplomàtic bregat en diverses institucions internacionals¹⁴⁹– van fer un pas endavant publicant l’anomenat *Libro blanco de la educación en España*, en el que es plantejaven les línies de treball de la futura educació del país, les quals quedaren definitivament plasmades en la Llei de 1970, o *Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa*, coneguda com LGE o «Llei Villar Palasí» (Medina, 1977). Aquest nou marc legislatiu serviria per a democratitzar àmpliament l’ensenyament, mentre que, alhora, augmentava la seua qualitat. Un ensenyament obligatori de vuit anys i un batxillerat de tres anys, més un curs d’orientació universitària, transformaven per primera vegada l’estructura del nostre sistema d’educació. A més, substituï definitivament el francès per l’anglès com a idioma d’estudi, i introduí com a assignatura obligatòria la llengua pròpia a les províncies que en tenien. L’impuls de la LGE respongué així a un desig d’evolució, i la seua promulgació representà l’intent de crear un model que respongués i s’adaptés als canvis demogràfics, econòmics, o culturals, que anava aconseguint la societat espanyola (Mayordomo, 2011; Moreno Martínez, 1992). Malgrat tot, la crisi econòmica de caire mundial del 1973 va impossibilitar el finançament previst, la qual cosa obligà a un possibilisme que de fet deixava fora els objectius que la llei preveia.

Aquesta llei dibuixava un model quasi perfecte de la ideologia tecnocràtica aplicada a l’educació. De fet, seguia un model patrocinat per la UNESCO, la qual cosa visibilitzava la seua racionalitat tecnocràtica. Efectivament, eren la ciència –en aquest cas el *conductisme*– i les seues tecnologies –la *programació*, els *objectius*, etc.– allò que legitimava aquest projecte (i no els condicionants socials, econòmics, culturals... dels països on s’aplicava). Aquesta fonamentació científicotecnològica es presentava també com a garantia de neutralitat ideològica –era un model vàlid per tothom– plenament ‘desideologitzat’, si bé això –paradoxalment– assegurava a la

¹⁴⁹ Especialment la UNESCO (1958-1962 i 1965-1968).

vegada la seua capacitat reproductora en el pla d'una nova concepció de la ideologia: *la raó, l'argumentació, emanen de la ciència que és, per tant, la veritat*. Semblava que darrere la seua concepció romania la idea: «Nosaltres som els experts, aleshores vosaltres deixeu-vos conduir pels qui realment en sabem, és a dir, pels qui alhora ocupem el poder»¹⁵⁰. És així, doncs, com des d'un punt de vista educatiu podem agafar la LGE de 1970 com el primer pas de la «Transició», doncs la modernització i reorganització del sistema educatiu espanyol que proposava trencà i posà en crisi la trajectòria educativa del propi franquisme. La reforma de 1970 era imprescindible per tal d'atendre les demandes del desenvolupament econòmic i incorporà, encara que només fos formalment, plantejaments educatius renovadors de la resistència democràtica i europeïtzant contrària al franquisme. A pesar de l'oposició i la ràpida reacció dels sectors més integristes del règim destinats a neutralitzar els seus efectes, no hi ha dubte de que la Llei Villar Palasí fou la plasmació legal dels profunds canvis socials que s'hi acostaven (Glez. Agàpito, 2002; Moreno Martínez, 1992).

c.6. Quan el tardo-franquisme s'adonà de la incertesa

El Franquisme, independentment del nom que la història li assigne per a tipificar-lo (Lazo *et al.*, 2000; Puelles, 2002), fou un règim en últim terme personal, doncs el dictador mai no deixà de ser aquella 'clau' que sostenia tots els arcs que donaven suport al seu exercici del poder. A més a més, tothom coneixia la regla fonamental del joc polític: Franco era *Caudillo* 'de per vida' i –com resaven les monedes– «por la gracia de Dios» (Viñao, 2014). Aquesta fou la hipòtesi per la qual es feia impensable la seua substitució. No obstant, tal excepcionalitat, deguda al fort personalisme del règim, feia pensar a tots que després de la seua mort caldria establir mesures correctores de l'ordre polític que garatiren, d'una manera o altra, la seua supervivència institucional respecte a la figura del generalíssim (Casanova, 1994).

Com hem vist, el «miracle econòmic» dels anys seixanta li donà oxigen a la dictadura. Però, la macro-economia té alçades i davallades. En les democràcies, les crisis econòmiques solen suposar un cataclisme electoral per als que ocupen el poder i

¹⁵⁰ Com endevinem, una nova –tot i que repetida– expressió d'aquell científic de la Modernitat, 'testimoni modest' que s'auto-invisibilitzava en un escenari tecnològic per tal d'aconseguir l'autoritat que li oferia la possessió de la, així inqüestionable, veritat científica.

el canvi del partit governant; però, en el cas dels règims autoritaris, les crisis poden arribar a posar en perill la seua mateixa supervivència. Curiosament, el dilema dels autoritaris és que també l'èxit econòmic i l'augment del nivell de vida poden conduir, en últim terme, a la derrota política. La modernització de la societat que sovint acompanya al desenvolupament econòmic, i la concomitant racionalització administrativa de l'Estat, poden entrar en conflicte amb les estructures, generalment corruptes –i ja en aquest període, també ‘gangrenades’–, del règim polític (Casanova, 1994).

Mentrestant, la celebració del XXVI Congrés del PSOE (Suresnes, França, 1974) va suposar un punt d'inflexió en la història d'aquest partit. El jove Felipe González va ser nomenat Secretari General i el partit va iniciar un procés de canvis per presentar-se com a alternativa política en quant desaparegués Franco. El següent Congrés, el XXVII, es celebraria ja a Madrid (desembre de 1976), presentat sota el lema «*Socialisme és llibertat*». Va ser el primer Congrés que el PSOE va poder celebrar a Espanya acabats els gairebé quaranta anys d'exili durant la dictadura. Si bé el Congrés va aprovar el caràcter ‘marxista’ del PSOE, al que va definir com un *Partit de Classe* i, per tant, de masses, marxista i democràtic, aquesta definició comptà amb l'oposició del Secretari General, qui defensava que el PSOE es convertís en un partit de caire ‘socialdemòcrata’ a semblança de partits europeus com el *SPD* alemany o el *PSF* francès (Lupe, 2014).

Podríem referir-nos als últims anys del règim franquista recorrent a l'expressió de Julio Aróstegui: *una dictadura conservadora tradicional*¹⁵¹ en la qual, si obviem la imitació dels models feixistes dels primers anys, es reflecteix l'íntima connivència d'interessos entre els grups que li donaren suport –Exèrcit, Església Catòlica i dreta autoritària tradicional. Amb tot, malgrat la profunditat dels fonaments de l'estructura política, social, militar i policial que aconseguí edificar, arribà l'hora que entrà en crisi (situació que es percebia clarament a partir de 1969). Així i tot, la dilació de la retirada política, la seua lenta agonia, fou una prova real de la, com hem dit, profunditat dels fonaments (Puelles, 2002; Ruiz Carnicer, 2008; Sánchez Recio, 2015; Viñao, 2014). Quan les facultats físiques i mentals del dictador minvaren significativament, tot i que factualment no es tractava ja d'una dictadura estrictament personal, aquesta disminució –fins arribar a la total incapacitat, tres setmanes abans de l'òbit– afectà a la totalitat del

¹⁵¹ Lazo, Alfonso, Aróstegui, Julio, Elorza, Antonio i Payne, Stanley G. (2000). ¿El franquismo fue un fascismo? *La Aventura de la historia*, n° 16, pp. 14-20. En cursiva a l'original.

funcionament del règim: la desmobilització gradual del règim acabà en col·lapse.

La mort del dictador, el 20 de novembre de 1975, succeí en el context d'un país fet malbé en diversos aspectes, però és especialment destacable la pèssima situació de l'economia: les primeres crisis del petroli a causa de les guerres àrab-israelianes suposaren violentes pujades en els preus del cru —crisis dels 1973, 1975 i 1979 fonamentalment. Aquests encariments feren que el nivell inflacionari pugés al voltant d'un 30% (xifres inèdites a nivell mundial des de la dècada dels 30). Alhora, la situació social es mantenia en una etapa transitòria, inquieta. Al problema polític dels governs aperturistes de com liquidar el règim del «Movimiento» s'hi afegien les activitats terroristes de grups extremistes (ETA, FRAP, GRAPO,... però també de l'extrema dreta: *Guerrilleros de Cristo Rey*, *Batallón Vasco-Español*, etc.); i sempre calia vigilar el descontent dels militars. Podríem dir que quan la mort del general es va produir, el règim estava en la seua pitjor situació des del final de la Segona Guerra Mundial. Fins i tot les condemnes i queixes internacionals després de les execucions del mes de setembre —amb la sortida dels ambaixadors de la majoria de països europeus—, obligaren al règim a mobilitzar-se per aconseguir que la concentració l'1 d'octubre —el dia de la 'exaltación del Caudillo'— a la madrilenya Plaza de Oriente, fou, com deien els titulars de la premsa del règim, «un crit patriòtic de rebuig a les inacceptables intromissions en sobirania espanyola» (Puelles, 2002; Ysàs, 2013).

Eren els estertors d'agonia del règim.

Cap. V

Del quan la Transició assajava la 'Llibertat sense ira'

Dicen los viejos
que en este país hubo una guerra
y hay dos Españas que guardan aún,
el rencor de viejas deudas.
Dicen los viejos que este país necesita
palo largo y mano dura
para evitar lo peor.
Pero yo sólo he visto gente
que sufre y calla
dolor y miedo.
Gente que sólo desea su pan,
su hembra y la fiesta en paz

Dicen los viejos
que hacemos lo que nos da la gana
y no es posible que así pueda haber
gobierno que gobierne nada.
Dicen los viejos que no se nos dé rienda suelta
que todos aquí llevamos
la violencia a flor de piel.
Pero yo sólo he visto gente
muy obediente
hasta en la cama.
Gente que tan sólo pide
vivir su vida, sin más mentiras y en paz

¡Libertad!, ¡libertad!, sin ira ¡libertad!
Guárdate tu miedo y tu ira.
Porque hay libertad, sin ira, ¡libertad!,
Y si no la hay, sin duda la habrá

Jarcha,
Libertad sin ira (1976)

a. La Transició com a mite fundacional: més soroll que nous?

Si hi ha un període històric actualment qüestionat, objecte de debat públic i sobre el qual es mantenen divergències radicals, aquest és el conegut com «La Transició». Des de fixar les dates del seu començament i acabament o la valoració de l'ètica de les actituds de tots els participants, fins la seua importància per al model actual de democràcia que gaudeix Espanya (Casanelles, 2019; Mainer i Julià, 2000), dues visions antagòniques pugnen encara avui per construir un relat convincent; dues visions que, per altra banda, comparteixen bona part de l'argumentació:

- a. La que la presenta com l'*èxit rotund i lloable de la reconciliació entre espanyols, tot oblidant les afrentes passades i apostant pel 'canvi polític'* (conduït, això sí!) per una part dels polítics reformistes franquistes amb el rei al cap, i
- b. Una altra que, reforçada i ampliada en els darrers temps, l'avalua com un '*tancament en fals del Franquisme*, amb la qual cosa, de forma indirecta, *posa en qüestió la legitimitat del règim actual* (i especialment de la monarquia restaura-

da/instaurada); eixe «frau» seria l'origen o font de tots –o de gairebé tots– *els mals del nostre passat immediat* i, especialment, del present (Álvarez Junco, 2004; Casanellas, 2019; Rubio, 2020; Ysàs, 2013).

Com a procés històric globalment entès, la Transició retrata una situació singular, la cruïlla d'un conjunt únic de circumstàncies condicionants internes i externes. Les seues conseqüències no foren solament aquelles que se cercaven, sinó que, a més, també n'hi hagueren d'inesperades, sovint fruit d'opcions particulars i preceptives preses tant per actors individuals com col·lectius (Casanellas, 2019; Casanova, 1994; Ruiz Carnicer, 2008). Durant més de quaranta anys, des del reformisme hereu del franquisme s'ha alimentat i reproduït –i els mitjans de comunicació, amplificat– el relat segons el qual van ser ells els que 'van portar la democràcia' (sempre, naturalment, sota la direcció del rei Joan Carles de Borbó). Des d'un altre punt de vista, lleugerament més crític, s'accepta que l'establiment del sistema democràtic va ser, en efecte, obra dels mateixos franquistes, però també fruit amplament desitjat d'uns pactes amb l'oposició que van exigir consensuar una determinada via per sortir del Franquisme (Casanellas, 2019; Rubio, 2020). El procés real de canvi, possiblement, ens presenta una realitat i uns processos històrics molt més complexos¹⁵²: l'enfrontament amb la dictadura de sectors significatius de treballadors –cada vegada més organitzats–, del moviment associatiu de veïns de barriades populars i d'estudiants, va impulsar la denúncia del Franquisme en altres sectors socials –des dels intel·lectuals i els artistes fins un sector del clergat molt compromès socialment–, en el marc d'una societat que, des de l'inici de la dècada dels seixanta, havia començat a viure profundes transformacions socioeconòmiques i culturals: «l'aperturisme» (Casanellas, 2019; Ruiz Carnicer, 2008; Ysàs, 2013). A efectes de difusió de valors entre la població, gairebé tots els estudis parlen de transformacions derivades del turisme i de l'emigració (descrites en pàgines anteriors d'aquest mateix llibre), fenòmens ambdós que probablement actuaren com «mecanismes de socialització en la cultura i les formes de vida de les democràcies occidentals» (Morán, 1999, citat per Ruiz Carnicer, 2008), valors que, al seu torn, generaren canvis que arribarien a ser substancials en la cultura política¹⁵³. No obstant això, si

¹⁵² Tots els processos històrics de canvi ho són, i el procés de canvi polític espanyol no n'és, naturalment, una excepció.

¹⁵³ Aquest canvi en els valors compartits per la població, més la creixent atracció d'Europa com a equivalent de benestar econòmic i social, serien les suposades bases que explicarien l'èxit aparentment fàcil i el trànsit

bé s'accepta que la mobilització contribuí decisivament a la crisi de la dictadura, la lluita social mai no va assolir extensió ni intensitat suficient com per a portar el règim a la fallida. Una, perquè fins l'últim moment, l'aparell repressiu franquista es mantingué operatiu gairebé al cent per cent¹⁵⁴, de manera que era capaç de continuar practicant una ferma funció dissuasiva amb la que no li resultà difícil contenir la mobilització opositora. Per altra banda, gran part de la societat civil no arribà mai a perdre del tot la *por*, sempre alimentada per la memòria de la violència extrema dels primers temps del Franquisme; eixa arrelada *por* –quasi freudiana (Mainer i Julià, 2000; Ruiz Carnicer, 2008)– encara es traduïa, quaranta anys després, en aquiescència i passivitat social. Passivitat, a més, justificada, afavorida i fertilitzada en els anys setanta per unes expectatives de millora de les condicions de vida i un context de creixement econòmic i social sostingut. Per últim, malgrat la progressiva extensió de la conflictivitat, aquesta només es visibilitzà –potser perquè fou únicament on es va manifestar molt públicament– als principals nuclis industrials i urbans, però no als espais rurals (Ysàs, 2013).

Si considerem les parts dialogants, el procés de negociació fou, per als hereus del règim, poc més que un acte reflex d'autolimitació del poder de l'Estat mitjançant l'adopció de principis del parlamentarisme liberal –majoritari als estats occidentals, amb els quals el règim pretenia homologar-se (Casanellas, 2019). Aquesta autolimitació homologadora convenia tant a un rei que volia realment arribar a ser «el Rei de tots els espanyols», com a una burocràcia estatal interessada en la conservació dels seus llocs de treball, alhora que en una major racionalització administrativa i fiscal de l'Estat; però a més, també interessava a les elits polítiques, les quals estaven disposades a mudar uns privilegis polítics, sempre condicionats per la 'lleialtat inquebrantable' al dictador, pel dret de competir obertament pels vots, una actitud ja aleshores més presentable des dels punts de vista ètic i estètic (Casanova, 1994). Per la banda de l'oposició, els pactes interns s'hagueren d'edificar sobre l'oblit de les rancúnies vigents des de la Guerra Civil, doncs a més de la lògica rasa entre els vençuts i els vencedors, a la banda republicana també hi havia divisions i antagonismes impor-

suau a la democràcia a Espanya.

¹⁵⁴ I potser, més enllà, com la premsa dels darrers mesos ens ha mostrat amb la sortida a la llum de les condecoracions atorgades, ja en temps de democràcia, a impenitents torturadors franquistes. (eldiario.es: “Billy el Niño tiene cuatro medallas que aumentan su pensión un 50%” [eldiario.es 26-06-2018] https://www.eldiario.es/sociedad/Billy-Nino-medallas-aumentan-pension_0_786371390.html)

tants. Així que, abans d'estar en condicions de negociar amb els hereus del Franquisme, l'oposició hagué de superar els seus propis temors per tal de formar un front més o menys comú. En conjunt, com observava José Casanova (1994)

La meta final de la democracia también fue compartida por suficientes grupos de actores individuales y colectivos como para ser esperanzador el resultado final. Pero, ¿cómo llegar desde un punto a otro? ¿Cómo dismantelar el viejo régimen, dar voz institucional a la oposición democrática que ya no podía ser silenciada en las calles, reconocer a los partidos políticos que habían sido la *bête noir* del régimen, reconocer los derechos políticos de los sindicatos y los derechos nacionales de catalanes y vascos a ser culturalmente diferentes y políticamente autónomos, todo ello sin provocar una reacción autoritaria por parte del ejército y del búnker franquista, sin desatar los viejos demonios históricos de la primera y de la Segunda República española y de todas las guerras civiles de la España contemporánea?¹⁵⁵

No obstant això, el procés es dissenyà bastint-se a partir d'una sèrie de fites (que no feien sinó complir el programa anunciat per Adolfo Suárez en juliol de 1976): *referèndum sobre reforma política* (15-XII-1976), *primeres eleccions generals* (15-VI-1977), *lleï d'amnistia* (14-X-1977), *firma dels Pactes de la Moncloa* (25-X-1977) i *referèndum de la Constitució* (6-XII-1978). Però aquest camí estava també embussat de problemes, antagonismes, tensions i inquietants perills d'involucionisme, els quals, davant el desassossec per la inestabilitat política, exigien una actitud mescla de prudència i agosarament. Una posició, certament, exigent alhora que condicionada, doncs els diversos avatars feien tan necessari com obligat el pacte, la tolerància i el permanent diàleg d'agents molt diferents (Casanelles, 2019). Però, d'acord amb altres opinions, també es produí una reproducció sociològica, empenyent a importants restriccions en els ideals (fins a l'esmentada '*desmemòria*?!): a una certa precaució enfront d'allò que s'anomenà la «memòria incòmoda». Aquesta actitud de crida a la fermesa tolerant; de records emocionants però també d'oblits; d'afirmacions, però també de renúncies; de renovació alhora que de continuisme, també es feu palesa a l'àmbit educatiu (Mayordomo, 2002).

b. La 'proto-transició' educativa

Mentrestant, enfocada l'atenció del país sobre la problemàtica dels temes polítics i de lluita social i laboral, la visió del tema educatiu, si bé anava llaurant els seus propis

¹⁵⁵ Casanova, José (1994) Las enseñanzas de la transición democrática en España. *Ayer*, 15, pp 16-55. Pàg. 29.

solcs, no emergia precisament com un tema candent per a la majoria de la societat. No obstant açò, la transició oferí l'ocasió per a fer visibles i afrontar problemes tan antics com greus de la situació educativa i el seu ordenament; problemes que afectaven a temes clau, com la confrontació ideològica, les febleses en l'actuació estatal, la desigualtat d'oportunitats, etc. (Mayordomo, 2002). En la seua definició i en els moments inicials de la seua implementació, totes aquelles possibilitats s'havien de construir – teòricament i pràctica –, com hem dit, d'acord amb els temps: des d'una política de consens, compromís i transacció, amb formes flexibles i plurals que recolzaren i afermaren la construcció sociopolítica del marc jurídic de l'educació, no només *en* una societat democràtica, sinó també *per a* una societat democràtica (Mayordomo, 2011). Eren els temps en els que els espanyols estaven, com enunciava Santos Julià «aprenent el llenguatge de la democràcia» (Mainer i Julià, 2000). Noves pràctiques polítiques i professionals resultaren d'explicitar il·lusions i esperances, emergiren inquietuds i projectes de materialitzar una nova orientació del sistema educatiu que, malgrat tot, no deixava d'estar condicionat per limitacions objectives de factibilitat, i per concepcions i lògiques profundament arrelades. La conseqüència essencial que açò tenia per a l'àmbit educatiu era que «es començava a demanar amb força una gestió democràtica i, consegüentment, participativa, tant de la política educativa general com dels centres escolars» (Mayordomo, 2011: 125). Fou un moment que s'aprofità per elaborar i difondre anàlisis i reflexions que intentaven posar de manifest el significatiu ajust entre el sistema educatiu i les determinacions que l'econòmic realitza sobre aquell, així com les relacions o processos de selecció que s'estableixen entre l'estructura de classes i l'estructura del sistema educatiu. Fou, com digué Alejandro Mayordomo (2002): «un temps en què es produeix, així mateix, l'aparició d'enfocaments polítics i sociològics que contempen aquell discurs i vinculen el cas espanyol amb els processos de legitimació i reproducció que materialitza també el sistema» (p. 24).

Entre 1975 i 1977 s'advocà per una certa utopia des de les possibilitats conscienciadores i creatives dels projectes formatius; per aquells anys s'editaren i difongueren treballs i propostes de pedagogs com Freinet, Neill, Freire, Suchodolski o Milani (l'Escola de Barbiana), els quals s'agafaren com a guia per a les esperances i accions d'alguns sectors compromesos en una reconstrucció social més radical i en

les seues implicacions pedagògiques (Agulló, 2015). En els textos de Freire, que abans havien circulat semi-clandestinament en forma de documents policopiats i ara restaven disponibles a les llibreries, s'exhortava a una pràctica educativa implicada en la transformació social; *Cuadernos de Pedagogía* l'entrevistava ja en el seu número 7-8, corresponent a juliol-agost del 1975. També al pensament de Bogdan Suchodolski es trobava l'estímul propici per a una concepció educativa diferent, considerada factor activador de la creació revolucionària d'un nou tipus de societat: la nova educació havia de preparar la participació de les noves generacions en les «transformacions històriques» de la realitat, la qual cosa significarien un major domini de l'home sobre «les condicions naturals i socials de la seua existència» (Mayordomo, 2002: 25). Eren les pioneres realitzacions dels *Moviments de Renovació Pedagògica* (MRPs).

Les institucions escolars, per la seua banda, començaven a reclamar una gestió participativa i democratitzadora, segons podem comprovar seguint l'actualitat pedagògica de l'any 1976; el professorat ja defensava l'elecció democràtica dels directors i òrgans decisoris del centre i es propugnava la incorporació dels pares o ciutadans com protagonistes també de la vida dels centres, produint-se un notable increment de les anomenades 'associacions de pares' (APAs), així com una preocupació pels temes escolars per part dels incipients moviments associatius veïnals (Mayordomo, 2002). El «Seminario de Pedagogía» del Col·legi de Doctors i Llicenciats de València, al 1975 ja havia plantejat

La gestió democràtica en la classe està lligada al problema de la gestió democràtica a escala d'equip de professors i de la direcció del centre d'estudis. Al seu torn, aquest està lligat al problema de la gestió democràtica de la societat. [...] L'autogestió pedagògica no pot portar per ella sola a l'autogestió de la societat; ara bé, les dificultats trobades mostren la necessitat d'un canvi social democràtic com a condició imprescindible per a l'educació democràtica exigida pel desenvolupament social (Seminario de Pedagogía, 1975:122).

c. Redactar una Constitució

Políticament, malgrat que el progressiu desmantellament del règim franquista anava propiciant l'exercici efectiu de moltes llibertats, quan es van celebrar les eleccions el 15 de juny de 1977 la democràcia era encara inexistent. No obstant això, sembla que el resultat va expressar amb notable fidelitat la voluntat popular: tot i

que es van presentar més de dues-centes opcions candidates a la representació parlamentària, l'espectre es va reduir notablement fins a poc més de sis partits. Resultaren unes eleccions generals *fundacionals*, doncs condicionaren la negociació de la *Constitució de la Democràcia*: els representants populars, ara electes, serien els que determinarien, ultrapassant els límits de la «Reforma» prevista, la nova etapa en el procés de canvi polític (Puelles, 2002).

La tasca de redactar la Constitució s'encomanà aleshores a un subcomitè de set membres de la Cambra Baixa que representava als dos partits principals (*Unión de Centro Democrático* i *PSOE*), dos minoritaris (*PCE* i *Alianza Popular*), i les minories catalana (*Convergència i Unió Democràtica de Catalunya*) i basca (*Partit Nacionalista Basc*). La seua actuació negociadora fou conduïda des de la discreció i des del sentit de la prudència, responsabilitat i cerca de consensos (Casanova, 1994). El fracàs dels residus franquistes –AP– poc interessats en anar més enllà de les reformes i reconversió del règim, l'elevada representació assolida pel conjunt de les formacions rupturistes –els esquerrans *PSOE*, *PCE*, i els nacionalistes moderats, *CiU* i *PNB*– i la curta victòria de l'heterogènia coalició *UCD*, determinaren dues qüestions fonamentals: 1. les Corts esdevindrien constituents (tot i no haver estat convocades amb tal caràcter); i 2. s'obriria una política d'acords –anomenada 'de consens'–, «molt més per necessitat que per voluntat, tot i que després de la necessitat se'n faria virtut» (Ysàs, 2013: 285; Casanellas, 2019). Davant d'aquesta situació relativament inesperada, el cap del Govern –Adolfo Suárez– aplicà tots els seus esforços a dur a terme i culminar la reforma política amb l'aprovació consensuada del text de la Constitució actual. El triomf del partit del govern, una coalició centrípeta de notables de l'estat i parents menors de les «famílies» polítiques del règim anterior, lleials i semi-lleials, va confirmar l'èxit, ultrapassant-lo, del projecte de reforma de Suárez, així com a la *UCD* com el partit de la transició. És més! de fet, «va complir tant bé aquesta funció que, una vegada es pogué donar per conclosa la transició, la unió electoral va perdre la seua raó de ser i, més o menys traumàticament, es dissolgué» (Casanova, 1994: 48). La Constitució del 6 de desembre de 1978 fou, doncs, fruit de l'acord de forces polítiques, com hem dit, realment representatives de la immensa majoria dels ciutadans. No obstant açò, el procés no va ser gens fàcil: de sortida, la majoria de les posicions sobre

moltes de les qüestions eren clarament divergents. Avui se sap que, en diversos moments, la tensió entre els redactors assolí graus elevats, arribant, en algun punt, a perillar l'acord bàsic. En el debat constituent es va discutir lliurement de tot: del futur –de la *monarquia* i de la *república*, dels *drets* i *llibertats*, de les *nacionalitats* i de l'*autodeterminació*–, però també de la Guerra Civil i del Franquisme. Una altra cosa és que la *política de memòria* des de les noves institucions democràtiques i el reconeixement i reparació resultaren insuficients per a les víctimes de la dictadura (Ysàs, 2013). Tornant al text de *Las enseñanzas de la transición democrática en España*, de Josep Casanova (1994), veiem que s'afirma

En realidad, la transición tuvo unos límites [...] no negociables [que] se derivaron de la estructura del Estado español y no de la identidad política del régimen. En primer lugar, la transición sólo sería factible si tuviera lugar en el marco de la ley. No podía haber ninguna ruptura con la legalidad establecida, ni siquiera un gobierno provisional de transición entre los dos regímenes. En segundo lugar, no se podía cambiar la monarquía como la forma del Estado, asegurando así la continuidad en la jefatura del Estado de un régimen a otro. [...] En tercer lugar, las fuerzas armadas, como garantes de la constitución franquista y como guardianes de la unidad e integridad territorial de España, deberían convertirse en los garantes de la transición, de la nueva Constitución democrática y del nuevo Estado democrático. (p. 39)¹⁵⁶

Malgrat tots aquests condicionants, sembla que la cerca del consens prescindint d'interessos partidistes de curt abast, l'esperit del compromís i la voluntat de concertar pactes, foren algunes de les característiques més destacades d'aquells moments històrics. Com diu Josep Casanova (1994), «connotacions semàntiques com ara *reconciliació*, *concordia*, *tolerància*, *acord*, *pacificació*, *convivència*, apareixen una vegada i una altra en el discurs polític». Si bé és cert que les amenaces (tant del terrorisme com la possibilitat d'un alçament militar involucionista) exigien la ferma defensa del procés per part dels negociadors polítics, potser fou el rerefons remot de la memòria col·lectiva sobre l'experiència extremadament traumàtica de la Guerra Civil i les seues conseqüències excloents, allò que millor explica que la política de consens arribés gairebé a ser un fi en ella mateixa.

Tornant a l'àmbit educatiu, entre les mesures i transformacions tingudes en

¹⁵⁶ Però, a més, a continuació també diu: «Esta tercera condición limitativa constituyó la mayor paradoja y presentó los dilemas más difíciles de toda la transición, porque mientras que los otros actores del Estado –el Rey, el gobierno de Suárez, el cuerpo administrativo– pudieron despojarse rápidamente de sus identidades franquistas y adoptar nuevas identidades democráticas, para la mayoría de las fuerzas armadas, particularmente dentro de los cargos más altos, que eran franquistas intransigentes, tal cambio de identidad significaría una violación de sus convicciones políticas más arraigadas» (p.39)

compte als «Pactes de La Moncloa» (1977), ja es considerava l'elaboració d'un programa que garantís la plena escolarització en llocs escolars públics, la qual cosa exigiria un visible increment de la despesa pública en aquest àmbit; àmbit que ja aleshores s'entenia com un dels pilars de l'anomenat «estat de benestar» (Mayordomo, 2011; Puellas, 2002). Gràcies a aquests acords, entre 1976 i 1985 pogué assolir-se, tot i enmig de les dificultats sociopolítiques, un creixement sostingut de la despesa educativa. Durant la dècada 1975-1985 s'anirien aconseguint assoliments en l'escolarització i l'alumnat augmentà progressivament en tots els nivells: plena escolarització dels infants entre els cinc i tretze anys, el 84% dels de catorze anys; es duplicà el nombre de matriculats a centres públics de preescolar; a l'EGB, la taxa de matriculats en centres públics a poc a poc augmentà (passant del 60,5% del total al 64,7%); i el percentatge dels alumnes que acabaven l'escolaritat amb graduat escolar va créixer del 65,11% al 72,40%. (Mayordomo, 2011:120). Per contra, al 1980 es constatà que, després de deu anys d'aplicació de la LGE, encara continuaven existint seriosos problemes d'implementació. Algunes dades (de 1981) serveixen com a mostra: els fills i filles de classes afavorides s'escolaritzaven a preescolar en un percentatge significativament superior als que pertanyien a sectors més desfavorits; les taxes d'escolarització també eren en aquest nivell més baixes en l'àmbit rural; a les classes mitjanes, les taxes d'escolarització a batxillerat eren tres i quatre vegades superiors a l'obrera; el 61,5% de l'alumnat escolaritzat a formació professional (FP) era de quinze anys i de classe obrera (aquest percentatge disminuïa fins al 33% si parlem de Batxillerat Unificat Polivalent (BUP). Un altre problema greu era l'abandonament escolar en finalitzar l'escolaritat obligatòria: un 34% de fills d'obriers de quinze anys sortien de les institucions escolars, mentre que de classe mitjana-alta el nombre de desescolaritzats era només del 3%; en àrees rurals, on l'absència de centres d'ensenyament secundari era major –alhora que eren menors les exigències de formació per part del mercat laboral–, també es manifestava la desigualtat, presentant al final de l'etapa obligatòria les taxes més altes de població no escolaritzada (Muñoz-Repiso, 1992).

d. La política educativa del PSOE en el poder.

A l'octubre de 1982 foren els resultats de les eleccions generals els que determinaren —una vegada més— el curs de la Transició. El PSOE obtingué un clar triomf: per primera vegada en la història democràtica espanyola un partit podria governar des d'una còmoda majoria absoluta. Felipe González exercí un indiscutit lideratge des del qual reforçà la disciplina interna del partit, tot duent a terme un procés de desradicalització i moderació que abastà des de les bases del partit fins l'electorat no afiliat (Lupe, 2014). Amb aquesta posició hegemònica sobre el tauler polític, el PSOE-renovat esdevingué la força ideal per dur a terme la tasca de consolidar democràticament el país, aconseguir el control civil de l'exèrcit —amb un altíssim percentatge de militars que encara es consideraven lligats a la lleialtat als principis doctrinals del règim anterior— i, fent un exercici de transformisme ideològic, introduir reformes econòmiques i laborals que, si bé macro-econòmicament semblaven indefugibles, anaven a suposar un xoc amb les bases més ideologitzades del socialisme. El centralisme del PSOE i la seua potència política en tots els territoris del país (fins en Catalunya i Euskadi), el lideratge responsable i decidit del govern i la fermesa a l'hora d'exigir sacrificis (tot enfrontant-se a la classe obrera i fins a la UGT, el seu sindicat), amansaren les preocupacions castrenses respecte a la transició, però sobretot, respecte a la qüestió territorial i d'integritat de la pàtria. Pel que fa a l'afrontament de la crisi econòmica —desatesa durant quasi deu anys i causa d'un atur al voltant del 20% de la població activa—, una vegada en el poder, González introduí un programa de reestructuració radical (estabilització, privatitzacions i reconversió industrial). Amb ell pretenia preparar l'economia espanyola per a la seua integració en la Comunitat Europea. Un discurs, curiosament, insòlitàment semblant al que, des de l'ascètica i la tecnocràcia, havien plantejat els ministres desenvolupistes de l'*Opus Dei* vint anys abans: el discurs de la modernització, la racionalització de l'administració i del mercat espanyol, així com la seua sincronització, homologació i definitiva integració en l'aliança capitalista europea. Contra tot pronòstic, l'electorat —fins els aturats, víctimes de les decisions governamentals— seguiren votant al PSOE durant anys. Semblava que el missatge de que «no hi havia alternativa» penetrà en la població mantenint els socialistes en el poder durant gairebé una dècada i mitja (Casanova, 1994).

Pel que respecta a la política educativa, havia de situar el seu eix en l'ajustament dels objectius curriculars i del sistema a un règim de llibertats i pluralisme, així com la intensificació de l'acció educativa estatal, un programa que comportaria importants mesures de derogació, elaboració i aplicació (Mayordomo, 2011). Les iniciatives del PSOE insistien en diversos aspectes de la democratització de l'ensenyament, del respecte als drets de la família i de garantir i regular les iniciatives socials en el camp de l'educació, sempre assegurant una perspectiva integral del principi de democratització: extensió i generalització de l'ensenyament, preparació dels alumnes per a la democràcia en la vida pública i organització democràtica dels centres. Al 1974 –encara en vida del dictador però en procés de desenvolupament la LGE– el professor Quintana Cabanas havia definit tres aspectes bàsics en la democratització educativa: 1. *l'educació com un valor social que havia d'arribar a tots els ciutadans*; 2. *la implantació o desenvolupament de la vida democràtica a la mateixa escola*; i 3. *l'educació com a foment o preparació d'una societat realment democràtica* (Quintana, 1974, citat per Mayordomo, 2011). Pocs anys després, però ja en plena transició (1977) Jaume Sarramona sintetitzava a la *Revista de Educación* (núm. 252) les característiques d'una escola d'acord amb els principis d'una societat democràtica amb aquestes paraules:

escuela como servicio público; pluralismo como reflejo fiel de los valores existentes en la sociedad; sistema educativo compensador de desigualdades; actitud crítica responsable como baluarte de los valores sociales democráticos; participación efectiva de los ciudadanos en su gestión interna y extra-institucional (Sarramona, 1977:59).

Felipe González havia afirmat que, sent l'educació un servei públic, calia descentralitzar i diversificar el control i la gestió del sistema educatiu, postulant una escola pública permeable a totes les entitats directament involucrades (administració educativa, professors, famílies, poder municipal,...), les quals haurien de tenir veu i vot en totes les decisions; calia lluitar per democratitzar l'escola per tal de superar un ensenyament classista (Mayordomo, 2011). L'article 27 de la Constitució s'havia redactat des d'una interpretació de conformitat amb la Declaració Universal dels Drets Humans i amb els tractats i acords internacionals ratificats per Espanya; açò significava en la pràctica que la seua redacció havia de contemplar el principi de participació dels afectats en els diversos aspectes educatius, participació que

s'explicitava als punts 5 i 7 de l'articulat constitucional¹⁵⁷: el dret de tots els membres de la comunitat educativa a participar efectivament en la presa de decisions. L'any 1978, el diputat socialista de la legislatura constituent Gutiérrez Pascual ja havia plantejat al Congrés una proposició de llei sobre l'establiment de *Consejos Escolares*. Amb ella desenvolupava el que era el precepte constitucional sobre participació social en l'ensenyament. En la seua defensa deia que la proposició s'inspirava en el principi «d'estendre la democràcia, entesa com a vivència personal i societària, a totes les activitats d'índole comunitària» (citada per Mayordomo, 2011:125). Afirmava que, per tal de promoure la comunitat escolar com espai de socialització i d'aprenentatge de convivència, calia una participació «real, efectiva i normativitzada» en el procés educatiu; però, complementàriament, feia també referència als objectius de la participació, com la millora en la qualitat educativa o la construcció de la comunitat escolar des del pluralisme i la integració d'interessos (Agulló, 2015; Mayordomo, 2011). En molts casos, els pares que es llançaren a fundar i gestionar APAs pertanyien a la classe mitjana (professions liberals, mestres, sanitaris, funcionaris, funcions directives,...) i solien gaudir d'una formació superior a la mitjana –en molts casos universitària. Si bé des del punt de vista de la militància política d'aquests pares arreu de l'estat hi hagueren moltes iniciatives de caire *nacionalista* lligades a experiències d'innovació pedagògica (País Basc, Catalunya, Galícia, País Valencià), l'espectre abastava des de la democràcia cristiana fins grups filo-anarquistes, i participaren tant des de la creació de cooperatives de pares fins l'acció en l'escola pública. Sovint compartien amb els i les mestres un projecte educatiu que cercava una formació integral i fer de l'escola un medi educatiu socioafectivament ric i intel·lectualment estimulants, tant com el canvi social (Agulló, 2015).

¹⁵⁷«Artículo 27. 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita. 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, *con participación efectiva de todos los sectores afectados* y la creación de centros docentes. 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales. 7. *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos*, en los términos que la ley establezca. 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes. 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca. 10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.»

Al 1980, La *Llei orgànica de l'Estatut dels centres escolars* (LOECE, 19 de juny) va establir, entre altres disposicions, les següents:

profesores, padres, personal no docente y alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos (art. 16); que en cada centro existirá una asociación de padres de alumnos [...] a través de la cual ejercerán su participación y podrán defender sus derechos, colaborar en la labor educativa, etc. (Art. 18.1 y 18.2); que padres, profesorado, personal no docente, alumnado y un miembro de la corporación municipal [...] participarán en el consejo de dirección para definir los principios y objetivos educativos generales, aprobar el reglamento de régimen interior, informar la programación general de actividades, aprobar el plan de administración de los recursos presupuestarios y supervisar la gestión económica, etc. (Art. 26); que el claustro, integrado por la totalidad de los profesores, tendrá competencias para [...] elaborar el reglamento junto con la asociación de padres, etc. (Art.27); que en la junta económica participarán también profesores y representantes elegidos por la asociación de padres (art. 28) (BOE de 27-6-1980, pp. 14634-14635).

Durant el primer govern socialista, el Ministeri d'Educació fou ocupat per José M^a Maravall (1982-1988), un jove catedràtic de la Facultat de Polítiques de la Complutense. En la línia de la resta del govern, prompte inicià la que podríem anomenar 'reconversió educativa'. De fet, foren dues les primeres propostes del seu Ministeri: una, la *reforma universitària*, doncs els estudis superiors romanien subjectes a una normativa del tot aliena als nous aires democràtics; i l'altra, l'oficialització dels *moviments i grups de renovació pedagògica* (MRPs), els quals havien estat molt contestataris en la darrera dècada. També s'iniciaren prompte altres reformes del sistema, però, majorment a causa dels problemes econòmics, només amb l'aplicació de plans experimentals o parcials. Així, al curs 1983-1984 s'inicià l'experimentació del procés de *reforma de l'ensenyament mitjà*. En aquella circumstància, per si mateixa ja molt interessant pel que suposava d'acceptació de moltes tesis del MRPs, el treball d'«educació per a la convivència» es va plantejar com a propòsit de mamprendre el desenvolupament d'objectius –coneixements, actituds i destreses– que cercaren oferir a l'alumne conèixer i comprendre la dinàmica de les societats democràtiques, per exercitar-se en l'aprenentatge de la ciutadania i en els diversos nivells de participació. Com afirma Alejandro Mayordomo (2011), el resultat fou que es dissenyaren unes orientacions didàctiques adreçades

a analitzar i comprendre el text constitucional i les seues relacions amb la vida quo-

tidiana, la importància del pluralisme i el funcionament del sistema democràtic, i igualment a valorar aquest sistema i a fonamentar conviccions personals i actituds positives per la tolerància, la convivència, la solidaritat, la responsabilitat en participació i l'exercici dels drets cívics. I tot amb una orientació metodològica renovada que havia d'estar basada en el foment de la indagació, l'argumentació, el sentit crític, la reflexió [...] Tal vegada els coneguts successos de febrer de 1981 [23-F], i el seu intent frustrat d'interrompre l'estrenada democràcia, influïssin en la configuració o valoració d'alguns d'aquests objectius i igualment d'un clima de reivindicació i estima de tot el que la Constitució significava (pp. 134-135).

Encara hagueren de transcórrer, però, alguns anys per a que es modifiqués l'ordenament legal, no sent fins el 1990 (el 3 d'octubre), quan es publicà la que seria la primera llei democràtica d'educació: la *Llei Orgànica General del Sistema Educatiu* (LOGSE), la qual substituïria la llei Villar Palasí de 1970 (Colom, 2011).

Fins l'inici de la transició el nostre sistema educatiu havia estat sotmès a un tancament social. Aquesta situació feia palès que estava orientat en exclusiva cap a la formació de les elits, la qual cosa exigia imposar una lògica selectiva. L'educació secundària (el *Batxillerat*, títol des del qual s'accedia als estudis superiors) esdevenia aleshores una cursa d'obstacles en la que només uns pocs tindrien èxit; el premi seria l'ingrés a la universitat, des d'on sortirien preparats per a convertir-se en la classe social dominant. Contràriament, per iniciar el batxillerat, sí que calia superar un examen d'ingrés –amb la qual cosa la segregació es donava als 10/11 anys, sense cap possibilitat ulterior de rectificació. A partir d'aquí, la lògica dels exàmens implicava anar perdent pel camí als menys afavorits (tant des d'una perspectiva cultural com socioeconòmica). D'aquesta manera, el fracàs, no arribar a la meta, podia ser considerat el fenomen més habitual de l'experiència escolar. A partir de la LOGSE caldria ser conscients que, per llei, tots els adolescents havien de romandre escolaritzats, amb la qual cosa l'escola perdia la capacitat anterior de discriminar qui podia continuar estudiant i qui havia d'abandonar la seua formació (Colom, 2011).

Prèviament a la LOGSE –cinc anys abans– Maravall també havia presentat la *Llei Orgànica 8/1985, reguladora del Dret a l'Educació* (LODE) com un projecte amb dos trets principals: garantir el dret a l'educació (i la llibertat d'ensenyament) i fomentar una participació real en les activitats educatives i l'organització i funcionament dels centres públics, tot materialitzant d'aquesta manera el desenvolupa-

ment dels articles 16, 20, 27 i 44 de la Constitució. El ministre havia exposat al Congrés que l'anterior 'Estatut de Centres' havia desequilibrat els pactes constitucionals al respecte, tot restringint radicalment les opcions d'una política educativa de més ample consens, consens que ara pretenia recuperar (Mayordomo, 2011). Des del punt de vista de l'educació, «1985 és una data significativa, perquè llavors la sentència del Tribunal Constitucional sobre la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE) remata l'obra politico-jurídica de la transició en matèria educativa» (Mayordomo, 2011: 109).

LLIBRE VI

«Mémoires d'Hadrien»

(o d'allò que hem fet amb les paraules pronunciades)

Cap. Únic

De les 'ipsissima verba': La narració («Jo, Juanito 'el llumero'»)

LLIBRE VI

D'allò que hem fet amb les paraules pronunciades

Quantes vegades hem pensat «*Què són exactament les paraules?*»

Les paraules són una cosa estranya.

Una vegada vaig veure un animal i vaig decidir que era un 'gat'. Però 'gat' és només un so, jaquest 'gat' pronunciat no té res a veure amb l'animal! Però jo vaig decidir que era un gat; així *li vaig donar al so la identitat de l'animal*.

Després vaig dibuixar un cercle, amb una cua llarga, un altre cercle amb una cua més petita, una línia vertical amb una altra horitzontal creuada: i 'gat' ja estava escrit. Les línies es van omplir de sons i el so es va omplir de significats. Ara, com amb aquest 'gat', també 'amor', 'alegria', 'pensament', 'dolor', 'sofriment', 'felicitat', 'sorpresa', ... tot ha anat enllaçat a un so. I els sons van ser lligats a unes línies entrecreuades que anomenem «escriptura», de manera que tres coses que inicialment no tenien res en comú es van unir per crear una paraula [...] *Meravellós!* I crec que, amb el temps, aquestes paraules s'han convertit com en éssers humans.

Quin és el poder d'una paraula? És la cançó de bressol d'una mare, o el discurs del líder, o la carta d'amor de l'estimat, o la queixa d'algú o el crit de protesta. *Ràbia, tristesa, felicitat, sorpresa, pertinença, aïllament*, ... qualsevol cosa del món! Qualsevol sentiment, qualsevol emoció, qualsevol reacció, ... fins que no siga expressada amb una paraula, no tindrà cap significat per a nosaltres. [...]

Les paraules no són pensaments, com els maons no són llars. Però les llars estan fetes de maons. Si tens menys maons, tindràs una llar menuda. Com més paraules tingues, més nítids seran els teus pensaments i podràs expressar-los amb més claredat [...]

Mentre les paraules existisquen, no hi són només per donar significats; també són una cinta transportadora. El llenguatge, les paraules, reflecteixen la seua cultura, les seues tradicions, el seu patrimoni, la seua riquesa cultural acumulada durant generacions. Tot això comporten les paraules! Si a un ésser humà el desposseïm de certes paraules, el desposseïm de la seua cultura, li furtem la seua història [...]

Si comencem a estimar les paraules, si comprenem el seu poder, entendrem que *tot el que passa al món passa per les paraules*, o no res ens distingiria de la resta dels animals, ja que nosaltres també som animals. L'única diferència és que, *amb les nostres paraules podem transmetre a la següent generació la nostra experiència, el nostre aprenentatge, el nostre coneixement*.

Així que... apreneu a respectar les paraules, estimeu-les, establiu amb elles una amistat, escolteu amb atenció i pronuncieu-les amb atenció.

Javed Akhtar, (poeta hindú)
El regal de les paraules (2017)

Cap. Únic

De les 'ipsissima verba': La narració («Jo, Juanito 'el llumero'»)

*Brevis a natura nobis vita data est;
at memòria bene redditae vitae sempiterna.*

Breu és la vida que ens ha donat la naturalesa,
però el record d'una vida ben emprada és etern.

Ciceró (106-43 aC),
Filípiques 14,

I el record està edificat, sobretot, de *paraules*. Una vegada més, les paraules... les paraules i la vida. En aquest capítol trobarem l'anunciat pas de la 'narrativa viscuda' a la 'narrativa contada'.

Ja deia Norman Denzin (1989) que escriure el relat d'una vida no és una tasca fàcil. Repassem allò que dèiem al Llibre III: u no sap mai què està fent exactament: *Literatura?*, *Història?* –en el context que ens ocupa diríem: 'està fent *Memòria Històrica?*'–; està fent *Psicologia?* *Etnologia*, potser? Recordem que el co-autor, l'investigador-transcriptor, aquell que ha escoltat de viva veu la narració i després l'ha posada per escrit, quan va començar, no tenia una altra pretensió més que esbrinar 'com vivien l'escolaritat els xiquets i les xiquetes de després de la guerra'.

Però acompanyant el relat vingué la màgia. L'investigador va descobrir que la seua vocació –inconfessada fins només despús-ahir (potser perquè no prengué consciència fins eixe moment)– era ser 'escoltador de relats'. Escoltar, preguntar, assabentar-se, investigar per tal de plantejar desconeixements i així donar peu a nous 'lliuraments' del relat, a la narració de nous episodis¹⁵⁸ ha estat un dels majors plers eudaimònics que ha viscut. Cada setmana sentia el cuc rosegador del 'què passà després?': els desenllaços si més no parcials de cada episodi. Com si fos un impenitent lector d'aquells *feuilletons*, aquells lliuraments serials que al segle XIX feren famosos a *Alexandre Dumas*, *Charles Dickens* o *Jules Verne*, cada quinzena esperava l'hora en que Juan venia a contar-me nous episodis de la seua vida com la rabosa esperava al *Petit*

¹⁵⁸ «*Episodi*» prové del grec antic ἐπεισόδιον (*epéisódion*), que en el teatre hel·lènic era el nom de tot el recitat que ocorria entre dues entrades successives del cor.

Princep per a ser domesticada (Saint-Exupéry, 1943)¹⁵⁹. Abans, ritualment, havia preparat la càmera de vídeo tot assegurant-me que estava al màxim de càrrega i havia verificat que la targeta de memòria estava totalment buida i disponible. Ell venia amb transcripcions anteriors que jo li havia passat i que em retornava corregides (Govea i Vera, 2011), amb notetes que es preparava o amb una carpeta amb fotografies i altres documents que servien de base per a iniciar el nou relat. Cada setmana exposava una sèrie d'episodis vitals que em transportaven a temps no viscuts (encara que, sovint, també a espais coneguts). Les gravacions vídeo-gràfiques duren poc més de 20 hores.

El gros d'aquest capítol el constitueix el contingut del llibre «*Jo, Juanito 'el llumero'. Me'n recorde que...*»¹⁶⁰. I el llibre està redactat, com havia dit al Llibre III, *transcrivint de manera mínimament normalitzada* les hores de gravació. Cal que explique aquesta darrera lletra cursiva.

La narrativa, en la seua forma primigènia, original, pertany plenament al registre oral de les llengües, a 'la parla'. Però, la persona que conta no simplement pronuncia monótonament i asèptica una paraula darrera d'una altra. Sovint el narrador canvia de ritme, es deté a pensar una dada o un nom semi-oblidat, puja i baixa la veu expressivament, gesticula, connota amb la cara (però elideix les paraules!), s'agita corporalment, fa al·lusions, indexicalitza, deixa frases inacabades —perquè el context o la mateixa narració deixen clar l'acabament—, empra interjeccions, confirma, repeteix més o menys emfàticament, riu,... fins s'emociona, ple de tristesa, en recordar alguna persona ja desapareguda!

El relat oral és absolutament seductor; però la seua transcripció literal no ho és en absolut! Escoltar i llegir no són accions idèntiques. Probablement, no són ni neurològicament paregudes. Una transcripció absolutament fidel a la millor de les narratives no és —ni de lluny!— la millor de les narracions escrites. Ans esdevindria un producte vist com *caòtic* pel lector. Només en l'improbable cas que la transcripció tingués com a finalitat ser llegida públicament per a un auditori, ser 'oralitzada' o

¹⁵⁹ «...a la mateixa hora —va dir la guineu—. Si véns, per exemple, a les quatre de la tarda, des de les tres ja començaré a ser feliç. A mida que anirà passant l'hora, cada cop em sentiré més feliç. A les quatre, ja m'agitaré i m'inquietaré; descobriré el preu de la felicitat! Però si véns a qualsevol hora, no sabré mai quan m'he de preparar el cor... Calen ritus.»

¹⁶⁰ Ortells, Miquel (Ed.) (2015). *Jo, Juanito 'el llumero'. Me'n recorde que...* (*Autobiografia d'un home del poble*). Castellón: ACEN

dramatitzada tot reproduint l'acció natural de narrar-ho a veu, només aleshores tindria sentit presentar la transcripció de diversos centenars de pàgines amb una acumulació gairebé insofrible de signes lingüístics i paralingüístics. L'escriptura del relat presenta, doncs, canvis estilístics significatius respecte a la narració oral. Així, alguns dels trets del registre oral —especialment aquells que poguessen dificultar el fil lector— han rebut un cert tractament; altres, en canvi, he considerat escaient respectar-los, doncs per expressar emocions o dubtes inherents al discurs, formaven part essencial de la mateixa narració. El treball de redacció condueix inexorablement, pel fet de ser una representació (i no la realitat, doncs és un *mapa*, no un *territori*), a trair en diverses mesures al relator. Un exemple d'açò es dóna quan, per tal de fer un relat coherent, no repetitiu, o per desenvolupar un tema que considerem clau, a criteri de l'investigador-intèrpret es reordenen i acoblen diverses parts de l'entrevista en les quals narra el mateix fet (tot i que eliminar les repeticions estèrils i/o aquell material que sembla dificultar el progrés del relat significa córrer el risc de trencar el vincle entre la vida tal com s'ha viscut —o com es recorda haver viscut, que és la 'singular veritat' que perseguim— i la història tal com es conta). O quan l'investigador accepta l'elisió d'informació perquè ell ja la coneix de bestreta (sense tenir en compte que, amb seguretat, és desconeguda per als futurs lectors o lectores!). La pretensió és, no obstant açò, oferir un context identificable, on la lectora o el lector puguen fluir en una línia de temps reconeixible, ponteiant així, en la mesura en que siga possible, aquella *indexicalitat* de la que ens parlaven Bar-Hillel (1954), Merlinsky (2006) o Bornaetxea (2009) o el 'moviment cooperatiu d'actualització del text' com ho anomenava Eco (1987)¹⁶¹.

Una altra qüestió sobre la qual cal cridar l'atenció de lectores i lectors és el tractament de la *parla*. Tenint en compte que la narració ha estat feta en una llengua tan maltractada històricament com és el valencià, probablement la qüestió no siga banal.

La narrativa oral és, com he dit, un fenomen de la *parla*, on la pragmàtica ho és gairebé tot. En concret, aquest relat és la parla d'una persona que no va tenir la més mínima ocasió d'aprendre un valencià 'normalitzat', un valencià 'llegit'. El franquisme mai no veié amb bons ulls qualsevol signe que alterés la uniformitat pretesa —

¹⁶¹ «Un texto postula a su destinatario como condición indispensable no sólo de su propia capacidad comunicativa concreta, sino también de la propia potencialidad significativa. En otras palabras un texto se emite para que alguien lo actualice» (Eco, 1987: 2).

especialment la lingüística— reflex de la unitat que havia de portar envers l'Imperi. Només quan ha comptat amb molts anys Juan ha tingut l'oportunitat de llegir alguns textos en la llengua que sempre parlaren els seus majors.

El valencià no ha tingut en l'època contemporània un estatus d'igualtat amb el castellà, l'altra llengua amb la qual ara comparteix la co-oficialitat (almenys legalment). Ans ha estat allò que en termes de sociolingüística es coneix com una 'llengua minoritzada' (L₂) dins d'un context lingüístic diglòssic; és a dir, una llengua que no ha gaudit (i potser a hores d'ara encara no gaudeix) d'un ple reconeixement legal i/o ús social per raó de la imposició d'una llengua originàriament exògena, que en el nostre cas és el *castellà* o *espanyol*, la qual es considera 'llengua majoritzada' (L₁). Per això no desvelaré cap misteri si afirmo que, com a fenomen viu i a falta de gaires suports que la fixaren, la *parla valenciana* ha estat greument contaminada. Són nombrosíssimes les expressions castellanques —la majoria provinents del llenguatge escrit, l'únic après escolarment per moltes generacions— que s'han integrat en la parla de la gent; de la mateixa manera, són nombrosíssims els mots 'originaris', ancestrals, que s'han perdut, substituint-se per una altra paraula o expressió en castellà (quan no, modernament, en anglès!). Fins el punt que, en el pas de 'normalitzar' el llenguatge narratiu, el protagonista quedaria desvirtuat —si no desconegut— si posàrem en la seua boca moltes paraules que a ell, en la seua vida, mai no se li permeté pronunciar. Aquí teníem un bon dilema: per una banda, no respectar en absolut la *norma* de fer una transcripció 'lexicalment literal' potser contribuís a mantenir 'l'a-normalitat lingüística' en la qual el valencià sembla condemnat a romandre eternament; però, si normalitzés exhaustivament, perdriem el protagonista. *Què fer, aleshores?*

No sé si hauré donat la millor de les solucions, però aquesta ha estat de dos tipus: una, quan la norma permetia flexiblement dos mots sinònims, dues possibilitats per a un mateix significat, he optat sempre pel més semblant al de la parla del protagonista (per exemple: '*este*' per '*aquest*'). Quan no he trobat un mot suficientment 'familiar', he deixat l'expressió original —en castellà— en lletra cursiva (aquesta darrera decisió també l'he aplicada als casos en que el narrador usava 'falques' en castellà de manera natural (per exemple, usa molt la falca '*Bueno!*'; o quan es refereix a la seua '*àvia*', diu '*uela*', la paraula usada majoritàriament a Vila-real).

En aquest sentit, també hem respectat l'ús profús del diminutiu. El tarannà subjectiu, sovint íntim, del relat ha implicat aquesta profusió en nombrosos fragments. Per altra banda, aquest ús és un tret sociolingüístic prou freqüent en el valencià oral col·loquial.

La divisòria de 'fins on respectar la norma lingüística' i 'quin ha de ser el mot registrat' ha estat una decisió exclusiva de l'amanuense/investigador. Caiga sobre ell el descontent d'aquells o aquelles que haguessen posat els mollons en un indret diferent.

En quant al contingut, protagonista-relator i investigador-transcriptor som conscients de que 'no està tot allò que ha passat', encara que 'tot allò que està, ha passat'. Després d'haver acordat *'fins aquí hi arribem!'* hem vist que encara quedava molta més vida –i molta més memòria!– que no s'havia transcrit. Probablement ocupariem 'tota una vida' en relatar o escriure 'tota una vida'. L'intent d'igualació entre 'narrativa interior' i 'narrativa contada' és tan ontològicament impossible com intentar fer un mapa d'un territori a escala 1:1¹⁶². Com deia Hänninen (2000), quan pensem en la pròpia vida ens la narrem. Amb veu alta, amb veu baixa i fins sense veu. La memòria està feta de vida, cert! Però, com deia Javed Akhtar (2017), «qualsevol sentiment, qualsevol emoció, qualsevol reacció,... fins que no siga expressada amb una paraula, no tindrà cap significat per a nosaltres»; només la paraula és capaç de recuperar-la. «Vida-Memòria-Paraula»: roí és que en falte qualsevol de les tres!

Amb tot, estem satisfets del text. Els familiars consultats ens han expressat que gaudiren llegint el llibre. Potser siga perquè ens miren amb bons ulls (ja se sap dels familiars!; com deien els antics, «*l'amor i la tos no es poden ocultar*»). O potser que elles i ells també hagen sucumbit a la seducció del relat: esdevenir atent auditor/lector de la narració d'una vida que admirem i respectem, que porta protagonistes i figurants coneguts i estimats, amb els quals hom basteix l'escenari que –modificat pel pas de la Història– és el Teatre de la nostra pròpia vida, ens enganxa.

¹⁶² Del qual parlava Borges en "*Del rigor de la ciència*" (1960). Annex I (G).

LLIBRE VII

*«Voyage au centre de la Terre»
(o d'aprofundir a partir d'un llibre)*

Cap. I

De l'entrada al cor d'un volcà bullent de paraules

Cap. II

De la dissecció categorial dels materials volcànics

Cap. III

Una descripció densa com la lava

LLIBRE VII

«*Voyage au centre de la Terre*»

(o d'aprofundir a partir d'un llibre)

1.- Atès que no podia trobar una matèria de gran utilitat o grat, ja que els homes nascuts abans que jo havien pres per a si tots els temes útils i necessaris, faré com el que, a causa de la seua pobresa, arriba l'últim a la fira i, no podent assortir-se d'una altra manera, compra coses ja vistes pels altres i rebutjades per ells a causa del seu escàs valor.

[...]

3.- [...] tot açò forma una recopilació sense ordre de moltes fulles soltes, a l'espera de classificar-les segons la matèria de la qual tracten. Crec que, abans d'arribar a la fi, repetiré moltes vegades les mateixes coses. Si això passa, no em critiques, lector. Les coses són en gran nombre i la memòria no pot retenir totes. Jo no voldria escriure el que ja he dit; mes per no incórrer en aquest error, seria menester que cada vegada que afegeixo alguna cosa, rellegís tot el passat, el que m'ocuparia molt de temps, ja que escric a llargs intervals i fragment per fragment.

Leonardo Da Vinci (1452-1519)

Aforismes

Cap. I

De l'entrada al cor d'un volcà bullent de paraules

Afin de faciliter la descente, Hans décrivait à l'intérieur du cône des ellipses très allongées; il fallait marcher au milieu des roches éruptives, dont quelques-unes, ébranlées dans leurs alvéoles, se précipitaient en rebondissant jusqu'au fond de l'abîme. Leur chute déterminait des réverbérations d'échos d'une étrange sonorité.

L'obscurité n'était pas encore complète. [...] Au bout de trois heures, je n'entrevois pas encore le fond de la cheminée. [...] Comme j'avais eu soin de noter exactement nos manœuvres de corde, je pus me rendre un compte exact de la profondeur atteinte et du temps écoulé. [...] Nous avons alors répété quatorze fois cette manœuvre qui durait une demi-heure. [...] Quant à la profondeur à laquelle nous étions parvenus, ces quatorze manœuvres d'une corde de deux cents pieds donnaient deux mille huit cents pieds¹⁶³.

Jules Verne
Voyage au centre de la Terre (1864)

Havia dit molt abans que, tot i que fins ara no hi havia cap teoria explicativa sobre «com aprenen els joves i adults corrents allò que realment els resulta vàlid per a les me-
tes més finalistes, és a dir, *perseguir la felicitat, aprendre l'art de viure bé*», aquesta tesi no-
més busca, humilment, *entendre* i, d'alguna manera 'explicar', uns fets complexos que
han conduït a una determinada situació existencial. Així em pregunto de quina manera
una persona real, immersa en situacions històriques concretes, pertanyent a les ano-
menades 'classes subalternes', ha arribat a dominar el talent per viure allò que hem
acordat en anomenar una «vida bona». Fins a la comprensió em responsabilitzo. Més
enllà, no.

¹⁶³ «Per tal de facilitar el descens, Hans descrigué el·lipses molt allargades dins del con; calia marxar entre les roques eruptives, algunes de les quals, sacsejades als seus encasts, es precipitaven i rebotaven al fons de l'abisme. La seua caiguda produïa reverberacions amb ressonàncies d'una estranya sonoritat». [...] «La foscor encara no era completa. [...] Després de tres hores, encara no es podia veure el fons de la xemeneia. [...] Com que m'havia ocupat d'anotar exactament les nostres maniobres de corda, vaig poder fer un compte exacte de la profunditat assolida i del temps transcorregut. [...] Després repetírem aquesta maniobra, que va durar mitja hora, catorze vegades. [...] En quant a la profunditat a què haviem arribat, multiplicant aquestes catorze maniobres per una corda de dos-cents peus, van donar dos mil vuit-cents peus.»

És obvi que amb l'explicació tampoc pretenc descobrir, fonamentar, ni molt menys atrevir-me a oferir, 'preceptes' ni 'receptes màgiques'. Però sí que contemplo que una reflexió sobre *un procés educatiu vital* –al llarg de la vida–, quan els resultats s'han mostrat més que acceptables, pugui aportar idees inspiradores per fer de l'acció educativa una tasca més comprensiva, més carregada de sentit, més natural, més arrelada en les realitats i necessitats de l'ésser humà. Seria una mostra d'immens egoisme per la meua part, entendre una cosa bona, que pot ser-li útil a algun educador, i no sentir desitjos de compartir-la.

Consideraré també, per altra banda, diverses implicacions entre les decisions polítiques, pròpies de cada època històrica, i les necessitats educatives personals amb el sistema social (sempre polític), tot assumint el *dictum* feminista de que «allò personal sempre és polític»

Potser, a més, hauré d'esmentar la idea d'una certa serendípia –o, més castissament, 'xiripa'–: una 'casualitat favorable', doncs el punt d'arrancada, aquell interrogant que donà peu a iniciar les entrevistes amb Juan, no era el d'analitzar el seu «procés d'auto-construcció com a personalitat completa i amb talent per a l'art de viure una vida bona», sinó el molt més concret i pedestre «d'indagar els trets del sistema educatiu de la postguerra a Vila-real i de quina manera es vivia l'escola des del punt de vista de l'alumnat». Només després d'encetat el procés d'indagació, a la vista de la singularitat de la seua evolució educativa i, percebent el seu peculiar talent i l'altíssim rendiment que havia sabut treure-li a una educació tant fragmentada, irregular i fins potencialment traumatitzant, vaig considerar que s'esqueia un aprofundiment teòric més intens en el seu procés auto-constructiu, el qual havia esdevingut una mena singular d'*autopoesi*¹⁶⁴.

Els etnògrafs educatius Velasco i Díaz de Rada, en el text anteriorment citat¹⁶⁵ proposaven que abans de començar qualsevol investigació l'etnògraf havia de preguntar-se: «A quins fins pràctics poden servir la mena de coneixements que vaig a perseguir?» (p. 241). En la mateixa línia estaven Freire (1993), Savater (1997) o Kaplún

¹⁶⁴ El concepte d'*autopoesi* va ser creat pels biòlegs Humberto Maturana i Francesco Varela, i es refereix al fet que qualsevol organisme sa té la capacitat innata de construir-se, mantenir-se i prendre decisions des de la seua saviesa o estructura internes. Pedagògicament, aquest principi significa que els infants tenen la necessitat i la capacitat de prendre decisions, d'autoregular-se i d'aprendre per sí mateixos (Mateu, 2019).

¹⁶⁵ *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* [2009]

(2004). Perquè *cap investigació no és neutral!* Sempre és ‘a favor d’algú’ i/o ‘en contra d’algú’. A més, no podem obviar que, com a investigadors, presentem sempre una tendència a un demostrat ‘etnocentrisme teòric’, en cap cas neutral. Ser conscients d’açò m’ha fet cercar en tot moment una certa actitud relativista (la ‘distància’ del filòsof, la ‘mediació’ del *theorós* o ‘l’estranyament’ de l’etnòleg). No sé si ho he aconseguit plenament.

Assentat açò, cal dir que tinc l’expectativa de que el què estic investigant *puga servir per a alguna cosa* (tot i que, francament, també mantinc un estoic escepticisme al respecte). Vull establir un diàleg entre les realitats del protagonista, les circumstàncies concretes en les quals apareixen els fenòmens que m’interroguen i els conceptes teòrics que esdevenen d’ells; fer comprensibles els fets en reflexionar-los vestits amb les seues circumstàncies. L’investigador en Ciències Socials posa en joc el seu coneixement social, és a dir, aquell coneixement que té sobre les conductes, els valors, les creences, etc., que, de diverses maneres més o menys acadèmiques, ha anat assolint *en els seus propis marcs de referència*. Però el posa en joc tot intentant mantenir la distància mínima exigible a qualsevol investigador per a interpretar *un món sociocultural*. Diuen Velasco i Díaz de Rada que «sense aquesta distància, sense aquest espai d’anàlisi, l’etnografia no seria més que *un relat autobiogràfic sobre una conversació personal...*» (p. 213). Possiblement. Tot i que tampoc descarto de pla que aquesta tesi no siga gran part això: una ‘conversa personal’. Potser aquest escepticisme, aquesta visió relativa de les conclusions siga el preu que pago per ‘haver-me sentit com a casa’, per no haver dut a terme la necessària ‘dequotidianització’ de la que parlava Lins Ribeiro (1989)¹⁶⁶. Però ha estat impossible! La proximitat familiar, afectiva, escoltar coses que ja havia sentit en algun altre moment ha impedit un ‘estranyament professionalitzant’ radical.

Les conclusions de l’estudi potser no canviaran els *valors* de la gent –igual que allò de donar receptes, tampoc aspira aquesta tesi a fer-ho–, però sí que pot mostrar que interessar-se per comprendre determinades ‘aptituds conduents a una vida bona’ no és una actitud descabellada. En qualsevol cas, com dèiem molt abans, l’investigador sempre pretén «produir modificacions en els punts de vista dels receptors per als que escrivim, encara que tampoc confiem absolutament en que aquests

¹⁶⁶ Lins Ribeiro (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica, en *Cuadernos de Antropología Social*, pp. 65-69

canvis de perspectives quallen en autèntics canvis en les pràctiques reals. La nostra tasca consisteix en propiciar descentraments» (Velasco i Díaz de Rada, 2009:244). En qualsevol cas, de cap manera es pretén una visió monològica del coneixement que pugui portar a posteriors intervencions socioeducatives controlades en exclusiva per 'experts'.

Al Llibre IV plantejava la «qüestió de fons» en els següents termes:

Acceptem com un axioma polític-social que l'educació deu proveir els educands de les eines escaients perquè en la maduresa assoleixin un 'pattern valuós' (Jordán, 1989, 1993), un èxit vital integral, un bon nivell –subjectiu i objectiu– de qualitat de vida, que cobrisca totes les necessitats, possibiliti l'auto-realització personal i permeti la persecució de la felicitat. Per altra banda també acceptem que, en la maduresa de la vida, Juan efectivament ha gaudit d'una «vida bona» que podríem fins qualificar de molt satisfactòria (d'acord amb les diferents definicions i indicadors anteriorment explorats i dels fins de l'educació, i tot destacant entre eixos indicadors els interessos socials-culturals: participació en activitats significatives en l'àmbit escolar dels fills, constància en seguir aprenent mitjançant la lectura, l'assistència a esdeveniments socioculturals, i interès i participació per qüestions socials i polítiques).

Assentat açò, mitjançant la investigació aspiro a esbrinar, recollir i, especialment, comprendre quins han estat els factors del seu itinerari d'aprenentatge que han condicionat aquesta 'exitosa' situació personal i social. En altres paraules: comprendre el procés (*com, què, quant i per què*) mitjançant el qual, un membre de la classe subalterna que visqué els anys d'escolaritat durant el període històric de la guerra civil espanyola i la immediata postguerra, *aprenqué a construir-se la vida* de manera que mostrà un clar talent per a viure-la bé. Però, a més, també pretenia desvelar el procés pel qual, una persona a qui el sistema educatiu semblava no haver-li ofert gairebé res, arriba a convèncer-se de que *l'escola és alguna cosa desitjable per als seus fills*; què succeí per a que una persona que, d'acord amb la pobra –si no volem usar els adjectius de penosa, deplorable i fins traumàtica– educació rebuda, hauria d'estar rebotada contra el sistema educatiu, té, d'adult, un afany per millorar-lo.

No obstant, abordar aquesta «qüestió de fons» portava afegit, implícit, un cúmul d'interrogants de segon ordre: les «preguntes d'investigació», les respostes a les quals havien de concórrer per a orientar una visió global. Algunes d'aquestes es refereixen a *aspectes psicosocials* (quina fou la realitat educativa –familiar i institucional– del protagonista); altres estaven més centrades en *aspectes teòric-educatius* (quins conceptes i qüestions educatives foren les més rellevants en l'itinerari educatiu de Juan); i encara se'n plantejaven uns altres clarament *històric-educatius* (quin fou el context històric, social i educatiu concret de la infància i joventut del protagonista, i quines idees eren les que més impactaren en la seua educació).

Així doncs, la qüestió de fons ha consistit, en resum, en detectar, identificar,

classificar i, sobretot, *comprendre* els factors d'aprenentatge de caire socioeducatiu que es donaren al llarg de la vida del protagonista; factors que podria considerar, per altra banda, modeladors del talent per a la vida que ha gaudit i gaudeix Juan, conduint-lo fins esdevenir una persona integrada, amb una 'bona qualitat de vida' (Tuesca, 2005; Gómez Vela, 2001; Schalock, 1990; WHOQOL group, 1998). I aquesta conformació, aquest *itinerari educatiu*, com anà emergint? En síntesi: puc ara explicar l'*èxit vital* de Juan des del prisma de la seua història socioeducativa?

Com la qüestió presagiava que l'explicació deuria de ser una explicació diacrònica, processual, he cercat la comprensió a partir d'un aprofundiment narratiu i particular d'aquells '*moments en la vida en que sentia que havia après molt*' (Kaplún, 2005). Per altra banda, al fons del plantejament raïa aquell esmentat *sil·logisme abductiu*, aquell 'raonament del detectiu', des del qual podíem relacionar diversos indicis dintre d'una hipòtesi explicativa suficientment vàlida sobre '*quina mena de pluja era la que havia fet que els carrers estiguessen mullats*' / '*quina mena d'educació era la que havia fet que Juan assolís el talent per a viure una vida bona*'. Segons els esmentats Velasco i Díaz de Rada (2009), és objecte de l'etnografia construir una 'trama de relacions teòriques' entreteixides amb el relat de pràctiques i discursos dels agents¹⁶⁷ (p. 213). Per tant, podia assumir, com hipòtesi de partida, que efectivament hom podia aprendre aquest «talent» a través de l'acumulació al llarg de la vida d'experiències formatives o educatives personals (Baskas, 2011). A aquest 'historial d'acumulació' m'he referit recurrentment com «itinerari educatiu». Un procés que, si l'enfocava exclusivament sobre l'escolarització, fluïa desigual, inharmònic, interromput, fastigós,... fins traumàtic!, en el qual potser el sentiment més destacat era la *desafecció* envers l'escola i els diversos processos que aquesta implementa. Deia Raimon en un poema titulat *La pluja al meu país* (2006)¹⁶⁸ que, «fora de parlar amb els de la seua edat, res no va aprendre a escola». Probablement poc més que *això i aprendre a llegir i a fer càlculs* es pot dir de l'escola de Juan. Però... què va passar per a que, després d'aquesta escolarització tan

¹⁶⁷ Recordem que 'text' ve del llatí *textus* (participi del verb *texere*: teixir) i que significa 'teixit'. Si bé probablement el significat original deriva del '*teixit -text- de paper*' que servia de suport als primers manuscrits 'valuosos' (altres menys valuosos es feien en argila o en tauletes de fusta on, sobre una superfície de cera, s'escrivia amb un *stilus*), ben bé podem entendre actualment el 'text' o discurs com a '*paraules enllaçades, teixides*' o '*trama de significats*'. Igualment *textualitzar* (produir un text) i *contextualitzar* (situar alguna cosa en l'entorn -lingüístic o de qualsevol altra mena- que li dona sentit).

¹⁶⁸ Annex I (G)

frustrant, d'una riquesa tan limitada, gairebé ínfima, Juan esdevingués una persona culta, llegida? ¿Quan, i a partir d'on aparegueren els interessos culturals (absolutament diferenciats dels escassos *certificats, diplomes o títols*)? Com s'entrecreuren els interessos culturals i els processos d'aprenentatge 'formals' en els quals va participar d'adult? Quin fou l'impacte 'd'altres experiències culturals' (lectures, aprenentatges fets dels seus iguals i a l'entorn familiar i laboral)?

Per donar una resposta semblà que la investigació biogràfica-narrativa es mostrava com el camí metodològic més adient. No obstant, deien Squire, Andrews i Tamboukou (tres autores que es preguntaven *What is narrative research?* [2013]), «sovint sembla que tot investigador social realitzi d'una manera o altra investigació narrativa» (p. 3). Mes... ai!: la investigació narrativa, encara que siga popular i atractiva, és difícil. A diferència d'altres marcs qualitius, la narrativa no ofereix punts inicials ni automàtics. Atès que la definició de «narrativa» en sí mateixa està en debat, no hi ha categories evidents per centrar-se, ja que abasta des d'aproximacions temàtiques basades en contingut, fins anàlisis d'elements específics del llenguatge. Per tant, és rar trobar orientacions diàfanies sobre com analitzar les dades –tal com es troben, per exemple, en la *Teoria Fonamentada (Grounded Theory)* de Glaser i Strauss (1967) o d'Strauss i Corbin (1994) o qualsevol de les seues variants–; hi ha pocs debats ben definits sobre enfocaments contradictoris en el camp i com equilibrar-los. La narrativa no ofereix regles generals segures sobre materials idonis ni sobre els mètodes d'investigació de major precisió, ni tan sols sobre el millor nivell d'estudi de les històries. No ens diu si hem de buscar històries en discursos diaris gravats, entrevistes, diaris personals escrits,... ni quines eines són les més idònies; tampoc si volem objectivar o implicar investigadors i participants; si analitzar la particularitat o la generalitat de les històries; o amb quina importància epistemològica cal considerar les narratives. No obstant açò, malgrat aquestes dificultats, aquells de nosaltres que decidim treballar amb narratives potser creiem que, en fer-ho, sovint som capaços de veure *capes* significatives diferents –tot i que, de vegades, contradictòries–, que podem convertir en diàlegs útils i entendre més sobre els individus i canvi social (Squire *et al.*, 2013).

Tornant a Velasco i Díaz de Rada (1997), ells afirmen que és l'adopció de rols i l'assimilació de rutines allò que permet a l'etnògraf penetrar en la cultura com per os-

mosi. El treball de camp implica un 'sisè sentit' que, pel general, no actua en la vida quotidiana. Aquest sisè sentit, el qual podríem descriure com la 'consciència d'estar investigant' (i no només *vivint*) una cultura, es fonamenta en el joc intencional de l'entrevista i l'observació. *Escoltar* i *mirar* (no només *oir* i *veure*)¹⁶⁹: aquestes són les dues fonts primàries de recapte d'informació intencionalment produïda i temàticament rellevant. Tot estudi social exigeix d'ambdues, i necessàriament també d'una integració progressiva entre elles, doncs anem entenent allò que ens entra pels ulls alhora que entenem allò que ens entra pels ulls dels altres i ens és comunicat –interaccionant simbòlicament, interpretant-ho– mitjançant el llenguatge (Velasco i Díaz de Rada, 2009:109)

La vida ordinaria, hasta este momento de colores apagados, comienza a aparecer a nuestros ojos poblada de relieve, de tonalidades, de matices, como una expresión compleja y variable que llama nuestra atención y nos reclama una interpretación (Velasco i Díaz de Rada, 2009:110)

Probablement, aleshores, la manera més adient d'arribar a la comprensió siga presentar la informació recollida de tal manera que permeta a les dades elaborades oferir conjuntament, com si fos llum difractada, matisos i facetes diverses. Amb aquesta estratègia pretenc remetre d'un sol cop a tota la multiplicitat de nivells o capes de la realitat investigada (Squire *et al.*, 2013). Reunir el relat de Juan, sintetitzar totes les dades aplegades sobre ell, alhora que conèixer la situació social, econòmica, política i educativa de l'època que constitueix el marc (basat en les dades recollides pel conjunt de les eines), és fonamental per a poder fer la *descripció densa* (Geertz, 1973), ampliada i aprofundida, de la realitat del protagonista. Sobre la idea de «descripció densa», diuen Velasco i Díaz de Rada (2009) que «quan un agent diu o fa alguna cosa l'important no és només destacar el contingut d'aquesta pràctica, sinó també donar compte del marc d'intencions i de condicions en què tal pràctica ha estat duta a terme» (p. 220) i que «al localitzar la informació en situacions socials, la descripció densa mostra que la relació dels agents amb les seues consciències individuals és complexa, perquè aquesta relació està mitjançada per la presència –és a dir, per les accions i els discursos– dels altres» (p. 222).

Com podem apreciar gairebé immediatament, es tracta sempre del mateix: *de la*

¹⁶⁹ El què diferenciaria el *theorós* de qualsevol altre espectador.

*fascinació que desencadena un procés cognoscent i la forma de fer-nos càrrec d'ell. Però no es tracta de qualsevol fascinació, de qualsevol sorpresa desconcertant. En el procés, a partir de les dades recollides anem a generar 'teoria'. Com, això? Si ens remetem al sentit grec de «teoria» –la *theoré*–, ens trobem amb una pràctica, i més en concret, amb l'experiència de fer-la des d'una subjectivitat en particular (Álvarez Pedrosián, 2009; Massó, s.d.; Travers, 1989). El *theorós* era aquell que, comissionat per la seua respectiva polis, observava els jocs o altres cerimònies d'una comunitat que no era la pròpia mentre es duïen a terme, amb la missió de relatar després acuradament els esdeveniments observats davant els habitants de la seua; calia que no esdevingués un jugador més ni un espectador superficial, sinó que observés des de les grades –en tant que estava allí assumint el rol d'*observador*–, i després contés els jocs, tot descrivint-los, narrant-los i explicant-los *a fons*, a aquells que no els van poder presenciar des de la seua privilegiada posició (Massó, s.d.).*

Cap. II

De la dissecció categorial dels materials volcànics

Son probablement pocas las prácticas que, en la misma medida que los ritos, parecen hechas para recordar cuán falso es encerrar en unos conceptos una lógica que está hecha para prescindir del concepto: tratar como relaciones y operaciones lógicas unas manipulaciones prácticas y unos movimientos del cuerpo; hablar de analogías u homologías (como se está obligado a hacerlo para comprender y hacer comprender) allí donde se trata únicamente de transferencias prácticas de principios incorporados y cuasi-posturales.

Pierre Bourdieu,
El sentido práctico (1991)

A l'inici del capítol anterior deixàvem al Professor Lidenbrock, al seu nebot Axel i al guia, el caçador islandès Hans, descendint pel cràter de l'Sneffels. Podem deduir que, amb cada pas que penetraven envers el seu interior, el seu raciocini anava identificant el medi estrany en el qual s'hi introduïen: Hans descobria, amb mirada àgil i experimentada, els llocs més fermes on xafar amb seguretat, les vies alternatives de millor avanç o de retirada, les cavitats que podien ser l'amagatall de qualsevol perill, un paisatge semblant, al cap i a la fi, al d'altres coves gegantines que hauria explorat en la seua quotidianitat de caçador; Axel, esglaiat per la foscor –només trencada per la feble llum de les llanternes de gas– i els ressons inaudits per ell fins ara, estaria preocupat perquè l'equipament i les vitualles foren els adients i suficients per a enfrontar-se amb els paranys que, sense cap dubte, els depararia aquella aventura (i sempre pensant que, en lloc d'estar allí baix, quant millor estaria al seré costat de la seua estimada Graüben!); mentrestant, el professor Lidenbrock no podria mirar sinó cap avant, excitat per l'aventura d'expandir els seus coneixements fins un límit impensable; pel camí, on altres veien simplement 'roques', 'pedres' o 'terra', ell veia *basalt*, *gneis*, *andesita*, *riolita*, *dacita*,... observava, de primera mà i *in situ*, els subtils detalls en les textures, colors i duresa que diferenciaven una roca plutònica o ígnia d'una altra metamòrfica, veia retratats en elles els eons i les eres de la història geològica del planeta: restes del període Sil·lúric, del Devònic, del Pèrmic, del Cretàcic,...

Tots tres estaven compartint el mateix medi i, no obstant, cadascú d'ells percebia en la seua mirada interna realitats diverses. Sense cap dubte, un altre exemple de difracció cognoscitiva. Però dels tres, només un –Lidenbrock– podria adjectivar la seua mirada com ‘científica’; només una de les tres complia els requisits d'*experimentalisme, precisió conceptual, anàlisi crítica i argumentada, coneixement acumulat i aplicació orientada* (requisits esmentats a l'inici del capítol II del llibre IV, en el qual parlàvem dels ‘camins per arribar a comprendre’). Lidenbrock mirava l'entorn tel·lúric amb la mateixa perspectiva i actitud amb la que el Sr. Palomar (Calvino, 1983) ‘llegia una ona’ a la platja:

Fijar la atención en un aspecto lo hace saltar al primer plano e invadir el cuadro, como ciertos dibujos en que basta cerrar los ojos y al volver a abrirlos la perspectiva ha cambiado. Ahora, en ese cruzarse de crestas diversamente orientadas, el dibujo del conjunto resulta fragmentado en recuadros que afloran y se desvanecen (p. 22).

Aleshores, si pretenc aprofundir en el ‘volcà de paraules’ de Juan amb una mirada científica, ‘observant el conjunt fragmentat en requadres que afloren’, cal fer, a més de l'*anàlisi narrativa* presentada al llibre anterior, una *anàlisi de contingut*. A més, com diu Atkinson (1997), per tal de comprendre bé els relats i així fer justícia a la densa complexitat de les experiències del narrador i els seus episodis, s'escau emprar simultàniament diferents tipus d'anàlisi (narrativa i temàtica). El propòsit d'aquesta seria fer emergir els temes o conceptes més significatius vessats en la narració de Juan (i recollits al text «Jo, Juanito *el llumero*») per tal de, vertebrant-la sobre ells, redactar posteriorment una *descripció densa* (Geertz, 1973; Gibaja, 1987).

En línies generals, l'anàlisi temàtica de dades narratives sol consistir en buscar temes comuns o agrupacions conceptuals en un conjunt de narracions recollides. Aquesta anàlisi començà a realitzar-se en Sociologia per a «justificar i fer creïble la investigació qualitativa, per la qual cosa s'hi imposà un tractament ‘rigorós’ a les dades categòriques narratives [...] L'anàlisi temàtica suposa un procés a través del qual es ‘dóna sentit’ a les dades recollides, a allò què hem vist, escoltat o llegit» (Moriña, 2017: 72). De tal manera que, segons Bolívar (2010) les anàlisis de contingut mitjançant categories temàtiques «possibiliten convertir en manejable la informació (mitjançant la seua reducció) i permeten la seua interpretació, el processament i l'obtenció de conclusions» (pp. 208-209).

Moriña, seguint a Goetz i LeCompte (1988), indica que «l'inici de l'anàlisi ha de començar per la re-lectura de les dades obtingudes amb la finalitat d'obtenir una visió de conjunt, prenent notes a mesura que progressa la lectura. És un procés continuat i interactiu que s'està remodelant successivament [...] Molts investigadors i investigadores llegeixen i rellegeixen les seues notes i transcripcions durant diverses setmanes i fins mesos» (Moriña, 2017:74) (com ha estat el nostre cas). Miles & Huberman (1994 igualment citats per Moriña, 2017) diuen que la reducció de dades es refereix «al procés de seleccionar, centrar, simplificar, abstrure i transformar les dades que apareixen a les notes de camp o transcripcions (*verbatim*) que hem aplegat. D'aquesta manera, presentar les dades consisteix en organitzar la informació de forma que permeta, per una banda, prendre decisions i, per l'altra elaborar les conclusions posteriors» (p. 74), és a dir, extraure ítems de significat clars i comparables, per tal de, a continuació, una vegada s'han estructurat, poder comprovar-los. La manera més freqüent d'exposar els conceptes és mitjançant taules, llistats, matrius, gràfics,...

En el cas d'aquesta investigació, el procés de reducció de la informació s'ha concretat en les següents fases:

1. Lectura atenta de la informació recollida i organitzada cronològicament a l'anàlisi narrativa, i identificació dels moments claus narrats. Per tal que el procés fos perfectament seguit per possibles lectors o lectores, la lectura no es feu de les 'transcripcions brutes' (les quals, per qüestió d'espai) no estan a disposició d'aquests, sinó a partir de la 'narració final', que sí que ho està¹⁷⁰. Conforme anava llegint la narració de Juan al text em preguntava: «de quins temes està parlant que siguin significatives per a la meua comprensió?», «quins temes o idees-força subjauen en la seua narració?». En aquesta modalitat de treball no es comença amb un cos d'hipòtesis ni pretén sotmetre cap hipòtesi a prova, pel que la informació fou analitzada des d'una mirada temàtica. Si bé les idees d'«aprenentatge vital», «talent» i «vida bona» ja suraven omnipresents com conceptes comprensius des de feia molt de temps en la implementació global de la investigació, s'explorava cada episodi sense cap sistema preconcebut d'anàlisi temàtica, permetent que anaren emergint lliurement els temes. Encara que l'investigador normalment inicia l'estudi

¹⁷⁰ Per tant, es comprén que que *l'anàlisi temàtica o categorial és posterior en el temps a l'anàlisi narrativa*, no simultània; i *no sobre les transcripcions literals, sinó sobre el text definitiu acordat amb el protagonista* (i disponible per a lectors i lectores).

amb inquietuds personals, reflexions, problemes i supòsits potser esbiaixats, també espera que l'observació intensiva durant un temps en contacte amb els fenòmens a estudiar suggerisca categories d'anàlisi i elements lingüístics suficients per a clarificar i refinar (Gibaja, 1987). Aleshores vaig observar que hi havia llargs paràgrafs i fragments en els quals allò que contava em semblava d'escassa rellevància com a maó en la construcció de la seua vida; en canvi sí que hi havia altres fragments que acollien i expressaven idees que se'm presumien força constructives en un context de memòria històrica identitària, vèrtebres adients de l'esquelet que em permetria elaborar la descripció densa. Eren fragments amb fets – personals i/o històrics– que reflectien actituds, converses, reflexions o valoracions morals que anaven repetint-se més o menys aleatòriament al llarg de la narració. Vaig començar a aplegar-los amb alguna mena d'ordre. Com he dit, no partia de cap hipòtesi inicialment definida, pel que el procediment em semblava, *a priori*, esbiaixat pels meus propis prejudicis. Però, a mesura que anava recol·lectant els *verbatimims* semblava que anaren emergint una sèrie de regularitats, d'idees i fins conceptes que, com si fossen bombetes elèctriques d'una gran làmpara d'aranyà, anaven donant major claredat, interès i sentit a la globalitat de la narració. Així van anar emergint temes suportats per un nombre variable de fragments *verbatimim* (que referenciava amb la pàgina del llibre en la qual es trobava cadascú). Fou l'inici de l'anàlisi de contingut, buscant patrons contextuals, identitàris, actitudinals i ideològics a partir de les semblances que trobava entre diversos enunciats.

2. Agrupament dels fragments *verbatimims* en funció de la temàtica emergent que hi contenen, (tot i sent conscient que cadascuna d'aquestes afirmacions estan sempre complexament travessades per més d'un tema). A continuació calia assignar un terme –o una expressió– a cada classe per tal de categoritzar-la (cada categoria va acompanyada pel nombre dels *verbatimims* que s'ha emprat per arribar a nomenar-la; aquests *verbatimims*, entre un mínim de 4¹⁷¹ i un màxim de 27¹⁷²), com es pot observar a la Taula I. El resultat fou una primera llista de quaranta-sis categories (veure Taula II). A partir de l'emergència d'un quants temes semblava albirar-se

¹⁷¹ Tres categories contenen un mínim de quatre *verbatimims*: *Escepticisme i distanciament envers organitzacions uniformades*; *Valoració d'habilitats artístiques*; i *Proactivitat i capacitat organitzativa*.

¹⁷² Només una categoria conté vint-i-set *verbatimims*: *Sentiment de ser part d'un col·lectiu social*.

que allò tenia molt a veure amb ‘la mena de pluja que havia fet que el carrer esti- gués mullat’, és a dir, les categories que anaven apareixent donaven pistes sobre causes que havien pogut impactar directament en l’educació i la vida de Juan, o parlava de les condicions en que aquesta s’havia donat, les dimensions de la ma- teixa i les diverses conseqüències o efectes que havia tingut.

Taula I. *Categorització*

FRAGMENT	CATEGORIA
<p>Vaig començar a anar a escola abans de la guerra. Anava a l’escola dels cagons, l’escola ‘del Comedor’ (21)</p> <p>jo anava a l’escola de D^a Maria i D^a Elena, perquè aleshores les escoles tenien el nom de la mestra (21)</p> <p>a València, vaig anar a l’escola del partit comunista, i allí vaig anar una temporadeta. També poc, perquè..., no sé per què!, aleshores no anàvem d’una manera seguida a esco- la. No ho sé, per què! Jo recordo que n’hi havien dies que no anava a escola i ja està. (30)</p> <p>Durant la guerra, mentre encara estàvem al poble, vaig anar a l’escola del Sindicat [catòlic]. Era una escola que estava al carrer Sant Antoni, (39)</p> <p>Jo anava a una escola del Partit Comunista. Les escoles es veu que eren de cadascú. Almenys els sindicats i els partits en tenien. No recordo el nom d’aquella escola. (58)</p> <p>quan vaig vindre de València, jo, l’escola... poc. Com encara estava la guerra tant pre- sent... (encara hi havia soldats per tots els llocs) jo l’escola la veia un poc lluny! Com que no anava amb mi!!! Com que era una cosa que... sí! Anava a escola, però... i què? Ho veia com una cosa passatgera, que no anava amb mi. Una cosa que havia de patir i ja està! I després, quan vaig anar al Campanar, doncs encara més! [...] no veia l’educació com una cosa que m’aportés res. No ho veia. Veia xavals que anaven a escola , però jo, si podia, preferia anar a jugar, preferia anar per ahí a la dula. No anaves a escola... com se diu ara? ‘estimulat’, ‘motivats’ (97)</p> <p>l’any 39-40? [...] Només va acabar la guerra vaig anar a diverses escoles. Una d’elles, potser fóra la primera, va ser ‘els frares’ [franciscans] al convent. (97)</p> <p>Després va vindre ‘l’Escola dels Porxos’ i després ‘el Campanar’. (101)</p> <p>Al curs 41-42 vaig anar a les ‘Escoles del Campanar’. Sempre es pot anar a pitjor! Entre l’escola dels frares i la del ‘Campanar’ vaig anar als ‘Porxos’, que deien, [...] (109)</p> <p>després d’això, me’n vaig anar a casa, i li vaig dir a mon pare: - Jo no vaig més a escola! Faça’m vosté lo que vullga... però jo no torne més a escola! (114)</p> <p>Aleshores em va apuntar a un repàs de nit. Un repàs d’un mestre que li deien Don Paco (117)</p>	<p>Record de l’escola (11verbatim)</p>
<p>davant de ma casa estava la seu dels <i>Pioners</i>, que dèiem. Els <i>Pioners</i> eren com després eren els falangistes, els <i>Pelayos</i>, els xicotets, [...] xiquets que tenien set o vuit anyets. I els posaven un corretjam i pareixia que anaven uniformats. Feien la instrucció allí, al mig del carrer. (31)</p>	<p>Escepticisme i distància respec- te a organitzaci- ons uniformades (4v)</p>

<p>per eixa època els falangistes feien desfilades: amb la camisa blava, les fletxes... i anaven desfilant pel poble: <i>un, dos, un dos...</i> i la gent eixia a veure'ls. Suposo que desfilarien perquè seria el dia de tal o qual: «del Caudillo», «de José Antonio», ... desfilaven amb el fusell coll, com si foren milícies. Estaven en peu! (115)</p> <p>van fer una pel·lícula que es deia «<i>Sin novedad en el Alcázar</i>». La feien pels pobles i tots els xiquets de les escoles anàvem. Per als xiquets de les escoles era obligat anar a veure-la!, perquè <i>era quan a Franco van ser un heroi</i>, quan van salvar... al coronel Moscardó aquell... La feien en Onda, i als xiquets de Vila-real havien de portar-nos fins Onda en camions a veure la pel·lícula. Però havies d'anar amb camisa blava, les fletxes al pit, i amb boina roja. Jo volia anar, perquè sempre em venia bé anar al cine, i vaig aconseguir que el meu cosí xxxxx –que aquell sí que tenia camisa i... tot el que tocava– me deixés la seua camisa blava. També em va deixar la boina i tota la parafernàlia. Recordo que jo vaig eixir de casa, amb boina i tal... Mare meua! tenia una vergonya!!!, me'n recordo que portava una vergonya damunt de mi que em donava no sé què... això seria l'any [...] 40 o 41. Tindria deu o onze anys. Quan vaig arribar davant de [...], ja no podia aguantar-ho més i em dic <i>- Me cago en la boina, en les fletxes i la pel·lícula!</i> Me llevo la boina, me'n vaig a casa, i li dic a mon pare <i>- Jo no vaig a veure la pel·lícula!, que em dona vergonya anar disfressat!</i> Me llevo la camisa, li la torno al meu cosí i me quedo en casa. (116)</p> <p>El campament del 'Frente de Juventudes': els flechas, pelayos, cadetes, i... no sé que més, ja... arqueros o alguna cosa així. I anaven amb pantaló curt, ells per allí, tots pagats! Amb camisa blava, i les fletxes. [...] els primers que arribaven eren els 'mandos', tots amb pantalons curts i el 'matxete', ... (159)</p>	
<p>Me'n recordo que encara era hora d'estar pel carrer i tot això. Els xiquets també anàvem allí a sentir... allí estava tot ple de persones majors, homes i dones sentint les notícies. (41)</p> <p>tots els xiquets portàvem un palet penjat al coll per ficar-nos-el a la boca, perquè ens havien dit: <i>- Si veieu avions i tal fiquen-vos el bastonet a la boca pa que no vos rebente els oïts!</i> i tots ens fèiem un bastonet i el portàvem al coll. (47)</p> <p>Quan venien els cadets a fer pràctiques allí al rocam, quan descansaven, se fumaven tots un cigarret [...] i, quan acabaven, la nostra missió era plegar totes les burilles que havien deixat aquells, i les desfèiem.[...] <i>xiquielos</i> que estaven per allí. En fil, seríem sis o set. Allò ho desfèiem i, amb una bossa, amb un mocadoret, o alguna cosa així, ho ficàvem tot dins. [...] El teníem amagat allí a un forat que vam fer, i allò era el nostre fumadero.[...] Nosaltres veíem als xics aquells, tots fumant... home!, doncs nosaltres també! Havíem de fumar, com els hòmens. (50)</p> <p>nosaltres, de xicotets, a buscar 'xatarra', ferralla. Anàvem pel terme... a la dula. Ferralla o el que fóra. En fil, ens divertíem anant pel terme. (82)</p> <p>Nosaltres ens veíem soldats –la mimètica dels xiquets i els soldats–, i érem soldats! I en un masetet que estava allí al carrer la Pietat, allà fora, allò era el nostre 'quarter'. Allí teníem les nostres coses: teníem una bomba, i teníem no sé què... (84)</p> <p>Després ja ens vam dedicar a replegar ferralla. Anàvem, en replegàvem, i allò li ho portàvem als ferrallistes, que eren els que feien el negoci (86)</p> <p>només acabada la guerra, els xiquets ens dedicàvem a... això, a anar per allí, pel terme, a la dula. (87)</p> <p>veies un rotgls de xiquets i xiquetes, allí, tots jugant. (88)</p> <p>Els xiquets també jugàvem a coses més salvatges (88)</p> <p>Per als xiquets, des del dia que començava a tocar la campana ja podíem prendre el bany: S'obria la veda! Ja era temps de prendre el bany. [...] Al sífó de la dreta –que és on</p>	<p>Sentiment de formar part del col·lectiu social // Participar en activitat col·lectives (27v)</p>

eixia l'aigua— **sempre érem vint-i-cinc xiquets! Un munt de crios! Perquè allí, te tiraves, i no podies ofegar-te!, perquè l'aigua te treia fora. Tot era tirar-te dins... zzuuummm...!** i l'aigua te treia cap a fora. **Jo crec que la meitat –o tots!– els xiquets d'este poble hem après a nadar allí.** (99)

quan havies nadat,
- *Ja en tinc prou. Vaig a vestir-me!*
I aplegaven uns altres
- *Oi! Fulano!, què fas? Que tu ja te'n vas? Jo vaig a nadar ara!*
- **Pues si tu nades, jo també me quede!**
Una altra vegada dins la seqüa! (100)

De la zona del meu carrer, dels meus amics... [a l'institut de secundària] no va anar ningú. (115)

es posaven a la raconada de ma casa –només entraves, allí a la dreta– a fer feina [...] Ma mare –no sé d'on degué traure els diners–, va fer una porteta de cristall per poder estar allí en hivern. Així tenien llum. **Allí s'ajuntaven les xiques del carrer [...] Es posaven allí, en un rotglet, al costat de la portella, a xarrar, a contar-se coses mentre treballaven** i, en estiu, que feia més bon temps, es posaven al corral. (137)

Jo tindria dotze anys, tretze. Quan acabàvem de treballar, allà cap a les sis de la vesprada, el que fèiem era: te n'anaves a casa, te llavaves la cara o t'arreglaves un poc, i eixies al carrer. **I al carrer eixíem tots. Un treballava de fuster, l'altre a un taller, l'altre a una serreria,... tots treballàvem a un lloc o altre quan teníem onze o dotze anys (i això que no estava permès!).** (139)

allí fèiem la tertúlia. [...] **I allí era a on s'ordia 'què farem el diumenge'.** (140)

I en una tertúlia d'aquelles que fèiem, un dia va sorgir que este García, ve un dia, allí... Éste era carlista; ell i tota la seua família. I ell ve –tot amagat– i trau un revòlver. Com un 'colt', d'eixos de rodeta.

- *Una pistola –tots sorpresos, parlant xiuxiuejant i amb aire de misteri.*
- *Ostres!, una pistola, tu!!!*
- *Ui!*

Només teníem la pistola, i estava mig rovellada. Però la vam netejar. Tampoc no teníem bales. Però, al dia següent –o un altre dia– apareix un amb una bala! una bala de pistola
- *O,***!*

La provem... i no entrava! Li faltava un pelet a penes...!, quasi entrava! Amb una llimeta, llimant-la, llimant-la,... la vam estacar com vam poder, la vam clavar allí dins de la pistola.

- *Bueno! Ara hi ha que disparar-la. -tots amb una emoció...!*

Anem al riu, a l'Ermita. Passem a l'altre costat, i allí darrere de una roca –unes roques que n'hi ha allí grans-

- *A veure: qui la dispara?*

Clar! Va anar García, que era el més major. I a més era l'amo de la pistola... (140)

I ell ve –tot amagat– i trau un revòlver. Com un 'colt', d'eixos de rodeta.

- *Una pistola –tots sorpresos, parlant xiuxiuejant i amb aire de misteri. [...]*
- *No li ho diguen a ningú, eh!, no ho diguen a ningú! Que mos maten!* (141)

Això, jo tindria... màxim dotze! **I dels altres, doncs n'hi haurien de quinze, setze anys. Però érem tots de la mateixa corda. N'hi havien que eren ja espavilats! [...] i nosaltres, la nostra mania aleshores era buscar ferralla.** (142)

Nosaltres, en aquell temps, si haguérem seguit la marxa que portàvem i tot això, era per a que la majoria haguérem eixit delinqüents! Perquè, no tenies moral... te n'anaves de casa i t'ajuntaves amb tota classe de gent! (142)

Tota la quadrilla d'amics amunt i avall. [...] N'anàvem set o vuit, i anàvem tots amb la corbella i el sac. (144)

<p>Els joves ens divertíem ajuntant-nos, anant a berenar, anant a sopar, (173)</p> <p>els joves del poble havíem d'anar-nos-en a ballar... a les Alqueries! (196)</p> <p>després que va morir Franco, poc abans dels anys vuitanta... [...] l'escola se va obrir un poc, se respirava un altre aire, era una altra cosa. Aleshores se van organitzar en algunes escoles les associacions de pares. I resulta que allí ens vam trobar una sèrie de gent –u era Rafael Llopis, que era director de l'Institut [Tàrrrega]–; estava un altre que li deien xxx, que era director del Banc xxx; estava Ernesto, que era metge, estava Pasqual, estava xxxx,... entre més gent, estava també xxx. Este era l'únic que desentonava allí. La majoria érem tirant a l'esquerra... més rojos que menys! [...] tots coixejàvem del mateix peu! I, bueno!, ens organitzem. (339)</p> <p>De tant en tant, els pares, quan havíem de fer alguna junta per parlar d'alguna cosa, doncs a més fèiem un soparet de pa-i-porta - <i>Després de la junta farem farem un sopar!</i> Això contribuïa a conèixer-nos més i tal.(342)</p> <p>Sempre estàvem demanant coses. <i>'Ara demanarem... no-sé-què?'</i>. De entrada, no ens feien mai cas. (345)</p> <p>Jo estava també en la 'Junta Escolar', que ens reuníem totes les setmanes. (346)</p> <p>Em vaig fer una emissoreta i m'entretenia moltes hores xarrant allí. Fèiem una cosa que es deia 'la caza del zorro', que era que u que va amb una emissora s'amaga pel terme i emet. Aleshores, els altres, escoltant les pistes que va donant, havíem de trobar on estava. Quan t'arrimes, se sent millor; quan t'allunyes, pitjor. Era un poc com allò de 'calent, calent...!' o 'gelat, gelat...!' [...] no estaven els mòbils i tot el que n'hi ha ara! Aleshores era un avantatge. (361)</p>	
--	--

3. Com quaranta-sis categories –tot i ser un nombre relativament discret– encara n'eren massa per ser funcionals, vaig observar que algunes d'elles compartien el que podríem anomenar «qüestions de fons» (tot i que d'una forma, com es veu a la taula, 'dispersa'). En aquesta segona fase de reducció de la informació vaig detectar temàtiques més generals que, tot i semblar secundàries respecte de la que havia emergit en la primera fase, resultaven decisives per realitzar una descripció densa des d'un paradigma de la complexitat (ja que ens mostren que una mateixa realitat té diverses cares o maneres d'enfocar-la, d'abordar-la). Aquesta segona classificació temàtica més reduïda, però més complexa, permet fer una lectura transversal de les categories i les seues relacions (veure Taula 2). D'aquests conceptes de segon nivell en vaig detectar tretze: *Pertànyer a un col·lectiu*, *Ideologia socialista*, *Consciència de 'subaltermitat'*, *Consciència d'opressió*, *Patir necessitats*, *Presència/Record de l'escola*, *Joc (infantil i de joventut)*, *Consciència dels canvis*, *Curiositat*, *Gust per la novetat*, *(Actitud de) Responsabilitat*, *Ambició d'una millor qualitat de vida*, i *Pragmatisme*. La relació entre la categoria de primer ordre i la de segon ve senyalada per un color, marcant amb un aste-

risc (*) aquella relació més concloent. En qualsevol cas, l'enunciació i organització dels temes que han aparegut s'ha de veure des del seu valor instrumental, és a dir, intenten concretar i resumir un elenc suficient de fets i situacions, de circumstàncies i d'actituds, en poques paraules; i amb elles ordinar la textualització que anomenarem «descripció densa». Seran conceptes que funcionaran com les 'bastes' de la modista o les fites que a l'horta ordenen les diverses propietats.

Taula II. Noms de les categories transversals

TEMES	Pertanyer col·lectiu	Ideologia Socialista	Subalternitat	Consc. Opressió	Necessitat	Escola	Joc/Infància	Conscienc. canvi	Curiositat	Gust per Novetat	Responsabilitat	Ambició millor QdV.	Pragmatisme
(1) Sentit de ser part d'una família	*												
(2) Lligam "especial" amb el pare. Acompanyament al pare	*												
(3) Militància socialista del pare		*											
(4) Interessos socials i culturals en el socialisme		*											
(5) Posició de vençut (i 'desafecte al règim')			*	*									
(6) Testimoniatge de la violència i rebuig				*									
(7) Repressió per part dels vencedors // Violència de baixa intensitat				*									
(8) Ecepticisme i distància respecte a organitzacions uniformades				*									
(9) Tolerància política													
(10) Viure la carestia // Necessitat // Precarietat // Subsistència			*		*								
(11) Consciència (actual) del masclisme de l'època			*	*									
(12) Record de l'escola						*							
(13) Afectivitat respecte de la mestra o el mestre						*							
(14) Entorn i activitats escolars						*							
(15) Valora la preocupació per l'escolarització						*							
(16) Jugar com a xiquet							*						
(17) Amics							*						
(18) Sentiment de formar part del col·lectiu social // Participar en activitat col·lectives	*					*							
(19) Comunitat de pràctica // Solidaritat entre els membres		*					*						
(20) Aprenentatge entre pares (veure també Normes de joc) // Jerarquia						*	*						*
(21) Normes						*	*						
(22) Acceptació de la transgressió –o indiferència- de la norma quan està per mig la supervivència (física o psíquica)			*	*	*								*
(23) Proactivitat* // Capacitat organitzativa (Relacionat amb 'emprenedoria')										*		*	
(24) Responsabilitat laboral-professional					*						*		
(25) Valoració d'assumir responsabilitats altruistes // Compromís humà	*	*						*			*		
(26) Necessitat de 'formació certificada'					*	*							*
(27) Valoració de la promoció social a través		*			*	*							*

ons, abastant les seues relacions contextuals i els seus diferents nivells de significat» (Gibaja, 1987:s/p) i «rescatar ‘allò que s’ha dit’ de les seues ocasions peribles i fixar-lo en termes permanents» (Geertz, 1973: 32).

Aquí s’ha presentat una mostra del procés. Els resultats complets de l’anàlisi temàtica conformen l’annex IV.

Cap. III

Una descripció densa com la lava

No es lícito denominar *genios* a todos los hombres superiores. Hay tipos intermedios. Los modernos distinguen al *hombre de genio* del *hombre de talento*, pero olvidan la aptitud inicial de ambos: el ‘ingenio’, es decir, una capacidad superior a la mediana, presenta una gradación infinita, y cada uno de sus grados es susceptible de educarse ilimitadamente. [...] Ensayó Nordau¹⁷³ una discreta diferenciación de tipos. Llama *genio* al hombre que crea nuevas formas de actividad no emprendidas antes por otros o desarrolla de un modo enteramente propio y personal actividades ya conocidas; y *talento* al que practica formas de actividad, general o frecuentemente practicadas por otros, mejor que la mayoría de los que cultivan esas mismas aptitudes. Este juicio diferencial es discreto, pues toma en cuenta la obra realizada y la aptitud del que la realiza. El hombre de ingenio implica un desarrollo orgánico primitivamente superior; el hombre de talento adquiere por el ejercicio una integral excelencia de ciertas predisposiciones que en su ambiente posee la mayoría de los sujetos normales. ¿Entre la inteligencia y el talento solo hay una diferencia cuantitativa, que es cualitativa entre el talento y el genio? No es así aunque parezca. El talento implica, en algún sentido, cierta aptitud inicial verdaderamente superior, que la educación hace culminar en su propio género.

José Ingenieros.
El hombre mediocre (1913)

Quin és, aleshores, el lloc de la «descripció densa» (*thick description*)? (Geertz, 1973). Velasco i Díaz de Rada afirmen que l'investigador ha de tenir no només una ‘visió ampliada’ sinó també una ‘visió aprofundida’ respecte al fenomen etnogràfic (travessant la barrera d'allò que és obvi). És eixa capacitat d'*ampliació* i d'*aprofundiment* la que ens capacita per al possible estranyament, el sisè sentit que, segons ells, actua durant l'entrevista i la llum que il·lumina la realitat relatada. En etnografia els objectes valen per la seua capacitat per conduir-nos a altres objectes com per a l'hermenèutica foucaultiana «saber» consisteix en *referir el llenguatge al llenguatge*, doncs aquest permet «*que els signes parlen i ens descobrisquen llurs significats.*»

En aquest punt de la investigació, escoltat i analitzat categorialment el relat de Juan a la llum de totes les dades recollides, sembla que disposem ja d'elements i da-

¹⁷³ Max Nordau (1849-1923) fou un crític literari, escriptor, publicista i metge, líder del moviment sionista i cofundador de l'*Organització Sionista Mundial*. Nasqué a Pest, a l'Imperi Austro-Hongarès, fou conegut en Espanya per la traducció que feu Nicolás Salmerón de la seua obra *Entartung* (1892), traduïda al castellà com 'Degeneración'. A la primera pàgina del pròleg, Salmerón diu que aquesta obra «*en sana doctrina filosòfica, estudia a la luz de la ciencia psiquiàtrica y con el método de investigación positivista, las manifestaciones estéticas y literarias de un complejo estado del alma contemporánea, delicado y sutil, producto de los excesos patológicos de una civilización refinada y complicada en sumo grado*» [p. V].

des suficients i suficientment sòlides com per exposar aquesta història, tot visibilitzant les relacions del protagonista amb les seues condicions etnològiques (història, cultura, economia, sociologia,...).

Si repassem l'autobiografia *Jo, Juanito 'el llumero'*, advertíem que a les pàgines 97-98 i a les 110-114 Juan confessava:

«Me'n recordo que, quan vaig vindre de València [amb 8 anys d'edat], jo, l'escola... poc. [...] jo, l'escola la veia un poc de lluny!, com que no anava en mí!!! Com que era una cosa que... sí!, anava a escola, però... i què? Ho veia com una cosa passatgera. Una cosa que havia de patir i ja està! Quan vaig canviar de lloc, al *Campanar*,... 'doncs encara més!'. Per a què? si jo pensava: 'açò?, si d'ací dos dies tornarà a canviar, i no sé, no sé a on pararé...!, ni què fare?'. No veia l'educació com una cosa que m'aportés res. No ho veia, no ho veia! Veia xavals que anaven a escola, però jo, si podia, preferia anar a jugar, preferia anar per ahí a *la dula*. No anaves a escola... – com es diu ara...?– 'estimulat', 'motivat'. Potser algun xiquet sí que anés a l'escola perquè li agradés, però... pocs! [...] Jo no recordo haver anat mai a escola perquè me nasqués

- *Ui! vaig a escola i m'ho passe bé, allí!* –no mai!!!

Jo anava a escola perquè m'obligaven a anar a escola! Tampoc no recordo haver estat mai 'a gust'. Estaves allí i sempre estaves esperant a veure per a on te venia una canyada; o te venia una bescollada. Te renyien contínuament

Me'n recordo que als franciscans n'hi havia un mestre, un frare [que] tenia una canya que aplegava fins la punta de l'aula. I aquell, quan estaves parlant amb algú, no et deia res. Des de la tarima et feia 'plaim!', i amb la punta de la canya et pegava al cap... *mecaguentot!* I pegaves un 'ai!' que t'alçava a l'aire. Ens controlava com el que té una rabera i la controla a bastonades...? Doncs així! Jo pel matí recordo que estàvem a escola... llegíem...

- *Hala! Fulano! Llig des d'abi fins ahí!*

Anàvem de nou a dotze, i de tres a cinc; i dijous de vesprada no feien escola. Però en dissabte pel matí, sí que anàvem a escola... o no anàvem!

Quan anava a casa, mon pare sempre em repassava la lliçó. Tenia molt d'interès en que aprenguéssim. Em feia llegir sempre que podia.

Anàvem a escola, però la meitat de les dies 'fèiem fugo', que dèiem. Quan *fèiem fugo* anàvem, més que res, a nadar.» (pp. 97-98)

Al curs 41-42 vaig anar a les 'Escoles del Campanar'. Sempre es pot anar a pitjor! [...] jo calcule que allí, quasi quaranta xiquets... no ho sé segur, no ho recorde, però... o més de quaranta. D'ahí en avant, segur! Perquè jo veig ara l'aula aquella – era gran!– i estava plena de xavals allí, un munt.

No recorde haver sentit mai a aquell mestre parlar amablement amb ningú. Vull dir, explicar-li alguna cosa a algú –almenys eixe mestre–, explicar-li-ho d'una manera afable, distesa. [...] No, no! Aquell tio estava sempre cabrejat! Sempre feia cara d'estrenyiment. Don Emilio. No sé si estaria de mestre perquè no podria fer altra cosa o què, però sempre estava malhumorat. I quan un s'enganyava a la pissarra, a la més mínima, li armava un dos de maig!, li armava un folló! Si era

menester li pegava una guantada, un calbot o una pallissa brutal, ...i sense ser menester! I avant! Eixe mestre li pegava una pallissa a un xiquet sense més ni menys. Però una pallissa de veritat!, no allò que te pegaven un 'coscorró', o te pegaven a la palma de la mà amb la paleta, o als dits, o la vareta d'olivera, no, no!, que era d'allò més normal. Aquell no, aquell et pegava una patada a la panxa, tirava a un a terra i a patades el, el... madurava! [...] I a cada dos per tres li pegava, beim! un calbot a un que el tirava de morros. [...] Jo, afortunadament, no vaig haver de suportar res d'això, no es va fixar en mi. Però vaig veure que hi havien xiquets que s'ho passaven molt malament. [...] La qüestió és que este mestre ens amenaçà dient que:

- *Si alguien cuenta lo que ha pasado...!*

Ningú se va atrevir a dir 'No!'. Però, després d'això, me'n vaig anar a casa, i li vaig dir a mon pare:

- *Jo no vaig més a escola! Faça'm vosté lo que vullga... però jo no torne més a escola!*

I aleshores em vaig posar ja a treballar. Abans d'això, a un altre xicot, més major també li va pegar una palissa. Perquè va eixir a la pissarra i no sabia les respostes al que li preguntava, o no recorde exactament el motiu... però li va pegar una pallissa que el va deixar allí en terra quasi sense coneixement, mig mort. (110-114)

Aquesta actitud palesament *desafecta* envers l'escola sense cap dubte és l'antítesi de la que mostrarà trenta-cinc anys després. Entre les pàgines 339 i 346 Juan relata una altra experiència escolar: ara la de l'edat escolar dels seus fills. També conta la fundació de l'APA de l'escola i les activitats que desenvoluparen mentre aquests estigueren escolaritzats. Els fets coincideixen cronològicament amb els anys de l'anomenada Transició.

[...] ja s'havia mort Franco i aleshores l'escola es va obrir un poc. Se respirava un altre aire, era una altra cosa. Aleshores se van organitzar associacions de pares en algunes escoles. I resulta que allí ens vam trobar una sèrie de gent [...] la majoria érem tirant a l'esquerra... més rojos que menys! [...] Tots coixejàvem del mateix peu! I,... *Bueno!*: ens organitzem.

Abans els pares no tenien cap poder, ni paraula, no podies xistar! En l'època de Franco no!: tu a l'escola no pintaves res! [...] A l'associació es van apuntar un munt de pares, la majoria! A mi em van nomenar... –no sé per què– Ernesto em va dir

- *Tu seràs 'el de Cultura'.*

(Justet a mi, justet a mi! Que era el menys lletrat de tots!)

Bacete digué

- *I per què no fem una espècie de cooperativa?, i comprem els llibres en conjunt; i el material fungible també el comprem, i aixina els xiquets que porten tots el mateix tipus de material. Tindran tots el mateix plumier, la mateixaaa... tal!*

Tots d'acord! Com ho fem? [...] Doncs anem a pagar una quota i d'ací traurem el que faça falta. I vam procurar que costés més barat que comprant-s'ho u pel seu

compte, clar! [...] D'ací va eixir la cooperativa.

Vam fer una espècie de comuna! Perquè això de que un xiquet venia amb una llibreta gran, un altre, xicoteta, l'altre,... amb un plumier que era una *bírria*. Homeee!

El menjador escolar,... doncs també! Organitzem el menjador! [...] Volíem que la cooperativa tingués un vessant social. Volíem que l'educació arribés a tots, i que l'associació tingués un caire 'anivellador', igualitari. Pagàvem una quota anual, però n'hi havia gent que no podia pagar ni el menjador. Nosaltres li donàvem l'ajuda, una beca: se li pagava que el xiquet pogués dinar. Al pare que estigués més fotut, doncs els pagàvem el menjador, o la meitat.

Amb els xiquets...!, doncs també... algun pare feia teatre, li agradava. Aleshores, per a la fi de curs muntaven una obreta. De tant en tant el pares, quan havíem de fer alguna junta per parlar d'alguna cosa, doncs, a més, fèiem un soparet de pa-i-porta [...] Això contribuïa a conèixer-nos més.

O quan n'hi havia algun conflicte, que algun xiquet en l'escola feia alguna malesa o alguna cosa que no estava bé, doncs ens reuníem i tractàvem el conflicte. Sempre m'ha agradat posar el meu punt de vista en quant podia.

Preteníem que aplegués l'educació a tots, a tots per igual!

Teníem eixa preocupació per l'educació [...] En fi! Lluitaves per allò que tu no havies tingut i haguessis volgut tindre, almenys, que ho tinguessin els teus fills. Alguns pares de la Junta Directiva tenien estudis, però els havien tingut d'una manera diferent! A veure com m'explico: havien anat a una escola o a un institut molt autoritari, molt quadriculat, no? I açò era diferent! Eraaa... Ara teníem llibertat!

A mi l'associació me pareixia una cosa molt interessant [...] perquè era... no sé!, era estar prop dels teus fills. Estàs controlant un poc més la seua educació

[...] Si tu estàs ahí... Ells s'adonen que estàs pendent.

[A l'institut] jo estava també en la 'Junta Escolar', que ens reuníem totes les setmanes. Aleshores els mestres te posaven al dia. Vam organitzar una biblioteca, que allí no n'hi havia. *'Pues tenim que fer-ne una...!'* I anàvem a demanar llibres a les empreses. (339-346)

Aquest relat tindria, referit a l'escola actual, ben poc d'interès: tothom ha anat a escola, avui se sap amb bastant aproximació el que és una *AMPA*, se coneixen més o menys les seues funcions; també arriba als pares informació exhaustiva de la marxa dels centres docents i tenen plenament obertes les portes de la participació en el seu govern mitjançant els *Consells Escolars*, els quals funcionen reglamentàriament. A més, excepte alguna persona pertanyent a sectors molt marginals o desestructurats, tothom que és pare o mare d'un alumne o una alumna de un centre docent actual, prèviament ha passat per un centre semblant. *Però no era aquest el cas de Juan!* Per a ell i la majoria dels seus companys d'il·lusió, a l'any 1976 allò era una cosa totalment inèdi-

tal, obria possibilitats fins aleshores impensables! Com sabem, tampoc podia fonamentar el seu interès per l'educació escolar dels fills en l'experiència escolar pròpia! Aleshores...? Quins eren els fonaments d'aquesta actitud? D'on li nasqué aquest interès per l'escola?

He descrit moltes pàgines enrere els trets de la seua vida que demostren el seu «talent»¹⁷⁴ per a l'art de viure una vida bona. El procés o processos pels quals ell gaudeix d'aquest talent, tenen a veure amb aqueixa actitud proactiva envers l'escola? Són semblants? Són els mateixos? Són diferents? És hora de repassar i *densificar* la seua biografia.

a. L'origen: quan comença a gestar-se el tarannà d'un ser humà?

A l'auto-presentació o auto-informe Juan refereix l'acte fundacional de la seua vida, més que a la data de naixement, en aquella frase en la qual expressa: «*Mai no comprendré com mon pare i ma mare se van casar venint de famílies tan diferents! Tota la vida m'ha sabut mal les coses que no he sabut d'ells perquè no els les vaig preguntar. ¿Com, mon pare, tan roig, tan sindicalista, defensor dels drets dels treballadors, poc creient en Déu ni en l'església, es va ajuntar amb ma mare, d'una família de carlistes, ultracatólics? On se degueren conèixer dos persones que vivien en dos mons tan diferents?*». Intueix el seu origen en l'establiment de la relació, en un moment tan desconegut com mític i atemporal, entre dos progenitors que venien de cosmovisions tan diverses. Els pares que, a més de la vida, li mostrarien els camins factibles de trepitjar.

No obstant, no és aquest el que, des del meu punt de vista com investigador i amb la informació aplegada, considero «l'acte fundacional». La història de vida de cadascú –i amb ella, el seu *habitus*– no comença, com pogué semblar de sentit comú, el dia del naixement; però tampoc quan es van conèixer els pares, sinó al començament del procés de formació d'aquells que després ens educaran. Javed Akhtar deia «[les paraules] són una cinta transportadora. El llenguatge, les paraules, reflecteixen la seua cultura, les seues tradicions, el seu patrimoni, la seua riquesa cultural acumulada durant generacions. Tot això comporten les paraules! Si a un ésser humà el desposseïm de certes paraules, el desposseïm de la seua cultura, li furtem la

¹⁷⁴ En el sentit que Ingenieros li dona al terme es pot veure als llibre I (Cap. I, a) i II (especialment Cap. II).

seua història» (Akhtar, 2017). A aquesta situació humana de doble naixement, el biològic i el social-cultural mitjançant l'educació, Fernando Savater l'anomena «neotènia»¹⁷⁵ i Edgar Morin, «unidualitat»¹⁷⁶. Establirem doncs que la vida i l'educació de Juan van començar, sense cap dubte, durant la infància de son pare¹⁷⁷. Però..., Qui fou son pare? Què sabem d'ell?

b. Els ideals i valors del pare

Juan Bautista Roca Monzonís ('Joanet' per als amics i 'Batiste' per a la família) nasqué al 1899. No he pogut esbrinar l'ofici dels seus pares, ni l'adreça de la casa on va néixer, ni a quina escola va anar de menut. Per proximitat geogràfica on va viure de jove i perquè els oficis antigament se solien distribuir per barriades, cap la possibilitat que anés a l'escola situada a la zona SO de Vila-real, doncs eixa era la més propera. Sent ell adult, aquesta escola es coneixeria com '*l'escola del Cuartel*', perquè just davant s'hi ubicà la Caserna de la *Guardia Civil* construïda al 1929. El barri, seu tradicional de tallers, serradores i espardenyers que treballaven al carrer, fou conegut durant la Segona República com «La pequeña Rusia»¹⁷⁸ deguda a l'alt percentatge de vots que obtenia el Partit Socialista en les eleccions (partit aquest poc estimat, però, en altres barris de Vila-real, molt més afectes envers la dreta regional agrària, conservadora i catòlica –majoritària al poble–, quan no envers el tradicionalisme carlí més ultramuntà). Quan Joanet/Batiste comptava amb 13 anys potser fos testimoni directe de l'incendi del cinematògraf «La Luz», en el qual van morir 69 persones i unes altres 150 restaren ferides. Sabem que li agradava el cine perquè ens ha arribat que hi anava sovint junt amb Pascual Cabrera Quemades (1891-1940), qui, al tenir una ma-

¹⁷⁵ *Neotenia* significa pues «plasticidad o disponibilidad juvenil» (los pedagogos hablan de educabilidad) pero también implica una trama de relaciones necesarias con otros seres humanos. El niño pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda en la matriz social en que se cría, sometido a variadísimas determinaciones simbólicas —el lenguaje la primera de todas— y a usos rituales y técnicos propios de su cultura. La posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes, es decir de aquellos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse (Savater, 1997: 12).

¹⁷⁶ La hominización desemboca en un nuevo comienzo. El homínido se humaniza. Desde allí, el concepto de hombre tiene un doble principio: un principio biofísico y uno psico-socio-cultural, ambos principios se remiten el uno al otro. [...] El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta *unidualidad* originaria.[...] El hombre es pues un ser plenamente biológico, pero si no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango (Morin, 2001: 26).

¹⁷⁷ 'Son pare' i no 'sa mare', perquè, com veurem, la relació estreta que va mantenir amb son pare mentre era xiquet va marcar molt més significativament la seua ideologia que les creences i/o costums que li va poder transmetre sa mare. Qüestió de preferències pel gènere? Qui ho sap?

¹⁷⁸ Comunicació personal oral de persones majors.

jor velocitat lectora, era el que llegia per al grup d'amics els rètols del cine mut. Però Batiste no era analfabet, ni molt menys. La poca o molta escolaritat de la qual gaudí de xiquet el proveí d'un notable interès per la lectura, una excel·lent cal·ligrafia, domini del càlcul, i afició a activitats culturals, com l'assistència al teatre. Les inquietuds socials de caire socialista considerem que les degué adoptar en la seua comunitat laboral: els *espartenyers* (vora 200 hi havien al Vila-real d'abans de la Guerra). Potser també, que des d'aquesta tendència, participés a les multitudinàries manifestacions que al 1918 es feren a Vila-real –i arreu del Regne d'Espanya– per protestar contra 'els consums' que, en plena Guerra Mundial, augmentaven el preu del pa sense que els sous veren canvis equivalents. Tindria aleshores 17 anys. Es casà poc després de 1920.

Al 1924 nasqué la seua primera filla (Maria) i al 1927, la segona (Asunción). Entremig, amb 26 o 27 d'edat, fou elegit president de la Societat d'Espardenyers «La Regeneradora»¹⁷⁹, societat que, juntament amb altres, havia fundat com alternativa a la situació d'explotació en la que consideraven estar quan depenien dels intermediaris. Cabrera Quemades era el secretari. Ja aleshores ambdós eren republicans i socialistes. 'Les escoles del Quarter' fou també el col·legi electoral on el 12 d'abril de 1931, Batiste Roca votaria al PSOE en les eleccions municipals que varen portar la Segona República. Fins on sabem, Batiste visqué tota la seua vida a Vila-real –excepte quan hagué de fugir per causa de la Guerra Civil. Sembla que compartí bona part de la joventut amb l'esmentat Cabrera, vuit anys major que ell, també espartenyer i un dels fundadors a Vila-real del PSOE, de l'UGT i del «Centre Obre» –de tendència socialista. Allí seria el conserge i gerent (realment, el *factòtum*). Cabrera, a més, escrivia poesia i obres teatrals de caire social, a l'estil d'altres autors compromesos políticament, com Joaquín Dicenta, i fou fundador també de la «Penya Artística-Obrera». Vinculat al sector de Largo Caballero (el «Lenin espanyol»), Cabrera arribaria, amb el temps, a ser alcalde de Vila-real. Després del triomf del *Front Popular* a les eleccions generals de 1936 presidí una Comissió Gestora que, seguint les ordres del governador civil, prengué el poder a l'ajuntament pacíficament (tot i que no democràticament) (Pérez Arribas, 2006). Aleshores s'envoltà de 'gent de confiança' per conduir la governança del poble.

¹⁷⁹ Diari *El Socialista*, núm. 5463, de 7 d'agost de 1926. El nom estava absolutament justificat en el context d'una tradició que afectà fins la Dictadura primorriverista, la qual es presentà en societat com l'eina regeneracionista que exigien els mals del regne. Anaven, doncs, 'a la moda'.

Per aquelles dates Batiste ocupà la plaça ‘d’ordenança municipal’, càrrec que implicava responsabilitzar-se des de pintar les ratlles del camp de futbol i rentar les samarretes dels jugadors després de cada partit, fins repartir avisos arreu del poble amb la bicicleta municipal. Potser també tingués alguna responsabilitat respecte a llibres, perquè, de vegada en quant, en portava a casa: desconeixem si hi havia alguna cosa semblant a *Biblioteca Municipal*, tot i que sí n’hi havia al Centre Obrer. A més, a partir de l’estiu del 36, es van requisar llibres de convents i gent benestant –dretana– que van fugir del poble. Alguns d’aquells llibres feren cap a les mans de les filles i del fill de Batiste.

Quan esclatà la guerra, per fer-li costat a l’alcalde Cabrera en intentar frenar els excessos de les ‘Brigades mòbils del Comitè’ –sota l’hegemonia de la FAI–, vivia amb la por de que també se l’emportaren a ell *a passejar*, pel que hagué de preveure una possible ruta de fugida escalant caixons i grim pant tàpies. Quan els franquistes arribaren a Vila-real, Batiste tardà més de 3 mesos en tornar al poble (*«fins que les coses es gelen un poc»*, li digué un germanastre carlí de la seua dona). Cabrera tingué aquesta vegada menys sort: fou detingut a primers d’abril de 1939 a Alacant, on havia anat esperant embarcar per fugir d’Espanya. Després de passar pel camp de concentració d’Albàtera fou retornat a Vila-real, on se’l jutjà en *Consell de Guerra sumaríssim* sent condemnat a mort. Fou afusellat el 21 de maig de 1940 –tretze mesos després d’acabada la Guerra– junt als alcaldes de Borriana i de Xilxes, i vint-i-cinc republicans més, al llit del Riu Sec de Castelló, prop del cementeri.

c. Educar-se com a fill d’obers ‘abans de la Guerra’. Quan hi hagué esperança per als humils.

Juan, el fill de Batiste, comença el seu relat reprenent les dades de l’autoinforme: amb una descripció de la seua família nuclear, de les ocupacions dels seus pares i dels primers records sobre els llocs on va començar a aprendre. El primer lloc on ix fora de la llar familiar és a casa de *les ties Juanes*, unes veïnes del carrer que ‘guardaven’ –pràcticament en el sentit ‘ramader’ del terme– als fills de les dones treballadores quan aquestes feinejaven a la indústria de la taronja o a la tèxtil. En altres moments romania sota la custòdia de la seua germana major, Maria, qui, des dels vuit anys guanyava alguna perra fent de ‘passejadora’ de nadons. Moltes xiquetes de

classe humil feien aquesta tasca, havent d'abandonar l'escola per a dur a terme aquesta 'activitat para-laboral'. Dones il·lustrades de l'època, com la inspectora d'educació Leonor Serrano, denunciarien aquesta situació, especialment pels problemes osteo-articulars que se'n derivaven de les postures pròpies de fer de passejadora: una xiqueta d'entre 8 i 12 anys, sovint deficientment nodrida, carregava durant una jornada amb un nadó que possiblement superaria el 20% del propi pes (Serrano, 1923).

Amb 4/5 anys Juanito començà a anar a l'escola coneguda com *El Comedor*, escola que rebé aquest nom per ser la primera del poble que oferia el servei conegut aleshores com 'cantina escolar'. Era una construcció dissenyada seguint les normes montessorianes en quant a espais –amb sostres alts, grans finestres que li donaven una atmosfera lluminosa, un ample pati-jardí amb plantes,...– i mobiliari fet a la mesura de l'alumnat; a més, sembla que les mestres que l'atenien tenien un caràcter eminentment afectiu. Juanito guarda un excel·lent record d'elles: *Donya Elena* i *Donya Maria Orenga* foren dues mestres molt reconegudes a Vila-real. Possiblement, també tenien formació montessoriana. A més de les mestres, recorda rebre l'educació cultural que, a la seua seu social –deu cases enllà, al mateix pany del carrer– brindava sovint la Societat d'Espardenyers «*La Regeneradora*», cultura consistent en vetlades de teatre social o recitals de poesia: drames i poesies escrites per autors d'un perfil semblant a Cabrera. Aquestes activitats culturals, com l'afició a la lectura en biblioteques del Centre Obrer, tingueren una presència molt palesa en el socialisme pre-republicà i republicà que seguia els lemes «*un obrer inculte és un contra-revolucionari*» o «*L'entorn idoni per a l'autèntica socialització de l'obrer com a ésser humà és l'entorn cultural; treballar, menjar, reproduir-se,... això també pot fer-ho qualsevol animal*». Almenys, així ho veïen ells. L'alternativa populatxera a la cultura humanística que proposava l'obrerisme organitzat era la taberna, els bous, l'esport espectacle i el *flamenc* (art que els germans de Batiste, José Maria i Pasqualet, dominaven amb destresa notable). Juanito també acompanyà a son pare als actes polítics de les eleccions de febrer del 36: als mítings i fins al col·legi electoral, on romangueren pacientment i entusiasta fins conèixer els resultats del recompte. Ben prompte es feu palesa la importància vital de les experiències que compartia amb son pare: allò afectiu, allò educatiu, allò social i

allò polític impactà en Juanito agafat de la mà de son pare. Hi havia un lligam especial de Batiste amb el seu Juanito, l'únic baró després de dues filles. Aquest associacionisme laboral, social, cultural i polític que voltava a Juanito potser es reproduí quaranta anys després quan Juan fou un dels pares co-fundadors de l'APA del Col·legi «Escultor Ortells».

A les eleccions generals de febrer de 1936, a «la pequeña Rusia» guanyà Juan Sapiña Camaró, del *PSOE*; a la resta de Vila-real, per ampla majoria, Jesús Sanz Cabrera, de la *Dreta Regional Agrària*.

Mesos després, estant un diumenge tot el veïnat a la fresca de juliol, esclatà la guerra. Juanito començà a percebre que la por surava en l'ambient.

d. Anar '*davant, davant*'... de la Guerra. Viure i educar-se vora la violència.

Són nombrosos els records que ens ajuden a dibuixar, amb pinzellades de crua violència, l'ambient anímic del poble i del seu entorn familiar. Veí cadàvers de morts per crims i fou conscient de la presència dels assassins polítics i de la por que generaven. Fins un tio frare pagà amb la vida la seua condició religiosa. Ni Batiste Roca aleshores, ni el seu fill Juanito en el futur, aprovarien mai els esclats de violència, ans les temerien: sempre és millor parlar. Les notícies de la guerra —quan encara quedava lluny— se seguiren durant mesos mitjançant els 'partes de guerra' radiats (amb l'obligatori acabament del «*No pasarán!*» del president Negrín). De moment, seguia anant a l'escola, però ara a una altra, ubicada en un local confiscat per l'Ajuntament republicà al desafecte 'Sindicat Obrer Catòlic'. D'allí recorda que el pati el tenien al terrat, des d'on veien els soldats que atendien les metralladores antiaèries que feien front als bombarders feixistes. Amb l'acostament de les hostilitats militars i el perill de represàlies que suposava per a son pare quedar-se en Vila-real, la família —pares, germanes majors i altres membres de la família extensa— hagueren de fugir, primer al camp —al maset—, i després a les Coves Carolines-Paterna —a les rodalies de València, la darrera capital política de la Segona República. Allí els acolliria el seu oncle Alberola. Menys mal que sempre es podia comptar amb la família! El relat de la fugida davant de la guerra és, potser, un dels episodis cimers de la narració. Una vegada més, s'assabentaven que l'aviació franquista —o italiana, tant s'hi valia!— tirotejava la pobla-

ció civil que, fugint de les hostilitats, s'allunyava indefensa de les ciutats.

En València, amb la vana intenció de normalitzar la infància, el matricularen a una escola. En aquelles dates, per circumstàncies pròpies del decurs de la guerra, el Govern republicà tenia una actuació extremadament limitada, deixant tota mena d'iniciatives en mans dels poders fàctics. Així, la majoria d'escoles tenien una gestió purament municipal, o per part d'un sindicat, o d'un dels nombrosos partits que havien conformat el *Front Popular*. A Juanito 'li tocà' una escola del Partit Comunista. Allí visqué en pròpia carn l'ús combatiu-propagandista de qualsevol institució: amb 7/8 anys també li tocà escoltar una xarrada del General de Divisió Valentín González 'El Campesino', que estava en aquelles instal·lacions recuperant-se d'una ferida rebuda probablement en la batalla de Terol (batalla lliurada entre el 15 de desembre del 1937 i el 7 de gener de 1938).

A l'hivern del 1939 tornarien a veure's avions. Serien els últims. Ara es metrallaven entre ells per defensar dels bombardejos la darrera capital de la moribunda Segona República. Dies després d'acabada la guerra, el sol encara s'alçava despertat pel so de les metralladores que, al barranc de Carraixet, a Paterna, acabaren amb més de dos milers de vençuts. Els xiquets, hores més tard, anaven a veure com, al costat dels casquets de bales, hi havia taques de sang o fragments de cervell. El testimoniatge de la violència i la posterior por que generaria l'extrem rigor de la repressió franquista li recordaven la violència i la por que havia sofert son pare per part dels comitès revolucionaris, por a que 'el cotxe de la calavera' es detingués davant la seua porta per 'tebiesa amb els feixistes' (els seus cunyats eren carlins declarats!!!). En la seua ment s'hi instal·là la idea de la 'maldat intrínseca' de la violència. Parlar, discutir, tolerar, era un camí millor. Caldria reprendre'l algun dia.

e. Tornar a casa: retrobar família i amics, aprendre a esquivar la por.

Després de la guerra, la tornada a Vila-real no fou igual de fàcil per a tothom. Batiste vivia constantment desassossegat, amb por a represàlies i venjances. Formava part del col·lectiu dels vençuts, dels 'desafectes al règim'. Hauria d'anar en compte. Menys mal que la família de la dona, aquells carlins ultra-catòlics que ara tenien el règim a favor, el sabien un home de bé (tot 'l'home de bé' que un carlí podia considerar ales-

hores a un socialista-sindicalista; però almenys tenien la certesa de que Batiste no havia exercit mai violència sobre ningú: no estava en la seua genètica). Per als cunyats, Batiste havia fet moltes coses amb les quals estaven en profund desacord: *fer vagues?*, ell les feia!, *anar davant en les manifestacions?*, també!, *discutir?*, clar!; però danyar a altres... els cunyats sabien que això no anava amb Batiste. Ells i elles l'aconsellaren i el protegiren. «*Ma mare, només arribar, el primer que va fer va ser anar a parlar amb els seus germans, anar a buscar la família, no? Eren germans!*» –deia vehementment Juan al seu relat. La família seguia sent un dels escassos ‘santuaris de seguretat’ en aquells temps. Sense la seua protecció no se sap com haguessen anat les coses. Però no es contemplava que cap membre de la família desitgés cap mal per als altres.

Sota la mirada desaprovatòria de Mari Gràcia, però, a casa Batiste encara parlava amb els amics (en veu baixa i a la tènue llum del carburer) dels somnis d'esperança política que els generava l'evolució de la Segona Guerra Mundial ...fins pensaven en reconstruir el Partit! Quan les converses eren fora, asseguts al banc d'espardenyers, al carrer, al solet de l'hivern o a l'ombra en estiu... sovint calia callar quan s'acostava algú de fora del seu cercle. Algú dels presents encara no tenia descolorides les moradures ocasionades per les pallisses rebudes. La violència havia passat de ser explícita i física a latent i simbòlica, però no deixava de ser violència. A la reunió sempre era ben rebut el cec *Noduermas* –amb la seua guitarra–, de vegades savi comentarista de les notícies que allí li llegien els amics espardenyers, de vegades intèrpret de cançons carregades de picardia. L'Església les hagués prohibit per obscenes (o almenys ‘confuses’), però als allí asseguts els treia un necessari somriure. El rotgale d'espardenyers-tertulians tant li agraiïa la saviesa dels comentaris com els maliciosos somriures fruits de la seua desimboltura moral. Juanito, al rotgale, ho escoltava tot i no perdia detall.

S'havia de prendre la Primera Comunió!... i a cost gairebé zero! (així estaven les coses! L'Església dictava). Menys mal que un veí ric tenia un fill de la mateixa edat de Juanito i també la prengué el mateix dia: així pogué ell, xiquet famolenc, menjar xocolata! L'Església Catòlica s'esforçà prompte en ser omnipresent, tot i que no sempre ho aconseguí –i menys entre la joventut!–. Amb el temps, algunes imposicions moralitzants començaren a ser qüestionades i combatudes, tot i que sempre inno-

centment. Per altra banda, les germanes de Juanito començaren a treballar. Ell, que durant el temps de guerra havia tingut dues experiències interrompudes d'escolarització formal, ara en tornava a tenir algunes més, gairebé igual d'irregulars: la primera d'elles, a l'escola dels frares franciscans –d'obligatorietat fàcil d'eludir pel penós estat de les instal·lacions–; i una altra, més que irregular, traumàtica, amb un mestre violent: Don Emilio, un antic oficial provisional desmobilitzat, un d'aquells 'Apóstoles Soldados' o 'Cruzados de la Enseñanza' que, sense la més mínima vocació docent, cercava qualsevol cosa semblant al que ell considerava una merescuda sinecura post-bè·lica. Precisament la desmesurada violència d'aquest darrer mestre el feu decidir-se a abandonar l'escola abans de complir dotze anys. Juanito s'esglaià en extrem del sadisme d'aquell mestre envers l'alumnat! ...i fugí! Els camps, el maset, els carrers, la sèquia, la casa,... qualsevol espai era bo perquè Juanito visqués i aprengué... menys l'escola! No pogué ser! Ni ell estava fet per a aquella escola, ni molt menys aquella escola feta per a ell!

f. Aprovar l'assignatura de 'combatre la gana' com si fos un joc après dels majors.

«*Si no vas a escola hauràs de treballar*», li digué son pare. Entrà a treballar en una serradora a una edat prèvia a la que la llei vigent permetia. Tant s'hi valia!: tota pedra feia paret i les poques pessetes setmanals que pogué aportar a l'economia domèstica, vindrien de perles! I encara li sobrava per berenar alguna paperineta de cacaus. Anava al tall amb el seu oncle José Maria, el germà de son pare. Treballava de nit, des que es posava el sol fins que eixia, que era quan disposaven de força elèctrica. Aprenent coneixements i maneres dels treballadors veterans: des de com començar a muntar un basquet fins portar boina perquè els cabells no se li ompliren de serradura; aguantar amb un somriure les bromes típiques dels veterans i ocultar-se dels inspectors de treball als amagatalls que formaven els muntons de cabirons. Encara hagué temps per a que un mestre que li feia repàs –Don Paco– li prestés algun llibre («*Xa! és una llàstima, perquè Juanito té cap, és aplicadet i a lo millor ho aprofitaria!*»), li deia a son pare; però set pessetes al mes pel repàs eren molts diners per a aquella família).

Aleshores, prestat per D. Paco, llegí *Corazón*¹⁸⁰, d'Edmondo d'Amicis (precisament la narració d'un curs escolar amb el recurs literari d'incloure contes mensuals).

En aquella època, tampoc la mare desenvolupava activitats gaire escrupoloses amb la llei. Per tal de menjar tots els dies calia que Mari Gràcia fes contraban – *estraperlo*– amb *caliquenyos*, amb oli, amb farina, amb garrofes, amb arròs,... Diversos episodis ens acosten al gran risc i magres guanys que oferia el raquític *estraperlo* dels humils. Transgredir les normes aleshores no era tan important quan estava pel mig la subsistència de la família. I, així i tot, l'*alacena* estava més dies buida que plena. Primer, Juanito pensava que la carestia era un efecte de la guerra: durant l'estada a Paterna havien d'haver espigolat per tal de subsistir. Però després, una vegada acabada la guerra... per què tanta precarietat? No era conscient de que una part 'dels que havien guanyat la guerra' estaven administrant la fam de la majoria i enriquint-se, atresorant per a diverses generacions! Juanito somniava aleshores –com molts dels seus veïns– en '*pegar-se una fartà de pa*'. Sovint, sa mare li havia de dir: «*Per a que obris tantes vegades la cortineta de l'alacena si saps que dins no n'hi ha res?*». Aquesta és una de les escassíssimes vegades que escoltem la veu de Maria Gràcia. Una dona que a la narració apareix quasi sempre amb un paper secundari, però que desplega una activitat pròpia d'una formiga, ...coherentment, 'obrera': mentre criava les filles i el fill, anava al magatzem de taronges, tancava les espadenyas que solava el seu marit i portava casa; durant la guerra, venia espadenyas o les baratava per peix del Grau que després tornava a trocar per altres queviures que feien falta a casa; després, feia *estraperlo* de blat, garrofes, oli i altres productes que Juan mai no arribà a descobrir; feia pa en un forn casolà i el venia per la porta falsa,... i anà a parlar amb els germans per protegir al seu marit. La tornarem a escoltar, anys després, quan anava a casar-se el fill: li donà les 10.000 pessetes que havien guanyat fent bajocar. Una dona treballadora fins l'exhauriment, d'origen familiar dretà, tradicionalista, però que va assumir el destí del seu marit, arriscada en negocis necessaris i, com tantes altres dones, l'autèntica 'redemptora de la família'.

¹⁸⁰ *Corazón, diario de un niño* (1886), de l'italià Edmondo d'Amicis, està escrit en forma de diari escolar d'un alumne torinès de quart grau, *Enrique*. Narra el dia a dia de la classe, i, cada mes, el mestre conta un conte que té com a protagonista un xiquet d'una regió italiana diferent. A més de ser 'escolar' té una forta càrrega patriòtica, quasi-militarista, pròpia d'una Itàlia nou-nata, unificada només 16 anys abans que s'escrigués el llibre. En temps de la Dictadura de Primo de Rivera, admirador de Mussolini, *Corazón* fou lectura obligatòria per a molts alumnes espanyols. Entre ells, el pare del doctorand, qui conserva el llibre.

Mentrestant, tot i que ja portava jornal a casa, Juanito seguia sent un xiquet, que jugava, que explorava el medi per pròpia iniciativa, obert a tota mena d'excitants descobriments, tot dintre d'una colla d'iguals d'edats diverses –anaven *a la dula*, sense rumb pel camp, atent a qualsevol ‘tesor’ que pogués trobar, inclòs el recapte per als conills casolans–, on els majors ensenyaven als més menuts allò que el món exhibeix d'interessant. Només pot ensenyar aquell que certifica experiència: coneixements apresos d'altres encara més majors, regles de jocs, normes de jerarquia, relacions causes/efectes, actituds enfront els desafiaments de l'entorn, cauteles,... Sovint els jocs eren amb bombes reals trobades pels camps, pólvora, bales i fins alguna pistola. Per a ell i els amics, tot eren joguines! Qualsevol cosa servia per a passar-s'ho bé! El relat reconeix, des de la distància que donen els anys, la inconsciència i el risc corregut per aquella generació. En algun moment fa recompte de les víctimes d'aquesta inconsciència: companys de joc torts, amb manca d'algun dit, una cama inútil,... El radi de moviments era un territori ample, gairebé comarcal, al que les runes de la guerra li donaven un aspecte agrest, semi-salvatge; un territori que es recorria èpicament, sempre amb una corbella i un sac on posar el recapte coniller. La proteïna s'aconseguia ordinàriament per mitjans casolans quan no purament recol·lectors: conills, pollastres, ànecs, algun tito –per Nadal–, caragols,... També disposaven de bestiar de càrrega, què, com els diversos parents de la família extensa (iaia, la germana de l'altra iaia, oncles), tots tenien un lloc i funció a la casa. La vida en la primera dècada del Franquisme era senzilla: parar compte els uns dels altres, treballar molt, menjar poc i callar sempre... Ah! I complir escrupolosament els manaments de la Santa Mare Església: si més no, anar a missa, confessar-se i fer acte de presència a les nombroses processons. L'Església Catòlica, a semblança de l'Esperit Sant, era gairebé ubiqüa! Només les cançons que sonaven als pocs aparells de ràdio que els veïns socialitzaven, els jocs amb els amics i les desenfadades tertúlies juvenils de les germanes al voltant d'una narració, trencaven vitalment els grisos i negres de la composició. Els grisos, dels silencis; els negres, dels dols.

g. La ‘xiripa’ pot conduir a la ‘identitat’.

A causa de la nevada de 1946 es gelaren les taronges i, a falta de collita, les serradores deixaren de produir caixons que omplir. Crisi: hagueren de tancar. Una nova etapa de

la seua vida –aquesta, una etapa clau– començà quan un oncle seu va a buscar-lo per a fer-lo el seu aprenent (ara ja tenia edat laboral!). Així esdevingué *electricista*; en paraula de Vila-real: «*llumero*». L'oncle, Pasqual Granero, abans de la guerra havia estat maquinista d'un pou de reg. En començar les hostilitats, fou mobilitzat per l'exèrcit republicà. Quan tornà de la guerra –entre que s'acabà, el tancaren, l'identificaren, el consideraren 'no culpable' i el soltaren– el seu lloc de maquinista ja estava ocupat per un suplent: un *falangista*. Aquest substantiu el feia ara inamovible del lloc de treball aconseguit. Fou Granero qui, per haver combatut en el bàndol republicà, hagué d'anar-se'n a un altre ofici. Calia aleshores buscar-se la vida. Els coneixements assolits durant l'època de maquinista foren suficients per capacitar-lo com 'electricista'. El Ministeri d'Indústria li expedí el carnet d'instal·lador número 19 de la província de Castelló. Trenta anys després, al 1973, a Juan li donarien el 663.

Llumero és un ofici que t'obliga a entrar a les cases de la gent, a escoltar les seues necessitats, a pensar ràpidament en solucions tan enginyoses com factibles. En aquella fase de desenrotllament històric de l'ofici, quan sobre l'electricitat estava gairebé tot per saber, qualsevol solució pràctica implicava desenvolupar capacitats creatives notables. Especialment si tenim en compte que tot l'utilatge professional consistia en «*un rotllo de fil de llum, una navalleta, unes alicates, un tornavis, tirafons, clauetes de la llum fetes de porcellana i un martell*», tot amenament rebolcat dintre d'un cabasset de palma que l'oficial portava al manillar de la bicicleta. Mentre, l'aprenent anava d'un lloc a un altre a peu, carregant amb l'escala de fusta de quatre metres que els permetia enganxar les instal·lacions domèstiques a la xarxa elèctrica comuna. També treballaven per a l'ajuntament, parant compte de l'enllumenat públic. I quan a l'estiu, a la pineda del poble, les joventuts falangistes muntaven un campament, havien de treballar per a ells penjant llums. Movent-se entre joves '*mandos*' amb pantalons curts i camisa blava –amb el jou i fletxes *brodades 'en rojo ayer'* (cert!: per a molts, *abir* mateix, i amb presses!)–, i matxete, corretjam i boina roja. Però... *la tasca era la tasca!* A més, en un temps d'exigüitat, allí donaven bon –i abundant– menjar. Calia ser pragmàtics. Abans de la guerra Juanito ja havia vist que, al seu carrer de terra trepitjada, els 'Pioners'¹⁸¹, els xiquets afiliats al Partit Comunista, també formaven i desfilaven de

¹⁸¹ Els *Pioners* eren l'organització infantil del Partit Comunista, impulsada a l'URSS per Nadezhda

forma pareguda, amb un uniforme semblant sota les ordres d'un 'mando'. Algun d'aquells xiquets comunistes, aleshores amb mocador roig al coll, era algun dels joves que ara portaven la camisa blava. Juanito començà a aprendre, alhora que pragmatisme, 'escepticisme' envers els enquadraments uniformitzants. Distància filosòfica que el conduiria més tard a la tolerància política que sempre lluiria.

L'ofici d'electricista sí que estava realment fet per a ell! Aprengué ràpid. Les habilitats tècniques, poques o moltes, no foren cap problema; les socials-actitudinals quedaren aclarides quan, un dia, després d'haver estat a un domicili on no havia sabut arreglar el què estava espatllat, tornà al taller: «*Allò no he sabut arreglar-ho.*». Aleshores, l'oncle el mirà amb expressió indignada i li digué: «*Ai? I tu te'n vens a casa i els deixes a fosques?* –ell, en silenci, va notar que es posava roig–. *Te'n tornes allí i apanya't conforme pugues, però eixa gent que tinguen llum!!! Eixes persones tenen un problema i tu els has de donar 'una solució'. Fins que no tinguen llum no aparegues per aquí.*». Juanito tornà a la casa i aconseguí posar-los llum. No tornà a succeir deixar a un client sense electricitat.

El Juan d'ara recorda a aquell Juanito, ja adolescent, entrant en cases de clients: «*Casa de fulano,... casa de la senyo..., casa dels...*». Tanca els ulls i repassa de memòria els espais: només passes la porta, a l'entrada –una claueta–; a l'esquerra, una habitació que dóna al carrer –una altra claueta i una 'pera' (bombeta elèctrica)–; després ve un menjador –una altra claueta, una pera i un endoll per a la ràdio–; d'aquest menjador naixen unes escales que pugen als dormitoris (*després pujarem!*); la cuineta, menuda, amb una cuina de serradura o de petroli, i una pica amb l'aixeta –una altra claueta, una pera i preguntar si volen un altre endoll per a qualsevol cosa–; al fons, el corral amb el comú –«*caldrà alguna llumeta?*».

Repassant els diversos episodis de la vida de Juan, especialment aquells referits a abans de la mili (tot i que no exclusivament), observem una actitud clarament 'vitalista'. La fam no era només de pa: era, també, de saber, d'experimentar, de gaudir dels amics i de cada minut del seu temps. Una fam de viure la vida. Cada minut del dia, cada activitat anava enfocada a satisfer la pròpia gana (a més de la dels conills mitjançant el recapte), d'experimentar novetats, d'aportar a casa (i augmentar el reconeixement),

Krupskaia, companya de Lenin i primera comissària d'educació de l'estat soviètic (Krupskaia, N. [1978] *La educación comunista*. Ed. Nuestra Cultura, pp. 83-160). Els pioners espanyols seguien el patró de la Unió Soviètica stalinista. Eren organitzacions de foment de l'ideari comunista.

d'escoltar les explicacions i interpretacions del pare i amics dels pares, i d'amics de les germanes, de tenir amics propis –i amigues. Juan anava aprenent sobre la marxa coses de l'ofici i de la vida.

h. Un dia u descobreix l'oceà de la seua ignorància.

Quan ja era un poc més major es va adonar que anava necessitant aprendre encara més, necessitava ampliar sabers. Però clar!, a l'escola ja no podia anar –*no sabia que sí podia* tornar a anar. En la narració veiem com en la seua memòria quedaren aprenentatges curiosos i aleatoris que ens indiquen que sempre estava amb les orelles i els ulls ben oberts. Aprenentatges no només socials i quotidians, sinó també històrics, científics,... Sovint es diu que els xiquets «*són esponges aprenents*»; Juan mantingué aquest tret absorbent fins ben entrada l'edat adulta. Potser accidentalment, potser per imitació a les lectures del diari del pare o pels *fulletons* de les germanes, a l'adolescència va començar l'afició insaciable a llegir. Una cosina de Sevilla –*la Charo*–, va vindre unes dies a Vila-real amb son pare i li va deixar una col·lecció de quaderns amb obres literàries: no eren llibres!, eren una mena de revistes amb narrativa il·lustrada. '*Guillermo Tell*', d'Schiller, li va encantar; però el que el va marcar fou la lectura de '*Coriolano*', de Shakespeare. La seua memòria encara és capaç de contar la història del general romà.

Aquestes lectures sembla que constitueixen un punt d'inflexió, un 'incident crític'. A partir d'aleshores l'afició es multiplicà, llegint cada vegada més. Alguns anys després, quan tornà de la mili, on havia estat pendent de les aventures de '*El Coyote*', es faria amic de 'gent intel·lectual' (tots tenien estudis menys ell, i sempre sentí un reconeixement per aquelles persones que intuïa 'més sabudes que ell'). En aquest context, assistiren a una conferència que aleshores li va cridar molt l'atenció. S'enutjà molt amb ell mateix al «*no tindre prou paraules ni coneixements per preguntar-li coses que m'havia quedat amb ganes de saber. Allò em va donar molta ràbia! I vaig pensar que havia d'aprendre més. Com fora!, pel meu compte, però havia d'aprendre més coses*». Veia que els amics parlaven de coses que, de vegades, no arribava a entendre. Se li atribueix a Isaac Newton l'afirmació de que «allò que sabem és una gota d'aigua; allò que ignorem és l'oceà». Sembla que un pensament semblant degué assaltar a Juan després d'aquesta situació. Aprengué a escoltar, «*però volia parlar també. I poc a poc, llegint, història, i lle-*

gint ací, llegint allà, doncs, a lo millor, ja podia dir la meua». Li agradava escoltar a persones que parlaren bé, «veure una persona que tingués un vocabulari un poc més ric que el de la gent normal que només diem quatre... M'agradava escoltar gent així amb cultura!».

Per altra banda, no pretendrà fins molt més avant –a mitjanies de la dècada dels 60– un ascens en l'escala social: calia gaudir de la pròpia classe. A més de llegir, tingué temps per gaudir dels amics, dels *soparets* i posteriors partides de baralla amb *cafenets* fins les tantes al bar d'Isidro (l'antic «Centre Obre» i on més tard celebraria el banquet de nocés); de l'amistat amb xiques, amb les quals es relacionava als balls amb reconegut i envejat èxit. D'aquella època recorda nombrosos noms d'amics, d'amigues, d'activitats amistoses i de llibres llegits.

i. Per l'amor de Lolita, 'la perruquera', aprendria a ser llaurador...

o perruquer!

Al 1951 hagué de complir amb la mili. Potser per ser electricista o potser per casualitat, l'adscrigueren a una companyia de telecomunicacions, allí feu un curs de ràdio-telegrafista i, per haver-lo superat amb aprofitament, aconseguí la destinació desitjada: Castelló. D'aquesta manera compatibilitzà la mili amb l'ofici, almenys parcialment, doncs pogué seguir anant a treballar moltes estones amb son tio Granero. Tots els dies dormia a casa, a Vila-real, i anava a complir amb la mili a Castelló en bicicleta. Pel camí, mentre pedalejava, anava llegint.

Després de la mili, i fins que va començar a tenir 'nòvia formal', Juan tornà a ser el jove vital, despreocupat, treballador i, tot i que ja s'havia convertit en un bon oficial electricista, amb les permanents ganes de diversió que havia tingut de més jove. Tots els antics amics havien trobat ja nòvia, pel que hagué de canviar de cercle d'amistats. La majoria dels nous, com hem anticipat, tenien estudis. Per altra banda, ara son pare ja no era espardenyer. Havien evolucionat les modes, havien aparegut nous productes –especialment objectes de goma i plàstic– i Batiste hagué de mutar d'ofici. També començà aleshores a sentir-se afectat pel que seria l'emfisema pulmonar, provocat per la pols del cànem de les espardenyas, que el portaria al nínxol. Mentre va poder, Batiste fou llaurador per compte aliè –ell era un obrer sense terra. Quan fou impossible ser llaurador, per la fatiga deguda a la insuficiència pul-

monar, la família muntà, a l'entrada de casa, primer un quiosc on intercanviar novel·les i revistes, i després una paqueteria. Batiste moriria l'estiu de l'any 1963.

Quan Juan començà a festejar, la sogra –vídua– no li ho posà fàcil. Si bé era un xicot templat, popular, reconegut treballador, amb ofici, i honrat,... era pobre i, especialment, sense fanecades. I això, per a una dona d'arrels llauradors, era important. Però Lolita s'hi imposà, la *senyo* Dolorettes acceptà i, a partir d'aquí Juan hagué d'iniciar-se en alguns aprenentatges horticultors per tal d'atendre les fanecades de la sogra vídua i sense fills mascles (Lola només tenia una germana menuda). Ben prompte descobrí que el camp no el cridava. Sí que sentí, en canvi, temptacions de formar-se i dedicar-se a la perruqueria, l'ofici de Lolita. Lolita, de xiqueta, durant la malaltia infecciosa de son pare, havia viscut a València amb una tia. Allí havia après l'ofici i, quan mort el pare, tornà a Vila-real, el seu estil professional urbanita destacava sobre les altres perruqueres. Allò que havia après a València estava a un major nivell que el que havien après les perruqueres que no havien eixit del poble. Estava clar que eixir del propi entorn, dels espais de comoditat, generava aprenentatges valuosos. Juan prengué bona nota.

Juan i Lola es casaren al 1959. Al contrari que Maria, la seua germana major, qui després de casada continuà vivint amb el seu marit a la casa dels seus pares, Juan tenia clar que *'el casado casa quiere'*. Però no era un tema fàcil: hagué de demanar diversos crèdits, buscar avaladors –doncs son pare no era prou solvent. Començaren a viure en un estat quasi-precari, però a casa seua. Amb ajudes d'uns i altres aconseguiren organitzar el més paregut possible a una llar. Hi hagué espai fins per muntar una minúscula perruqueria on treballaven Lolita i la germana menuda i, una vegada acabada la seua jornada laboral, Juan 'rentava caps'. Quan ara recorda els temps de nuviatge i primers anys de casat, es retrau amb certa amargor el masclisme propi de l'època. Un masclisme que només havia vist atacat feia anys, curiosament, per Vicent Enrique i Tarancón, el cura del poble –que després durant la Transició arribaria a ser President de la Conferència Episcopal, i un dels artífexs reconeguts del procés transicional– el qual, en les xarrades periòdiques que s'emetien per la ràdio de l'Església, reivindicava que *«si una xica, una dona, es bona per anar a treballar fora de casa a l'hora que siga, per què no pot anar també al cine si li dóna la gana?»*. Almenys, així ho recorda Juan.

j. Fer nous aprenentatges en contextos diferents.

Després vingué la possibilitat d'eixir de l'entorn de sempre. Llevat de quan fugí per la guerra, de la mili a València i del viatge de noces a Sevilla (a casa el seu oncle Bernardo), Juan mai no havia eixit de Vila-real. I ara ho necessitava, el seu cos i la seua ment necessitaven respirar aires diferents. Miquelet, el seu cunyat capatàs agrícola, comentà en una reunió familiar la possibilitat d'anar a treballar a Marroc durant l'estiu. D'ajudant, a '*entoldar*'. Si anava ell, aprendria coses noves, veuria llocs diferents, coneixeria altres gentes i, sobretot, guanyaria molts més diners que si es quedava aquí! Era l'any 1961. Així doncs, aquella iniciativa li obligà a comprometre's en nous aprenentatges: l'ús de materials venenosos, geometria de finques i lones, rudiments de francès i d'àrab, organització d'equips,... Va conèixer maneres de viure totalment diferents a les d'ell. Per una banda, els colons francesos: una finca immensa, una casa colonial, criats, instal·lacions pròpies, un '*Cadillac*', ...; per altra banda, la misèria crònica dels moros, obligats a treballar a la servitud dels occidentals. I això que no havien passat cap guerra darrerament. Aquella situació injusta li colpejà la consciència. Les actituds reivindicatives de son pare afloraren quan s'adonà que alguns europeus pretenien abusar laboralment de magrebins. El seu altruisme el feu defensar els drets dels subalterns. Havia après a '*entoldar*' observant els companys; però com s'adonà que els capatassos guanyaven més diners que els ajudants, decidí que devia estudiar per esdevenir ell mateix capatàs, aconseguir el diploma que ho acredités. En tornar a Vila-real es matriculà doncs als cursos de capacitació que es realitzaven a Burjassot (València). Amb els diners que guanyà l'estiu anterior i el posterior a fer els cursos, gairebé pogué saldar el crèdits que havia tret per comprar-se la casa. Havia descobert que l'estudi i l'aprenentatge li permetien viure folgadamente.

Durant els hiverns Juan seguia sent electricista. Però ja no era aprenent: era oficial. L'any 1964 li plantejà a l'oncle Granero –ja prou major– la possibilitat de funcionar en règim societari. Granero acceptà i l'empresa abordà objectius més ambiciosos. Juan es va treure el carnet de conduir i compraren una furgoneta 2CV que els donava un aire empresarial més sòlid. Van arribar a instal·lar una urbanització completa de cent cases a l'Alcora, iniciativa que seguia l'empenta dels *Plans de Desen-*

volupament. I quan havien acabat, l'estat va canviar la tensió elèctrica de 125V a 250V ...pel que hagueren de refer la feïnada! Eren temps de molts canvis, no només de la tensió. Al 1957 s'havia signat el *Tractat de Roma* pel qual es creava el *Mercat Comú Europeu* i, en els anys següents, dos milions d'espanyols emigraren a treballar a Alemanya, França o Suïssa. Al mateix temps, la costa mediterrània començà a omplir-se de turisme, amb la concomitant necessitat de construcció. Hi havia gent que tornava d'Europa, havia après un altre idioma i portava idees diferents a les que hi havia aquí. Els ministres tecnòcrates encetaren els *Plans de Desenvolupament*, i els espanyols, 'l'aperturisme'. Fou una època en que quantitat de treball i quantitat de nous aprenentatges anaven parells: les instal·lacions elèctriques començaren a entubar-se, però hagueren de fer-se múltiples proves mitçant un procés d'assaig-error fins encertar el material adequat; els materials elèctrics també canviaren, els antics de porcellana i ferro foren substituïts per baquelita primer i diversos plàstics després; començaren a haver ascensors i porters automàtics; la gent ja no s'il·luminava amb 'una *pera*', sinó que els llums eren de disseny; aparegueren els electrodomèstics: rentadores, cuines elèctriques de resistències, planxes, els 'frigorífics' substituïren a les antigues 'neveres' (que eren simples armaris hermètics on s'emmagatzemaven els aliments junt amb el gel). Les cases multiplicaren exponencialment les necessitats d'endolls. Qualsevol nova instal·lació era de llarg molt més complexa que les anteriors. Qualsevol nou avanç tecnològic en el seu camp professional esdevenia un nou desafiament a la seua curiositat intel·lectual, al seu talent professional i a la seua creativitat tècnica.

Ja sabia fer instal·lacions, havia après a marxar forçades i estava actualitzat. A més, havia desenvolupat un rol clar d'empresari –que arribà a emprar una dotzena d'homes (entre oficials i aprenents)–. Els canvis tecnològics i socials li estaven fent profit. Però, tot i que la destresa tècnica era sobrada, no tenia la capacitat legal per signar els butlletins de les instal·lacions. Això encara només podia fer-ho l'oncle Granero. Tot i que al 1971 havia patit una embòlia i no podia assumir molta càrrega de feina, encara era ell l'únic que signava els butlletins. Juan no es treia el carnet per deferència, per si l'oncle es pensava que volien 'arraconar-lo'. Però l'any 1973 Granero es jubilà. «*Doncs vaig a traure'm jo el carnet ara!*», pensà Juan. Aleshores s'assabentà que,

abans de treure's el carnet d'electricista titulat, havia d'aconseguir el *Graduat Escolar* (que no el tenia). Una vegada més, la seua motivació per l'aprenentatge era la perspectiva de millora laboral (i econòmica). Amb 42 anys, tornà a l'escola. Aquesta vegada a classes nocturnes durant poc menys d'un semestre. L'escola no li causà la mateixa impressió que la que recordava de quan era xiquet. Els aprenentatges li oferien satisfacció. Després vingué l'examen per a ser electricista (després de vint-i-set anys d'ofici!). Ja tenia un altre certificat necessari!

Però, contràriament a utilitzar aquest potencial per marcar fefaentment el seu rol com a cap de l'empresa, plantejà als treballadors constituir-se en cooperativa. Sembla que se sentí temptat a emular aquell col·lectivisme que a la seua infància havia vist abordar a son pare. Si les coses anaven bé, per què no anar bé per a tots? Però això no el feu baixar la guàrdia ni quedar-se enrere en l'adopció de novetats tecnològiques. Convocat per un amic emigrant, viatjà fins Alemanya per tal de conèixer el '*suelo radiante*' i '*Energia solar*'. Tot i que la paraula no existia (almenys no s'estilava en cercles populars) ja era aleshores un veritable «emprenedor innovador». Només calia posar-ho en funcionament i anar millorant-ho.

k. La conscienciació d'esdevenir pare i ciutadà.

En un altre àmbit, feia anys que havia estat pare. El primer fill, Juan Manuel (Juanma), havia nascut al 1964, l'any després de l'últim estiu al Marroc. Després vingueren Andrés i, prou més avant, Mónica. Ser pare fou més complicat del que preveia. Especialment perquè Juanma nasqué amb una malaltia coronària, en una època en que la cardiologia encara estava començant a aconseguir els seus primers fruits, i quan se demanaven garanties, el doctors baixaven el cap. No obstant això, després de mesos de periple per metges, hospitals i instàncies administratives –tots, nous aprenentatges–, Juanma fou intervingut a cor obert i el resultat fou excel·lent. A partir del 70 ja podrien ser 'pares normals'. Com a tals portaren als fills a les escoles corresponents. Però, el *bum* de naixements de la dècada dels anys 60 obligà a l'estat a crear noves escoles. Noves escoles, noves lleis educatives,... i més mestres. Molts, i joves! I més famílies que mai! Dels pares, alguns eren d'aquells que havien emigrat a l'estranger i havien tornat; altres, tenien ja oficis que els permetien un cert benestar econòmic

(doncs l'últim Franquisme s'havia caracteritzat per l'enlairament econòmic que havien portat el turisme i les divises de la'emigració); i encara altres pares, amb estudis superiors: diplomats, llicenciats, enginyers, metges,... L'escola pública espanyola no havia atès, fins aquells moments, una demografia com aquella. Es podia intuir que en aquelles escoles caldria canviar estils i maneres. Per si faltava alguna cosa, els darrers anys del Franquisme no pogueren impedir l'entrada de noves teories pedagògiques. S'editaren llibres que fins aleshores havien estat prohibits. A les Escoles Normals i als Moviments de Renovació Pedagògica es tornaven a llegir els llibres reeditats de Maria Montessori, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Ferrer i Guàrdia i Celéstin Freinet. També es començava a parlar d'uns desconeguts Alexander Neill, Paulo Freire, Ivan Illich i fins Bogdan Suchodolsky (els noms d'aquests dos darrers sense cap dubte horroritzaven als franquistes –encara en el poder–).

La participació de Juan en la creació de la primera Associació de Pares d'Alumnes (APA) d'una escola pública que es va constituir a Vila-real feu que es relacionés amb mestres i director, però també amb els altres pares co-fundadors. La majoria, professors d'institut, metges, treballadors de banca, empresaris, professionals liberals,... Juan, sense més estudis certificats que els de 'Capatàs Agrícola', 'Graduat Escolar' i 'Tècnic Electricista' (aquests dos, recentment aconseguits), treballà colze a colze amb ells... com a vocal de Cultural! Tot açò succeïa en un ambient relaxat, entre 'sopars de pa-i-porta', obres de teatre escolar i cafenets informals. Aleshores es pogué tornar a parlar d'allò social, dels canvis educatius plantejats i, des d'aquests, la conversa derivava inexorablement envers els canvis polítics necessaris. La proactivitat de Juan, no suficientment satisfeta amb la seua emprenedoria laboral, trobà una nova diana social: *millorar el sistema escolar*. Junt amb els altres pares de la Junta, desenvolupà noves habilitats organitzatives que els permetien projectar les inquietuds sociopolítiques. Després vindria la política dels partits, la que té com a finalitat prioritària guanyar eleccions.

1. Llegir, sempre llegir!

Des d'abans d'anar a la mili Juanito havia pres afició per la lectura. Recorda que de xiquet havia llegit les *Fábulas de Samaniego* i que son pare va portar per casa *La Revolu-*

ción Francesa, d'Alphonse de Lamartine (que va llegir considerant que allò era un llibre d'aventures). També em consta que per aquella casa tothom havia de llegir *El Quijote*. Més tard, encara xiquet, llegiria *Corazón*, d'Amicis i diverses novel·les clàssiques il·lustrades. Com havíem dit, durant la mili, anava a Castelló en bicicleta llegint pel camí. Havia de fer tres transmissions telegràfiques: una a les vuit del matí, una altra a les 10, i una darrera a les 15. Què feia Juan mentrestant? «Després, jo m'agafava un llibre o un diari i me n'anava al passeig Ribalta a fer temps, perquè a mig matí havíem de fer una altra comunicació. Acabàvem d'esmorzar i a les 10 una altra vegada a contactar! Però després, fins les tres de la vesprada, no tornàvem a tindre la tercera comunicació. [...] El temps mort... què feia? Doncs me n'anava al Passeig Ribalta, a llegir una estona més. En aquella època em vaig aficionar prou a llegir novel·letes de 'El Coyote', de José Mallorquís». Poc després es fundà a Vila-real, ocupant una sala de l'ajuntament, la Biblioteca Municipal. Per a ser soci calia donar un llibre. Açò li donava dret al carnet de lector i ja podia treure llibres. Ell va portar una novel·la titulada *El apàtrida*. A partir d'aquí mai no li faltaren llibres per llegir. També és soci del 'Círculo de Lectores' des que va néixer al 1962. La seua biblioteca personal és una miscel·lània de temes que, en el fons, ressonen als percentatges de les biblioteques dels 'Centres Obrers' i 'Cases del Poble': gairebé la meitat són obres literàries, títols molt reconeixibles de la literatura clàssica castellana i universal (en diverses ocasions 'Obres completes' d'alguns autors), i narrativa més o menys actual; al voltant d'un terç són obres referides a Ciències Naturals, Ciències Socials i Humanitats (Naturalesa, Salut –sobretot des del vessant naturista–, Història –una gran majoria–, Economia, Arqueologia,...); la resta són obres tècniques (electricitat, electrònica, mecànica, energia, conreu de bonsais –l'última habilitat de la malduresa–,...), de pensament polític i alguns diccionaris. Llibres usats que, sense cap dubte, li han aportat molts dels coneixements, molts dels pensaments i moltes de les paraules que ell després reparteix a qui l'escolte.

Últimament, mentre parlàvem sobre la tesi, m'ha contat que està tornant a llegir-se totes les revistes de *Historia y Vida* des del número 1 (guarda tota la col·lecció). Diu que ara està adonant-se de coses que no recordava, o a les que en la primera lectura no els va donar importància. Especialment, articles referits a dones. M'estigué parlant extensament de Margarita Xirgu, l'actriu republicana que més re-

presentà a García Lorca. Una de les darreres vegades que ens hem vist fou el 8 de març, a la manifestació del «Dia de la Dona» que es feu a la plaça de Vila-real.

Veure ‘des del retrovisor’ (amb ulls que intenten recuperar la mirada del xiquet i el jove) generalment aporta la intrínseca dialèctica que s’estableix entre allò subjectiu i allò objectiu; entre allò personal i familiar, subjectiu i íntim, per una banda, i els esdeveniments socials, polítics, econòmics, culturals i fins militars d’una època, per l’altra. Especialment quan el relat prescindeix de judicis morals —o quan, si es donen, és evident que són ‘prestats’, pertanyents als adults que acompanyaren la infància—, com és el cas del relat de Juan Roca. El seu llenguatge narratiu és àgil, directe, vívid. Descriu cada fet, cada episodi, amb una força equivalent a aquella amb la que el fet l’impactà i es quedà marcat en la seua memòria. Enfocat només sobre aquells fets i persones que s’han viscut i sentit d’una manera important (d’aquí la cura que ha de tenir el transcriptor per tal de no traïr aquest esperit). El relat de Juan, tot i que conforma una trama argumental, respecta l’estructura en episodis que el mateix narrador ha usat per tal d’organitzar els seus records. Sovint els episodis s’hi introdueixen amb la mateixa estructura narrativa: «*Me’n recorde de...*» o «*També hi ha una història de [fulano] que...*». Després venen les circumstàncies —una descripció del context proper—, les causes més o menys remotes, els motius i els efectes (aquests tres darrers organitzats en una seqüència temporal). Sempre hi ha un tancament de la narració, amb matisos morals, que insinua coses que no s’han arribat a contar. La vida passada, la situació inicial, es veu com una vida diferent, i el camí fins avui com una sèrie d’episodis.

Un relat de vida sempre és la reconstrucció verbal (oral o escrita) d’una experiència personal, d’una trajectòria biogràfica. Però també és un procés de reflexió i d’*autoria* (el qual permet posar en escena la pròpia vida). Com digué Ricœur (1995), a través del relat el subjecte transforma els fets que selecciona en ‘esdeveniments’, i s’organitza i s’articula en una història singular en la qual se re-crea, alhora que pot accedir a la comprensió del curs que han pres els esdeveniments de la seua vida. Però a més, tot i que el contingut de cada vida historitzada és singular de cada persona, hi ha línies característiques d’un argument general que la comunitat comparteix. Al llarg d’aquesta «descripció densa» hem vist sovintejar l’*eudaimònia*, aquella virtut

aristotèlica entesa com a gust per l'activitat intel·lectual: *el saber pel plaer de saber, aquella cerca que ens fa singularment humans*; amb una ampla diversitat d'interesos cognoscitius que l'aproxima a la polimatia. També hi trobem trets d'altres escoles filosòfiques: dels epicuris, l'apreciació dels plaers —especialment dels ínfims i íntims—; però també dels estoics, l'acceptació de l'austeritat (resilient després d'èpoques de precarietat forçada) i la consciència realista de les pròpies forces. Un *zoon politikon* coneixedor i acceptador de les normes i protocols socials... sempre que estiguen fetes per a les persones i no aquestes per a la normal!¹⁸² Descobrim, junt a una serenitat d'ànim, una tranquil·litat de caràcter sense arribar a l'ataràxia, una autonomia moral que sovint l'inclina a l'altruisme, i que és la base dels seus interessos polítics i socials, els quals quallen en una actitud entusiasta, participativa, compromesa amb unes idees pròpies, sempre tolerant i amb gust pel diàleg. Igualment s'hi revela que aquestes inquietuds polítiques conviuen en equilibri amb el gaudi de la vida domèstica: *la família és el locus humà per excel·lència, el santuari*, la família és el lloc especial dels que s'estimen i on més se sent estimat; però en cap cas cau dintre d'un solipsisme familiar: en l'aspecte social, trobem encara una persona que es troba a gust entre els seus iguals —i millor quan pot compartir amb ells converses intel·ligents (Jefferson *dixit*)—. Una persona que *ha après de tot i de tots cada vegada que ha tingut ocasió*; que ha tingut interès per la història però també pel futur; que ha estat des de ben prompte professionalment responsable, proactiu, positiu, emprenedor, il·lusionadament obert als progressos de la tècnica i del món i motivat per ells, creient que cada nou saber científic-tècnic obre portes a que es done 'el major bé per a la majoria' (Bentham), una actitud pròpia de l'utilitarisme de la modernitat.

També veiem que, quan s'ha tractat de millorar la seua economia i la seua condició social, s'ha tret títols que li han calgut. Superar exàmens ha estat durant dècades l'oportunitat de millora per a les classes subalternes. Observem una vida plena de pragmatisme, de creativitat, afectivament madura amb relacions positives amb els altres, que s'auto-accepta tot i ser ben conscient de que encara li queda marge de creixement personal; que té propòsits en la vida i que es veu capaç de controlar suficientment l'entorn per tal d'aconseguir-los (Psicologia Positiva). Veiem, per úl-

¹⁸² «No s'ha fet l'home per al dissabte, sinó el dissabte per a l'home» (Mc, 2: 27)

tim, una persona que es troba bé psicològicament, que se sent auto-realitzada, i que eixe estat li permet tant apreciar la bellesa com fer ús d'un raonament crític –tot i que sense acritud. Un home al que li segueix agradant llegir.

Sense cap dubte, tot i no agradar-li l'agricultura, Juan gaudeix dels horts d'Horaci, de Fra Luis o de Voltaire, horts on conrea aquella *rosa* de dolça fragància que ara podem anomenar «talent per a l'art de viure».

No obstant tot el què hem dit fins ara, en la història de vida de Juan podem observar que la seua escolaritat no li oferí cap garantia d'èxit. No a nivell acadèmic – no pogué oferir-li-les, les circumstàncies ho mostren de manera més que evident!–, però és que ni tampoc a nivell personal o vital. No es pot dir que cap dels docents que intervingueren en la seua *formació* li aportés elements positius radicalment importants (més enllà de qüestions tan puntuals com l'afectivitat de les mestres de pàrvuls, l'oferiment per part de D. Paco del llibre de contes, o la insistència del mateix D. Paco per a que el xiquet Juanito allargués la seua instrucció uns mesos més). I dic conscientment «instrucció» perquè en cap cas és possible pensar que un mestre com D. Paco –empleat d'una escola de frares– es plantegés una escola que no estigués *centrada en la instrucció*, i fins m'atreviria a dir que en una instrucció centrada en aquelles matèries que avui anomenem «instrumentals» (lectura comprensiva, escriptura correcta, càlcul i geometria pragmàtica). Potser Juan no va aprendre res més de caire escolar¹⁸³. Amb tot, Juan es va apoderar a l'escola d'un aprenentatge més que suficient de la 'lectura comprensiva' –*competència lectora*, diríem amb paraules actuals– que el portà, per causes alienes a aquella, a despertar una afició a les novel·les i una capacició per a poder 'estudiar de radiotelegrafista' i 'aconseguir així la destinació que anhelava'. També va aprendre a l'escola a escriure i el càlcul més que suficient per a poder gestionar les empreses que al llarg de la seua vida va anar mamprenent.

A més, al llarg de la seua vida veiem també com van apareixent molts dels valors que avui considerem que ocupen un lloc al currículum escolar: apreciació de la lectura com factor d'entreteniment, de lectura comprensiva de posteriors textos per a una formació al llarg de la vida, i lectura de premsa per tal de mantenir-se integrat conscientment en la societat; l'estima per la natura en àmbits local i global, així com

¹⁸³ A més de, com ja he dit, parlar amb els de la seua edat.

l'adquisició de coneixements referits a la naturalesa (especialment, amor pels animals); habilitats matemàtiques suficients per a gestionar empreses, actitud emprenedora per a crear-les, i actitud innovadora per tal d'actualitzar-les quan apareixien noves oportunitats de millorar-les; l'acceptació i fins la cerca de la cooperació, la lluita per i l'aprofitament de les oportunitats de participació cívica-política;... Mes... de tot açò no sembla que puguem trobar cap llavor que se sembrés en les institucions educatives en les quals va estar matriculat, ans gairebé al contrari!!!

D'on nasqueren, doncs, les llavors d'aquests aprenentatges avui tan valorats? Quin és el seu bressol? Sembla que *haurem d'acceptar que, a l'hort de la seua vida, el solc no fou l'escola ni les llavors foren plantades pels i per les mestres, sinó per altres factors.*

LLIBRE VIII

«Dime quién soy»

(o de la recerca al si d'una història)

Cap. I

De com hem arribat fins aquí

Cap. II

Del punt d'arribada

Cap. III

De la reflexió sobre acords i desacords

Cap. IV

De la indisciplina visceral d'aquesta tesi

Epíleg

LLIBRE VIII

«Dime quién soy»

(o de la recerca al sí d'una història)

Vanitat de vanitats, diu el *Qobéleth*,¹⁸⁴ tot és efímer, tot és en va.
Una generació se'n va i una altra ve,
però la terra subsisteix sempre.
El sol surt i es pon, anhelant arribar al lloc d'on tornarà a sortir.
Les paraules són pura rutina i no paguen la pena de parlar;
l'ull no s'accontenta del que veu ni l'orella del que sent.
Allò que ha passat tornarà a passar, allò que s'ha fet tornarà a fer-se:
no hi ha res de nou sota el sol.
Quan d'una cosa diuen: «Mira, això és nou»,
segur que aquesta cosa va existir ja en els segles que ens van precedir,
De les generacions passades no en queda cap record,
ni en quedarà cap de les futures;
el seu record s'haurà esvaït entre els qui vindran després.

Eclesiastés, 1:2-14

¹⁸⁴ El terme hebreu que aquí es traduiria per 'predicador' és *Qobéleth*, una forma derivada de *qabal*, que significa 'assemblea'. El sentit semàntic de *Qobéleth*, donada la seua etimologia, s'aproximaria a: 'el que presideix una assemblea' o 'el que parla' davant d'ella. El terme indica que es tracta d'algú vinculat magisterialment a l'assemblea, molt probablement 'el mestre'. En la Bíblia dels LXX es tradueix *Qobéleth* al grec com *Εκκλησιαστής* ('*Eclesiastés*'), terme al seu torn derivat de *ἐκκλησία* (*ekklēsia*: assemblea) d'on ve la paraula 'església'. És en aquesta versió grega de la Bíblia on se li va donar al llibre el nom d'*Eclesiastés*. Aquest nom va passar també al llatí i d'aquí a moltes més llengües. El *Qobéleth* original, el mestre-predicador-redactor del text fou el rei-savi Salomó: un governant, jurista, astrònom i poeta. Un polímata.

Cap. I

De com hem arribat fins aquí

Θεοροζ –*Theorós*– és el terme amb què els antics grecs es referien a l'estrany, al foraster, a algú que no pertanyia a la comunitat, vingut de fora. El *theorós* arribava a una ciutat i feia preguntes sobre el significat de les coses que observava: interrogava sobre les festes de la localitat i els seus orígens, sobre les regles dels jocs que es practicaven, sobre el seu sentit... [...] Lluny de la immediatesa amb què i en què es trobaven els radis de la polis, el *theorós* havia de conceptualitzar, havia de teoritzar per tal d'entendre tot allò. I aquesta actitud implicava una ruptura de la immediatesa que no tenia solució de continuïtat; la ruptura establí una distància insalvable entre la conceptualització i la immediatesa, entre la pràctica i la teoria, entre les coses i la seua explicació...

Xavier Massó,
El Theorós i la condició de l'antropòleg (s.d.)

Després d'haver fet una *anàlisi categorial* i una *anàlisi narrativa* mitjançant la descripció densa (ambdues al Llibre VII, capítols II i III), l'*anàlisi interpretativa*¹⁸⁵ que anem a fer a continuació podem representar-nos-la, si més no inicialment, com un sistema cel·lular:

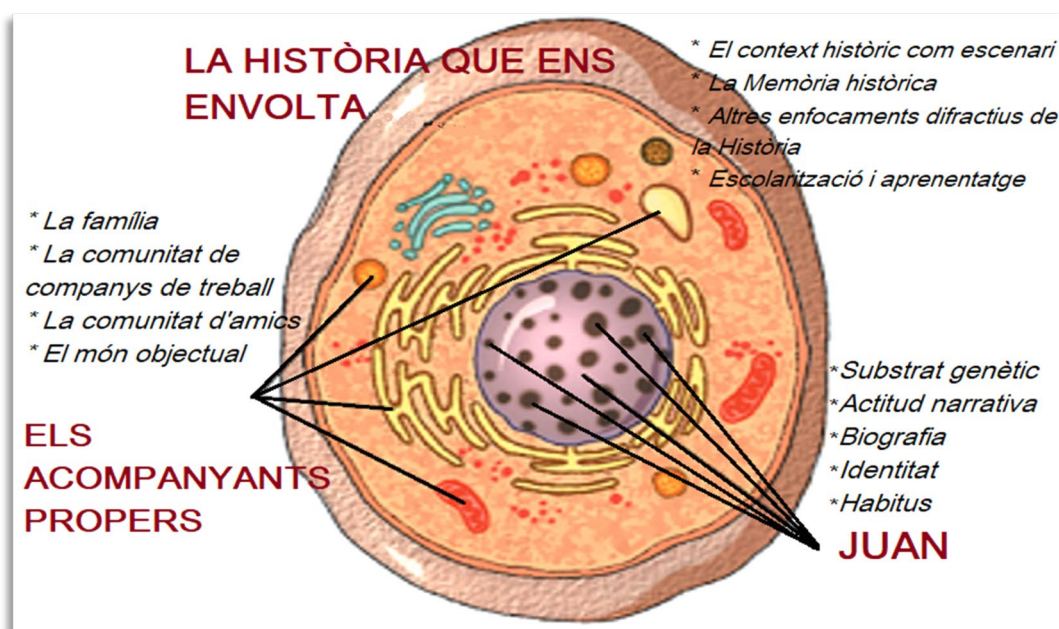


Fig. 2. Anàlisi interpretativa

¹⁸⁵ En el context d'aquesta investigació entenc per *anàlisi interpretativa* la deconstrucció personal d'allò que ha dit un altre; una simplificació comprensiva d'allò que ja s'ha dit amb dos objectius: a) destacar aquells conceptes, fonaments, causes, dimensions o categories que em permeten aprofundir en els significats profunds de la narració; i b) fer més comprensible per a altres la narració inicial a través de l'explicitació de les claus descobertes (tot i que açò comporte l'inefugible biaix difractiu de l'analista).

- A.** En el nucli està *ell, Juan*, el protagonista. Ell ha mostrat el seu ADN –les seues *bases moleculars*– en l'auto-presentació, en l'entrevista biogràfica, en les entrevistes enfocades, en el biograma, en les explicacions de la 'caixa de vida', en els gustos literaris,... Aquestes eines ens han provist de les dades que, com si fossen cromosomes, ens permetran abordar conceptes centrals, com: *identitat, biografia, habitus*,...
- B.** El segon cercle el conformen, a mode d'òrgànuls que li donen energia i estructura, *les persones i els objectes que l'han acompanyat* directament, personalment,... que encara tenen permanència i presència; que, perennes en el seu record, estan aquí i Juan ens pot parlar sobre elles. Són *la/les família/famílies nuclears, la família extensa, els companys de treball, els amics*,... però també *els llibres, els vehicles, les ferramentes*,...
- C.** Però, a més, *ell i el que l'acompanyava ha estat immersos en una mena de citoplasma contextual històric, socioeconòmic i polític* –tercer cercle–, que és l'altre element que estem interessats en indagar i que totes aquestes eines metodològiques que havíem definit –el marc històric, les línies del temps, el catàleg de la seua biblioteca,...– ens mostren. És a dir, en *quin moment històric, en quin moment polític, social, econòmic, cultural*,... es dona la seua singular construcció humana i com li arriba.

Aquest sistema em permet generar el jaç sobre el qual situar comprensivament els seus *aprenentatges*, així com la seua 'revisió en clau de conflicte' (el que conformarà el capítol II d'aquest Llibre VIII).

a. El nucli: Juan.

a.1. El 'substrat genètic'.

Hi ha una pregunta central que està latent des del mateix títol d'aquesta tesi: *El «talent» té una base orgànica o es pot aprendre?* «El talent implica, en algun sentit, certa aptitud inicial veritablement superior, que l'educació fa culminar en el seu propi gènere», responia ja al 1913 el metge, psiquiatra, psicòleg, sociòleg, criminòleg, farmacèutic, filòsof, teòsof i docent argentí –polímata, al cap i a la fi– José Ingenieros (1877-1925). Així que, d'acord amb ell, anem a establir que, possiblement, el talent és una carena suportada per dues vessants: *organisme* i *educació* (tot i que també podríem acordar que *no en la mateixa mesura*). En la mateixa línia està el dictum universitari que afirma que «*Quod Natura non dat, Salmantica non præstat*!». Probablement s'escau una

innata bona dotació intel·lectual per a poder fer el que va fer Juan. Ràpidament deduïm que les seues qualitats cognitives no són les més generalitzades en una persona de gairebé noranta anys del seu extracte social i formació acadèmica.

Ja de menut presentava un admirable tret cognitiu que mai no l'abandonaria: la *curiositat*. En el relat apareixen nombroses mostres d'aquesta característica: qualsevol situació, qualsevol context, qualsevol novetat tecnològica, li excitava la curiositat i l'interès per aprofundir-hi. També la seua *memòria* s'ha revelat excel·lent, arribant sovint, durant el relat, a un nivell de detall aclaparador en quant a noms, llocs, relacions,...; una memòria que supera àmpliament no només la mitjana de la seua edat, sinó també la d'edats més joves. Concomitantment, l'emmagatzematge de totes les dades que ara ens ha evocat li degué exigir, en el seu moment, una bona dosi d'*atenció* en cadascuna de les realitats que anava memoritzant. En quart lloc, alguna cosa pareguda podríem dir respecte a la seua *intel·ligència*, tant a nivell general com la referida a la pràctica. Si bé mai no va destacar en coneixements escolars, sense cap dubte el seu escàs rendiment fou degut més a una evident falta d'interès i motivació per la dinàmica escolar que a incapacitat, doncs la seua aptitud per resoldre els problemes pràctics de l'ofici (per exemple, la facilitat per adquirir aprenentatges, d'encaixar les novetats) o de la vida quotidiana (per exemple, l'ús del raonament crític en les seues opinions polítiques o la creativitat de les solucions), sempre va gaudir del mestratge que el caracteritzà. Només ens restaria parlar en aquest bloc d'un *estat de salut* sense problemes destacables¹⁸⁶, la qual cosa molt probablement redundà positivament en la seua tranquil·litat d'ànim. *Salut satisfactòria, curiositat, bona memòria, capacitat per a concentrar-se i les intel·ligències general i específica* podem dir que constitueixen una mena de '*set genètic cognitiu*' sobre el qual pogué armar la seua estructura personal.

En quant a trets de «caràcter», ja hem assenyalat quins n'hem descobert en la narració: una *bona auto-imatge i auto-concepte* (la qual cosa repercuteix positivament en l'*auto-estima*); una consciència d'estar permanentment en estat de *creixement personal*; i una capacitat innata –o, almenys, d'una aparició molt precoç– per a *relacionar-se positivament amb altres*. Açò es relaciona amb un sentit 'social' de la vida que sovint desemboca en *altruisme*; també s'ha observat una *autonomia moral i independència de criteri*

¹⁸⁶ Fins que, després de jubilat, va patir un càncer de colon que va superar quirúrgicament sense majors problemes.

fins arribar a una certa relativitat envers les normes (la qual cosa el duu a la creença de que pot gestionar eficaçment l'entorn proper amb el consegüent *optimisme envers el futur*). Tots ells són trets que definirien un perfil de 'persona psicològicament satisfeta'¹⁸⁷ alhora que amb *tendència a motivar-se amb facilitat* per causes diverses: satisfer necessitats bàsiques pròpies i familiars, adquirir més coneixements (valorant-los per ells mateixos), millorar el nivell de vida familiar, altruisme,... i per sabers múltiples (polimatia). En aquest sentit, la 'motivació' és un tret que manté àmplies relacions amb la direcció i intensitat de la conducta, tot expressant-se en la *necessitat*, els *interesos*¹⁸⁸, les *actituds*, els *valors* i, per fi, les *aspiracions* o *ambicions*. Si és evident la relació estretíssima que necessitat i interès mantenen amb la motivació, per la seua banda, actituds i valors, impliquen –cognitivament, emocionalment i conductualment– una orientació a la meta o metes que el protagonista considera centrals en la seua existència vital (doncs així s'ho ha establert mitjançant el seu llenguatge intern). Per últim, les aspiracions i les ambicions es refereixen a l'expectativa d'assolir un determinat lloc social psicològicament anhelat (Herrera Clavero, Ramírez, Roa, i Herrera Ramírez, 2004).

Aquí inclouríem encara aquella 'personalitat proactiva' (o *habitus proactivus*) detectada a l'anàlisi categorial. Tots els punts cognitius i caracterials anteriors són condicions necessàries –tot i que, sense dubte, no suficients– per a construir els aprenentatges que conduïren a Juan fins al talent per a viure una vida bona. No podem esquivar tampoc l'existència de diferències en les capacitats humanes o en allò que s'anomena *intel·ligències*. Possiblement, per a aprofitar les oportunitats que la vida ens depara, cal una base orgànica que permeta suportar les tensions (cognitives, emocionals,...) que tals oportunitats plantegen.

a.2. L'actitud narrativa.

Tot i que des de ben enrere –Llibre III– venim referint-nos a Juan com el «protagonista» de la nostra investigació, i, d'alguna manera, tota la tesi es basa en la seua *identitat narrativa* (López Ladino, 2016), és només en raríssimes ocasions que les històries que conta ressalten la seua pròpia figura com a tal *protagonista*. Sovint els actants «protago-

¹⁸⁷ En el sentit que apuntava Michalos (2007) en una cita anterior (al capítol II del Llibre II).

¹⁸⁸ Considerem aquí que mentre *la necessitat* implica falta o manca d'alguna cosa que pot ser subministrat per una determinada activitat, *l'interès* fa referència a l'atenció selectiva dins un camp.

nistes» són altres: el pare, la mare, o un tio, un familiar, un amic,... o els fets que van passar: *els fets mateixos com a 'protagonistes del relat'*. En ocasions trobem fins un «protagonista col·lectiu»: l'alumnat d'un determinat mestre, el mateix mestre, les relacions entre la seu família i l'escola, o amb altres famílies o veïns, o les germanes i resta de la família. En qualsevol cas, *no és mai un relat 'egocèntric'*, on els fets giren al seu voltant en un intent de construir intencionalment la pròpia identitat (l'accés conscient a la *identitat* es dona molt posteriorment). En un assaig titulat *El narrador* (escrit al 1936), Walter Benjamin, afirmava que «L'experiència no consisteix principalment en esdeveniments fixats amb exactitud en el record, sinó més bé en dades acumulades, sovint en forma inconscient, que afluïxen a la memòria» (Benjamin, 1986: 90). Sovint, el xiquet Juanito, o el jove Juanito, o l'adult Juan apareix auto-dibuixat com una simple peça més del trencaclosques que presenta la imatge d'un paisatge humà, històric-espacial (doncs tota història té un paisatge, un escenari que es pot descriure) en el qual transcorren els fets: el carrer, els camins, el corral, l'escola, el terme, una casa del poble, espais coneguts; però també la família, els amics, el treball,... Un espai aquest descrit des de la *indexicalitat* esmentada i pressuposant una certa familiaritat de l'oient o lector.

Si Juan tenia un interès conscient per construir-se una identitat mitjançant el relat, aquest interès resta ben dissimulat. Des de la seua *lògica pràctica* (Bourdieu, 1991) mai no sembla tenir dubtes sobre la pròpia identitat (de manera que calga parlar sobre ella). El seu discurs està sempre 'ple d'altra gent' amb la qual ell es relaciona. En nombroses ocasions, la funció que s'hi auto-adjudica Juan és més la «d'*espectador*» que la «d'*actor*» (Arregui i Basambrio, 1999). En una línia semblant, el mateix Benjamin també diu

Un rasgo característico de muchos narradores natos es una orientación hacia lo práctico [...]. Nada puede encomendar las historias en la memoria con mayor insistencia que la continente concisión que las sustrae del análisis psicológico. Y cuanto más natural sea esa renuncia a matizaciones psicológicas por parte del narrador, mayor será la expectativa de aquella de encontrar un lugar en la memoria del oyente (Benjamin, 1986:192-196).

Aquestes paraules fan palesa una qualitat present en tota autèntica narració. Pretén 'trobar un lloc en la memòria de l'oient'; bé d'una manera velada, bé d'una manera oberta, cerca la seua utilitat. En alguns casos simplement és per donar la

informació que hom considera requerida; però en altres, la utilitat té forma d'*indicació pràctica*, o bé com proverbi moral o regla de vida. Per altra banda, també ens adverteix que

Rara vez se toma en cuenta que la relación ingenua del oyente con el narrador está dominada por el interés de conservar lo narrado. El punto cardinal para el oyente sin prejuicios es garantizar la posibilidad de la reproducción. La memoria es la facultad épica que está por encima de todas las otras (Benjamin, 1986:201).

En tots els casos, el narrador, com aquell *xaman story-teller* del clan ancestral del qual parlàvem molt enrere –Llibre IV–, o el ‘predicador’ (l’*Eclesiastés*) de la cita que dona entrada a aquest llibre, és algú que té consells sapiencials tan pràctics com tàcits destinats al que escolta. En la coda de la majoria d’episodis sovint apareix un comentari *valoratiu* de caire sapiencial (tot i que generalment, *no moralitzant*): «no sé com no vam eixir més delinqüents d’aquella generació»; «Me van pegar una rinya de mil dimonis!»; «Veges tu! Ametrallar a gent que només volen fugir!», «Aquells xicots [els soldats que fugien de la batalla de l’Ebre] només tenien fam i por!». Una actitud –també– altruista, si bé avui, en un món sobre-informat, *informàvor* (Schirrmacher, 2009) fins l’empatx i la *infoxicació*, «aconsellar sàviament» sembla una actitud innecessària, passada de moda (i, per tant, ‘execrable’, doncs la cotització de l’experiència ha caigut i sembla seguir caient lliurement al buit)¹⁸⁹. Aquesta visió podria deure’s, entre altres causes, a la circumstància actual *d’una minvant comunicativitat de l’experiència*. Deia també Benjamin que «el consell és una proposta referida a la continuació d’una història en curs», doncs l’èsser humà només està obert a escoltar-lo en la mesura que és capaç d’articular la seua situació problemàtica en paraules. El consell és saviesa entreteixida, *textualitzada* amb els materials de la vida viscuda. Això en un món en el qual «l’art de narrar s’aproxima a la seua fi, perquè l’aspecte èpic de la veritat és a dir, la saviesa, s’està

¹⁸⁹ En un passatge de *Un mundo Feliz*, la inquietant distòpia descrita per Aldous Huxley al 1932, un dels protagonistes, John (el salvatge) li pregunta a Mustafà Mond, un dels artífexs de la nova societat:

«- Pero, ¿por qué está prohibido? –preguntó el Salvaje.

En la excitación que le producía el hecho de conocer a un hombre que había leído a Shakespeare, había olvidado momentáneamente todo lo demás.

El Interventor se encogió de hombros.

- Porque es antiguo; ésta es la razón principal. Aquí las cosas antiguas no nos son útiles.

- ¿Aunque sean bellas?

- Especialmente cuando son bellas. La belleza ejerce una atracción, y nosotros no queremos que la gente se sienta atraída por cosas antiguas. Queremos que les gusten las nuevas.

- ¡Pero si las nuevas son horribles, estúpidas! ¡[...]! ¿Por qué, en lugar de esto, no les permite leer *Otelo*?

- Ya se lo he dicho: es antiguo. Además, no lo entenderían.» (Les cursives són de l’investigador).

extingint» (Benjamin, 1986: 192).

Con esto se pierde el don de estar a la escucha, y desaparece la comunidad de aquellos que tienen el oído atento. Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándoselas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad para retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado está el que escucha de sí mismo, más profundamente se impregna su memoria de lo que ha escuchado (Benjamin, 1986:196).

a.3. Biografia.

Les formes primordials a través de les quals aprenem de nosaltres mateixos són mitjançant les històries que escoltem sobre nosaltres i de les històries que expliquem als altres sobre nosaltres (Arregui i Basambrio, 1999). Una actualització en passos: de la *narrativa viscuda* a la *narrativa interna*, i des d'aquesta, a la *narrativa contada*. Els records experiencials, inicialment multi-sensorials i caòtics, se transformen en paraules pronunciades, i, amb aquest format verbalment organitzat són el que conformen el 95% de la nostra memòria autobiogràfica. A aquesta capacitat humana-social per transformar 'l'experiència viscuda' en mots recordables li havíem dit, seguint a Apitzsch i Siouti (2007), «biograficitat». En terminologia historicista és el pas que donaríem des de l'*Erlebnis* ('*experiència viscuda*') fins la *Verstehen* ('*comprensió*', en aquest cas, d'un mateix) (López de Vieja, 2009).

També definia una «història de vida» com una col·lecció dinàmica de memòries que s'auto-formulaven en forma narrativa i que es podien organitzar en episodis dintre de grans períodes de vida, tal com estan els llibres en una prestatgeria que va construint-se alhora que els deixem ordenats, o els capítols dintre d'un volum inacabat¹⁹⁰. Així, no existeix cap història de vida *definitiva* per a cap individu viu¹⁹¹, ans reorganitzem els capítols de les nostres històries al llarg de la nostra vida i anem adaptant-los tot seleccionant diferents esdeveniments per tal d'incloure'ls en aquests capítols en funció del nostre públic i de les nostres perspectives actuals (Reese, Yan, Jack i Hayne, 2010).

Històricament, els anys d'infantesa i de joventut de Juanito –aquells que hom sol

¹⁹⁰ Un magnífic exemple d'aquesta estructura el podem trobar en *Mal d'escola*, de Daniel Pennac (2007) o altres llibres de caire autobiogràfic o nombrosíssimes obres literàries pseudo-autobiogràfics.

¹⁹¹«*Su último día siempre ha de aguardar el hombre, y nadie debe decirse dichoso antes de su óbito y de sus supremos funerales*» (Ovidio, *Metamorfosis*, 3, 135).

considerar els més proclius per als aprenentatges— poden descriure's com l'encarnació naturalista de la lapidària frase aristotèlica «*primus vivere, deinde philosophari*»: no hi havia temps ni recursos per a més. Per contra, els anys finals dels 70 i principis dels 80 poden definir-se mitjançant «*ara podem aconseguir l'escola que sempre hem desitjat... i és pública, la de tots!*» (expressió que significava un rebuig a 'altre formes' —franquistes, autoritàries— d'entendre l'educació). La paraula «*escola*» quan la pronunciava durant la narració del primer franquisme, no significava el mateix que quan la pronunciava després, durant la Transició. *El que va passar entre aquestes dues fites* és l'important per a aquesta investigació. En el cas que l'ocupa, la reflexió sobre els aprenentatges de Juan al llarg de la vida dóna resposta a eixes motivacions d'interessos, valors i aspiracions amb arrel històric. El sistema educatiu donà respostes que anaven marcant l'esdevenir de les persones que el transitaven. Mes les respostes sempre són *històricament situades* —es donen en un temps històric— i, com a tals, sempre porten una ideologia sociopolítica darrere, derivada d'unes condicions i que en genera unes altres noves. Eixes són les claus que perseguisc trobar.

Probablement, en la història de Juan —i considerant sobretot els episodis més lligats a l'educació en l'època franquista— podem descobrir una *absència de necessitat de l'escola*. En coherència amb el seu *habitus*, un xiquet o un jove de classe subalterna podia perfectament esdevenir un 'ciudadà de profit' malgrat que la seua escolarització —l'educació formal, institucional— hagués estat un enorme desastre, caos o trauma (almenys, com a tal ho visqué ell). A partir d'aquesta visió no s'escauria, doncs, l'obligatorietat de l'educació, ni l'absentisme constituiria cap problema ni cap perjudici per al xiquet, ans al contrari!

Per altra banda, en un altre estadi de l'edat adulta, trobem en Juan una *a priori* inexplicable 'fe ferma en l'educació' —que arribà a encarnar-se fins en «*fe en l'escola*». Si en el primer moment hi trobàvem un rebuig de la institució —potser per la inconsciència de l'edat, potser per la urgència de les activitats alternatives, potser pel goig que provocaven algunes d'aquestes activitats—, en el període de l'adulthood, conscient d'una realitat viscuda i percebuda com a 'autènticament nova', observem un compromís efervescent amb l'educació dels fills. Sense cap dubte, fou l'experiència vital ocorreguda en el pas de la seua sacsejada infància a l'edat adulta la que el feu eixir de

la inconsciència inicial. I sense cap dubte també, aquesta eixida fou producte de la cruïlla de factors psicosocials, com la maduració del *set orgànic*, en combinació complexa amb els factors sociopolítics i de l'entorn proper, a saber: el descobriment, en una Espanya que es desenvolupava, d'una nova concepció de l'escola que començava a estar d'acord amb la nova societat –*democràtica*– que s'encetava.

Per a Juanito, l'escola pública que gaudí/patí com alumne, li havia estat presentada com 'l'escola adient per al poble', i, sobretot, 'la que necessitava la Pàtria' en aquell període històric (segons el règim pel qual son pare sentia desafecció); una escola, però, que no tenia en compte que les institucions socials són sempre excessivament estàtiques quan la persona cerca sentit, des d'allò que Bourdieu anomenà 'lògica pràctica'¹⁹², d'una manera dinàmica. Una escola que, excepte «fora de parlar amb altres de la seua edat» (i poc més), no li ofería cap ajuda per tal de comprendre el món que l'envoltava –molt més accessible des del joc i la *socialització natural* (afiliació) amb familiars i amics.

Al 1973 encara escrivia Faure

Ya se trate de jóvenes o de adultos, ninguna educación sistemática ayuda generalmente al sujeto a la hora de conocerse a uno mismo, a comprender los componentes de su personalidad consciente e inconsciente, los mecanismos de su cerebro, el funcionamiento de su entendimiento, las leyes de su desarrollo físico, el contenido de sus deseos y de sus sueños, la naturaleza de sus relaciones con los demás y la colectividad. De esta forma, la educación descrita debería ser esencial: enseñar a todos los hombres el arte de vivir, de amar y de trabajar en una sociedad que están llamados a crear a imagen de su ideal. (p. 127)

Vint-i-cinc anys més tard, al 1998, Etienne Wenger en un llibre titulat *Comunitats de pràctica. Aprenentatge, significació e identitat*, aprofundiria en aquesta visió mitjançant la següent reflexió

Como el aprendizaje transforma quiénes somos y lo que podemos hacer, es una *experiencia de identidad*. No hay sólo una acumulación de detalles e información, sino también *un proceso de llegar a ser*, [...] Hasta el aprendizaje que se realiza totalmente por nuestra cuenta termina contribuyendo a convertirnos en una clase específica de per-

¹⁹² «La idea de lógica práctica, lógica en sí, sin reflexión consciente ni control lógico, es una contradicción en los términos que desafía a la lógica lógica. Esta lógica paradójica es la de toda práctica o, mejor, la de todo sentido práctico: atrapada por eso de lo que se trata, totalmente presente en el presente y en las funciones prácticas que en él descubre bajo la forma de potencialidades objetivas, la práctica excluye el retorno sobre sí (es decir, sobre el pasado), ignorando los principios que la guían y las posibilidades que encierra y que no puede descubrir más que convirtiéndolas en acto, es decir, desplegándolas en el tiempo» (Bourdieu, 2007: 149).

sona. Acumulamos capacidades, pero no en abstracto, como un fin en sí mismo, sino al servicio de una identidad. En esta formación de una identidad el aprendizaje puede convertirse en una fuente de significado y de energía personal y social. [...] Como trayectoria, una identidad debe incorporar un pasado y un futuro. Las comunidades de aprendizaje se convertirán en lugares de identidad en la medida que permiten realizar trayectorias, es decir, en la medida en que ofrezcan un pasado y un futuro que se puedan experimentar como una trayectoria personal. A este respecto, una comunidad puede fortalecer la identidad de participación de sus miembros de dos maneras relacionadas entre sí:

- 1) incorporando a su historia el pasado de sus miembros, es decir, permitiendo que lo que han sido, lo que han hecho y lo que saben, contribuya a la constitución de su práctica;
- 2) abriendo trayectorias de participación que sitúen el compromiso con su práctica en el contexto de un futuro valor (Wenger, 1998: 261).

Des de l'evolució —amb el propi Darwin al capdavant—, la psicoanàlisi de Freud, la psicologia genètica de Piaget, l'existencialisme (ateu o cristià), el personalisme i tota la filosofia moderna, s'ha posat en relleu que la realitat humana no és una entitat estàtica, un ésser fix, inamovible, fet i acabat d'una vegada per totes. La persona es concep en els darrers segles sota la dimensió de la 'temporalitat', com un 'projecte', *un quefer originari i personal del jo amb les coses*, que només «és» en la mesura en què «es va fent». Com digué Erich Fromm «la vida sencera de l'individu no és més que el procés de donar-se naixement a si mateix, entrar a la vida és néixer a l'humà»¹⁹³. Tot està en procés 'd'arribar a ser'. Així, un maquinista de sènia —l'oncle Granero— que es reconvertí, més o menys traumàticament en *llumero* per un rerefons polític; Batiste (son pare) també passà de 'soler' a 'llaurador' i després —per una malaltia crònica, que avui diríem professional— a 'quiosquer'; sa mare, una dona d'arrels tradicionalistes, temerosa de Déu, esdevé contrabandista; el mateix Juan, que passà de la serradora a l'electricitat per culpa d'una gelada, i després cercà nous camins,... A la història de Juan hem vist també nombrosos canvis a l'entorn, com l'aparició del plàstic, que acaba amb les serradores; la goma, que acaba amb els espardenyers; la popularització dels aparells de ràdio o televisió, que acaba amb la 'socialització' de les notícies. Comencen a demanar-se *títols* com acreditacions, s'exigeixen cursos i exàmens a edats inusuals. És el pas envers un *staff* tecnològic alhora que tecnocràtic. A la mili està a una Cia. de Radio-transmissions (on conviuen amb els colombares) quan a Vila-real encara no hi havia gaires ràdios.

¹⁹³ Fromm, Erich a *La drame fondamental de l'homme: naître a l'humain*, (citat per Faure, 1973: 238).

Després vindrà la TV, i alguns viatges. Ell viatjarà per necessitat. La seua identitat anirà canviant al compàs dels canvis de l'entorn. El pas del 'sí mateix' al 'jo en procés' es donarà a través de la seua *identitat narrativa* (López Ladino, 2016). Potser l'impacte d'aquesta nova necessitat d'aconseguir títols, de saber més, perquè les novetats així ho exigeixen, de l'actitud positiva envers els canvis, dels mateixos viatges, i de quina manera tot açò influí en el seu accés a un nou estatus socioeconòmic, farà que es comprometa amb eixa fe en l'educació.

a.4. Identitat.

Què és el que ens fa sentir-nos una cosa en compte d'una altra?
Què és el que fa que a vegades diguem que som jueus, argentins,
polonesos, francesos, anglesos, advocats, metges, professors,
cantants de tango o futbolistes? Què és el que fa que a vegades
parlem de nosaltres mateixos amb la seguretat que només som
una sola cosa, una cosa simple, fixa, immutable, una cosa que
podem conèixer i definir amb una sola paraula?

Santiago Amigorena (2020)
El gueto interior

El mot «identitat» ve del llatí 'identitas', que significa '*el que és el mateix*' (mateixitat) – '*idem*': allò que ens permet identificar a algú perquè roman sempre; és el concepte que subjau darrere l'exigència del DNI o del certificat de naixement–; però també significa '*ser u mateix*' –'*ipse*': la resposta a 'qui és?', amb el seu vessant de canvi, de variabilitat, de ser-en-projecte; el concepte que fonamenta les actualitzacions del DNI– (López Ladino, 2016). Ricœur (1996) recupera aquests dos vessants significatius de la paraula quan es refereix a la '*identitat de si*' i la '*ipseïtat*', respectivament.

Dèia abans que mentre contem a altres la nostra vida anem construint la nostra identitat. En algun moment, els investigadors es van adonar de que el llenguatge *no era només* una eina per contar els esdeveniments de la vida real. Aleshores les històries de vida passaren, de ser vistes només com 'reportatges documentals de la vida real', a percebre's com 'un acte constructiu de reflexió', on factors com la cultura, la classe social o el gènere hi són sempre presents. La identitat d'una persona muta durant el curs de la vida i el mateix passa amb la seua relació amb el present, amb la història

personal i per al futur (Arregui i Basambrio, 1999). El canvi en la relació d'una persona amb ella mateixa –ipseïtat– es duu a terme a través del treball biogràfic, és a dir, del treball d'evocació, interpretació i re-definició que es realitza sempre al si d'allò social, en la comunicació amb altres persones –especialment amb les persones significatives. Amb açò estic afirmant la influència del que és social sobre els processos dinàmics de la construcció del *self*, cercant emfasitzar l'aspecte relacional de l'experiència humana en la manera de comprendre a les persones, és a dir, no buscant un *self* interior que es troba amagat en les profunditats de la psique, ans comprnent les relacions socials amb les quals estem lligats i els dispositius culturals que emprem per tal de construir una vida (Peavy, 2007). La creença en el *self* múltiple, co-creat, multi-afiliat, narratiu (a partir d'una narrativa interna) i altament relacional situa la investigació dins d'aquest paradigma. Les persones som actors socials i agents morals que fem servir el llenguatge per construir complexos sistemes de significats, doncs *idees, perspectives i significats* influencien profundament la manera en què actuem i negociem la nostra relació en i amb el món. És des d'aquesta visió que he entès que conceptes com *narrativa, coordinació simbòlica, autoria del self (identitat), espai de vida, habitus, pressupostos ètics, estats d'ànim o construcció de significat*, resulten més útils per comprendre les accions humanes i la dinàmica de la vida social que altres conceptes com ara *variables de personalitat, trets, classificacions o conducta* (Peavy, 2007).

No obstant açò, tot procés biogràfic, que per definició té a veure amb els canvis de la identitat personal, es sempre més difícil d'estudiar que els processos purament i exclusivament socials, doncs molts aspectes consisteixen en 'esdeveniments interns', els quals són només accessibles a la narrativa interna i no a l'observació empírica (Björkenheim, 2009). Per això, quan aprofundisc en la comprensió dels altres mitjançant la sociologia o l'antropologia (etnografia) també em compromet amb la comprensió de mi mateix, del *meu self*. La meua *identitat* se recrea en la seua relació amb l'observat i la seua cultura: és, doncs, a partir de l'observació dels altres quan i com 're-cree la meua pròpia identitat' (com he dit, jo em comprenc millor a mi mateix després d'haver estudiat als altres [Björkenheim, 2009]).

Si atenem a Wenger (1998), la construcció de la identitat de Juan, la transformació del xiquet inicial fins el que és ara –el procés de pas per totes les fases

històriques personals anteriors— és *l'autèntic aprenentatge*. Com diu el mateix Wenger, el seu aprenentatge conté els elements de *significat, comunitat, pràctica i identitat*. Així, l'aprenentatge «és el vehicle per a l'evolució de les pràctiques i la inclusió dels principiants en les mateixes i, al mateix temps (i mitjançant el mateix procés), és el vehicle per al desenvolupament d'identitats i la seua transformació» (Wenger, 1998:33).

Haviem dit que l'aprenentatge transforma no només 'allò que som capaços de fer', sinó també 'qui som', esdevenint així una *experiència d'identitat*. En aquest procés de formació identitària, l'aprenentatge pot esdevenir una font de significat i d'energia personal i social. Fins allò que creiem aprendre 'totalment pel nostre compte' — pensant ingènuament que 'no socialment'— acaba contribuint a fer-nos una mena específica de persona. La capacitat d'extreure significat dels esdeveniments de la vida es troba molt més aviat en el desenvolupament ontogenètic del que s'havia suposat anteriorment (com a molt tard, per l'adolescència primerenca, i possiblement, fins i tot abans). «L'aprenentatge —siga en el format que siga— modifica aquells qui som tot modificant la nostra capacitat de participar, pertànyer, negociar significat. [...] I aquesta capacitat es configura socialment en relació amb les pràctiques, les comunitats i les economies de significat on es conformen les nostres identitats» (Wenger, 1998: 270-272). Des d'aquesta òptica, com a experiència identitària, l'aprenentatge suposa no només *un procés de transformació de coneixement*, sinó, a més, *un context* en el qual definir la identitat (Wenger, 1998). Com deia Edgar Faure en *Aprender a ser* (1973)

Quando [el individuo, el hombre concreto] *más es él mismo*, más obedece a sus leyes y en su vocación propia, mejor realiza el propósito común de la humanidad y más está en condiciones de comunicar con otros. En efecto, se comunica a la vez por la participación en el mundo abstracto y general de las ideas, y por la contribución eminentemente original e individualizada del sentimiento, del pensamiento y de la existencia. (p. 237)

Però, a més, la *identitat* no és un producte estàtic dintre d'un determinat sistema sociocultural, sino de caire múltiple, inestable, dinàmic i que es va generant a partir de processos de negociació al llarg de les interaccions quotidianes en/de les que participen els subjectes implicats (López Ladino, 2016). Aquestes interaccions constitueixen els *locus* on les representacions socials, la seua percepció i valoració —en resum: els *habitus*— són posats en joc pels individus. Aleshores l'*habitus* es relaciona

amb la identitat en tant que es refereix als sistemes ‘in-corporats’¹⁹⁴, entesos com propensions classificatòries i valoratives, socialment adquirides, sobre allò que és u mateix i del que són els altres (Rizo, 2005).

a.5. *Habitus*¹⁹⁵

En Sociologia s’anomena «*habitus*» a un sistema d’actituds o disposicions duradores, les quals actuen com estructures o esquemes classificatoris que dirigeixen –o, si més no, orienten– conductes, percepcions o representacions i valoracions que els subjectes consideren ‘pròpies’; es refereix a la manera en que cada subjecte concret, membre històricament situat d’una classe social, percep tot fenomen del món social i se situa en ell, doncs els sistemes simbòlics contribueixen a construir el món i a dotar-lo de sentit per als que l’habiten (Capdevielle, 2011). A cada posició social diferent li corresponen diferents universos d’experiències, categories de percepció, representació i apreciació, i concomitants àmbits de pràctiques. Són representacions socials que es refereixen a la manera en què els subjectes, en tant éssers socials, *aprebenem* i *aprenem* els esdeveniments quotidians, les característiques de l’entorn, les informacions que circulen en ell i les persones properes o llunyanes. D’una manera ‘inconscient’, ‘instintiva’, aquest univers és naturalitzat i considerat ‘l’autènticament real’. Aquestes percepcions o representacions socials fan que membres diversos d’una mateixa classe social, tot i que les seues històries personals siguen diferents, tendisquen a viure estils de vida equiparables. A més, el caire pràctic d’aquestes percepcions socials s’explica pel fet que aquestes s’orienten a la comunicació, la comprensió i el domini de l’entorn, siga aquest social, material o imaginari (Rizo, 2005). D’aquesta manera l’*habitus* naturalitzaria la circumstància de que, per exemple, el ventall dels gustos de la classe popular («*em pegaré una farta de pa!*»), lògicament limitat per les seues opcions econòmiques, seria condemnat a la simplicitat i modèstia des del sistema de preferències socials de l’*habitus* d’altres classes més benestants. Així doncs, s’entén que cada posició social té el seu propi *habitus*, el qual constitueix el marc –i *la marca*– de cadascuna.

¹⁹⁴ Aquest ‘*incorporats*’ deu entendre’s en el sentit que la llengua anglesa dóna a ‘*embody*’: posar dins del cos.

¹⁹⁵ Etimològicament, sembla que aquest concepte es remunta al d’*Hexis* (ἕξις) aristotèlic (hàbit, disposició, a l’*Ètica a Nicòmac*); ‘*habitus*’ fou la traducció que, primer Boeci i després Tomàs d’Aquino, feren d’aquest mot. Es refereix a un terme al mig camí entre ‘potència’ i ‘acte’, però també entre ‘exterior’ i ‘interior’. Aquest terme permet superar l’oposició entre ‘objectivisme’ i ‘subjectivisme’ (Capdevielle, 2011).

Pierre Bourdieu el definia com un sistema de disposicions duradores i transferibles, com «*structures structurades structurants*»: ‘estructurades’ perquè suposen l’assimilació d’allò social per part del subjecte a través dels fets de la seua intrahistòria o ‘experiència viscuda’ (especialment relacions socials). Aquesta assimilació el conforma com a *subjecte membre d’una determinada classe*. Però, alhora, són ‘estructurants’ perquè funcionen com a principi generador i estructurador de pràctiques culturals i representacions (no només percepcions i comportaments, sinó fins pensaments i creences), «l’*habitus* preforma les pràctiques futures, tot orientant-les a la reproducció de la mateixa estructura» (Capdevielle, 2011:36) en una mena de reproducció social *auto-poiètica*. Cada ‘pràctica social-cultural’ constitueix així una encarnació, actualització o objectivació, de la relació entre aquestes estructures modeladores i els subjectes històrics situats en un espai social determinat. L’*habitus*, en assimilar, ‘incorpora’ allò social al subjecte. Perquè, segons Bourdieu, l’*habitus* s’aprèn mitjançant el cos, mitjançant un procés de familiarització pràctica, de *sentit pràctic* que no passa per la consciència. Les persones estem subjectes al temps, tant que hem de produir les nostres pràctiques en la urgència temporal. La incorporació inconscient de l’*habitus* suposa l’apropiació pràctica dels esquemes que serveixen per produir les pràctiques adequades a la situació i el fet d’incorporar l’interès per participar en diversos camps socials (com podrien ser la tècnica, joc, política, etc...).

Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por tanto, historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; [...] tienden a perpetuarse en el futuro actualizándose en prácticas estructuradas según sus principios, [...] Al escapar a la alternativa de las fuerzas inscritas en el estado anterior de sistema, en el exterior de los cuerpos, y de las fuerzas interiores, motivaciones surgidas en el momento de la libre decisión, las disposiciones interiores, interiorización de la exterioridad, permiten a las fuerzas exteriores ejercerse, pero según la lógica específica de los organismos en los que están incorporados, [...] sistema adquirido de esquemas generadores, el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción, y de ellos solamente. [...] ya que el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de la su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales. [...] es a través de lo que encuentra la institución su realización plena: la virtud de la incorporación, que explota la capacidad del

cuerpo para tomar en serio la magia interactiva de lo social, es lo que hace que el rey, el banquero o el sacerdote sean la monarquía hereditaria, el capitalismo financiero o la Iglesia hechos hombre (Bourdieu, 1991: 88-93).

És en aquest últim sentit que l'*habitus* és, com dèiem, un coneixement *incorporat*, fet cos, adherit als esquemes mentals més profunds, als dispositius de la pre-reflexió, de l'*inconscient social*, amb els quals les persones guien la major part de les seues pràctiques sense necessitat de racionalitzar ('lògica pràctica'), però adequades a un fi racional (Rizo, 2005).

En el cas de Juan es veu com la seua actuació d'adult respon a aquest *habitus*, propi d'una classe social obrera amb necessitats, interessos, actituds, valors i aspiracions culturals i ciutadanes ben definides i centrades en la *participació social*, professionalment ben adaptat, socialment integrat, reputat, fins arribar-li a proporcionar un adjectiu a la seua identitat («el llumero»), però també membre d'una classe en la qual la família ocupa un rol importantíssim de suport i protecció social, on les normes polítiques-socials oficials se suporten sense ser compartides (sense escrúpols, per tant, per a escapolir-se d'elles sempre que la necessitat ho ordene), i amb la consciència de tenir, des de la quotidiana austeritat, un ample marge de millora o ascens en l'escala social mitjançant el propi i continuat esforç.

b. Els acompanyants propers.

L'emperador romà i filòsof estoic Marc Aureli (121-180 dC), encetà el llibre I de les seues *Meditacions* publicant la llista dels mestres dels quals se sentia deutor. La majoria eren persones, tot i que també comptava amb «els deus» i «la reputació i memòria que li havia llegat el seu progenitor».

Les representacions socials del món, la societat i l'ésser humà, i les valoracions que comporten –l'*habitus*, amb altres paraules– es construeixen, com hem dit, sempre de forma col·lectiva, social; mai no es troben dipositades a la ment d'un sol individu. De la mateixa manera, les identitats personals exigeixen contextos d'interacció intersubjectius amb 'mestres' o 'mentors' –veterans, iniciats– per tal de construir-se. Aquests contextos apareixen sota la forma de *mons familiars de la vida quotidiana als qual l'individu s'afilia*, mons coneguts i reconeguts com a *normals* i *naturals*

per part dels actors socials. D'alguna manera, aquesta concepció dels 'mons familiars' s'acosta al concepte de «món de la vida» del que parlava Schütz (1970). Schütz definia aquest *món de la vida* com «el conjunt de les experiències quotidianes i de les orientacions i accions per mitjà de les quals els individus persegueixen llurs interessos i assumptes, manipulant objectes, tractant amb persones, concebant plans i portant-los a terme» (Schütz, 1970: 14-15, citat per Rizo). Així doncs, el *món de la vida* és el món del que podríem dir *sentit comú*, amb el seu rerefons de representacions socials heretades, parcialment transformades i compartides, és a dir, de tradicions culturals, expectatives recíproques, sabers compartits i esquemes de percepció, interpretació i avaluació comuns.

Però si les representacions socials dels mons constitueixen el vessant cognitiu, el vessant pragmàtic –el pràctic–, ve donat per la 'participació activa'. La participació no només es refereix als esdeveniments locals que ens comprometen amb certes activitats i amb determinades persones magisterials (mentors), sinó, més enllà, també a un procés de major abast consistent en *participar d'una manera activa en les pràctiques de les comunitats socials i en construir identitats en relació amb aquestes comunitats*. Per exemple, formar part d'una família, d'una colla d'alumnes, *anar a la dula* amb els iguals o d'un equip de treball en una empresa, és un tipus d'acció alhora que una forma d'afiliació. Aquesta participació no només dóna forma al què fem, sinó, a un nivell més profund, també conforma *qui som i de quina manera interpretem allò que fem* (Wenger, 1998:22). (D'alguna manera, aquests conceptes d'*afiliació* i *multiafiliació* proposats per Wenger són una continuïtat lleugerament més voluntària de l'*habitus*).

Els 'mons' en els quals trobem més implicat –amb una afiliació més convençuda– al Juan auto-descriu en el relat són, fonamentalment, tres: la família/les seues famílies, les comunitats de pràctica laboral i els diversos grups d'amics. Un quart món –que no implica afiliació, però d'una presència determinant en *el món de la vida* de Juan– és el que podem anomenar «món objectual».

b.1. La família.

D'aquesta manera anava jo aprenent a poc a poc moltes paraules en diverses sentències i proposicions que sentia, posades i col·locades en els seus propis i corresponents llocs; i sentint unes mateixes paraules moltes vegades, anava aprenent el que significaven. [...] D'aquesta manera vaig començar a parlar amb els que caminaven al meu costat, i aquest va ser com el primer pas que vaig donar a la cursa perillosa del tracte i societat humana, tot dependent sempre de l'autoritat dels meus pares i voluntat dels meus majors.

Agustí d'Hipona (354-430 dC.),
Confessions, Llibre I, Cap. VIII

La família –les famílies– signifiquen per a Juan una font d'afectivitat i un espai de seguretat, un 'santuari' protector, el caliu on es courà com a persona durant el llarg i fred hivern de la guerra i la postguerra espanyola; però també és el lloc on viu l'austeritat (com l'home feliç, *no tenia camisa*); i dintre de la família, existí una especial relació entre el xiquet que fou –únic fill baró– amb son pare, el 'mestre originari' o '*Qobelet* domèstic'. Aquesta relació diàdica de respecte afectiu també s'observarà, tot i que difuminada, amb alguns dels companys i especialment dels 'mentors' veterans dels diferents llocs de treball que ocuparà. La mare i les germanes són dones molt treballadores, però amb una funció essencialment 'proveïdora', no magisterial.

Es diu que els valors s'adquireixen com moltes malalties: *per contagi*. La família, i en especial el pare i el seu entorn ideològic, és el transmissor primigeni d'una sèrie de valors relacionats amb el pes conscienciador de la cultura –i, sobretot, la lectura–, per a la classe obrera. Juanito naix en una llar amb un pare socialista convençut, i somia la possibilitat d'un futur millor –sempre que s'arrime el muscle i no espere que li vingui tot caigut del cel, sense lluita ni esforç. El socialisme espanyol dels anys 20 i 30 veu la cultura i la socialització d'una manera particular: *la cultura se somia com el focus prioritari al voltant del qual s'havia de socialitzar l'ésser humà per tal d'esdevenir veritablement humà*. I amb la cultura, l'educació. Aleshores, el pare el porta a vetlades de teatre social obrer; cada dia, després de l'escola, el fa llegir a casa; porta llibres d'algun lloc; durant la guerra, estant al maset, li prescriu deures acadèmics, i només arriben a Paterna, es preocupa d'escolaritzar-lo; el castiga severament quan s'assabenta que ha faltat a l'escola dels frares; llegeix el diari cada dia comentant-lo amb els companys

d'ofici (i Juanito sovint és al rotgla). També és un exemple del valor que té per a la classe treballadora estar organitzada: amb 27 anys fou president de la societat d'espardenyers (i, possiblement, quan nasqué Juan –i en tenia 31– seguia sent-ho); durant la guerra, pertanyia a una col·lectivitat obrera; després de la guerra, en clandestinitat, mentre hi havia expectativa que Franco fos vençut, deleraven reorganitzar el Partit Socialista a nivell provincial,...).

Aquest punt relacional està potser vinculat amb el rol de fill baró de la família, rol que el convertí en dipositari de les expectatives del pare i amb qui mantenir una comunicació més estreta, perquè les condicions familiars i culturals així ho permetien i ho fomentaven: quan Juan ajudava a son pare al banc d'espardenyer, o quan anava a l'hort amb ell, pare i fill xarraven d'allò humà i d'allò diví. Del pare heretarà, doncs, les actituds polítiques i els valors socials envers la cultura i l'educació. Aleshores, les afeccions polítiques-culturals paternes tingueren un impacte positiu en la seua adultesa.

Però, a més, la *familia extensa* li inoculara constantment els valors de la solidaritat, de la protecció i ajuda incondicional: durant la guerra, l'oncle de Paterna els refugia a sa casa durant un temps previsiblement indefinit; després de la guerra, els oncles i les ties afectes al nou règim no els abandonen, ans afavoreixen a la mare i aconsellen al pare; quan ell es casa, fa un viatge de noses gairebé a cost zero gràcies a la família que vivia a Sevilla; dos dels oncles l'agafen sota la protecció en l'aspecte laboral: primer a la serradora, després com electricista; un altre oncle l'avaluarà per a traure un crèdit que li permetrà comprar-se la casa;...

Però a més, dues comunitats més tingueren una clara influència en Juan.

b.2. La Comunitat de pràctica dels companys de treball.

El maestro sedentario y los aprendices migrantes trabajaban juntos en el mismo taller, y todo maestro había sido trabajador migrante antes de establecerse en su lugar de origen o lejos de allí. Para el agricultor o marino convertido en maestro patriarcal de la narración, tal corporación había servido de escuela superior.

Walter Benjamin,
El narrador (1986)

Des del mateix moment que, sent xiquet, començà la vida laboral, s'inicià en aprendre les aptituds/virtuts i els valors escaients per a ser un bon treballador: gust per instruir-se en els detalls dels materials i les ferramentes, valors com la responsabilitat, la puntualitat, disposició a 'treballar *un poc més* per a guanyar *un poc més*', diligència, disciplina en el complir laboral,... Es produí aleshores un evident procés d'*afiliació*, és a dir, d'interiorització de les normes d'un grup social (Parsons, 1962, citat per Wenger). L'entorn del lloc de treball té el potencial escaient perquè es done un *aprenentatge continuat*. I no només a partir d'iniciatives d'aprenentatge més o menys formal associades a la 'formació en l'empresa' —que no fou mai el cas de Juan—, sinó també, i especialment, mitjançant oportunitats d'aprenentatge informals o incidentals que s'inclouen de manera natural dintre de la quotidianitat laboral (Le Clus, 2011). L'aprenentatge que es genera en el lloc de treball i altres entorns quotidians també es pot descriure com '*aprenentatge situat*' en el context de la pràctica social (Henning, 2004; Lave i Wenger, 1991; Paoloni i Chiecher, 2013; Sagástegui, 2004), el qual posa l'accent en la dinàmica de l'aprenentatge i la interacció quotidiana, i se centra sobretot en la relació interactiva entre els companys de treball i llur entorn laboral. Aquest marc proporciona una oportunitat als companys novells de treball per tal d'adquirir els coneixements que connecten la teoria amb la pràctica d'una manera tan realista com eficaç (Billett, 2001).

Per altra banda, al llarg de la vida va anar coneixent diversos 'emprenedors', gent que havia crescut laboralment i econòmicament, homes amb iniciativa, creativitat i sense por al treball ni a un cert grau de risc, i que arribaren a 'triomfar en la professió' (per exemple, la família Marcet, de la fàbrica de tèxtil; Miralles, '*el crus*', el veí que es feu ric amb les espadenyes; els ferrallistes de la postguerra; Santiago '*Piula*', que estudià, treballà per a Hisenda i muntà el sistema fiscal de Guinea; els colons francesos del Marroc; el fabricant de les cavadores MACAPER; els *contractistes* del desenvolupisme; els desenvolupadors de novetats, com el 'sol radiant' i de 'energia solar';...). L'experiència laboral i d'aprenentatge arriba fins la manera en què *els membres d'una comunitat de pràctica donen un sentit particular i compartit a les situacions que es troben en la seua vida quotidiana* (tot i que especialment en l'àmbit laboral) (Paoloni i Chiecher, 2013). Així, per exemple, al primer ofici, a la serradora, aprendrà habilitats tecnolò-

giques, però també a encaixar bromes dels veterans adults, a guanyar un poquet més fent una tasca 'extra', i que la normativa laboral podia ser obviada quan estava per mig la necessitat peremptòria; més tard, el seu mestre en l'ofici fonamental, l'oncle Granero, li ensenyarà perícia, però sobretot, ell recorda l'aprenentatge d'actituds de responsabilitat. L'aprenentatge laboral inclou l'aprenentatge basat en l'experiència, l'aprenentatge incidental i informal, l'aprenentatge auto-dirigit i l'aprenentatge formal organitzatiu.

La experiencia, incluso la conciencia, es experiencia «realizativa» en lo social y en lo personal; la conciencia elaborada se construye primero en la zona social, luego en el ámbito personal. El locus donde se promueve la evolución del sujeto, desde sus funciones naturales (atención, memoria, pensamiento,...), es esta «zona de desarrollo próximo», instituida en la interacción donde se define el potencial de cambio en la operación mental superior. [...] Desde esta perspectiva, el fundamento vital sobre el que se construye la maduración antropológica, la adultez cultural y el proceso de formación cultural, es el carácter constituyente del sistema de habilidades sociales. La calidad en el conocimiento se realiza como competencia en la ejecución de prácticas sociales valoradas: cazador eficiente, labrador competente, mecánico fin, compañero cordial, deliberante comprensivo, observador compasivo. El ejercicio de conocer y saber aparece como compromiso y participación en empresas colectivas, un 'echar una mano activa' en el ajetreo comunitario; [...] El conocer significativo aparece integrado por la experiencia de un mundo con significado y por la experiencia de sentido en el compromiso con la comunidad (G^a Carrasco, 2005: 28).

b.3. Comunitat de pràctica dels amics.

Les leçons que les écoliers prennent entre eux dans la cour du Collège leur sont cent fois plus utiles que tout ce qu'on leur dira jamais dans la Classe¹⁹⁶.

Rousseau,
Emile ou de l'Éducation (1762)

Juan participà igualment en diversos grups d'amistat. El primer del què com tal ens dóna notícia, és el que es, amb vuit anys, conformà a Paterna junt amb els fills d'una altra família de refugiats. Després, en tornar a Vila-real, passà més temps *a la dula* fent recapte en grup que dins l'aula. Aquí, en un entorn en que s'entrellaçaven necessitats de *subsistència, diversió i sentit èpic de l'existència* –infantil–, ja comencen a haver jerarquies (basades en l'edat i els coneixements pràctics) i normes més o menys im-

¹⁹⁶ «Les lliçons que els escolars prenen els uns dels altres al pati de l'escola els resulten cent vegades més útils que qualsevol cosa que mai se'ls dirà a l'Aula».

plícites. Més tard, a l'adolescència i joventut, se'ns presenta ocupant amb amics els escassos moments setmanals que no estava treballant: els dissabtes per la nit, a *sopar de pa-i-porta* al bar, després *cafenets*, *pòquer* i *xarrar* fins altes hores de la nit (tot i que diumenge matí havia d'anar a cobrar factures). Els menuts plaers no eren, per menuts, poc importants. Gaudir de la vida, del temps i de l'amistat eren una hedonia ínfima, pero joies inestimables considerant l'edat i l'època.

Durant el període de 'mili' mantingué els amics, combinant l'amistat amb els altres soldats del seu destacament. Quan l'acabà, molts dels antics camarades ja tenien nòvia i se n'hagué de buscar uns altres. Aquests nous eren més lletrats: tots havien cursat alguna carrera menys ell. S'hagué d'espavilar! I llegir pel seu compte per poder participar sense complexos en les converses. Un episodi corresponent a aquesta etapa és el que desencadena la consciència de que devia llegir més per tal d'assolir els coneixements que el permetrien igualar-se culturalment als amics instruïts.

La necessitat d'una integració acceptada i acceptable (afiliació) en els diversos col·lectius que conformen els contextos socioculturals sempre exigeix l'adquisició de coneixements, habilitats, compromisos i valors. En el cas de Juan, veiem que eixa necessitat de relació el motivà a *a)* acceptar normes referides a conductes adequades i jerarquies; *b)* assolir coneixements i habilitats pròpies de les comunitats de pràctica dels oficis que exercí; i *c)* assolir coneixements de cultura general –principalment referits a temes històrics-culturals– i els valors ordinaris que formen part de les converses habituals dels grups d'amics (tant dels inicials quan té 11/14 anys, com de més major –19/21–, com d'aquells que, ja adults, constituïen les APAs)

Doncs,

A veces el motor de los cambios está en los gestos ínfimos, en las re-localizaciones mínimas, en los actores diminutos, en los colectivos débiles y los problemas periféricos. Hay muchas evidencias fragmentarias, tanto históricas como antropológicas y sociológicas, que nos empujan a re-imaginar la innovación como un proceso más abierto y participativo, y menos tecnocrático y tecno-científico (Lafuente, 2012: 132).

Per últim, cal dir que la profunditat, extensió i àmbit dels coneixements i valors ordinaris dels col·lectius o comunitats laborals i afectives en les que Juan estigué immergit, existien i tenien la seua raó de ser, per la seua banda, en funció de la pròpia història del col·lectiu, la qual, a la seua vegada, estava en funció del –situada en

el- moment històric local i nacional (*guerra, postguerra immediata, postguerra llunyana, tardofranquisme i transició*).

b.4. El món objectual.

Al relat de Juan, junt amb les persones que duen a terme accions, també apareixen, formant part de l'escenari que en diverses ocasions hem esmentat, *objectes* diversos que per al protagonista compliren funcions de tota mena. Etimològicament, la paraula «objecte» té el seu origen en la llatina '*obiectus*', formada a partir del prefix '-ob', que significa *sobre*, i el participi del verb '*iacere*' que expressa *llançar, tirar*¹⁹⁷. Com a tal, la paraula *obiectus* designava a 'tot allò que es podia tirar o llançar a terra i allí es quedava immòbil'; és a dir: allò *inanimat, sense ànima que el moguéssin*. Així doncs, hem d'entendre per objecte *tot aquell element o cos inanimat, tot i que movable, llançable*, i que, per això, gairebé sempre sol ser de mida menuda o mitjana. En altres paraules, un objecte és un ens material, corpori, que es pot percebre sensorialment, i sobre el qual podem, a més d'usar-lo, anomenar-lo i reflexionar sobre ell, però que *no té vida pròpia* (aquest és el seu principal tret). Sovint ens referim amb desdeny a allò que és material sense vida, i asseverem amb convicció que l'important són les persones, la relació amb aquestes, nosaltres mateixos, els nostres sentiments, la salut, etc. No hi ha dubte que tal prioritat és encomiable i fins, podríem dir, ontològicament certa; però tampoc hi ha dubte respecte a que les nostres petites possessions emmagatzemen records, sentiments i ancoren i projecten les pròpies històries de vida. Aleshores, fins a quin punt són realment importants? Per altra banda, quines funcions compleixen els objectes? *Per què són dignes de desig?*

Tot i que la pregunta, a simple vista, sembla senzilla, són múltiples i complexes les funcions que els objectes poden exercir. Així, poden tenir una funció:

- *Utilitària* (ús). És probablement la més evident. És la dimensió d'«eina» de la qual gaudeixen tots els objectes. Pensem en qualsevol peça de mobiliari. Però moltes eines converteixen, incorrent en una mena de metonímia, '*l'estri en el professional*', en alguna cosa inherent a la pròpia feina: l'estetoscopi fa al metge, el bisturí a la cirurgiana, el ganivet a la carnissera, el palastre al paleta, el clarió i la pissarra a la

¹⁹⁷ De la que vindria també el verb '*jeure*'; estar estès en posició horitzontal, és a dir: absolutament estable.

mestra, o les alicates, el fil de llum o l'escala, a l'electricista, etc.; de manera que *no poden considerar-se només com a mers mitjans*. Són alhora *instruments d'identitat* (com a mínim, els adscriu i afilia a una comunitat de pràctica)

- *Reflex d'estatus i domini social*. Hi ha objectes que poden o no tenir un ús real, però que reflecteixen poder com: els bastons de comandament dels alcaldes, la corona d'un rei, un *Cadillac* en lloc d'un sis-cents, o, ubicat en el seu moment històric, una pistola, una ràdio o una bicicleta.
- Com a *font d'afecte* que ajuden a satisfer certes necessitats afectives, a superar l'ansietat de la separació o la pèrdua o que ens serveixen de companyia davant l'enyorança, l'avorriment o la soledat (fotos, llibres, regals realitzats per persones estimades, objectes propis de les aficions, mobles o adorns especials).
- *Domini i control*, doncs proporcionen al subjecte la sensació de control sobre el seu entorn. Probablement els més evidents siguen un certificat, un vehicle o un telèfon, objectes que permeten un nivell de control de l'entorn laboral molt superior als que no ho tenen (imaginem-nos per un moment un empresari autònom sense vehicle o sense telèfon; impossible!).
- *Identitat personal* i que defineixen el jo. Alguns objectes, per la seua permanent relació amb la persona, poden donar una idea del propi subjecte. Més enllà dels estris o les ferramentes de l'ofici de les quals parlàvem en el primer punt hi ha d'altres que són part d'ella i, per tant, poden ajudar a identificar-la (reconèixer-la en la seua singularitat), per exemple: el bastó i el barret de *Charlot*, o el barret i la gavardina de Bogart, les ulleres de John Lennon, les gorres del *Che* o de Mao, o els 'puros' de Churchill.
- Objectes *com a elements del passat*. Molts objectes, sobretot en l'edat adulta i en la vellesa, funcionen com a punt d'ancoratge que li permeten al subjecte dir «jo sóc qui, més enllà dels canvis, sempre he estat» (aquella *ipseïtat* de la identitat narrativa de la qual parlava Bourdieu). Mitjançant aquest tipus d'objectes el subjecte es representa la seua continuïtat al discórrer de la línia del temps. Podem dir que els objectes funcionen a manera de «fotografies del passat» que generen records, sentiments, etc.; o fins i tot, poden servir també d'unió amb persones ja desaparegudes (per exemple, una escriptura de compra-venda, una factura dels primers anys de casat o un quadern escolar).

Naturalment, qualsevol objecte compleix diverses d'aquestes funcions: allò que va tenir una funció clarament *utilitària* en un moment concret de la vida (la samarreta que es lleva de xiquet per anar a nadar a la sèquia), després n'assoleix una altra, o la funció *afectiva* (era la pista per la qual son pare descobria la seua absència de l'escola i el castigava) o d'*ancoratge* (li fa recordar tots els amics que anaven a nadar amb ell) són més essencials. Així doncs, no és agosarat afirmar que les persones construïm les nostres identitats *també* mitjançant els objectes i la forma en què els utilitza tota vegada que aquests objectes es transformen en exterioritzacions de la ment.

En el relat de Juan podem discernir, si més no, cinc categories d'objectes

El *mobiliari*: la cadireta que l'acompanyava a la primera escoleta (és el primer objecte que nomena, el trasllat de la cadireta fou, cronològicament parlant, *la seua primera obligació*); els mobles de l'escola del menjador (el desordre en què els col·locava l'alumnat reflecteix un estil docent de *llibertat* que després, en re-ubicar-los correctament, era una exigència de *responsabilitat*); els pots i sacs amb menjar que van carregar en la fugida a València (objectes/recipients dels quals podia dependre la seua *supervivència*); el mobiliari per a casar-se i de la perruqueria (que li va exigir una alta dosi de *creativitat* com alternativa davant l'escassetesa de diners),...

Els *llibres*: són per a Juan, regals del pare o de gent carregada d'afecte (la cosina Charo, de Sevilla, D. Paco, el mestre que li va prestar, entre altres, el recordat *Coraçón*), i també alberg d'històries, font d'entreteniment, arma contra l'avorriment, actant informatiu, finestra a noves perspectives sobre realitats diverses, taula salvavides de la humiliant ignorància; però, sobretot, contenidors de saviesa¹⁹⁸. Si cada llibre en si és un objecte, cada paraula, cada idea contingudes en ell són, per elles mateixes, criatures susceptibles de ser adoptades i re-creades. Per altra banda, parar compte dels llibres –i altre material escolar– (compra econòmica i activitats de conservació i reciclatge) fou una de les raons de la creació de l'APA. Per últim, també hem vist com els llibres de la seua biblioteca domèstica reflecteixen en alguna mesura el ventall i les finalitats d'aquelles biblioteques de les 'Cases del Poble' i 'Centres Obrers' dels antics socialistes.

¹⁹⁸ «Qui no llegeix, als 70 anys hi haurà viscut una sola vida, la pròpia! Qui llegeix haurà viscut 5.000 anys: estava quan Caïn va matar Abel, quan Renzo es va casar amb Lucía, quan Leopardi admirava l'infinit... Perquè la lectura és la immortalitat cap enrere», es diu que va dir Umberto Eco

Les *eines de treball*: el banc d'espardenyer que veié cavalcar a son pare durant tota la infància, *era lloc de treball, eina*, però també *espai de relació social significativa*; la maquinaria de les serradores, que significà la *iniciació al món tecnològic* que tant li atrauria en el futur i que tan despertaria la seua curiositat i creativitat; la ferramenta de *llumero* – incloent-hi l'*escala*, la càrrega de la qual indicava la seua inferior condició d'aprenent, no d'oficial– a la qual deu la posició professional-social que aconseguí i que arribaria a ser un *element identitari*.

Els *vehicles*: Les bicicletes, des de la que li tocà en sorteig a l'oncle José Maria (i que més tard seria una 'pèrdua de guerra'); la de l'oncle Granero, que era de pinyó fix i senyal de l'estatus d'oficial (no de l'*aprenent!*); la que li comprà sa mare pagant cinc pessetes al mes durant trenta mesos, amb la qual anava a cobrar factures pel poble, i per anar a Castelló, primer per qüestions laborals i després a la *mili* (mentre llegia les novel·letes de '*El Coyote*'). El camió militar amb el que eixiren de Vila-real quan la guerra acaçava la família. Molts anys després vingué el cotxe propi: el *Citroën 2CV* que li va permetre assumir treballs de més envergadura i donar-li creixement a l'empresa; després l'acompanyaria en tots els viatges als metges que necessita Juanma, el fill major que hagué d'operar-se. També el cotxe li permeté que la família passés en Aín temps de qualitat.

Els *objectes propis de les aficions*: l'àmbit de les aficions, dels *hobbies*, permet establir una clara dialèctica circular entre *els objectes, els sabers i els afectes*¹⁹⁹. Així, un objecte adquirit per satisfer una afició sovint desperta l'interès i fins la necessitat de saber més –cal llegir més per informar-se–, la qual cosa millora, per la seua banda, les emocions positives que genera l'activitat, mentre que, sovint alhora, insinua l'actualització o complementació dels objectes escaients –mitjançant una nova compra o fabricació. I la roda torna a començar! Juan ens contà les seues aficions: *llegir llibres i revistes d'història, la 'radio-afició' i el conreu de 'bonsais'*.

Aleshores, després d'haver parlat de tots aquests subjectes i objectes... No hi ha objectes escolars. És que l'escola no està entre aquests cercles? *Juan no deu res a l'escola?*

Tocarem aquesta qüestió unes pàgines més endavant.

¹⁹⁹ No hem d'oblidar que el mot 'afició' és l'evolució d'*afecció*: sentiment d'afecte que es té per una persona, cosa o idea determinada. Respecte a una activitat d'oci també podem ser 'afectes' o 'desafectes'.

c. La història que l'envolta.

c.1. El context històric com escenari.

Que toda una vida individual, entre el nacimiento y la muerte, pueda explicarse finalmente como una narración con comienzo y final es la condición pre-política y pre-histórica de la historia, la gran narración sin comienzo ni final. Pero la razón de que toda vida humana explique su narración y que, en último término, la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, radica en que ambas [-narración e historia-] son el resultado de la acción.

Hanna Arendt

La condición humana (2009)

Tota la narrativa, tota la semblança que s'ha presentat del protagonista, descriu a més, d'alguna manera, un moment històric. A la *descripció densa* he anat relacionant fets que li ocorregueren amb els contextos sociohistòrics en els quals es mogué. Freqüentment els episodis relatats són *un més dels tants* que se'n donaren semblants arreu del país. És una vida plena d'aprenentatges... *situats*: Juanito veu a son pare il·lusionat per la participació política de la qual pogué gaudir la classe treballadora durant la Segona República –no abans en el temps ni tampoc després. Però vegem diversos exemples històrico-educatius: la seua primera escola pública d'educació infantil segueix els patrons que l'administració educativa republicana s'esforçà en propagar, un model innovador: el montessorità (Artero i Ortells, 2015; Barreiro, 2008; Medina, 1977; Otero Urtaza, 2008; Pérez Galán, 2000); la següent escola s'hi ubicà en un local 'confiscat' pel govern del *Front Popular* al *Sindicat d'Obrers Catòlics* –desafecte al règim frontpopulista– (Agulló, 2018; Vilanova, 2019); igual que quan a Paterna va 'a una escola dels comunistes', és perquè, conforme avançava el front bèl·lic, el sistema educatiu republicà anava perdent capacitat administrativa i operativa, i havia de delegar-la en els poders fàctics mínimament organitzats, com eren alguns ajuntaments, els sindicats o els partits polítics del *Front Popular* (Agulló, 2018); quan va a l'escola dels frares franciscans és perquè, quan els franquistes ocupaven un territori, immediatament, amb la finalitat de 'restablir la normalitat', s'hi transferia el control de tota l'ensenyança a les ordres religioses (naturalment 'afectes al règim'), doncs els mestres i les mestres que havi-

en treballat per la República es trobaven en ple procés de ‘depuració administrativa’ (Bedmar i Montero, 2010; Medina, 1977; Sonlleba i Torrego, 2014; Vilanova, 2019); quan sofreix a D. Emilio, el mestre que no volia ser mestre i projectava la seua frustració en violència envers l’alumnat, respon al moment històric en que, acabada la guerra, es desmobilitza una important massa d’oficials als quals se’ls havia de donar alguna ocupació ‘relativament ben pagada’ (pels serveis bèl·lics anteriorment prestats) (Roig, 2002; Vilanova, 2019; Villanueva, 2006). Un altre exemple: Juan comentava que ell, de xiquet no va fer mai cap examen, ni es va plantejar la possibilitat de seguir estudiant a un Institut d’Educació Secundària, doncs als instituts només anaven aquells que el mestre informava als pares del seu bon rendiment i, si podia pagar-s’ho i no feien falta els seus braços per al treball de casa, anava; efectivament, a l’Espanya de la postguerra, la *Llei educativa* de 1945 feia obligatòria l’assistència als centres a tots els xiquets des del sis fins els dotze anys, però constituint un cicle educatiu sense cap connexió orgànica amb la segona ensenyança. A aquesta *ensenyança mitja* s’hi accedia mitjançant una prova d’ingrés sense vincles definits amb l’ensenyança primària, i era contemplada exclusivament amb caràcter propedèutic, com una preparació per a l’ensenyança superior. La instrucció elemental era considerada *suficient* per a la població treballadora i la xicoteta burgesia rural (la immensa majoria de la població!). A l’any 1952 (el mateix any que van acabar les ‘cartilles de racionament’), la taxa d’escolarització primària encara era només del 50% (Comín, 1973). Fuster, al 1965, deia que només el 16,5% de la població escolar espanyola duia a termini estudis de secundària general i tècnica. En conjunt, totes les generacions de xiquets i joves espanyols que cursaren –o no– estudis en els anys anteriors a la dècada dels 70, visqueren una manca, no ja de qualitat educativa, sinó de possibilitats reals d’una escolarització mínimament digna i sostinguda.

Igual ocorre en altres moments del relat: quan a mitjanies dels anys 40 anaven a instal·lar l’enllumenat al campament falangista era perquè el règim acabava de crear les falanges juvenils, antecedents de l’*Organització Juvenil Espanyola* (OJE) dependent del *Movimiento*, i si allí donaven bé de menjar era perquè tenien la consigna de que l’Espanya de Franco era l’«Espanya del pa blanc» (Abella, 2008; Cruz, 2012; Sevillano, 1999); quan Lolita és elegida per les perruqueres com la seua representant al ‘Sindicat’

(Vertical) és perquè el sindicalisme ‘del Movimiento’ –únic espai junt a la ‘Seguretat’ on els falangistes mantenien poder– intentava mostrar una imatge activa, dinàmica i fins ‘populista’ (Bernal, 2010; Biescas, 1989; Cenarro, 2011); o quan va a l’Alcora a instal·lar la llum domèstica a cent cases menudes, és perquè s’està en ple procés polític-social dels *Plans de Desenvolupament* (Tena, 1966); quan, per fi, després de mort Franco, Juan i altres persones ‘esquerranes’ es plantegen *participar activament* com a pares en l’escola pública, és perquè hi ha un clamor socioeducatiu des de molts sectors que exigeixen eixa participació, clamor que desembocaria primer en la LOECE (*Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars*) ucedista –per la que es creen els Consells de Direcció– i, més tard, i d’una manera més completa, en la LODE (*Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació*) del PSOE –per la que es creen els Consells Escolars– (Mayordomo, 2002, 2011; Puelles, 1980, 2002; Ysàs, 2013);.... i així, amb dotzenes i dotzenes d’exemples al llarg de tot el relat. Cada situació en la què es veu embolicat, cada escenari de tots els episodis que narra, està podent-se explicar des de la mateixa trama històrica.

Així doncs, per tal de poder entendre la narrativa biogràfica i textualitzar-la, ens ha fet falta contextualitzar. Parlar d’aprenentatge *situats* significa també que *s’hi situen en un temps històric i un espai geogràfic, a més d’un entorn social*. La història de vida de Juan concreta coses que en aquell moment s’anaven donant. Fins quan Juan viu el moment psicològic crític en el qual s’adona que els amics entenen coses que a ell li venien grans, inclús aquí, també hi ha condicionants sociològics i culturals (històrics-socials): a Vila-real començava a haver una embrionària classe mitjana que podia enviar els fills a l’institut a estudiar secundària (i aquest no era el seu cas ni el de la seua família). Actualment, les motivacions per aprendre no són, lògicament, les mateixes que abans, doncs ha canviat l’imaginari sobre l’educació. La motivació (*necessitats, interessos, actituds, valors i aspiracions*, segons Herrera *et al.*, 2004) té molt a veure amb la cultura del moment, amb les possibilitats de mobilitat social, d’assolir metes, i a què se li dóna valor en cada dècada. En el relat de Juan hi constatem una profunda dialèctica entre el context, que dóna llum i ens permet situar-nos, i la història personal de vida –identitat narrativa–, que ell concreta en un *habitus*.

c.2. Memòria històrica

Un segon aspecte històric, a més del de fixar el context com a ‘escenari’, com a *background* de la història de vida de Juan, és el referit al caire historiogràfic que pretenem donar-li: *la Memòria Històrica*²⁰⁰ (tot i que aquest concepte, tan esmentat durant els darrers decennis, no està, com veurem, exempt de discussions).

«Memòria» i «Història» són termes que sovint s’han volgut assimilar. No obstant, lluny de ser sinònims, prompte descobrim diversos trets que els distingeix fins gairebé oposar-los. La memòria és part de la vida psíquica, s’alimenta de records boirosos i subtils, globals, particulars o simbòlics; records auto-expressats narrativament (internament i socialment, successivament o simultàniament) i, per tant, sensibles a tota mena de transferències i interferències. La memòria sempre s’allotja en col·lectius humans, pel que està, per açò, subjecta a un persistent dinamisme lingüístic i social; però també per açò està oberta a la dialèctica del record i de l’amnèsia inconscient, responsable de les successives deformacions. Si bé només s’acomoda a detalls que la reconforten, també es vulnerable a manipulacions de tota mena, susceptible a llargues latències i re-vitalitzacions tan sobtades com inesperades; afectiva i màgica, constitueix l’enllaç psíquic a un present sempitern. En canvi

La història és la reconstrucció, sempre problemàtica i sempre incompleta, del que ja no és. [...] una representació del passat. [...] com a operació intel·lectual i laica, utilitza anàlisi i discurs crític. La memòria instal·la el record en el territori sagrat, la història el desallotja, sempre processa (Nora, 1984: XVII-XLII).

Mentre que a l’Europa de segle XX –i, sobretot, en el seu últim terç– la ‘memòria’ de les guerres (que és, en primer lloc el record personal dels combatents, testimonis i coetanis, codificat després per esdevenir un discurs social) tingué gran rellevància política i fins educativa, a Espanya, els valors dels vençuts de la guerra civil foren absolutament exclosos de l’imaginari col·lectiu i de la representació social del passat. Com en un món orwellià, només havia succeït allò que el règim afirmava que efectivament havia ocorregut. Per tant, la memòria dels desafectes fou proscria a l’àmbit exclusivament individual o domèstic, de tal manera que encara en l’actualitat, fer una

²⁰⁰ La seua formulació més comuna es deu a Pierre Nora, [1984. *Les lieux de mémoire*] i ve a designar «l’esforç conscient dels grups humans per trobar-se amb el seu passat, siga real o imaginat, valorant-ho i tractant-lo amb especial respecte».

construcció de la identitat pròpia i de l'explicació del passat traumàtic mitjançant el mirall del col·lectiu —el *memorialisme*— ha adquirit un caire discursiu de «reivindicació», de «devolució» o de «recuperació» (Rodrigo, 2006).

Per a Colmeiro (2005), la ignorància del nostre passat comú caracteritza a diverses generacions nascudes en el franquisme o en la denominada 'transició democràtica' i arriba fins als nostres dies²⁰¹. Si bé hi ha acord en que les circumstàncies d'avui són ben diferents a les de la postguerra, i que els discursos ideològics avui dominants comencen a seguir altres camins, no obstant això, la nostra relació amb aquest passat continua sent problemàtica o plena de grans forats a la memòria col·lectiva. Com ell diu, *la desmemòria, el desencant o l'oblit* són els trets dominants de la nostra relació amb aquest període. No obstant, afirmava el professor Fernández Soria (2008):

Conèixer el passat, per molt carregat que estiga d'ombres és una forma de rehabilitar als qui les van patir, de tornar-los la memòria i la dignitat que se'ls va arrabassar. Recompondre la memòria col·lectiva ens allunya conscientment de l'oblit com a teràpia per suportar un passat penós, però ens apropa a la restauració de l'ésser humà en la seua transcendència, la seua moral i la seua llibertat, a la reparació de la injustícia, a l'intent de buscar la veritat. (p.18)

Actualitzant la idea de *Memòria històrica* al cas de Juan, veiem com son pare tenia un potent somni que transmetre, un *somni socialista* (encarnat en els projectes que tenia compartits amb la colla d'espardenyers sindicalistes i socialistes, amb Cabrera al front): «*chaque époque rêve le suivante*», apuntava Jules Michelet (un dels principals historiadors de la Revolució Francesa). Els somnis socialistes d'abans de la guerra mesclaven el revolucionarisme il·lustrat francès, el socialisme utòpic, els intents liberals-demòcrates de l'Espanya del segle XIX i la consciència de classe obrera que Marx hi afegí. Els somnis dels socialistes anteriors a la Segona República volien esdevenir realitats futuribles a les quals el sistema repressiu —*capitalista* alhora que *tradicional*— no permetia mai arribar. Ni fins quan el règim democràtic semblava obrir-li la porta 'de dret!' (tot i que mai no ho va fer '*de facto*'). Després del somni republicà vingué la crua existència del Franquisme, despertar d'una bufetada a una realitat envers la qual

²⁰¹ Aquesta idea de la *desmemòria* també apareix en Colom (2011).

només restava ser ‘desafecte’²⁰² i, des d’aquesta actitud de desafecció, bé ‘anar de romàntic’ i lluitar fins l’auto-immolació estèril, o bé ser pragmàtic, sobreviure, ser pràctic i retirar-se a les casernes d’hivern, on conreant la resiliència, esperar una futura primavera en la qual anunciar el propi «*Eppur si muove!*». Així, la resiliència, encaixar adversitats i aprendre d’elles es convertí en *matèria obligatòria* per la ‘gent de baix’.

c.3. Altres enfocaments «difractius» de la Història

Aquest esmentat vessant restaurador de la dignitat humana, propi del *memorialisme*, és un tret que hem volgut mantenir present al llarg de tota la tesi. No obstant, com hem anat mostrant en tot el relat, aquesta també cerca suports en altres corrents igualment difractives de ‘la historicitat’: corrents conegudes com «història de la gent corrent» o «història de les classes subalternes» (des de 1960, i encara abans, els moviments de la «història des de baix» –*history from below*– i la «història oral», implicaren a grups i membres en els processos de producció de coneixement [Burke, 2003; Fraser, 1993; Hobsbawn, 1998; King, i Rivett, 2015; Núñez García, 2013; Perks i Thomson, 1998; Port, 2015; Thompson, 1978]).

Abans, durant les dècades centrals del segle XX, en aquells anys daurats de la postguerra mundial, s’havia donat el pas des de ‘la història com a mite polític de l’estat nacional en construcció’ (mirada pròpia del segle anterior, marcada pel Romanticisme, i en la qual es barrejaven patriòticament i gloriosa, líders, reis, herois bèl·lics i religiosos, amb gestes nacionals més o menys col·lectives) a una altra que, inspirada en la visió materialista del marxisme, intentava ara ‘identificar i estudiar les estructures i les masses’, i que es va ratificar com *ciència social* buscant semblar-se a les ciències exactes i naturals: quantificant i seriant. Fou en aquest segon moment, mentre s’expandia el nou paradigma de la modernització i el progrés, i triomfaven definitivament les ciències socials que l’impulsaven i l’explicaven (Sociologia, Economia,...), quan «desaparegueren poc a poc els individus, per quedar com anècdotes o curiositats gairebé arqueològiques pròpies d’historiadors locals o de cures rurals erudits» (Fdez. Prieto, 2014: 143). En l’àmbit d’allò que pretén denominar-se ‘histo-

²⁰² Com cantava Serrat en *De vez en cuando la vida* (1984), milions d’obers i esquerrans espanyols es despertaren al 1939 pensant que «De vez en cuando la vida nos gasta una broma / Y nos despertamos sin saber qué pasa, chupando un palo sentados sobre una calabaza».

riografia científica' (tant des de l'*Escola dels Annals* –què, des de França inspirà el quefer historiogràfic de mig món des de 1929 fins gairebé la dècada dels 80–, com per part de la historiografia marxista) l'enfocament biogràfic s'anatematitzava per la seua 'escassa científicitat' i el seu 'excés de subjectivisme'. Se l'acusava fins de 'superficial i personalista', sense que se li permetés formar part d'una disciplina aleshores obsessionada en mostrar el màxim tarannà científic dintre de les Ciències Humanes i Socials (o, almenys, demostrar que no era menys científica que qualsevol branca de les ciències experimentals positives) (Hernández Núñez, 2008).

Però, a més, l'extensió de la ideologia socialista, més enllà de discussions sobre la seua major o menor validesa política, condicionà durant dècades la societat europea en cada moviment contestatari que sorgia en un món que es resistia a araconar la 'guerra freda': des del *maig del 68* fins a les *comunes hippies*, tot passant per la potència dels educadors més socials (Freinet, Freire, Milani,...) o les filosofies crítiques de l'Escola de Frankfurt, totes elles iniciatives intel·lectuals tallades amb un patró similar: el desig d'una major socialització de l'home, de la superació dels egoismes individuals a favor de l'hegemonia d'allò col·lectiu, de l'anunciada per Ortega substitució dels 'homes' per la 'massa'. També l'*Estat de Benestar* nascut del keynesianisme que, amb tota la seua càrrega explícita d'atenció comunal i solidària, s'instal·lava a l'Europa occidental –i fins i tot apareixia tímidament a Espanya– i l'associacionisme més variat (veïnal, cultural, educatiu, corporatiu,...) que brollava pertot arreu, eren els millors exponents d'aquest afany comunitari en la resolució dels problemes quotidians. Per descomptat, la Historiografia no fou de cap manera aliena a aquests corrent, tot participant entusiastament en aquesta apoteosi socialitzadora (Cabrera i McMahan, 2002; Núñez García, 2013). ¿Com podia, en aquest clima sociointel·lectual, interessar-se pel protagonisme individual o pel de les elits en el procés històric de construcció de les societats? Com pretendre validar la necessitat d'estudis individualitzats i concretats en persones amb noms i cognoms? Com imaginar que la biografia històrica pogués desenvolupar-se com a gènere en tal brou de cultiu? Era materialment i psicosocialment impossible, doncs ni la societat ho demanava ni s'oferia receptiva per admetre'ho. El moment històric pertanyia als col·lectius, no a les individualitats (Cabrera i McMahan, 2002; Hernández Núñez, 2008; Veiga, 1995).

La cultura i les formes polítiques imperants, la presència o no d'utopies col·lectives, els signes de l'economia,... eren elements que, d'una manera o altra, predisposaven a que foren altres gèneres històrics els que marcaren el camí de l'avantguarda.

Així doncs, durant dècades, menyspreada pel seu suposat caire individualista, superficial i acientífic, la biografia llanguia als prestatges més recòndits de la biblioteca històrica. Les crítiques al gènere se situaven sempre en els ja esmentats llocs comuns: més literària que científica, narrativitzant, no quantificable, subjectiva,... (Veiga, 1995). Es considerà una forma de fer història que era la perfecta antítesi auto-desacreditada del que volia ser una historiografia tan seriosa i rigorosa com el positivisme dels temps exigia. «Semblava com si la contundent divisòria que els grecs havien fixat entre història, d'una banda, i biografia, de l'altra, prenguéssim nous vols i s'instal·lés com indiscutible dogma de fe entre els pensadors històrics del moment» (Morales, 1987:61).

Però després vingué 'el gir lingüístic' (Rorty, 1990) el valor de l'hermenèutica: *l'individu regressà* (segurament per a quedar-se durant tot el temps que li permeta la dinàmica de la pròpia historiografia, sempre atenta a enfocaments alternatius). Aleshores calgué imaginar noves fonts, o descobrir-les, i tractar-les perquè fos 'la gent corrent' la que realment parlés, exigint a l'historiador un esforç diferent al d'altres maneres de fer història, on la cerca en arxius, manuscrits i textos editats podia ser abordada amb mètodes ben definits i provats (Hernández Núñez, 2008). Però, *fer història de la gent de baix té unes altres exigències*. Per no ser repetitiu en els matisos historiogràfics, em remetré a allò que ja he fet constar d'aquest enfocament al Llibre IV. Per altra banda, és un abordatge que, si bé salva els criteris científics, té com a una de les seues característiques la «militància» dels investigadors que s'hi adscriuen.

Com diu Lourenzo Fernández Prieto en *Las vidas corrientes en la historia social. Las vidas de todos y todas* (2014)

La historia de lo singular, que enfoca lo individual y al individuo frente a la historia de los procesos, las estructuras y las clases bien delineadas, [...] permite encontrar lo que es ordinario, ante lo extraordinario del viejo historicismo y lo mecánico del estructuralismo; alimenta estas nuevas formas de hacer historia social más eclécticas, capaces de nutrirse de diferentes aportaciones y liberarse de viejos corsés; permite encontrar a la gente corriente que antes era invisible, y también a las masas,

como hace la historia social desde que consiguió liberarse de corsés [...]. El retorno de lo singular no es nuevo; la superación de los férreos marcos de las estructuras en las que los individuos no ocupaban ningún sitio forma parte de un ciclo de décadas en las que confluyeron el fin de las utopías post-68, el posmodernismo y finalmente la caída del muro. [...] Esa lenta y fecunda ruptura de los paradigmas totalizadores y ontológicos anclados en el siglo XIX, cuenta esta vuelta, retorno o recuperación del sujeto que ya viene ocupando las últimas tres décadas (pp. 142-143).

c.4. Escolarització i aprenentatge (o aprenentatge i escolarització?)

- Diuen de vosté que ha estudiat de tot, de llatí a geologia.
 - No tenir una mica de cultura pot ser perillós!
- I que ha escrit un llibre.
 - És veritat! Una guia per comprendre les cartes estel·lars, per fer-les accessibles a la gent comuna. Vaig deixar l'escola als dotze. Sempre vaig tenir fam d'aprendre!

John Preston
L'excavació (2007)

Sempre és interessant estudiar l'impacte que els aprenentatges han tingut en els nostres majors, perquè pot oferir dades sobre el nostre propi futur i, especialment, sobre quin és el valor real dels aprenentatges cobejats. Per altra banda, un individu que al llarg de la seua vida no haja tingut una formació suficient per possibilitar-li dialogar creuant opinions amb tolerància, descobrir-ne de noves, expressar-se, crear, conèixer la seua realitat i albirar l'opció de poder canviar-la o modificar-la, hauria de parar bon compte en no ser manipulat i obligat a viure com un –amb paraula de Freire– *oprimit*. Ara bé, cal que ens preguntem: són tots els aprenentatges igualment vàlids per a que qualsevol persona pugua assolir aqueix talent per a la vida bona que diem cal perseguir? *A quins aprenentatges estem referint-nos?* (Jordán, 1993). Aquesta hauria de ser una qüestió teòrica bàsica per als educadors i educadores.

En el transcurs de la vida de Juan hem vist diversos moments en què ell prenia una consciència especial *'d'estar aprenent alguna cosa interessant'* (Kaplún, 2004): quan a la serradora li deien de quin tipus havia de ser la fusta que feia de suport (la qual cosa *l'inicia en el món tecnològic* dels materials i les seues estructures); quan l'oncle Granero li va dir que no podia deixar una casa a fosques (que el fa prestar atenció a les *actituds de responsabilitat professional*); quan durant una conferència es queda en ganes de preguntar per mancar de suficients coneixements com per a fer-ho (i

s'adona que *sap només una gota de l'oceà del coneixement*, com deia Newton); quan a la mili no es va alçar quan va entrar Ríos Capapé i el sergent el va renyir (i ell expressà que la normativa afectava a tots per igual independentment de la persona concreta); quan les mongetes li van dir que «somos demasiado pobres para comprar barato» (que el va fer cavil·lar en *les paradoxes de les negociacions*);... Per què aquests aprenentatges tenen un valor especial, diferencial, que han fet que ell els recorde precisament com «aprenentatges»? *Perquè el feren parar-se a pensar en la profunditat i l'abast del coneixement que acabava d'assolir.*

Els aprenentatges, perquè siguen sòlids alhora que transformadors, han de néixer d'un procés de construcció personal de significat, i no, com sovint es concep, de cap procés provatori o de falsació d'hipòtesis. Nombroses teories de l'aprenentatge, moltes epistemologies, es fonamenten en el postulat de que agafem una nova experiència i la validem tot fent ús dels vells criteris del test «provat i veritable». Res més fals! «L'aprenentatge transformador no és només memorització, ni mera acumulació de coneixement, ni és simple associació d'allò vell amb allò nou. L'aprenentatge transformador implica que nous significats, noves interpretacions i nous coneixements resulten d'experiències d'aprenentatge» (Peavy, 2007: 66).

L'aprenentatge és un treball que no només es refereix a fets viscuts; també hi apareixen *idees i perspectives*, enteses, com diu el mateix Peavy, com

las herramientas que nos permiten comunicarnos, relacionarnos, planificar, elegir, construir, detenernos, superar las limitaciones, crear libertades, y tratar de seguir con nuestras vidas. Mientras lo intentamos, articulamos nuestra conciencia de las realidades existenciales de nuestro presente, recordamos nuestro pasado e inventamos nuevos futuros. [...] el proceso [...] se mejora cualitativamente cuando se articulan significados, ideas, perspectivas, experiencias, creencias, valores, intenciones y acciones y estos son evaluados críticamente y comprendidos dentro del contexto del mundo de la vida de cada persona (Peavy, 2007:16).

En aquest sentit, com més conscients i responsables arribem a ser del nostre futur, en àmbits cognoscitivament expansius i a una escala cada vegada més gran, més ens caldrà la reflexió sobre les perspectives que fonamenten la pròpia activitat. No obstant, com diu Wenger (1998), «una perspectiva no és una recepta; no ens diu què hem de fer; més aviat actua com una guia que ens diu a què prestar atenció, quines dificultats esperar i com abordar els problemes» (pp. 26-27). Possiblement, la

gran habilitat de Juan per aconseguir-se *l'educació més adient* va ser auto-organitzar-se, i percebre i utilitzar les seues circumstàncies com a 'oportunitats d'aprenentatge'. Va entendre –des de la lògica pràctica– que li corresponia a ell 'in-corporar' subjectivament allò après als diversos contextos d'aprenentatge. Va assumir enfrontar-se a la tasca d'esdevenir, alhora que en l'actor, tant en l'escenògraf com en el director de l'obra d'adquirir coneixements: un acord on, *superats els aprenentatges crítics inicials*, l'educand i l'educador, l'*aprenent* i el *mestre* es fusionaren en la mateixa persona.

Cap. II

Del punt d'arribada

- ¡Anda Vd en zig-zag, Sr. Nge!

- Así se tarda más en hacer el recorrido y
se piensa más en adónde va uno.

José Luis Cuerda
Amanece, que no es poco (1989)

El caire *indisciplinar* d'aquesta investigació ha fet que allò que a l'àmbit acadèmic sol establir-se a l'inici de l'estudi com «el problema d'investigació» i «les preguntes d'investigació», haja anat, en aquest cas, apareixent disseminat d'una manera irregular –i més o menys persistentment– al llarg de diversos capítols dels llibres anteriors. Potser l'actual, referit a les *conclusions*, és un lloc a bastança idoni per a fer una recapitulació de tot allò que ens qüestionava, bé a l'inici de la investigació, bé durant el seu transcurs, doncs han anat emergint interrogants personals que anaven canviant (tot i que derivant-se –com anunciaven Velasco i Díaz de Rada– de *l'entrada en un camp ple d'accents etnogràfics*).

Crec que quedà clar que, quan començàvem el camí, no partíem de cap pregunta força interessant: 'només volia saber un poc més de la història propera'²⁰³. La pregunta d'arrancada era la pròpia d'un nebot, encuriósit per la història de l'educació en general, que li preguntava al seu oncle de vuitanta-i-tants anys '*què feia a l'escola quan era xique?*'. No em plantejava aleshores cap *problema d'investigació* pròpiament dit. Només volia escoltar la narració de quina havia estat l'educació inicial del protagonista: com s'organitzaven els àmbits de coneixement, què aprenien, com actuaven els mestres, quina distribució tenien dels temps, com eren els llibres, quines activitats feien, allò dels premis i càstigs, els jocs de l'esbarjo,... Amb tot, és cert que, com havíem dit en un llibre anterior, el procés arrancà d'una *necessitat personal de l'investigador*. Com a interessat per la història de l'educació, **volia saber**, volia recollir dades sobre com havia estat 'l'escola d'abans' (vista des del punt de vista de l'alumne, un alumne d'una època i un context concret) per tal de poder fer-me una imatge mental del

²⁰³ Odísseu, en pujar al vaixell per abandonar Troia, quan començà el camí envers Ítaca, *no volia més* que «tornar a casa».

moment, de *'muntar-me una pel·lícula a partir de les seues paraules'*.

No obstant això, amb la recuperació i el reforçament dels vincles familiars que vingueren acompanyant el desenvolupament de les entrevistes i els sopars, jo mateix comencí a revisar tot allò que sabia sobre Juan, a rescatar tota la relació que al llarg de la meua pròpia vida havia mantingut amb ell, la tia Lola, i els meus cosins Juanma, Andrés i Mónica; les hores de convivència en Aín, a la tenda de llums, durant els viatges en furgoneta a València; les converses sostingudes amb ell quan jo era xiquet, quan era jove i quan he sigut adult; les qüestions socials, polítiques i vitals que em suggerien aquells diàlegs, i, especialment, el punt de sana enveja que em suscitava el veure com enfrontava qualsevol problema des de la tranquil·litat i la serena argumentació. Com si fos un filòsof!

Aleshores, mentre ell narrava, s'insinuà al meu cap una disharmonia: *no em concordaven les diverses parts amb el tot*. Del seu relat es derivava que pràcticament no havia estat escolaritzat!; el seu temps escolar era pràcticament equivalent al de qualsevol país que no hagués entrat en vies de desenvolupament; *a priori*, allò que havia après havia d'haver sigut mínim. Hauria d'haver estat un complet ignorant! I allò no era el que jo sempre havia percebut en ell.

El què jo sabia d'ell era que havia esdevingut electricista de ben jovenet (d'aquí que a Vila-real fos conegut com «Juanito *el llumero*» –usant el nominal en diminutiu–); però també tenia notícies de que havia anat a entoldar amb mon pare quan jo era ben menut. A més, sabia –perquè m'ho havien contat– que havia tardat en tenir el primer fill, i que, per a ell i la tia Lola, durant alguns anys jo havia exercit vicàriament eixa funció (més o menys quan a l'estiu havia estat al Marroc). Podia recordar encara que havien estat vivint a una casa diferent a la que vivien sent jo ja més crescut: un pis a una quinta planta a la qual s'hi pujava –acompanyat– en un ascensor semblant a una gàbia (quan anava a sa casa tot sol, havia de pujar les cinc plantes pels escalons). Em fixava que en aquella casa hi havia bastants llibres i revistes d'Història, i un toca-discos (aparell que a ma casa ni es plantejava). Anys més tard, jo passaria algunes setmanes d'estiu a les dues cases que, successivament, va tenir a Aín: jugant amb els cosins, amb amics nadius del poble i amb algun dels gossos que va tenir; allí fèiem caminades fins diverses fonts o passava les llargues vesprades tranquil·lament llegint còmics i revistes

d'Història. Durant l'adolescència –que coincidí amb el final del franquisme i els primers anys de la Transició– vaig descobrir que les seues actituds polítiques eren prou més actives que les dels meus pares ...i més progressistes! A ma casa érem catòlics practicants, tant per part de mare com per part de pare, i la política era un àmbit del qual *ma mare gairebé jurava no saber res*, mentre que mon pare em contava algunes 'barbaritats' dutes a terme pels *rojos, els milicians* (crema d'esglésies, assassinats de cures i seglars amics de la família, 'passejos',... a ell no li constava, en canvi, que 'els de Franco' també haguessen fet res semblant). L'actitud progressista de mon *tio* Juan, en canvi, era un anhel de participació política-social, unit a una denúncia de les injustícies que sovint sofrien els treballadors. I argumentava les seues opinions. Mai no es quedava sense paraules.

També recordava que, cursant jo el batxillerat, ell, amb més de quaranta anys, anava a classes nocturnes per 'treure's el *Graduat Escolar*' (ara ja sabia que *sí* podia tornar a l'escola!). Durant aquell curs, en diverses ocasions em contà el què anava aprenent. I ho contava amb un entusiasme que, per a mi, adolescent, em resultava cridaner, doncs jo, com ell quan era xiquet, anava a classes 'perquè era la meua obligació', no per res més! Després, al voltant dels 80, el recorde implicat plenament a l'APA de l'escola i instituts dels meus cosins.

La construcció que jo feia de la seua vida difícilment podia explicar-se a partir d'una infància en la que 'anar a escola' havia significat una càrrega tan cansívola i feixuga com fàcilment eludible. Em preguntava ¿com podia ser que una «vida bona», «feliç», amb uns elements clars de *plenitud*, hagués vingut derivada d'una educació que, almenys en la seua modalitat «formal», va patir tantes mancances? Com podia, aquella escolarització, haver desenvolupat un talent com el seu per a l'art de la vida bona? Aleshores vingueren, agafades de la mà, les altres preguntes.

L'entrada al camp va suposar aleshores que em re-qüestionés, que em replantegés quines eren les 'tensions personals' que m'encuriosien i que em feien perseverar en la investigació, tot i que re-enfocant-la. I ara, quan llegeixo les evidències que he recollit de Juan i les filtro, em quedo amb aquelles que intenten donar resposta als que s'anaven desvelant com 'els temes nuclears': *relació entre l'educació i la felicitat, la relació dels diversos vessants de la seua vida amb els fins de l'educació, aprenentatge vital i al llarg de la vida,*

interessos intel·lectuals múltiples i diversos, identitat-ipseïtat, aprenentatges situats, comunitats de pràctica, implicació cívica-social, impacte dels valors familiars en l'aprenentatge,...

Quan ja quedà clar que la meua curiositat anava a cristal·litzar en una investigació doctoral, calgué que la «qüestió de fons» fos re-definida en altres termes. Inicialment partia de que l'educació era —o, almenys, *devia ser*— una acció social destinada a lliurar als educands les eines escaients perquè en la maduresa assoliren un èxit vital integral; és a dir, dotar-los dels aprenentatges propis que els permeteren implementar l'«art de viure una vida bona», d'assolir un nivell —subjectiu i objectiu— de qualitat de vida que cobrés totes les necessitats i facilités l'auto-realització personal i la persecució de la felicitat. Aquesta concepció la considerava un axioma polític-social universalment acceptat. Qualsevol altra cosa era insuficient quan no absurda.

Per altra banda, de manera consensuada acceptàvem que, en la maduresa de la vida, Juan efectivament havia gaudit d'una vida que consideràvem «bona» d'acord amb les diferents definicions i indicadors explorats per la filosofia, la sociologia, la psicologia positiva i pels fins de l'educació. I, d'aquests indicadors, destacava els que tenien a veure amb *interessos socials-culturals*, fins arribar a empènyer-lo a promoure i participar en activitats significatives en l'àmbit escolar dels fills; la constància en *seguir aprenent* d'una manera autònoma mitjançant la lectura, assistència a esdeveniments socioculturals, i consum de productes de divulgació culturals; i *l'interès per qüestions socials i polítiques i la participació en elles*.

Plantejava així d'*esbrinar, detectar, recollir, classificar* i, sobretot, *comprendre* quins havien estat els diversos «factors» del seu procés d'aprenentatge situat o «itinerari educatiu» que havien promogut, facilitat o potenciat aquesta 'exitosa' situació personal i social; factors de caire històric, econòmic, social, polític i/o cultural que podríem considerar 'modeladors' del talent per a la vida que gaudí i gaudeix Juan. Factors, però, que impactaren en la quotidianitat de tota una generació per tal que, si més no alguns d'ells, poguessen esdevenir «persones educades». Si bé a partir de la comprensió d'aquests factors no aspirava a donar cap precepte ni recepta, la seua enumeració més o menys ordenada potser em podria inspirar alguna reflexió per a la meua pràctica i fins inspirar-la a hipotètics lectors docents.

a. Històricament...

Històricament, ¿què és allò que, més enllà de les indefugibles (i sempre tant vanes!) declaracions polítiques, *realment ha estimulat a la gent a aprendre*²⁰⁴ sinó la motivació per «tenir en el futur una bona qualitat de vida»?

Ja que sovint el mètode biogràfic-narratiu com a enfocament investigador s'havia mostrat útil per a assolir objectius semblants (*cercar allò que és veritablement important en les vides de les persones*), em plantejé igualment la hipòtesi personal de que investigar el fet educatiu prenent l'evolució d'un subjecte com a fil conductor i explicatiu, podria oferir resultats força interessants. A la llum d'aquests, clarament s'ha d'acceptar que l'educació és una competència no exclusiva de l'escola, la qual cosa ens ha d'impulsar a creure en noves maneres, més flexibles i obertes, d'articular totes les modalitats d'aprenentatge i experimentar-les, tot fomentant el *contínuum* que és l'«educació al llarg de la vida» (Asenjo *et al.*, 2012; Carneiro, 2013; Ortega Esteban, 2005; Tuschling i Engemann, 2006). Però encara hi quedava alguna pregunta més: ¿què m'ha aportat prendre nota d'accions potencialment educatives des del punt de vista de subjecte/ alumne quan aquest pertany a una classe social popular, classe que històricament mai no fou la principal beneficiària de cap 'reforma educativa' cabal?

A més a més, en el procés investigador he tingut en compte el context històric, en els seus aspectes *sociopolítics, econòmics-laborals i educatius*, d'allò que la Història està d'acord en titular «Franquisme» i «Transició» (èpoques en les que es desenrotllà l'itinerari). Això em permetia expressar-ho d'una manera més detallada: *una persona que havia viscut els anys d'escolaritat durant els períodes de la guerra i la immediata postguerra espanyola, ¿com, què i quant aprengué, durant aquesta etapa i següents, per tal de construir la seua vida de manera que, al llarg d'ella –i especialment a la maduresa– mostrés un clar talent per a viure una vida bona? Quina mena d'educació/formació gaudí (o, més bé, sofrí?) la major part d'aquesta generació? Què i com aprengueren els fills dels treballadors, xiquets de les «classes subalternes», no-hegemòniques durant el primer Franquisme? Què es podia dir de la seua «escolarització»? I de la seua «formació»? ¿Van haver al llarg de la seua vida altres factors de caire socioeducatiu, a banda de l'escolarització formal, que haguem de considerar condicionants de l'esdevenidor de Juan i que feren d'ell una per-*

²⁰⁴ Omet conscientment el verb «estudiar».

sona integrada, amb una «bona qualitat de vida»? En resum i en essència: per una banda, com és possible explicar l'«èxit vital» de Juan des del prisma de la seua història socioeducativa?; i, per l'altra, com fou que arribà a valorar tant –fins implicar-s'hi plenament– l'experiència escolar (educativa formal) dels seus fills?

Perquè, a més, també he volgut desvelar –sense pretensió de generalitzar– el procés pel qual una persona a qui el sistema educatiu no li havia ofert *gairebé res*²⁰⁵ arriba a convèncer-se de que l'escola era alguna cosa desitjable per als seus fills; *què ocorregué* per a que l'itinerari educatiu personal el portés *des de l'avorriment, rebuig i trauma respecte l'escola, fins l'afany per millorar-la*. Era un camí investigador sense dubte estrany. I l'explicació havia de ser, com ja he senyalat repetidament, diacrònica, processual: històrica i situada.

Per últim, tenint en compte el meu compromís amb la tasca docent –la tasca de la meua vida–, volia, a més, esbrinar quin era el rol que havia jugat l'escola en aquest itinerari concret (desenvolupar el talent necessari per a viure una vida bona), doncs em preocupa seriosament que la institució estiga, nàuticament parlant, 'vogant a la deriva', per manca d'encert en les seues propostes pedagògiques-didàctiques, per camins que no conduïsquen envers l'*Ítaca* adequada. Em preguntava adés si durant aquella època l'educació de les classes subalternes havia depès de l'escolarització. Si fos que *no*, ¿que potser els mestres i les mestres no havien estat ignorants d'aspectes essencials, mentre s'esforçaven per donar prioritat a uns altres que les històries de vida de l'alumnat mostrarien irrellevants per a les metes importants de la vida, de les seues vides? *¿Que potser, també nosaltres, des de la nostra supèrbia d'educadors i en pro d'altres més contingents, no estarem oblidant negligentment aquells aprenentatges tan informals com necessaris que l'ésser humà hauria d'in-corporar al seu habitus?* Quines il·lusions, quines inquietuds, quins projectes personals de futur donaren l'alè per aprendre?

Descobrim, doncs, com la «qüestió de fons» porta implícits un cúmul d'interrogants de segon ordre; qüestions referides a àmbits psicosocials, històric-educatius i teòrics-educatius, interrogants als que ens referirem com «preguntes d'investigació» (la resposta a les quals considerem han constituït les fites estructurals

²⁰⁵ Tot i que calia resoldre primer si el sistema educatiu arribà a oferir-li o no alguna cosa.

que han marcat el desenvolupament de la «descripció densa»).

Mes,... les reflexions que ens ha donat Juan sobre les seues inquietuds i activitats educatives al llarg dels anys, tenen permanència en el present? A quines «altres qüestions de fons» fan referència? Una reflexió sobre 'la realitat dels interessos educatius' del col·lectiu al que pertanyí Juan aportarà llum a las Ciències de l'Educació?²⁰⁶ O pogués ser, per contra, que la realitat del present fos essencialment diferent a la que fou en aquelles etapes no tant llunyanes de la història d'Espanya? En la comparació, hem trobat perennitat en els objectius finals? o, ans al contrari, no ens queda sinó assumir un absolut relativisme temporal dels fins educatius? Hi ha una relació directa i real respecte a les necessitats que demanden els serrells condicionants de la història —economia, tècnica, cultura,...— de cada moment? Aleshores, alguna d'aquestes reflexions sobre els resultats modificarà el paisatge intel·lectual? I, si no és així, per a què haurà servit aquesta investigació?

b. Sobre la taula de dissecció.

Tenint en compte tot açò, considero que les anàlisis narrativa, categorial i interpretativa dutes a terme permeten establir una sèrie de *conclusions* de diversa índole; a saber:

1ª. Educació i escolarització no són, de cap manera, conceptes sinònims.

Quan tenim una visió filosòfica, antropològica i sociològica ampla, no podem en cap cas concebre l'educació o formació de l'ésser humà com els fets que ocorren *exclusivament* 'a l'escola': ni l'escolarització és tota l'educació ni l'únic temps en que ens eduquen és el temps escolar, el de la infància i la joventut. Això és només «educació formal», però n'hi ha d'altres. A partir d'aquí, *l'educació només pot ser concebuda com un procés d'interacció humana que es dona multiforme, al llarg de tota la vida dels protagonistes de l'aprenentatge, i en tots i cadascun dels entorns humans als quals ens afiliem conscientment per desenvolupar les activitats pròpies de la vida humana* (afectes, relacions, treball, oci,...).

2ª. Per a que es produïsqen aprenentatges vitals de qualitat l'aprenent ha de

²⁰⁶ «No habría sido un buen franciscano si no hubiese pensado que a menudo Nuestro Señor habla por boca de los pobres, de los desheredados, de los analfabetos. [...] Los simples tienen algo más que los doctores, que suelen perderse en la búsqueda de leyes muy generales: tienen la intuición de lo individual. Pero esa intuición por sí sola no basta. [...] El gran Buenaventura decía que la tarea de los sabios es expresar con claridad conceptual la verdad implícita en los actos de los sencillos.» (Eco, 1980: 276)

disposar d'uns fonaments personals, d'unes aptituds inicials que l'escola pugua ajudar a desenvolupar. Per tant, si no hi ha els fonaments d'un *set* bàsic de *curiositat, memòria, atenció, intel·ligència, motivació, auto-estima, capacitat per relacionar-se positivament amb altres, un cert criteri moral autònom, optimisme,...* va a ser molt complicat –no es pot afirmar que siga impossible– que prospere el talent per a l'art de viure una vida bona. (Si una part d'aquestes aptituds són 'innates' –transmeses genèticament– o 'adquirides' –és a dir, transmeses culturalment en estadis molt primerencs de la socialització humana– és, probablement, un tema que transcendeix en molt aquesta investigació).

3^a. Si bé les bases primàries de Juan (tant s'hi val si són *genètiques* com *socio-cognitives*) contenien elements cognitius destacables que el predisposaven per al talent (Ingenieros, 1913), **les bases actitudinals foren construïdes**, amb tota seguretat, **sobre un fonament d'afectivitat familiar** durant la infància: l'univers familiar –no només pare-mare-germanes, sinó incloent-hi també la família extensa (iaia, oncles i ties, cosins i cosines,...)– alhora que li generava un *habitus*, li oferí en tot moment la *seguretat suficient* per tal d'aconseguir una base psicològica sana²⁰⁷. L'acceptació dels seus iguals durant la infantesa i la joventut, així com l'amor de la dona i els fills, no fan sinó confirmar aquesta positiva situació d'autoacceptació (sòcol necessari per poder créixer afectivament i concentrar-se cognitivament).

4^a. Malgrat tots els desplaïments, insatisfaccions i amargors que li impartí, és **mitjançant l'assistència a l'escola** –recolzada pel 'repàs' patern de la *lectura*– el camí a través del qual Juan **aconseguí els aprenentatges instrumentals bàsics**. És allí on, de grat o a la força, aprengué, com deia Javed Akhtar, a «dibuixar un cercle, amb una cua llarga, un altre cercle amb una cua més petita, una línia vertical amb una altra horitzontal creuada: *i 'gat' ja estava escrit*; les línies es van omplir de sons i el so es va omplir de significats» (Akhtar, 2017). A l'escola aprengué a passar de la veu als signes i a traduir aquests a

²⁰⁷ Los mamíferos necesitan poder identificar un entorno seguro y a un congénere seguro, para desactivar los sistemas defensivos y así criar y expresar un comportamiento social apropiado. [...] La seguridad es fundamental para que los humanos perfeccionen sus potenciales en diversas esferas. Los estados seguros no sólo son necesarios para el comportamiento social, sino también para acceder a las estructuras del cerebro superior que permiten a los alumnos ser creativos y fecundos (Porges [2017]. La neurobiología de la sensación de Seguridad, en *Guía de bolsillo de la Teoría Polivagal. El poder transformador de sentirse seguro*. Eleftheria: Sitges, pp. 56-57).

paraules i quantitats. La institució acomplí així *suficientment* la seua funció d'oferir la formació «bàsica», aquella que possibilita que pogués anar llegint qual-sevol text que arribava a les seues mans. Començant per les faules de Samaniego arribà a ser el lector que avui s'està re-llegint tota la col·lecció d'«*Historia y Vida*», passant per la lectura dels llibres de la llar familiar, i seguint per les novel·les il·lustrades de la cosina de Sevilla, els textos la lectura dels quals li permeteren participar en les converses dels amics 'instruïts' sense cap mena de complexos, els llibres que li facilitaren treure's el *Graduat Escolar* sense problemes, o fins entendre els informes mèdics rebuts quan el fill major hagué d'operar-se. Els inicials esforços per aprendre a llegir esdevingueren eina i plaer.

5ª. Plaer per la lectura i les activitats de formació cultural en general. No era possible *la socialització cultural a la que aspirava el socialisme* sense que els obrers aprenguessen a llegir: no es podia aprendre idiomes, participar en una tertúlia literària, opinar cabalment en un rotgle polític, gaudir d'una obra de teatre, d'una novel·la social,... si no es dominava el llenguatge propi del registre escrit. Juan recorda a les germanes escoltant la lectura d'un fulletó, recorda a son pare llegint el periòdic i debatent allò llegit amb els amics, es recorda a ell mateix llegint mentre pedalejava cap a Castelló –i matant les hores mortes de la *mili*–, té una bona biblioteca a casa,... L'aprenentatge i el plaer per la lectura fructifica en un dels instruments més essencials per a posteriors aprenentatges: «aprendre a llegir» li funcionà com el contingut tangible d'«aprendre a aprendre». L'amor als llibres i la valoració de la cultura, l'aprenentatge i l'educació, tant la humanística com la tecnològica apareix durant l'adolescència i es concreta, per exemple, en l'afany lector, en la subscripció al CCC o al *Círculo de Lectores*, en la compra de llibres i discos, participació a les APAs, etc... Té vastos coneixements de caire cultural, molt poc usuals en una persona de la seua edat i classe social.

6ª. La situació econòmica i social dels anys en què es formà el caràcter de Juan oferí un brou de cultiu plagat de necessitats i motivacions bàsiques, un context en el qual la *resiliència* era la virtut aprescaient per a la cerca d'una vida 'un poc millor'. El punt de partida era tant mesquí, tant magre, que només hi havia la possibilitat de –buscant-se esforçadament la

vida— anar a millor. Qualsevol actant —ocupació, oportunitat, persona o condició de l’entorn— que oferís la possibilitat d’anar-se’n a dormir amb la panxa un poc més satisfeta s’havia de perseguir, costés el que costés, amb tant d’afany com el que els pares del Estats Units havien posat en ‘perseguir la felicitat’. *Acostumar-se a perseguir la satisfacció de les necessitats bàsiques esdevingué l’escola per a aprendre, en el futur, a perseguir interessos més nobles* (tot i que sempre realista-ment sobris i discrets).

7^a. El context històric obligà també a establir un **diàleg silenciós entre els somnis heretats** del corrent ideològic al que estava afiliat son pare **amb la realitat de pertànyer**, almenys durant la infància i adolescència, **al col·lectiu dels vençuts**: aquells i aquelles que patiren dols, pors i fams; els que hagueren de guanyar-se la vida desenvolupant activitats peculiars que abans mai no haguessen concebut mamprendre; als que l’escola no els donà la cultura desitjada —més enllà de parlar amb els de la seua edat i d’ensenyar-los a llegir. Alumnes de la vida que, informalment, tingueren la ‘resiliència’ com assignatura troncal. Aprengueren a ser *‘gent humil amb aspiracions discretes, sòbries ...mes, sense renúncies definitives!’*, austers a la força, però amb somnis indestructibles de participació social. Guaitant el cel, però amb els peus tocant terra; venint del silenci, però prestos a rompre’l. Vivint el dia a dia aprofitant qualsevol escletxa per a *participar socialment*, i des d’eixa participació, a través d’una lògica pràctica (Bourdieu, 1991), construir-se els aprenentatges vitals.

8^a. Tot procés d’aprenentatge, per a ser tal, implica un **descobriments personal**, una construcció i reconstrucció pròpia, una progressiva *presa de consciència de la pròpia identitat* (posterior a la tasca prèvia de ‘problematitzar-se’); conscienciació que pot ser recolzada des de fora per la tasca docent, però que és, abans de res, un procés *actiu i intern*; un procés que implica posar en joc coneixements previs, per tal de *construir*, bé a partir d’ells, bé a partir del seu qüestionament. És igualment un procés *social*, ja que si és cert que s’apren a soles, no és menys cert que, sobretot, *s’apren amb els altres*: amb els docents, sí, però també amb la comunitat d’iguals, que comparteixen sabers propers alhora que diferents (Carbonell, 2017; Freire, 1980; Kaplún, 2004).

9^a. **Ve**u, intel·lectualment, **la Història des de la curiositat**, però també, afectivament, com a *mestra d'on aprendre des de la seua permanent condició d'aprenent*. Molts dels textos que recorda estan relacionats amb 'històries de la Història'. Posseir vastos coneixements històrics no només dóna sentit al present, sinó que també dóna agresolades orientacions i suggeriments sobre com actuar i què evitar per tal de construir el futur delerats. Per altra banda, la 'història' és un fenomen transversal a qualsevol activitat humana: la política, la tecnologia, la medicina, la religió, la geografia humana, la literatura,... *qualsevol realització humana aporta històries de les quals podem, permanentment, aprendre*.

10^a. Té necessitats i motivacions per 'anar a més' (*proactivitat*, sana ambició de viure millor). Les **motivacions són canviants al llarg dels anys**, però sempre hi són presents: satisfer la curiositat, gaudir de l'oci, omplir el temps, guanyar més diners, aconseguir una millor destinació militar, treure certificats que li garantiren una millor posició laboral,... No viu en cap moment sense il·lusions o ideals. *Sempre 'pensa en el futur'* (Epíctet, 38). *No té temor als canvis*, ans fa per provocar-los i es troba còmode en contextos canviants i entre innovacions. Sempre veu llums més enllà d'un túnel que mai no arriba a aclaparar-lo. Ser conscients de les pròpies necessitats, de les possibilitats de millorar la nostra situació i saber discernir a quines hem de respondre són condicions per a moure'ns; cal reflexionar sobre què volem emprendre en la nostra vida.

11^a. El seu **ventall d'interessos** –d'afeccions– ha estat **ample**. L'atenció que quotidianament prestà a *l'entorn sempre li oferia una nova línia a través de la qual seguir aprenent coses noves*. Aquella curiositat polímata que trobàvem al 'set genètic' s'enfocà envers la grandària i el sabor de les taronges *californies* (el primer detall d'aprenentatge motivat per la curiositat infantil), el funcionament de les bombes Lafitte, els efectes de tirar al foc 'peines' de bales, els temes de conversa de son pare amb els amics, les diverses formes de 'mercat negre', les històries narrades en fàbules (*Samaniego*), assajos (*Lamartine*) i novel·les (*D'Amicis*), les tecnologies i els productes de les serradores, el propi ofici de 'llumero', la ràdio-telegrafia (que més avant reapareixerà com *ràdio-afició*), la Història, la química dels insecticides, els idiomes, la cardiologia (originat per la malaltia del fill),

l'energia solar, les associacions de pares a l'escola, els bonsais,... Cadascun dels interessos que anaven apareixent exigia, junt a la multi-afiliació a diferents comunitats de pràctica, la immersió a nivells variables en processos d'aprenentatge molt diferents els uns dels altres. No tinc dubtes respecte a que aquesta 'plasticitat' a l'hora d'enfrontar-se a nous processos ha afavorit determinantment la seua capacitat general en quant a coneixements (*cognició*), destreses (*conductes*) i il·lusions (*afectes*).

12^a. Però, si bé les motivacions són necessàries, no són suficient: **cal l'existència d'una oferta socio-educativa adient** per tal de satisfer aquestes motivacions: *anar a l'escola, possibilitats d'entrar a treballar, cursos de capacitació, possibilitat de treure's el graduat, possibilitat legal i conjuntural de fundar una APA,...* Malgrat el munt de coses negatives que podem trobar al llarg del Franquisme, fou possible aprofitar les possibilitats existents de formació que, amb diversos formats, s'oferien com propostes d'*educació permanent*. Per a que es produís un aprenentatge al llarg de la vida no era prou 'tenir ganes' o 'estar motivat'; havien d'existir, a més, les condicions objectives per satisfer les ganes (Marsick i Watkins, 2001).

13^a. La **participació activa, des de la seua lògica pràctica, en comunitats de pràctica** desitjoses d'ensenyar deriva de la seua *satisfacció psicològica de relacionar-se positivament amb els altres*. L'entorn humà proper actuà de manera determinant com a diverses «comunitats de pràctica» a les quals 'multi-afiliar-se' (Wenger, 1998). Els seus 'companys' mostraren una actitud permanent d'acceptació, sempre facilitadora de la integració del 'novell' Juan en la pròpia comunitat. Els oficis o activitats laborals que exercí: serradora, electricista, soldat, entolador, empresari cooperativista,... sempre li ofertaren l'acompanyament humà facilitador dels aprenentatges tècnics i actitudinals escaients.

Possiblement, una mirada més subtil encara seria capaç de definir un major nombre de conclusions de tot el procés investigador desenvolupat. Per altra banda, potser algunes de les afirmacions vessades són, en alguna mesura, susceptibles de qüestionar-se i fins de suscitar desacords. Alguna cosa pareguda anem a fer al capítol següent.

Cap. III

De la reflexió sobre els acords i els desacords

Cuesta menos formular preguntas que dar respuestas [...] Sin embargo, tal vez el hecho de hacer preguntas, sobre todo sobre aquellas experiencias que tendemos a dar por supuestas, no resulte una operación inútil. Estamos inmersos en el pasado, como un pez lo está en el agua, y no podemos escapar de él. Pero nuestra forma de vivir y de movernos en este medio hace necesarios el análisis y el debate. Mi propósito no era otro que estimular las dos cosas.

Hobsbawn, E.
El sentido del pasado.
En *Sobre la historia* (1998)

a. Educar o Educar-se, per a...? *That's the (real) question!*

No fa encara massa anys, arran de la notícia de la ignorància cultural dels opositors a mestres de la comunitat de Madrid²⁰⁸, s'obrí en la premsa un cert debat sobre 'allò que el sistema educatiu havia d'ensenyar' i, concomitantment, 'per a què': *cal saber, aprendre, 'les províncies per les que passa el Duero'? En què ens ajuda això a ser millors ciutadans, o més feliços? Ens ajuda a ser més eficients, més productius laboralment? Quina visió de «cultura» és la que hi ha darrere de la possessió quasi-bancària d'aquests coneixements?*

Per altra banda, seria lògic pensar que els objectius que defineix per a sí el propi sistema educatiu representen l'aplec, l'acresolament i la textualització de les millors respostes a les necessitats de la societat i dels éssers humans que la componen; i posar negre sobre blanc els trets disseccionats d'aquella proposta de ciutadà que més convé a la col·lectivitat alhora que a cadascú dels seus components, vulguem o no, té sempre un fortíssim biaix històric i, sobretot, polític. Així, l'escola pública que allotjà al protagonista del nostre relat responia, primer, als plantejaments moderns i pedagògics de la Segona República; després, a la propaganda bèl·lica del país en guerra antifeixista; i, en tercer lloc, a les necessitats de la pàtria per tal de

²⁰⁸ Álvarez, Pilar. 'Maestros suspensos en primaria'. El 86% de los aspirantes a una plaza docente en Madrid no pasó la prueba de conocimientos. El test incluía preguntas que debe responder un alumno de 12 años. *El País* (14/3/2013). [https://elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.html]

«regenerar-se del marxisme»: una catarsis basada en religió, patriotisme, disciplina i sofriment. Dins del franquisme el sistema continuà evolucionant més o menys controladament segons canviaven les necessitats del règim en un procés regular i vigilat d'aperturisme polític i social²⁰⁹; i el mateix ocorregué durant el temps de la Transició. L'expressió de la funció essencial de l'escola anà canviant al pas dels diversos moments històrics. Ara bé, en el transcórrer del temps, el sistema mai no tingué en compte que les institucions socials eren excessivament estàtiques –diríem fins 'pètries'– quan la persona buscava sentit d'una manera dinàmica. I Juan tenia, precisament, eixa mentalitat dinàmica, curiosa, proactiva, pràctica; diríem fins 'moderna', pel que tingué dificultats per adaptar-se als models d'escola real. Les coses que *ell* aprengué no foren, doncs, les que necessitava la pàtria ni les que li calien al poble, o a la causa; foren les que li resultaren útils per a satisfer les seues motivacions personals.

Tota educació, començant per l'educació familiar, certament ha d'exercir una funció ben definida de socialització, d'integració social, adreçada a la infància, l'adolescència i el jovent. El període educatiu (*stricto sensu*: l'escolarització, la formació acadèmica-laboral) conforma gairebé un terç de la vida de les persones. A l'escola se li ha confiat tradicionalment –i presumiblement se li continuarà confiant–, a més de la necessària «iniciació en les eines instrumentals de la cultura», un paper de «formació cívica», essencialment «socialitzant»²¹⁰. Mes, l'essencial no és saber si el lloc que ocupa aquesta mena d'instrucció en l'ensenyament és prioritari o secundari, sinó *a quins fins tendeix*: cerca afavorir l'eclosió d'individus amb una manera pròpia de concebre rectament la seua relació amb els mons natural i social?, o, pel contrari, pretén condicionar als individus sotmetent-los a models imposats i fàcils de governar? Persegueix estimular la formació d'esperits apassionats per la llibertat i proveïts de sentit crític?, o més bé apunta, com diu Faure, a sacralitzar les jerarquies? El fet és que, «en moltes circumstàncies, la infància i l'adolescència necessiten forces fora del comú, o capacitats excepcionals d'evasió, o fins i tot una sòlida impermeabilitat per mantenir intacta la seua curiositat i la seua inventiva, que són facultats primor-

²⁰⁹ Aquest fenomen d'evolució dels sistemes globals són relativament freqüents en les societats. Valguen com exemples l'*aggiornamento* (evolució de les creences ideològiques-religioses al si de l'Església Catòlica, impulsada per Joan XXIII) o la *perestroika* (re-estructuració econòmica impulsada a l'extinta Unió Soviètica per Mikhail Gorbatxov).

²¹⁰ Què, en cap cas, hauria de caure ni s'ha d'interpretar com 'adoctrinament'.

dials de l'esperit humà» (Faure, 1972: 117).

En un món que se'ns evidencia cada vegada més complex (Morin, 2005), líquid (Bauman, 2007), rizomàticament interconnectat (Deleuze i Guattari, 1988), i que se'ns esmuny entre els dits a un ritme cada vegada més accelerat, és normal que la preocupació pels aprenentatges estiga justificada. Però, si hem decidit immiscir-nos en l'aprenentatge a l'escola a la profunditat en què ho estem fent ara, més que l'aprenentatge en si potser siga *la nostra concepció de l'aprenentatge* la que necessite una atenció més urgent (Wenger, 1998). Fins fa poc, quan els pedagogs rumiaven sobre l'«Educació», pensaven exclusivament en l'escola i en els sistemes i els processos d'ensenyament, com si no existís cap altra possibilitat de formació (Ortega Esteban, 2005). Tradicionalment hom partia del supòsit que l'escola era *el lloc específic i propi de la transmissió de coneixements definitius*, de la instrucció entitativa, de la docència dels sabers establerts i, només potser, del 'saber fer'. No obstant això, en aquest paradigma majoritàriament *transmissor*, implícitament centrat en l'adquisició de coneixements, sovint no se li donava realment tota la importància exigible a la *formació integral* que, per descomptat, implicava la «transmissió del patrimoni cultural valuós que habilita el subjecte a pensar i parlar amb propietat, i a accedir als tresors de la cultura i a l'aventura de la recerca»; però tampoc «a la formació de la voluntat, la identitat personal, les emocions, les actituds i els valors ètics i 'convivencials' propis de la cultura i del propi subjecte» (Ortega Esteban, 2005: 173).

Però, compte! Els etnògrafs Velasco i Díaz de Rada (2009:246) consideren que «l'etnografia és poc compatible amb la idea de que l'escola siga un agent privilegiat de transformació social» (p. 246), ans només és –sempre des del punt de vista de l'etnografia– *un context parcial*. Per altra banda, si bé és cert que d'alguna manera és un 'agent de canvi', també és, com identificaren Bourdieu i Passeron, (1979) 'agent de reproducció social'. Per als antropòlegs, educació i escolarització no són, de cap manera, termes sinònims ni coincidents (Velasco i Díaz de Rada, 2009).

L'adquisició i/o construcció dels coneixements exigibles per a dur una vida 'educada' dintre d'un entorn social específic, en el cas que ens ocupa no vingué històricament donada –més enllà de les habilitats instrumentals bàsiques, com són l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, o el càlcul– pel sistema escolar, sinó per:

- a) Respondre efectivament a la *curiositat innata*, a l'esmentat interès eudaimònic pel coneixement com un objectiu en sí mateix.
- b) Per *l'estimulació cultural i instrumental derivada dels valors socioculturals de la família* (i, especialment, del pare).
- c) La *motivació personal per participar activament* en la dinàmica cultural del col·lectiu (específicament, per la inclusió intel·lectual, afectiva i moral que comporta eixa participació en els diversos col·lectius: socialització cultural, enculturització – Faure, 1972–, multi-afiliació –Wenger, 1998–).
- d) Per la *necessitat laboral de formar-se* per tal de realitzar eficientment cada treball; açò comprometia, en el context de cada comunitat de pràctica, a 'aprendre dels altres' les habilitats escaients a l'ofici; però també, d'alguna manera, 'aprendre a buscar-se la vida', doncs l'ensenyament d'habilitats als novells no constituïa una tasca obligatòria explícita per als veterans, de manera que, si ho feien, era perquè era '*lo normal*' (però sempre amb l'exigència implícita al novell de que fos atent i espavilat).
- e) Per la *disponibilitat efectiva d'un ventall de recursos i productes culturals* interessants –rics–, si més no, des de la percepció del subjecte (textos, cursos formatius, activitats para-professionals pròpies de la comunitat de pràctica, usos i costums,...).

Si bé el primer punt seria atribuïble a allò que abans havíem denominat el 'set genètic', els quatre darrers punts explicitarien el que significa '*situar-s'hi com un aprenent*' (en qualsevol dels significats que vulguem donar-li al concepte).

Com dèiem al capítol I d'aquest mateix llibre, quan parlàvem de la biografia, l'ésser humà està en un permanent estat inacabat, d'esdevenir, d'estar fent-se, d'autorealitzar-se: de *romandre aprenent*; aleshores, des d'aquesta perspectiva caldrà que entenguem l'Educació en el seu sentit antropològic com el 'fer-se humà de l'ésser humà': *l'homínid s'humanitza* (Faure, 1972; Morin, 2001; Savater, 1997). No podem concebre-la en cap cas com una mera contingència que ens aporta simplement un 'valor afegit', prestat, doncs no és un vernís embellidor només perceptible per altres persones igualment 'educades', 'civilitzades' o 'cultes' (Austin, 2000) –o, almenys, no deuria ser-ho. La persona, és essencialment, una realitat educativa... *tant com és una realitat social* (Faure, 1972; Morin, 2001). Per això difícilment podem pensar en qualsevol

situació humana que no siga educativa: faça el subjecte el que faça està fent-se a si mateix, és a dir, s'està educant (o mal-educant); cadascú actua segons és i va sent segons actua. D'aquí aquest segon naixement, aquesta *neotènia* que és l'educació com empresa humana per excel·lència, mitjançant la qual la persona *es fa* o esdevé persona (Morin, 2001; Savater, 1997).

b. A quina «escola» i «com» aprenem?

Al 1998 es preguntava Wenger:

¿Qué pasaría si supusiéramos que el aprendizaje es una parte de nuestra naturaleza humana, al igual que comer o dormir, que es un sustentador de la vida y al mismo tiempo inevitable y que –si se nos da la oportunidad– somos muy buenos aprendiendo? ¿Qué pasaría si, además, supone que el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como personas con capacidad de conocer?²¹¹

Així, per exemple, Billett (2001) va suggerir que les institucions educatives i els llocs de treball només representen diferents casos de pràctiques socials en què l'aprenentatge es produeix a través de la *participació*. Hem de plantejar doncs, que, degut a l'ínfim impacte que l'educació escolar va tenir en Juan, ell *aprengué el 'talent per a la vida bona' de la mateixa manera que va aprendre l'ofici que considera que li ha donat la seua identitat*. Com a membre de la 'classe subalterna', ell aprengué aquest talent al llarg de la vida amb el mateix estil i al mateix temps que aprengué a treballar: fent d'«aprenent» (Billett, 2001; Henning, 2004; Lave i Wenger, 1991; Wenger, 1998). Cal que aprofundim en aquesta concepció.

L'experiència vital –aquell esmentat *Erlebnis* del que parlaven Dilthey i Ortega y Gasset–, fins i tot aquella narrativa interna que anomenem 'consciència' –

²¹¹ En un dels seus textos clàssics, diu Erich Fromm: «El hombre emergió por primera vez del mundo animal como un producto raro de la naturaleza. Habiendo perdido la mayor parte del equipo instintivo que regula las actividades del animal, es más impotente, peor equipado que la mayor parte de los animales, para la lucha por la vida. Pero [gracias al lenguaje,] puede designar objetos con símbolos y ha desarrollado la capacidad de pensar, la imaginación y la consciencia, lo que constituyó la base para transformar a la naturaleza y a sí mismo. Durante muchos miles de generaciones el hombre vivió de la caza y de recolectar sus alimentos. [...] En determinado momento, hace unos cuatro mil años, se produjo un cambio decisivo: dio un nuevo paso en el lento y prolongado proceso de su emergencia de la naturaleza. Rompió sus vínculos con la naturaleza y con la Madre, y se señaló a sí mismo una nueva meta, la de acabar de nacer del todo, de despertar completamente, de ser plenamente humano, de ser libre. La razón y la conciencia se convirtieron en los principios que le deberían guiar; su objetivo fue una sociedad unida por los vínculos del amor fraternal, de la justicia y de la verdad, un hogar nuevo y verdaderamente humano, que sustituyera al hogar irrecuperable, perdido con la naturaleza» (Fromm, 1955: 292).

Hänninen, 2000—, és experiència viscuda inicialment en l'àmbit social i en el personal; la consciència elaborada mitjançant el llenguatge matern es construeix primer a la zona social; només després es construirà en l'àmbit personal, intern. El *locus* on, des del seu set orgànic (curiositat, atenció, memòria, raonament,...), es promou el desenrotllament de l'individu és aquesta «zona de desenvolupament proper», zona instituïda des de i mitjançant la interacció social, fonament de les operacions mentals superiors. És aleshores, des d'aquesta 'zona', des d'on es construeix el *ζoon politikon* que aspirem ser: antropològicament madur, culturalment adult i socialment hàbil. Dèiem abans també que la 'qualitat' en el coneixement es percep com a competència en l'execució de pràctiques socials valorades, contingents a cada època i a cada àmbit geogràfic, en una paraula, *situades*: així, algú 'educat' esdevenia —situadament— caçador eficient, llaurador sofert, guerrer audaç, súbdit lleial, treballador qualificat, mecànic manyós, company cordial, sindicalista reivindicatiu, analista comprensiu, observador compassiu, pensador crític o consumidor conscient. L'exercici de conèixer i saber aflora com a compromís i participació en empreses col·lectives, en comprometre'ns a 'arrimar el muscle' per tal de resoldre el *totum revolutum* comunitari en el qual existim i convivim. El coneixement significatiu esdevé així, més enllà d'una operació purament cognitiva, una síntesi integrada: per una banda, l'experiència d'un món amb significat en sí; per l'altra, la vivència del compromís amb el col·lectiu de referència (G^a Carrasco, 2005); al mig, el *ζoon politikon mathitevómenos*: l'*aprenent*²¹² d'ésser humà, d'animal social. Tots som permanents aprenents del taller que és la societat.

Des d'aquesta perspectiva totalitzant, l'educació escolar (formal) trobaria el seu sentit més adient, la seua funció més desitjable, esdevenint una *mera* preparació per a l'*altra educació*, la veritablement important i vitalment decisiva: l'*informal procés de construcció dels éssers humans en cadascuna de les comunitats de pràctica on estan afiliats*, doncs són elles, les comunitats, les autèntiques responsables —per a bé i per a mal. L'escola no és sinó la primera serradora on ens iniciem com 'aprenents' (no com 'oficials'). És en les comunitats posteriors on, com a 'espai genuïnament madur de formació', cada

²¹² «Aprenent» (Μαθητευόμενος) cal entendre-ho aquí en el més pur sentit d'aquell treballador jove, no qualificat encara, que està al taller, més que produint plenament, fent feines menors l'execució de les quals li permeten aprendre poc a poc un ofici o art: l'*«aprendiz»* dels antics tallers castellans o el *«fadró»* dels tallers catalans; aquell que, en el nivell inferior de l'escalafó, no ha superat encara l'examen gremial per tal d'esdevenir «oficial».

grup humà s'hi juga les possibilitats –l'oportunitat– d'assolir els talents per a l'art de viure aquella desitjada 'vida bona' (G^a Carrasco, 2005). Citant una vegada més a Faure

[Antes] el fin asignado a la educación, confundida con la enseñanza, era el de 'dar a los individuos su oportunidad inicial'; el acto pedagógico se cita en adelante en una perspectiva radicalmente diferente, que no es otra que la anticipación de la educación continua (p. 188).

Gracias a la experiencia y los medios existentes o en potencia, en las sociedades actuales es posible (sea dicho conociendo la dificultad de la tarea) ayudar al ser humano a desplegarse en todas sus dimensiones: como agente del desarrollo, agente del cambio, y el autor de su propia realización, lo que equivale a tender, por los caminos de la realidad, hacia el ideal del hombre completo (p. 238).

En un intent de diferenciar els diversos contextos d'aprenentatge, durant els primers anys 70 la UNESCO va inventar una tríada de termes profusament utilitzats fins avui: *educació formal, no formal i informal*. Originàriament creats per significar l'adquisició de coneixement en l'educació d'adults, aquests termes s'han estès, finalment, a tota la vida i a totes les fases educatives, alhora que abasten l'*aprenentatge* i no només es refereixen al concepte més estret i restrictiu d'*educació* (Faure, 1972; G^a Carrasco, 2005; Tuschling i Engemann, 2006). En aquesta línia, considerariem com *aprenentatge informal, experiencial o tàcit*, al 'fruit de les activitats quotidianes no regulades ni sistemàticament estructurades' –tot i que, en sentit ample com apuntava Bourdieu, en qualsevol acció humana podem trobar estructures– (Asenjo *et al.*, 2012; G^a Carrasco, 2005; Rodríguez Illera, 2018); és un aprenentatge puntual, auto-dirigit i que consisteix en provar coses noves i aprendre al llarg del camí (Le Clus, 2011); fa referència a activitats que es desenvolupen de manera situada (Lave i Wenger, 1991) tant als àmbits del treball com als moments d'oci amb la família o l'entorn de convivència i oci socials (Billett, 2001; Rodríguez Illera, 2018). Sovint es refereix a 'sabers experiencials' i, fins a cert punt, pot ser també entès com 'accidental'. Al no ser reglat en cap mesura, mai no s'estructura en termes 'd'objectius d'aprenentatge definits', 'competències', 'continguts', 'indicadors d'èxit', 'dedicació a l'estudi' i/o 'suports per a aprendre', pel que molt rarament condueix a cap mena de 'certificació dels aprenentatges implementats' (Illich, 1974). En aquesta modalitat *informal* cada aprenentatge concret es duria a terme tant al derivar-se de la tasca i acció que desenvolupem en els diversos entorns com durant les relacions de convivència. Com he dit,

es donaria al si d'ambients sense estructura (o molt escassa) o amb estructures socio-ambientals molt flexibles. Si bé l'adquisició d'algun d'aquests aprenentatges podria ser intencional, generalment serien de caire incidental (i fins aleatori i serendípic!) (Henning, 2004; Tuschling i Engemann, 2006).

Afirma Megan Le Clus (2011)

[...] en el marc de l'aprenentatge informal del lloc de treball, l'aprenentatge eficaç era el resultat del compromís dels aprenents en activitats autèntiques, guiats per experts i interactuant amb altres companys de feina. Tot i que l'aprenentatge era únic per a cada treballador, també estava conformat per la cultura del lloc de treball. Segons Billett (2001), la qualitat de l'aprenentatge depenia del tipus d'activitats en què s'implicaven, de l'accés al suport, de l'orientació i de com els companys de treball construïren el seu coneixement de les diferents situacions (p. 358).

Si, efectivament, tot aprenentatge es produeix com a part de les *experiències quotidianes* i de la *participació*, aleshores també hi ha el potencial perquè l'aprenentatge es produïska de moltes maneres diferents (incloent-hi, naturalment maneres pròpies de la modalitat 'formal' tant com de la 'informal') (Le Clus, 2011).

c. Quin és el lloc de l'aprenentatge informal?

Un dels espais privilegiats és, doncs, «el lloc de treball», ja que, des de la perspectiva de l'aprenentatge informal, és *significatiu* per incloure l'esmentat aprenentatge quotidià i la participació tant en activitats pròpiament laborals com para-professionals (Billett, 2001) pròpies de la comunitat de pràctica. Si volguérem donar alguna mena d'ordre teòric als aprenentatges a desenvolupar als llocs de treball es tractaria, per exemple, d'examinar quins són els coneixements integrats produïts a les organitzacions, de prendre consciència i donar sentit a l'aprenentatge diari, i d'encoratjar els aprenents a auto-dirigir-se i reflexionar sobre les seues experiències d'aprenentatges vitals i significatius.

L'aprenentatge informal es produeix sempre que l'aprenent té la motivació (necessitat, interès, actitud,...) i l'oportunitat d'aprendre (Marsick i Watkins, 2001), no es limita a un cos pre-definit de coneixements, implica interacció entre persones i està representat per una sèrie d'estratègies que inclouen la *conversa*, la *interacció social*, el *treball en equip* i la *tutoria* (Le Clus, 2011). El tipus de coneixement obtingut mit-

jançant l'aprenentatge informal al lloc de treball també es pot denominar 'coneixement tàcit'. S'interpreta com el coneixement subjectiu i personal adquirit pels individus: «És basa en l'experiència, és específic per a la feina, generalment transferit a través de converses i l'usuari pot ser conscient o inconscient. L'aprenentatge informal pot ser, doncs, una forma d'adquirir coneixements tàcits» (Le Clus, 2011:365). Per altra banda, aquest aprenentatge informal pot produir-se: 1. bé a través de la implementació de xarxes naturals amb altres empleats/iguals (aleshores ningú té el control –o se'n té poc– sobre *quan* es produeix l'aprenentatge ni *quin* siga aquest), o 2. bé pot tenir com a origen una persona determinada, 'veterana' o 'experta' en el sector o àmbit experiencial, i que contribueix tot aportant els seus coneixements (perícia) i les seues actituds. En qualsevol cas, tant si la font de l'aprenentatge són els iguals o és qualsevol 'mentor' veterà, les activitats, tasques, funcions, representacions i comprensions del món *no existeixen de forma aïllada*; ans formen part d'un 'sistema de relacions' ampli, i fins cert punt complex, on troben el seu sentit. Aquests *sistemes de relacions* emanen –i es reproduïxen i desenvolupen dins– dels col·lectius socials, de les *relacions entre persones*. L'aprenentatge implica, per tant, «convertir-se en una persona diferent respecte a les possibilitats que permeten aquests sistemes de relacions. Ignorar aquest aspecte de l'aprenentatge és passar per alt el fet que l'aprenentatge implica la construcció d'identitats» (Lave i Wenger, 1991: 53). És a dir: una altra manera d'esmentar l'*habitus*.

No obstant això, actualment, amb l'explosió d'informació circulant controladament o caòtica per les xarxes telemàtiques, les possibilitats d'adquisició de nous coneixements, de gaudir d'experiències d'aprenentatge incidentals i aleatòries, s'ha multiplicat dràsticament. El terme «Societat del Coneixement», formulat gairebé com a utopia en altres èpoques, pren avui un sentit global, universal i lliure; possible mitjançant xarxes que permeten compartir i generar informació i coneixement a més persones, de forma més democràtica i, probablement, amb major eficiència que en qualsevol altre moment de la història. L'única condició segueix sent, igual que ja ho era quan habitàvem la galàxia Gutenberg, *dominar la lectura comprensiva*. Com fa constar Frank Schirrmacher (2009) hem esdevingut «informàvors»²¹³, devoradors

²¹³ Schirrmacher, F. (2009). *The Age of Informavore*. https://www.edge.org/conversation/frank_schirrmacher-the-age-of-the-informavore [recuperat 22-11-16]

d'informació. Així doncs, tenint en compte la ubiqüitat de les fonts d'informació sociocultural existent avui en dia, «l'experiència conscient o inconscient de l'aprenentatge pot ocórrer en qualsevol lloc i moment i no només en els circuits tradicionals» (Reig, 2012:224).

Desde una perspectiva histórica nos encontramos con un proceso de producción en el que el conocimiento está pasando a ocupar el lugar que antes ocuparon, primero la fuerza muscular humana y después las máquinas. [...] en el estrato más profundo de la revolución tecnológica actual lo que encontramos es una modificación en los modos de circulación del saber, que siempre fue una fuente clave de poder, [...] De aquí que las transformaciones en los modos en que circula el saber constituya una de las mutaciones más profundas que una sociedad puede sufrir. Porque lo que es disperso y fragmentado como el saber escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo mantenían y la administraban.

[Igualmente] puede quedar abolida la 'proximidad' que, desde los faraones hasta los señores feudales y los monarcas modernos, construyó 'la morada de los sabios', siempre muy cerca del castillo/ palacio donde residía el poder. Y también el tiempo de aprendizaje se encontraba acotado a una edad, lo que facilitaba su adscripción a un lugar y su control vital. No es que el sitio escolar vaya a desaparecer, pero las condiciones de existencia de este sitio están transformando radicalmente gracias a un montón de conocimientos –sin lugar propio– y por un tipo de aprendizaje que se convierte en continuado, es decir, a lo largo de toda la vida (Martín Barbero, 2009: 109-110).

La civilització, aleshores, s'enfronta avui a un dilema que podem il·lustrar amb dues alternatives: seguir absent dels processos d'educació informal on es produeix ja una bona part de l'aprenentatge dels infants i joves (TV, publicitat, Internet), o, per contra,

asumir esta realidad y aprovechar muchas de las experiencias que habitualmente no se consideran como parte de la educación transformándolas en procesos de aprendizaje integrales de primer nivel. Por tanto, las instituciones educativas juegan y podrían jugar en el futuro un papel importante, pero diferente al que han desarrollado en el pasado (Díaz i Freire, 2012: 72).

Així doncs, en coherència amb aquestes paraules, la funció de l'educació formal obligatòria hauria de fer un gir de cent vuitanta graus: de ser una etapa quasi exclusivament *entitativa*, on s'intenten aprendre aquelles competències que suposadament necessitem per a –tota– la vida adulta, l'escolarització hauria de passar a tenir un caire només *propedèntic* respecte a l'esmentat procés informal de formació de les persones dintre de les seues comunitats de pràctica responsables; doncs és en aquest espai

real de formació, experiencial, on els grups d'humans adults, protagonistes socials, exterioritzen les oportunitats (segons se formen o no) de millorar la seua qualitat de vida, d'aprendre l'art de viure una vida bona, de perseguir la seua felicitat (G^a Carrasco, 2005; Henning, 2004).

Si bé aquesta idea de que el procés educatiu no conclou en acabar-se l'escolaritat sinó que continua durant tota la vida no és en absolut nova, ha estat només durant les darreres dècades quan ha quedat més palesa la influència educativa dels ambients en els quals transcorre l'existència del jovent i dels adults. Abans, la dinàmica natural de formar-se permanentment al llarg de la vida, semblava *no trobar estructures adients per anar més enllà de l'atzar*, sense que hom pogués traçar-se cap projecte formatiu personal d'una manera intencional. Ans al contrari, el pensament més comú era que, una vegada el jove o la jove abandonava el sistema educatiu, ja estava tota la formació feta i qualsevol re-entrada no era sinó una regressió generalment 'forçada' i, per tant, humiliant. Qualsevol pas endavant en una millora personal mitjançant qualsevol mena d'aprenentatges explícits no era ni podia ser concebut des de la perspectiva educativa. No obstant açò, ja des de la dècada dels 70 les institucions internacionals feien una insistent crida per a que l'educació, més que un procés tancat d'assimilació de continguts, fos concebuda com «un procés de l'ésser, el qual, a través de la diversitat de les seues experiències, aprèn a expressar-se, a comunicar, a interrogar el món i a esdevenir cada vegada més ell mateix» (Faure, 1972:220). Fou, doncs, quan el paradigma psicològic posà damunt la taula aquest ésser humà permanentment inacabat –al qual només l'aprenentatge constant li permetria auto-realitzar-se– quan es plantejà que l'educació tenia el(s) seu(s) lloc(s) en totes les edats de la vida i en totes les situacions i circumstàncies de l'existència (això sense tenir en compte tots els avantatges que aquesta visió també hi comportava per als àmbits de la sociologia, l'economia i la política).

Sembla, doncs, que és hora d'afirmar que l'educació, entenent-la com l'*actant es-cultora de les identitats de les noves generacions*, no és, ni pot ser, competència exclusiva de l'escola o qualsevol altra de les tradicionals institucions educatives. Així mateix, cal començar a experimentar opcions molt més flexibles que haurien de permetre el treball relacional i conjunt de l'educació escolar i l'educació social en una cerca since-

ra de la ‘totalització de l’aprenentatge’. Per altra banda, cal assumir, amb totes les seues conseqüències, que l’escola no deixa de ser *una fita més –en cap cas l’única i potser, tampoc la més important–* en aquest continuïm que és *l’aprenentatge al llarg de la vida* (Billet, 2001). Això evitaria, per una banda, fer de l’escola un ‘pseudo-santuari enquistat’ en la comunitat de la qual hauria de formar una part autènticament funcional (Ortega Esteban, 2005:167); però, per altra, aquesta concepció totalitzadora alliberaria als i a les docents de la feixuga ‘*roca sisífrica*’ (Torres, s.d.), que actualment sembla ubicar-se en les seues esquenes al responsabilitzar a l’escola de *tot l’aprenentatge* necessari per al bon funcionament de la societat (*si hi ha moltes veles potser fan falta tots els vents!*).

d. Una nova ‘Revolució Copernicana’ a l’educació formal?

Potser, aleshores, haurem de reconstruir una Teoria de l’Educació modificant els ‘*targets*’, doncs el sistema ha estat tradicionalment dissenyat des d’una perspectiva vinculada especialment al procés evolutiu, fent de la infància i l’adolescència els destinataris fonamentals i gairebé exclusius. Cal, per contra, afirmar que la perspectiva ha de ser, per principi i des del principi, ‘la totalitat del decurs vital de les persones’, un sistema molt més ample. *És l’adult el subjecte genuí del procés formatiu*, però no únicament quan culturalment està en aquella situació que anomenem ‘vulnerable’, és a dir, quan hi ha l’evidència que el seu estat cultural és objectivament deplorable respecte als coneixements usuals en el seu context (amb necessitat peremptòria d’alfabetització). De fet, són els adults ben formats els majors consumidors de cultura (G^a Carrasco, 2005).

La visió maximalista de l’aprenentatge, aquella que proposa un enfocament ‘totalitzant’ (Tuschling i Engemann, 2006), destaca la *importància d’aprendre fora dels contextos i premisses educatives clàssiques*, per la qual cosa conclou que l’aprenentatge no només ha de donar-s’hi al *llarg* de la vida, sinó també a l’*ample* de la vida i en totes les seues òrbites. Les dues dimensions –expansió de la vida i extensió a l’univers d’activitats de lleure i temps lliure privades– es combinen per formar un cosmos d’aprenentatge en el temps i l’espai. L’enfocament maximalista proposa un procés d’*externalització dels aprenentatges respecte al sistema educatiu*. L’aprenentatge abandonaria el geocentrisme de l’escola i la infància i estendria el seu univers al llarg de la vida de

l'adult i a totes les esferes que al seu voltant orbiten, exigint-ho com a *forma de vida*. Des d'aquesta perspectiva més 'heliocèntrica' ('biogràfica-cèntrica' en realitat), la visió maximalista, amb el foment de l'aprenentatge no formal i informal, proposa *proporcionar una universalitat d'oportunitats d'aprenentatge* i defineix el nou espai en què aquest es produeix. La formació d'aquest món –literalment una 'totalització de l'aprenentatge'–, és el primer canvi important que vol assolir la política de l'aprenentatge al llarg de la vida. I dins d'aquesta *totalitat*, són els individus –i no les institucions– qui, si més no aparentment, es converteixen en la peça central de l'aprenentatge. A més, l'augment del temps que, gràcies a la progressiva mecanització de processos rutinaris, hom pot dedicar al creixement personal, i, alhora, l'abundància de possibilitats d'entreteniment que oferta la 'indústria cultural'²¹⁴, i la potencial participació activa –o no!– en la societat mitjançant la pertinença a grups d'activisme, semblen exigir al ciutadà una *responsabilitat personal* a l'hora de prendre les seues decisions al respecte. Una responsabilitat molt semblant a la que també se li exigeix respecte a les condicions amb les que cadascú de nosaltres ens, per dir-ho així, 'auto-ajudem': *l'auto-cura del cos mitjançant l'activitat física, els hàbits nutricionals, els costums quotidians, l'ús que fem de l'afectivitat*,... en resum: el gaudi responsable de molts dels béns socials com a axiomes d'allò que diem 'viure una vida bona'. Cal, doncs, reaprendre les responsabilitats antigues i aprendre les noves.

Però la 'totalització' significa també que cada actor és potencialment un «aprenent» (independentment de ser un individu, un grup, una organització o una institució). A més, *tot*, inclosos els actants del sector, esdevé simultàniament *contingut potencial d'aprenentatge*. Les persones es converteixen aleshores en 'planetes' dels sistemes educatius, amb forces gravitacionals interactives, multiplicant-los per mil vegades, esdevenint cada unitat un representant de l'educació en general. «El terme 'competència del sistema de l'individu' fa referència a aquest context. La competència del sistema significa que l'individu pot traduir la seua condició segons la demanda externa, assumint la responsabilitat del rendiment del context organitzatiu en el qual actua» (Tuschling i Engemann, 2006:456). Deia Diana Sagàstegui (2004) que en l'aprenentatge situat

se resume el ideal de conseguir una pedagogía que establezca puentes sólidos y fle-

²¹⁴ Si bé en el cas del nostre protagonista aquesta girà al voltant dels llibres ara s'hi poden incloure totes les opcions que actualment hi ha al voltant de pantalles (sense, naturalment, excloure aquells).

xibles entre los procesos educativos escolares y 'la realidad'. El aprendizaje situado, al concebir la *actividad en contexto* como el factor clave de todo aprendizaje, sitúa la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana (p. 30).

i exhortava a que les institucions educatives posaren l'accent «en centrar l'assoliment escolar en el desenvolupament de competències més que en l'adquisició de coneixements».

A l'altra banda d'aquesta posició se situa l'enfocament escolàstic 'pur', *la ciència pura 'des-situada'*, la qual aborda el coneixement, la ciència, la societat i l'ésser humà des d'una visió idealista (sentit epistemològic, però també en sentit polític social). El primer enfocament sembla més proper, més vinculat al món, més motivador, més material: «*un s'educa en un context específic per a...*» (complir una funció específica tècnica-laboral-econòmica-cívica?); en el segon enfocament, l'individu adquireix coneixements científics generals, els quals no tenen una projecció directa ni immediata en el món laboral, ni en el mercat, ni en la 'productivitat' de qualsevol mena en cap 'context organitzatiu en el qual actua'. Pressuposa una visió més 'humanística del coneixement': l'ésser humà com a «coneixedor del món»; 'saber' pel pur 'plaer de saber': l'*eudaimonia*. Mes... *quin enfocament curricular és més ètic?*: la cerca d'un saber cultural global, valuós pel coneixement que suposa 'per ell mateix', o la 'preparació per a exercir una determinada funció en el mercat laboral'? Tancar-se en la 'torre d'ivori de l'incontaminat coneixement eudaimònic', o aprendre 'a ser competent en el món real'?

e. Les responsabilitats de l'individu inhibeixen, aleshores, les de l'Estat?

No obstant açò, aquest descobriment de nous enllaços entre «allò personal i allò polític» posa en evidència una nova situació potencialment paradoxal: si, efectivament, l'individu i la seua societat s'entrellacen de manera cada vegada més creixent, significa que també *està creixent la llibertat individual per manejar eficaçment les situacions de la vida*. Aquest increment de llibertat vindria acompanyat d'una gran quantitat d'incentius que suggereixen maneres d'utilitzar habilitats i circumstàncies individuals tot *maximitzant les seues pròpies possibilitats de vida, alhora que minimitzen el seu cost per a l'estat*. L'assumpció de la responsabilitat que implica la llibertat per a la gestió hauria de reforçar i fomentar

la conducta autònoma en un ampli ventall d'àmbits. També, naturalment, en els àmbits de creixement personal relacionats amb la salut i la formació. A la literatura de govern, aquests esdeveniments han estat etiquetats com a 'individualització' i 'totalització' (Tuschling i Engemann, 2006: 453). En resum es podria enunciar de la següent manera: si bé tens *possibilitats* d'assolir èxit en la vida mitjançant l'autoimplicació en la pròpia formació i la participació social –perquè tens llibertat per a fer-ho–, també tens, per una banda l'*obligació* de perseguir la felicitat i, per l'altra, cal *assumir les responsabilitats personals que tal persecució presuposa*. Aleshores podrien relaxar-se les responsabilitats de l'estat sobre el benestar públic inversament a l'augment de les individuals (Díez, 2014).

Tuschling i Engemann posen damunt la taula el perill que comporta per a una concepció ampla de l'aprenentatge al llarg de la vida posar la responsabilitat total de la pròpia formació en el propi subjecte i no en el sistema (a l'estil d'alguns governs de tall neoliberal durant les darreres dècades). A les dècades dels 80 i 90 hi hagué un discurs governamental dels gabinets conservadors –però també dels socialdemòcrates de la coneguda com «tercera via»– cridant a una utilització més intensa dels *recursos individuals* de cadascú en àmbits que, des de després de la Segona Guerra Mundial fins aleshores, havien compostat l'estat del benestar (el *Welfare State*, especialment salut i educació i, darrerament, també als serveis socials). Segons deien, pel bé de la societat i la seua precària *sostenibilitat*, una vegada establerta la llibertat dels ciutadans per a fer eleccions, es devien re-distribuir les 'responsabilitats socials' minimitzant així el cost per a l'Estat. Fou l'eclosió del *neo-liberalisme* (Díez, 2014).

Aquesta «responsabilitat individual de rendiment segons la demanda externa» ha esdevingut un dels arguments estrella de la visió neoliberal de l'educació i de la formació dels treballadors en el món empresarial: si l'individu vol assolir les competències que li afegiran valor laboral, s'ha de responsabilitzar ell –i no ningú més! (almenys no a cost de l'empresa ni de l'Estat, el qual hauria de minimitzar la seua presència)– de l'adquisició d'aquestes competències mitjançant la seua educació i la seua formació, entesa aquesta com a «*training*». L'educació esdevindria, des d'aquesta perspectiva, «un bé comerciable», propi del *mercat* i subjecte a *les seues lleis*. Un argument que justifica clarament les 'inversions individuals de tota mena' (en temps, diners i qualsevol altre

tipus de capital) per tal d'assolir una competència que el faça (més) valuós (que els altres aspirants amb els quals competeix), és a dir, cadascú hauria d'esdevenir un emprenedor de sí mateix (Díez, 2014). En la mateixa línia, si un treballador pretén millorar el seu estatus dintre d'una empresa, és a ell –i només a ell!– a qui 'lliurement' correspon aconseguir-se els mitjans per a formar-se (dedicar *el seu temps* –no el de l'empresa– i els seus *diners* –no els de l'erari públic– per a mantenir i/o millorar la seua competència). En el fons, cadascú seríem els nostres propis empresaris que ens 'sub-contractem' fins arribar, en casos límits, a 'auto-explotar-nos' (Díez, 2014).

Però, esperançadorment, no tothom està d'acord

Ahora bien, el «hombre flexible», que está dispuesto a aprender toda la vida, que pone sus habilidades cognitivas a disposición de los mercados frenéticos es una caricatura de la formación humana. Sin capacidad sintética, sin sentido ni interpretación, un saber así no es más que piezas prefabricadas (módulos y créditos), que se pueden poner a disposición de casi cualquier cosa y se olvidan. De un saber fragmentado y universalmente disponible no se sigue ningún ideal de formación ni de sentido crítico (Innerarity, 2014).

Sense aquesta reflexió, semblaria que, en un context de competitivitat, aquell treballador que més hagués invertit i més eficientment en la pròpia formació –és a dir, l'emprenedor més competent... i competitiu– seria el que millor dotat es trobaria per a l'èxit... i a cost zero per a l'Estat! Amb aquest pressupòsit el sistema educatiu públic restaria gairebé 'prescindible' o, en el pitjor dels casos 'podria reduir-se a mínims'²¹⁵.

El fet d'animar als treballadors a treure profit d'un aprenentatge auto-dirigit no hauria de concloure, doncs, com a corolari, que l'organització o el sistema no deguen promoure activitats d'aprenentatge més formals. Certament, l'aprenentatge informal es produeix sempre que la gent té la necessitat, la motivació o l'oportunitat d'aprendre (Marsick i Watkins, 2001) i sovint està lligada a l'aprenentatge d'altres; però, compte!: com hem vist en aquesta tesi, se *dóna només quan existeixen*

²¹⁵ Sembla que el context socioeconòmic –i en concret, el seu vessant laboral– del segle XXI, planteja uns requeriments específics al sistema educatiu: *capacitat d'anàlisi social i del mercat per tal tant de detectar les oportunitats com d'identificar les amenaces dels projectes laborals personals* (i aquesta competència implica, al seu torn, tant la capacitat d'observació de la realitat –pensament científic– com la possibilitat de fer lectures profundament comprensives de textos relacionats amb l'àmbit sociolaboral específic); *actitud emprenedora*; *capacitat per a treballar des de la cooperació*; *coneixements instrumentals suficients per tal de mantenir una formació constant al llarg de la vida*; *una actitud cívica integrada per tal que els projectes siguin respectuosos amb l'entorn i els valors socials*;... La investigació no vol convertir-se en cap cas en una demostració de com un individu pot prendre els ramals de la seua formació sense cap despesa per a la societat, per a l'administració pública, menys encara en una demostració de que el sistema educatiu públic és prescindible.

l'expectativa d'un futur clarament millor i la possibilitat d'accés real (facilitació econòmica i social) a les activitats d'aprenentatge, i això històricament no ocorre en qualsevol circumstància sociopolítica. És doncs, el cos social –l'informal, però també el formal-administratiu– qui deu posar a disposició i fer visibles les ofertes formatives per tal que els ciutadans i ciutadanes puguem optar a allò que, des de la reflexió la llibertat i la responsabilitat social, més els convinga a la seua situació personal (no exclusivament laboral).

f. On queda, doncs, allò de '*fer alumnes feliços*' com l'objectiu de l'escola?

Al Llibre II, quan esmentàvem a Nel Noddings (2003), a Seligman i Csikszentmihalyi (2000) i a altres psicòlegs enquadrats en el corrent de la Psicologia Positiva, semblava que 'construir una escola que cerqués la felicitat de l'alumnat' era un deure inexcusable dels educadors i educadores moderns. Ha de ser així?

Al llarg de la tesi hem vist com «viure» significa establir una determinada relació amb allò que fem i amb allò que ens va passant. Aquesta relació no és una cosa que puguem enfrontar exclusivament des del nostre hipotètic 'jo natural' –des de la innata i natural *hominitat*–: sempre hem necessitat la inestimable col·laboració d'aquells que ens han precedit en existència i en l'ús del pensament, i que, des de l'experiència del propi enfrontament, van tenir la generositat de deixar-nos, en múltiples formats aplegats sota el nom de 'cultura', el regal del destil·lat teòric de la seua experiència –la *humanitat* (Morin, 2001; Savater, 1997). Especialment, com aportaven Javed Akhtar i Pierre Bourdieu respectivament, mitjançant les *paraules* i el *sentit pràctic*. Com apuntava més amunt, a mesura que les societats humanes esdevenien més complexes i líquides, no només coneixements, sinó també actituds i valors, començaren a transferir-se de les generacions veteranes a les neòfites d'una forma més ordenada i selectiva, controlant els seus continguts i el seu abast.

Sembla, doncs, que establert l'aprenentatge com una activitat inherentment inserida en la naturalesa humana, el nostre únic mèrit com «hereus» ha estat assumir conscientment aquell rol del *theorós*, de construir 'theoria'. Des de la participació social i el compromís amb la negociació de significats, rebem/ transmetem, més o menys ordenadament/més o menys aleatòriament, coneixements, habilitats, actituds i valors.

Però, sobretot, ‘inquietud teórica’, desig de saber, espurna que salta quan es posen cara a cara la consciència de la nostra immensa ignorància i la nostra inexhaurible curiositat. Aprendre no és una cosa diferent, en quant depén del ser ‘ésser social’ (Wenger, 1998), d’aquesta experiència vital. Com deia el filòsof Manuel Cruz en un article titulat *Amar la duda* (2010): «la desesperada avidesa per entendre el què ens passa constitueix, sense cap dubte, un dels millors llegats que els podem deixar a les generacions futures». Parlem de les maneres d’enfrontar, de comprendre i d’intervenir en la realitat, de manera que es garantisca l’estabilitat i la permanència de les societats en aquest temps i en aquest lloc. Aquest intent transmissiu, conscient i regulat, de reproducció d’allò que les generacions veteranes consideren valuós ho anomenem «educació formal», i funciona –potser esperonada per la prudència egoïsta respecte al seu propi destí– intentant propagar una cultura comuna que facilite el govern i l’auto-govern de les persones i les prepare per a la seua incorporació útil al sistema de reproducció social. Des d’aquesta funcional conceptualització sembla important, per tant, que l’educació siga conscient del context en el qual s’hi ubica i dels problemes reals que s’hi donen en ell, i que, de manera concomitant, condicione les possibilitats de *reproduir la societat en condicions més justes*. Aquesta és la funció més explícita i secular del sistema educatiu: tot allò de bo i tot allò de roí que té «la reproducció cultural».

Però heus aquí que, per embolicar l’estat de la qüestió, des de finals del segle passat i especialment als inicis del segle XXI –com passava també amb la Ciència–, aparegueren diverses expressions d’una crisi global qüestionant aquest paradigma *transmissor, humanista i optimista*, dominant des de l’inici de la Modernitat. Així, la mundialització del capitalisme, l’imparable creixement demogràfic i la revolució tecnològica en l’àmbit de la informació i la comunicació han desencadenat, entre altres fenòmens globals, una irrefrenable expansió del desig de consum i de les demandes econòmiques. El capitalisme, compulsiu i materialista, ens ha inoculat la idea de que mai no n’hi ha prou de res, que *com més tens més has de desitjar*. Aquesta tan il·limitada com irreflexiva expansió ha generat un insuportable augment de la pressió sobre els recursos naturals, alterant profundament els cicles naturals fins superar els límits físics del planeta. Tristament podem dir que els éssers humans hem ‘sobresaturat’ la Terra que habitem fins provocar-li, com si fórem un coronavirus planetari,

una pandèmia ecològica (Lovelock, 1979; González Reyes, 2020). La situació de translimitació es concreta en múltiples fenòmens interrelacionats: caducitat dels recursos fòssils, minerals i pesquers; alteració de les dinàmiques cícliques dels sistemes hídrics o dels cicles del carboni, del nitrògen o del fòsfor; escalfament global; destrucció de la capa d'ozó; pèrdua de biodiversitat; migracions per causes climàtiques, etc. A hores d'ara, és indubtable que la crisi eco-comunitària en marxa ha transformat de manera radical el món, i amb ell, les societats, l'economia ...i *els valors dominants*. Hem entrat de ple, i xafant fort, en el que s'ha vingut a denominar *antropocè* (tot i que seria més correcte parlar de *capitalocè* [González Reyes, 2017, 2020; Rendueles, 2020], ja que no és la simple naturalesa humana la responsable dels desequilibris ambientals que vivim, sinó més aviat el sistema socioeconòmic hegemònic).

Encara que, òbviament, l'educació no és l'única responsable de transformar una cultura que sembla estar en guerra amb la vida –*biofòbica*²¹⁶–, el sistema educatiu no deu romandre aliè a la urgència de modificar dràsticament la percepció i la relació dels éssers humans amb la natura (com també haurien de modificar les relacions entre ells!).

Però no és el *shock* ecològic l'únic problema que ha d'encarar la humanitat del segle XXI. Transitem un moment històric farcit de profundes incerteses. Enfrontem una 'crisi civilitzadora' que té expressions no solament ecològiques, sinó també socials, culturals i polítiques, totes elles rizomàticament, complexament i acceleradament interconnectades. Com afirma l'antropòloga, enginyera, professora i activista ecofeminista Yayo Herrero (2016), la secular *tensió entre els principis de seguretat, equitat i llibertat* pren avui trets específics. En un món, com hem dit, amb els límits orgànics superats, els valors de justícia, autonomia, benestar o llibertat han d'adquirir nous significats. Herrero denuncia que

En els països que es consideren desenvolupats, s'ha produït des de finals del segle XX, una profunda involució que augmenta la desigualtat i qüestiona drets socials adquirits i erosiona la democràcia. A escala mundial, segueixen vius mecanismes d'explotació, de vell i nou tipus, i en molts països les necessitats bàsiques no estan cobertes, la demo-

²¹⁶ *Biofòbia*: por humana a certes espècies (per exemple, serps, aranyes) i aversió general a la natura que crea un desig d'afiliar-se a la tecnologia i a altres artefactes, interessos i construccions humanes en lloc d'animals, paisatges i altres elements del món natural. L'ecòleg nord-americà David W. Orr (*Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*, Washington: Island Press, 1994) subratlla que la biofòbia s'adquireix culturalment, un producte de la vida moderna que allunya les persones del món natural fins a tal punt que es tornen indiferents a la resta d'organismes i antagoniques envers el medi ambient (<https://dictionary.apa.org/biophobia>).

cràcia és inexistent o precària i les formes de convivència fomenten el conflicte, la violència, l'exclusió i la pobresa.

No obstant, ubicant-se en una visió més positiva, també reconeix que

ahora, assistim a l'emergència d'una mobilització social que busca solucions als problemes d'equitat i democràcia, que reflexiona sobre els problemes que afrontem i sobre el disseny de nous contractes socials en què capiguem tots.

Urgeix que entenguem, desenvolupem i ensenyem, a escala universal, les implicacions centrals de la insostenibilitat, així com la necessitat d'una profunda reconversió envers models socioeconòmics realment justos i compatibles amb la dinàmica de la natura i la dignitat humana: conductes de cooperació, d'assistència mútua, d'economia social i solidària,...; una «*raó del procomú*»²¹⁷ (Díez, 2014). Efectivament, existeixen àmbits en els quals, des de fa moltes dècades, hom està indagant sobre el «què podria ser aquella vida bona» de la qual parlàvem alguns llibres enrere, i intentant dissenyar-la. Hi ha qui troba i proposa models alternatius de convivència i cohesió social, d'articulació de societats realment democràtiques –diverses ahora que equitatives. Però, amb la ment en l'escola, cal preguntar-se si la cultura, valors, pràctiques i coneixements que avui persegueixen *de facto* aquesta i altres institucions educatives (l'educació formal), estan a l'altura del cicle històric que vivim, o si, pel contrari, s'instal·len en la mera reproducció de la cultura dominant (formant més prompte part dels problemes que no de les solucions) (Orr, 1994). En altres paraules: potser ens enfrontem a un futur incert, en què probablement no funcionaran les nocions i les pràctiques que inspirà la Modernitat, pel que és previsible –i tan necessari com urgent– que les persones i les societats, si volen conservar i desenvolupar una vida personal i social dignes, haguem d'afrontar canvis profunds en plans diversos (Orr, 1994).

Des d'aquesta incerta i inquietant visió del futur, em pregunte si els joves actualment adquireixen veritablement la competència d'*interpretar el món a través de les*

²¹⁷ El «procomú» (traducció al català del «commons» anglosaxó), és un model de governança per al bé comú. La manera de produir i gestionar en comunitat béns i recursos, tangibles i intangibles, que ens pertanyen a tots i totes (o millor, que no pertanyen a ningú): una gran diversitat de béns naturals, culturals o socials, com ara: *la biodiversitat, les llavors, Internet, el folklore, l'aigua potable, el genoma, l'espai públic, etc.* Béns que moltes vegades només percebem quan estan amenaçats o en perill de desaparició o privatització. És aquest un antic concepte jurídic-filosòfic, que en els últims anys ha tornat a agafar vigència i repercussió pública, gràcies a el programari lliure i al moviment del *codi obert* o a el premi Nobel d'Economia concedit a Elinor Ostrom en 2009, per les seues aportacions al govern dels béns comuns. (extret de <https://www.colaborabora.org/colaborabora/sobre-el-procomun/>). Evidentment, l'escola no és l'únic agent transformador, però el seu paper en la creació de nous imaginaris és, avui per avui, inqüestionable.

disciplines que aprenen. Saben realment el què està succeint i les seues implicacions futures? O més bé cal començar a adoptar un discurs més informat –i, potser, radical– sobre algunes problemàtiques (per exemple del *canvi climàtic*, o de les *desigualtats econòmiques-socials*)? És important que el docent faça aquest exercici de reflexió sobre els moments de la pròpia vida en els quals ha pogut conèixer altres realitats, trobar-se amb el món, preguntar-se com veu allò que publiquen els diaris, o parar atenció a les converses que puga tenir amb altres. És fonamental aprendre a dialogar i poder conversar amb la capacitat de abordar temes conflictius, la capacitat d’entendre algunes perspectives diferents i entendre per què són les que són.

També esmentàvem poques pàgines enrere allò de la revolució en les tecnologies de la informació i la comunicació com a element enriquidor/complicador del sistema. Indubtablement el tema digital és complexíssim. Formulats gairebé com a utopia no fa encara massa anys, pren al segle XXI un sentit global, amb xarxes que, teòricament, permeten compartir i generar informació i coneixement entre més individus més democràticament i, sembla *a priori*, amb major eficiència que mai abans en la història. El consum de tecnologies entre el jovent, com la telefonia mòbil o Internet, sovint s’ha presentat en societat com la solució definitiva a molts mals (ineficiència, lentitud, aïllament, avorriment,...). He parlat fins de la ubiqüitat de les fonts d’informació socio-cultural: sembla la panacea del ‘Ciberprogrés!’ (Riviere, 2010). Certament, d’una banda tenim, com dèiem, la possibilitat de gaudir d’experiències d’aprenentatge incidental mitjançant la multiplicació de la connectivitat tecnològica possible, ja que amb escassos ‘clics’ *hom pot accedir a qualsevol dada o adquirir un nou coneixement, o connectar-se amb qualsevol lloc del món*. Però, per altra banda, la realitat és que *molts joves no ho fan sovint*. De fet, no ho fan gairebé mai. La realitat és que

cuando se pone una pantalla en manos de un niño o de un adolescente, casi siempre prevalecen los usos recreativos más empobrecedores [...] por orden de importancia: La televisión, que sigue siendo la pantalla número uno en todas las edades (películas, series, clips, etc.); después los videojuegos (principalmente de acción y violentos), y finalmente, alrededor de la adolescencia, un frenesí de auto-exposición inútil en las redes sociales (Desmurget, 2020, citat per Hernández Velasco, 2020).

Les seues pràctiques digitals són, majoritàriament, pràctiques de grups culturals homogenis i, per tant, reiteratives –quan no vàcues o fins addictives. He vist perso-

nalment aberracions amb les noves tecnologies educatives aplicades a l'aula: alguns ja no saben enraonar per manca de paraules; altres, no saben escoltar perquè tenen col·locats els cascos;... «La hiperconnectivitat!». Pot realment haver molta saviesa en una piulada? Per això, «l'estupidització col·lectiva avança» (Jover, 2013). Si bé, com deia Schirrmacher, som *informàvors*, no sempre eixa informació esdevé coneixement (i gairebé mai, saviesa); en el vessant intel·lectual s'ha observat com, en aquells països on els factors socioeconòmics s'han mantingut estables durant dècades (Noruega, Dinamarca, Finlàndia, França, Països Baixos,...), els 'nadius digitals' són els primers xiquets de la història que, com a col·lectiu, tenen un quocient intel·lectual més baix que llurs pares i mares (Desmurget, citat per Hernández Velasco, 2020)

Los principales fundamentos de nuestra inteligencia se ven afectados: el lenguaje, la concentración, la memoria, la cultura (definida como un corpus de conocimiento que nos ayuda a organizar y comprender el mundo).[...] Las causas también están claramente identificadas: disminución en la calidad y cantidad de interacciones intrafamiliares, que son fundamentales para el desarrollo del lenguaje y el desarrollo emocional; disminución del tiempo dedicado a otras actividades más enriquecedoras (tareas, música, arte, lectura, etc.); interrupción del sueño, que se acorta cuantitativamente y se degrada cualitativamente; sobreestimulación de la atención, lo que provoca trastornos de concentración, aprendizaje e impulsividad; subestimulación intelectual, que impide que el cerebro despliegue todo su potencial; y un estilo de vida sedentario excesivo que, además del desarrollo corporal, influye en la maduración cerebral (Desmurget, citat per Hernández Velasco, 2020).

I, no obstant, el sistema s'encabota en l'estratègia de 'l'aprenentatge tecnològic'

Los cambios en el mundo educativo lo están alejando de las interacciones cara a cara. Ahora las escuelas ponen iPads en manos de alumnos de preescolar y primaria [...] Los directivos están orgullosísimos de la decisión de sumarse a esta tecnología. Cuando la cámara mostró un plano del aula, los niños estaban concentrados en los iPads, sin mirarse entre ellos ni al docente.

¿Qué significa realmente esto? Significa que el sistema nervioso no tiene oportunidad de ejercitar los circuitos reguladores neuronales asociados a los comportamientos sociales de conexión. Al no poder ejercitar estos circuitos neuronales, los pequeños no desarrollarán la capacidad natural de autorregularse y regularse con los demás ante dificultades [afectivo-sociales] (Porges, 2017: 114).

[...] Conectar y corregular con los demás es nuestro imperativo biológico. Este imperativo lo vivimos como una búsqueda inherente de Seguridad, solo alcanzable por medio de relaciones sociales eficaces (Porges, 2017: 60)

Així doncs, en el vessant comunicatiu, la nostra societat, mentre que és la més

interconnectada de la història, paradoxalment mostra símptomes preocupants de pèrdua intel·lectual, del mal de la solitud i les limitacions de la comunicació social autorregulada, tot incrementant-se els casos de persones que es veuen «deprimides». Se suposa que ha hagut un vigorós augment de la comunicació, quan en realitat semblen aprofundir cada vegada més en una societat que idolatra la individualitat, i els seus desitjos i capricis per damunt dels interessos col·lectius.

Perquè, realment cerquem relacionar-nos més? «*Allibera l'individualista que hi ha en tu*», diu l'impecable *spot* d'un luxós tot-terreny (que només trepitja asfalt urbà); i el de cosmètica insisteix en que «*la bellesa genuïna és que t'agrades a tu mateix, no t'han d'importar les opinions d'altres*», «*dicta les teues pròpies regles*»... La proposta publicitària en aquest sentit és clara: «*només et cal ser tu mateix! (i els teus capricis, clar!)*». Aquesta qüestionable moralitat, repetida fins l'avorriment en publicitat i en tantes pel·lícules nord-americanes, ¿és l'adaptació *kitsch*, dramàticament reduccionista, de les filosofies estoica (*autarquia*) i epicúria (*hedonisme*) filtrades per la pseudo-Psicologia Positiva del llibre d'auto-ajuda? *La felicitat està a la venda!* O, si més no, disposem d'un aparador ple de *gadgets* de tota mena (no només tecnològics, ni tant sols físics) amb capacitat per acostar-nos-la. No obstant, alerta!: com no podia ser d'una altra manera, la responsabilitat de les solituds, les angoixes i les depressions també es busquen exclusivament en els mateixos individus, sense qüestionar-se com està articulada la societat, de manera que es facilita aquella depressió contra la qual es diu/ven combatre. Trobem que, per poder *vendre'ns* productes de bellesa, la publicitat fa que ens sentim lletjos; per poder *tenir* una identitat pròpia veiem necessari *consumir marques*; i per *tenir* èxit social creiem que és tan imprescindible *tenir* un treball que ens enriqueisca com *tenir* una personalitat totalment desinhibida. La crisi sistèmica i global té molt a veure amb la desmesura i el malestar emocional que tenim les persones, que volem trobar la felicitat en la possessió, en el fet de *tenir coses innecessàries*. Però, al final, consumir no ens fa més guapos, ni vestir marques ens crea una identitat amb la qual sentir-nos realitzats, ni guanyar molts diners o desinhibir-nos derivarà en un major èxit social²¹⁸. I, una vegada més, re-començant el cicle, ens sentim malament i tractem de buscar solucions als nostres mals, però en comptes de fer una anàlisi col·lectiva i

²¹⁸ Recordem la citada frase d'Eleanor Roosevelt: «l'única manera segura de no ser feliç és deliberadament traçar una forma de vida en la qual un es complauria a si mateix completament i exclusivament».

eco-comunitària, les solucions que es plantegen són sempre individualistes.

Així doncs, el retrat d'individu que menja de la mà de les multinacionals del sobre-consum no és certament el d'un subjecte lliure, crític, raonable, educat, sinó el d'aquell que, quan té un problema laboral, demana hora al 'psicòleg' i no al 'sindicat' (Díez, 2014); que, com que no té temps per cuinar, demana mitjançant una *app* menjar d'ínfima qualitat perquè li'l porten a casa en una moto; que cerca companyia a milers de quilòmetres a través d'un *xat* (però no és capaç de parlar-li a la cara a algun familiar o amic/amiga a qui estima, erosionant així tota mena de vincles 'reals'); que juga hores contra la *Play Station* perquè no té companys de jocs; que es posa els cascos al metro per no escoltar la gent; o que encara que té parella, se sent sol. Aquest individu, quan mira cap a dins no veu res: el *super-jo*, ha perdut el seu sentit, i l'*ego*, pot sagnar-se mitjançant el consum. En plena crisi d'identitat, Occident anhela buscar l'equilibri en la 'via interior', els ajustos d'energies i l'alliberament de tensions externes. Des que el pensament modern ha posat èmfasi en l'individu, mai s'havia ignorat tant l'allò social.

Aleshores, en aquest context, quina hauria de ser la *primera funció* exigible a l'escola? Una resposta acceptable seria «facilitar que les persones prenguen consciència de les seues possibilitats de decisió en el present i en el futur» (González Reyes, 2017). Però això implicaria, com he dit, aprendre a interpretar el present i albirar com serà el futur i, en funció d'això, projectar quins coneixements, habilitats o competències els caldran; implicaria dissenyar una educació profundament preocupada per la resolució dels problemes culturals, socials, econòmics i ecològics d'ara i del futur. Una educació que es bolqués en la consecució del benestar per a tots i totes no deuria obviar la situació de previsible col·lapse social, cultural i ecològic en la qual podem incórrer si no som capaços d'impulsar amb urgència importants canvis econòmics, culturals i socials.

Estrès planetari, desigualtats, explotació, erosió de la democràcia, alienació i estupidització tecnològica, manipulació, sobre-consum, aïllament, depressions... Hi ha educadors i educadores que pensen que plantejar aquesta mena de problemes als xiquets i xiquetes és, no només estèril i políticament incorrecte, sinó excessivament amarg, sever, dolorós. I potser se'ls pot provocar sentiments d'*impotència, angoixa* i fins *infelicitat*. En el moment

d'escriure aquesta tesi el món està patint una de les pitjors pandèmies globals que ha conegut el planeta²¹⁹. Algú pot pensar que, si ho amagàrem a l'escola, l'alumnat no s'adonaria del què està passant? No patiran, ells i les seues famílies, les seues conseqüències en la vida real? Segurament seria estúpid creure això. Evidentment, la forma d'abordar qualsevol problema no pot ser igual que amb les persones adultes, però personalment entenc que no els devem mantenir en la ignorància. Es tracta també del *seu món*; del seu present, però també del seu futur. Si pretenem humanitzar-los no podem obviar-los aquest coneixement ni la capacitat de triar com actuar davant d'ell (sempre deixant clar que som els majors –i uns més que altres– els responsables del desastre, i que, a més, existeixen possibles sortides). No és possible disfressar d'ovella ni blanquejar la pateta d'aquesta crisi multifacètica si volem que entenguen el món que habiten i educar-los integralment com persones crítiques, autònomes, i capaces d'afrontar, amb intel·ligència i humanitat, els moments de canvi accelerat que estan/estem recurrent. Cal comprendre que les il·lusions de creixement infinit, de l'abundància il·limitada i de la natura com una cosa inert són marcs erronis per entendre el que avui ens està passant. Abordar sense embuts la crisi global pot convertir l'escola en un espai de resiliència, resistència, coneixement i, amb ell, esperança de canvi (González Reyes, 2020; Herrero, 2016; Jover, 2013).

Mes, està el sistema educatiu realment preparant persones capacitades per a solcar aquest nou context? Clarament no. Ans el contrari, com fàcilment es pot veure, el prototip fàcticament demandat és el d'un jove modelat segons el format d'allò pre-existent, embadalit per les tecnologies i/de l'entreteniment, dissenyat per enfundar-se ell mateix a *low cost* en la realitat donada com en una segona pell (eficient i eficaç, rendible, competitiu alhora que dòcil amb el poder, ambiciós, relativament segur de si mateix –tot i que psicosocialment feble–, etc.). Realitat que alguns semblen entestats en reproduir: fins la rebel·lia juvenil contra els adults és *consumible* sota el format de mercaderies pròpies del seu imaginari²²⁰, tals com 'roba esgarrada (de marca)', 'colònies', 'pentinats excèntrics', 'tatuatges tribals' o 'cotxes d'alta gamma'; és a dir, rebel·lia reduïda a un *slogan*/reclam publicitari més. Un jove perfectament in-

²¹⁹ Coronavirus COVID-19.

²²⁰ Un imaginari, per suposat, creat per la mateixa indústria cultural, cinematografia, publicitat,...

substancial i irreprotxablement adaptatiu²²¹. Vist d'aquesta manera, sembla clau –i urgent!– repensar els continguts i els objectius de l'educació escolar.

Aleshores, l'alternativa ha de ser educar xiquets dolorosament conscients dels problemes i preparats per als sacrificis que els va a exigir la seua solució, *conscients del risc de provocar-los inquietud, infelicitat?*

Sovint s'ha dit que l'educació, o és alegre, o és fúnebre. Savater cita i comenta allò que Plató ja suggeria en *La República*

«No habrá pues, querido amigo, que emplear la fuerza para la educación de los niños; muy a contra, deberá enseñárseles jugando, para llegar también a conocer mejor las inclinaciones naturales de cada uno» (536e-537). Este ilustre dictamen fue reiterado a lo largo de los siglos en numerosas ocasiones y ha sido entronizado con especial afán en nuestra época. El lema «instruir deleitando» se complementa con el aún más ambicioso de «aprender jugando». Montaigne, tan frecuentemente moderno en sus puntos de vista, se decanta fervientemente por no aceptar otro estímulo para la enseñanza que el placer del neófito y descarta cualquier imposición o contrariedad. Más tarde Basedow, Célestin Freinet y Maria Montessori incorporaron esta perspectiva lúdica a sus métodos pedagógicos. Oponerse a este punto de vista parece señal de un talante salvaje y dictatorial: si el juego es aquella actividad supremamente libre que niega toda instrumentalidad y que el niño busca por sí misma sin que nadie haya de imponer como obligación, ¿qué mejor camino que este para educar, a partir no ya de su obediencia sino de su gozosa colaboración? (Savater, 1997:45)

També havíem vist com Nel Noddings (2003) considerava convertir les escoles en *happy places*, és a dir, espais on la canalla i el jovent puguen, explícitament, desenvolupar-se i aprendre d'una manera feliç. En aquesta línia, però molt més recentment i des d'influents publicacions digitals, com els *blogs* de *Tiching* o *INED21*, el discurs fa aquesta reivindicació més concreta: cal que l'escola oferte «classes de felicitat».

Fa alguns mesos, la decisió de centre britànic Wellington College de començar a impartir 'classes de felicitat' va ser notícia en tots els mitjans de comunicació del món. Es tracta d'una assignatura d'una hora a la setmana on s'ensenya als estudiants a conèixer i gestionar les seues emocions o a suportar l'estrès i la tensió. [...] Convertir cada errada en una oportunitat d'aprenentatge, gestionar la frustració i el conflicte, aprendre a viure en el present i prendre consciència de nosaltres mateixos, afavorir la nostra autoestima i les habilitats socials... Són molts reptes que podem abordar cada dia a les aules, i que ajudaran als nostres alumnes a ser futurs adults feliços i

²²¹ Barnés, H.G. (2014). La educación de élite produce “borregos excelentes”, según un profesor de Yale. *El Confidencial* (16-09-2014)

compromesos amb la societat (Tiching, 2015).

És hora d'aprendre i entrenar per ser més feliços i per convertir la felicitat en un camí pel qual transitar per tenir una vida millor. Sens dubte crec que la felicitat, ser més feliços és una cosa que hem d'aprendre i entrenar en tots els àmbits de la nostra vida i per tant per què no fer-ho també a l'escola. [...] El primer és saber que la felicitat la tenim tots dins de nosaltres mateixos, és un estat d'il·lusió i d'ànim, és una mina profunda que podem explorar, descobrir i posar en valor. [...] Per tant som nosaltres mateixos els que hem de treure aquesta felicitat i ningú ho pot fer per nosaltres. [...] Sens dubte en l'àmbit de l'escola són els mestres els veritables inspiradors d'aquesta felicitat i sens dubte podem aprendre molt d'ells (Rubio Aranda, en INED21, 2015).

En certa manera és veritat que els mestres i les mestres hem de ser sentinelles de la llibertat i l'alegria necessàries per a impulsar pràctiques transformadores. De vegades, fins convertim l'aula en una bombolla protectora, on els dolors i les angoixes de l'exterior no penetren tot ferint els nostres menuts; cerquem transformar-la en un laboratori on somniar, dissenyar i practicar un món millor, ple d'amistat i joia. Davant d'una allau de normes legislatives tan autoritàries com estèrils, un sector rellevant de la pedagogia actual –el més *innovador*– reivindica que l'educació ha d'esdevenir *plaent*; sempre que es pugui, de la mà de la 'gamificació'; de la introducció del 'ludisme' a les aules: l'alumne, a l'escola ha de ser, sobretot, «feliç». L'educador o l'educadora és artista perquè 'juga creativament' amb una matèria viva i cognitiva amb la qual treballa de manera permanent, i sap utilitzar un tipus d'intel·ligència que no t'ensenyen a cap màster: la intuïció i la cooperació (Jover, 2014). Així, educar sovint reivindica el joc i la cooperació com a base de qualsevol aprenentatge interessant. Per altra banda, alguna responsabilitat té també en aquesta embadalidora visió aquell esmentat optimisme tecnològic del 'ciberprogrés', il·lusòriament convençut de poder construir, a cop de voluntat, el cel sobre la terra. A més, els avanços de l'època moderna en drets, reivindicacions d'equitat i la democratització del reconeixement han despertat unes expectatives gairebé infinites. Tenint-la a l'abast de la mà, ¿com no sentir-nos irresistiblement atrets, ara més que mai, per aquella proposta jeffersoniana de «perseguir la felicitat»?

Al cant XI de *l'Odissea* Homer parla de «les Sirenes, que encisen a tots els homes que s'acosten a elles». Per tal de poder escoltar el cant seductor de les sirenes, però negant-se la possibilitat de cedir a la seua destructora invitació a la felicitat, Odisseu

romangué lligat al pal major després d’haver segellat amb cera les oïdes dels seus companys. El seu destí era escoltar les crides siréniques a la felicitat; però també era tràgicament conscient de que aquella magnètica crida provocaria un episodi, com a mínim, inquietant (si no letal). Es caracteritza el nostre sistema cultural per la seua ‘actitud d’atenció conscient i inquieta’ envers els cants de les noves sirenes que conviden a la felicitat? Sembla més prompte el contrari: *avui Odisseu s’ha deixat anar del pal* (Cano, 2010). Sota l’imperatiu de perseguir incansablement la felicitat, les societats actuals han renunciat a tot horitzó tràgic de sentit –permanentment present a l’Odissea!– arribant fins a criminalitzar com a «patologia» qualsevol humana i ineludible desgràcia. Per aquest mar arribaríem a un destí *keitsch*, on la nostra única potencial i inconfessable vergonya seria, tot disposant d’un aparador replet, com deia Borges (1949), «no conquerir el somni de la felicitat»; vejaríem a la recerca compulsiva d’aquest somni inalienable i abstracte anomenat ‘felicitat individual’ –fins i tot per sobre de la *llibertat*, la *justícia* o fins i tot l’*alegria*. Compte! No es tracta de destruir aquest nou vedell d’or de les societats tardocapitalistes per tornar al temps de suor i llàgrimes, al sacrifici auster o fins ascètic, a aquella «vida solitària, pobra, desagradable, brutal i curta» que descrivia Hobbes al *Leviatán*; no és això. El veritable problema rau en *l’absència de límits* d’un cos feliç a seques, d’un pal major on subjectar-nos. La conseqüència? Una societat preocupada per l’amenaça del dolor vist com anomalia, sempre ‘en risc’ (Díez, 2014), fràgil, desvalguda i, sovint, excessivament infantilitzada per la necessitat de protecció per part de poders majors.

Una vegada més em pregunte: quin ha de ser, doncs, el paper de l’escola? Quines qüestions humanes ha de cercar resoldre? ¿Ciutadans angoixats i amargats pels mals presents i futurs que afligeixen i afligiran el món i la civilització, tot i que compromesos amb alternatives socials fins arribar a plantejar-se renúncies i sacrificis? O, pel contrari, ¿alumnes que sàpiguen gestionar individualment les pròpies emocions, tot aprenent a ser feliços i optimistes mirant el propi interior, «sent ells mateixos» mentre s’adapten al món que ve donat, però impedint que qualsevol cosa externa els ‘amargue la vida’?

Tornem al cant XI d’Homer

Enmig de l’escull hi ha una fosca balma [...] allà habita *Escil·la*, que udola que fa por,

i és un monstre maligne. [...] són sis els seus llargs colls; en cada un hi ha un espantós cap [...] Mai no es preen els mariners d'haver-ho passat de llarg incòlumes amb la nau, ja que arrabassa amb cada cap a un home de la nau de fosca proa i se l'emporta. [...] També veuràs un altre escull més pla —prop de l'anterior. En aquest hi ha una gran figuera coberta de fullatge i sota d'ella la divina *Caribdis* xucla sorollosament la negra aigua. [...] Tant de bo no et trobes allà quan l'està xuclant, ja que no et lliuraria de la mort ni el que sacseja la terra! Així que acosta't, més aviat, amb rapidesa a l'escull d'Escila i fes passar de llarg la nau, perquè millor és trobar a faltar a sis companys que no a tots junts.

Possiblement, si no sabem pilotar amb destresa la nau, qualsevol dels dos extrems implica un naufragi mortífer. Lluny d'aquesta dicotòmica recerca del gaudi infantilitzat o de la lluita quixotesca contra gegants, potser es tractaria de conquistar 'els tons grisos', de limitar l'aclaparador *dret a la felicitat* amb un cert sentiment de gratitud pels regals de l'existència; però, alhora, de limitar l'amargor de la *lluita contra els titans* que colpegen el Món i la Humanitat amb el descobriment esperançador d'espurnes que titil·len sobre l'horitzó. Probablement, són valors com «la frugalitat, la modèstia, els que han de venir a substituir a la competitivitat i l'ambició. Viure millor amb menys, [...] almenys amb menys energia, amb menys consum, amb menys desigualtat, amb menys injustícia, amb menys destrucció socioecològica» (González Reyes, 2020). Aquesta funció del límit, per gratuït que siga, ens recordarà que la felicitat és, sovint, un miracle, un regal.

L'educació, contràriament als moviments revolucionaris dels segles XIX i XX, no cerca una «utopia», sinó que és una «*eutopia*». La diferència està en el fet que *u-topos* no és cap lloc²²², mentre que *eu-topos* es refereix als 'bons llocs', el poder dels quals és el que hem de reivindicar perquè en ells bevem de totes les aportacions del 'viure bé'. Com deia Aristòtil «dur a la pràctica el suprem bé entre els béns deu ser l'aspiració de la política»²²³. Aleshores, la naturalesa política de l'educació no es pot eludir (Carbonell, 2019), pel que la vocació fonamental dels educadors i educadores ha de ser adquirir la capacitat de fomentar i facilitar *que la gent aprengui a ser persona*, la qual cosa és una condició capital per a qualsevol ulterior projecte de transformació; i en

²²² Tot i que Eduardo Galeano (1940-2015) diu que *serveix per a caminar*, de vegades el desert és enormement extens, els anys cansen i hi ha massa gent cremada en el món de l'educació si han de considerar que la meta és un lloc on no arribaran mai (l'abans esmentada *síndrome de Sísif*).

²²³ Actualment, el poeta, traductor, matemàtic, filòsof, ecologista, doctor en ciències polítiques, assagista, i polític Jorge Riechmann ha introduït el termini «poliètica».

aquesta tasca heroica i titànica, però també lúdica i festiva, que és acompanyar els individus en el seu procés de ser persona, l'habilitat d'aprendre a pensar té molt a veure amb saber analitzar els problemes, interpretar-los i prendre decisions, així com assumir els riscos de qualsevol decisió que es prenga, a fer que no decidisquen per tu. El mestre Daniel Jover (2014) diu que l'observació, «saber mirar amb els ulls ben oberts, és font d'idees, de creativitat, d'innovació. Els grecs deien que tot coneixement s'origina en la sorpresa, en l'admiració²²⁴. Si deixem d'admirar el que ens envolta, serem uns avorrits. I amb professors avorrits no hi ha canvi educatiu». El futur, doncs, depèn de la nostra capacitat de compromís, de relació i d'acció solidària: la transformació del món sempre és una aposta per l'incert i el desconegut impulsada per l'afiliació a la causa humana sobre la base de la tríada de *dignitat, justícia i drets humans*.

I això comporta *generositat*, com proposava Noddings (2003) donar sense esperar res a canvi: «aprendre a parar compte de...» (altres persones, animals, la societat, la naturalesa, el planeta –assumint conscientment el rol de ‘ciutadans planetaris’ del qual parlaven Orr [1994] o Morin [2001]–) contribueix a que esdevinguem més plenament feliços. Però ‘capacitat de relacionar-nos’ també vol dir capacitat d'analitzar els conflictes i resoldre'ls. La interrelació s'articula en el diàleg, sempre és un acte de comunicació i, perquè hi haja comunicació, hi ha d'haver equitat i respecte a la diversitat. «Respecte» ve de *respicio* i *respetere*, que signifiquen tornar a mirar, tindre en consideració. Però, quantes vegades deixem que els nostres alumnes s'auto-organitzen, que assumisquen riscos? Que, d'alguna manera, ‘vagen a la dula’, subjectes de la seua deriva èpica? A l'entorn institucional massa sovint els xafem la iniciativa. Cal recuperar a l'escola el valor de l'experimentació al si dels grups als que de manera natural s'han multi-afiliat. Aprenem de manera permanent gràcies a una visió global i transdisciplinària que no encotilla els sabers ni parcel·la els coneixements ni la complexitat de la realitat. No ho oblidem.

Per últim, cal reivindicar la «sobrietat». Ens remet a l'ecologia, als recursos limitats, a parar compte del planeta i dels qui l'habitarem, però de manera que no

²²⁴ La cursiva és de l'investigador. La reminiscència respecte al fragment d'Ortega que inicia aquesta tesi és evident.

siga una moda²²⁵ (González Reyes, 2020). La sobrietat té a veure amb una actitud de consum responsable, de romandre lligat al pal de la nau despreciant les sirenes, de consciència dels límits. Sobrietat vol dir que segurament podem viure amb prou menys del que ara consumim. La immensa major part de la humanitat –també a casa nostra!– ha estat històricament *classe subalterna*, pobra i potser amb ‘ganes de pegar-se una fartada de *pa*’, però sense mai perdre dignitat (Jover, 2013).

g. Sobre el valor de la biografia en aquesta investigació teòrica-educativa.

La convicción de que la verdad objetiva no se le da al hombre y de que sólo puede conocer lo que él mismo hace, no es resultado del escepticismo, sino de un descubrimiento demostrable, y por lo tanto no lleva a la renuncia sino a la actividad redoblada o a la desesperación.

Hannah Arendt,
La condición humana (2009)

En el relat que constitueix el cos principal dels resultats apareixen aspectes històrics, sociològics, econòmics, antropològics, pedagògics,... però també psicològics, filosòfico-polítics i, especialment, lingüístics (estructura del relat, lèxic, pragmàtica,...). L’anàlisi narrativa implica, doncs, transversalitat, transdisciplinarietat. Exigeix de l’investigador una mínima formació en tots aquests àmbits de coneixement per tal de fer una interpretació escaient de cada element del relat.

Per altra banda, la familiaritat entre investigador i investigat ha facilitat la funció *fàtica* (el canal comunicatiu està obert des d’abans de començar el relat pròpiament dit) fins allò que hem anomenat la *indexicalitat*. En aquesta línia, el coneixement que l’investigador té del protagonista de la narració ha facilitat l’aparició de preguntes-guia sobre fets o persones concretes que sap que són rellevants per a ell. L’existència d’un *biograma* preliminar es feu pràcticament innecessària, doncs l’investigador coneixia bé els grans trets de la vida (si més no, durant els períodes relativament recents; els més antics pogué conèixer-los –secundàriament– a través de les narracions fetes per altres adults del mateix cercle familiar). També coneix nombroses relacions –amistats, parentesc, figures públiques,...– de les que se citaren al llarg de la

²²⁵ Per exemple, l’actualment proposada des del neoliberal «*Green New Deal*».

narració, per la qual cosa no s'escaigué una identificació explícita de les mateixes dintre del relat: el relator ho donava per identificat. Però, per contra, la intimitat existent també donà peu a unes presumpcions –el narrador pressuposava que l'investigador coneixia detalls sobre persones, llocs o fets que formen part de la narració– que poden dificultar l'actualització del text (Eco, 1987), enfosquir el significat per a posteriors lectors i lectores de la narració, els quals i les quals no disposen de molts d'aqueixos coneixements compartits.

Dur a terme una investigació biogràfic-narrativa ha suposat anar més enllà de la mera aplicació de tècniques qualitatives o de veure-la com 'una altra' metodologia qualitativa. L'adopció d'aquest tipus d'enfocament ha comportat, en primer lloc, considerar la consciència subjectiva del protagonista, tot posant l'accent en el paper dels significats durant la interacció, coneixement reflexiu i paraules (la «veu») en la configuració de la pròpia experiència. Crec haver dut a terme un procés d'investigació en profunditat que ha requerit la introspecció i la creació, comprensió i negociació dels significats (hermenèutica). Això ha posat en relleu algunes fissures que tradicionalment han estat considerades en el panorama científic en general i, en particular, pel que fa a les metodologies recents d'investigació (*enfocament IBN i el seu ús i importància en les Ciències Socials, els processos d'investigació qualitativa, l'ús d'històries de vida i les seues fases, tasques i temps, així com les seues limitacions i contribucions a la Ciència* [Suárez Ortega, 2011])

Ha calgut també tenir en compte que, sovint, *viure* –el què fem i el què ens passa– és emprendre nombroses accions que quasi mai no queden enregistrades, ni en paper ni en la memòria: des d'accions pròpiament físiques fins pensaments mai no expressats. Deia Voltaire que «no tot el passat pot ni mereix ser conegut», i Lourenzo Fernández Prieto, en un article titulat *Las vidas corrientes en la historia social*, també diu que «una part essencial de la nostra existència es consumeix sense vestigis o sense testimonis, oculta a la mirada o a la inspecció dels altres, i fins aliena a la nostra vigília conscient» (p. 148). L'amanuense d'una autobiografia escriu en el lloc del protagonista 'que va ser' i del qual queden pocs o molts rastres; però, per altra banda, no només relata fets: també *justifica, precisa els motius de les seues accions, expressa allò que va esperar, confessa allò que va desitjar o allò que va témer*. I per a 'aquestes veritats', no hi ha

més fonts que la seua veu (Fernández Prieto, 2014).

Y es inevitable preguntarse: ‘¿qué biografía podría retener todo este material perdido o no documentable?’. La respuesta es tan antigua como la capacidad de construir Historia a partir de registros y tan cambiante como la capacidad de los historiadores para buscar o indagar fuentes que antes no lo eran, superando la restrictiva lógica documental archivística tradicional para incorporar la oral, las fotos o las cartas familiares de la gente corriente,... etc. Es decir, para intentar conocer lo que antes era desconocido (Fdez. Prieto, 2014:148-149).

A més, com hem vist, durant molts anys la biografia fou un gènere poc apreciat dins les especialitats historiogràfiques²²⁶. Fins que un bon dia resorgí! Com explicar-ho? G. Gortázar (citada per Veiga Alonso, 1995) proposà com a model a seguir per tota bona biografia: «que fos capaç de passar del particular al general, d’allò que és específic, al problema global; en definitiva, d’aplicar l’anàlisi històrica a partir de l’estudi biogràfic, privilegiant l’enfocament social que és tant com dir històric» (p.139). Es tractava aleshores de combinar de manera escaient, tot textualitzant-los, dos elements –allò particular i allò global– que, per poc perspicaços que siguem, els trobem sempre enllaçats, units en una laberíntica relació, sovint difícil de desembolicar fins l’exasperació. Probablement el recurs a l’hermenèutica que suposa una biografia no és sinó la manifestació de la incapacitat del nostre temps per imaginar un futur, i el refugi en l’enyorança de ‘qualsevol temps passat millor’. Però, internament, també és possible relacionar aquest gir envers la narrativa amb el cansament i la decepció respecte a la història estructural, determinista i menyspreadora de l’individu, així com amb l’acostament de la història a l’etnologia (i per tant a l’ésser humà), a través de la *microhistòria*, la *història local*, i la *història des de baix* –tan en primer pla últimament pel seu paper potenciador d’allò particular. Per últim, l’anomenada «història narrativa» (en què la biografia troba un acomodament gairebé natural) un cop alliberada de la molesta etiqueta ‘d’inutilitat pràctica’, permet avui que la visió dels historiadors s’amplie i re-enfoque en temes secularment oblidats per la historiografia tradicional, allò que s’ha vingut anomenant ‘els silencis de la Història’, així com observar des de nous i privilegiats miradors alguns dels temes més interessants i problemàtics de la nostra història contemporània (Veiga, 1995). Metafòricament –tot i que d’una manera directa i fàcilment comprensible–, podem dir que el guió bàsic

²²⁶ Les raons d’aquest menyspreu s’han exposat al capítol I d’aquest mateix Llibre VIII.

d'un estudi biogràfic es redueix a evitar que l'arbre (protagonista) ens impedisca veure el bosc (escenari general en el qual s'inscriu les seues actuacions); però també cal evitar que aquest bosc desdibuixe per complet els perfils de l'arbre. Sens dubte, el major perill a evitar és el de l'arbre que amaga per complet el bosc, aïllant artificialment la trajectòria vital del biografat de l'entorn i presentant-lo com una *rara avis*, circulant pel món en la seua peculiar esfera de cristall evitant tot contagi amb el medi; separat, en definitiva, del seu propi temps. Considero que aquesta investigació ha sabut sortejar també aquests nous *Escil·la i Caribdis*.

Com es dedueix fàcilment, l'opció triada m'ha obligat a mantenir un delicat i subtil equilibri entre el particular i el global, entre el protagonista i l'escenari, entre el subjecte i el context històric-social de referència, evitant que el fidel de la balança s'inclinés massa cap a algun dels extrems. Partint, com he establert al punt 2 d'aquest mateix capítol, de que els homes no preexisteixen a les relacions socials sinó que són un producte d'elles, en la definició de qualsevol individualitat la referència al context global en el qual es forja és absolutament imprescindible per a comprendre-la. Això era el realment difícil d'aconseguir, però també l'element fonamental que ha permès complir els objectius de la investigació.

Cap. IV

De la indisciplina visceral d'aquest treball

A human
being should
be able to change
a diaper, plan an
invasion, butcher
a hog, conn
a ship,
design a building,
write a sonnet, balance
accounts, build a wall, set a
bone, comfort the dying,
take orders, give orders,
cooperate, act alone, solve
equations, analyze
a new problem,
pitch manure,
program a
computer,
cook a tasty
meal, fight
efficiently,
die gallantly.

Specialization is for insects.

Robert A. Heilein²²⁷
Time Enough for Love (1973)

En la línia 'indisciplinar' a la que s'ha adscrit aquesta tesi, és evident constatar que, com deia l'*Eclesiastés*, «no hi ha res de nou sota el cel». La tesi sembla aportar ben poc que no sapiguéssim –o, si més no, intuïrem– prèviament a la seua lectura, res que no s'hagués dit en les lliçons que ens donen aquells i aquelles que ja han viscut, bé contant-les, bé escrivint-les en els llibres que hem llegit, doncs en l'escolta activa i la lectura atenta està l'amagatall del secret d'aprendre l'art de viure una vida bona. Això, tant en els nostres majors com en els autors de narrativa que, entre els xassis de cada història, donen pistes a reflexionar profundament sobre com hauríem de fer

²²⁷ «Un ésser humà hauria de ser capaç de canviar un bolquer, planejar una invasió, matar un porc, pilotar un vaixell, dissenyar un edifici, escriure un sonet, equilibrar un balanç, construir un mur, compondre un os, consolar els moribunds, rebre ordres, donar ordres, cooperar, actuar sol, resoldre equacions, analitzar un nou problema, escampar fem, programar un ordinador, cuinar un menjar saborós, lluitar eficientment, morir gallantment. L'especialització és per als insectes.» Heilein fou un escriptor de ciència ficció americà (1907-1988)

per a viure eixa ‘vida millor’.

Els termes *disciplina*, *disciplinament* i *poder disciplinari* foren analitzats exhaustivament per Foucault (1977, 1980) en el seu sentit de vigilància i control, però també dels dispositius de poder i organització del saber (allò que s’anomena ‘les disciplines científiques o acadèmiques’). Foucault recordava en particular que el terme s’usava inicialment per a denominar un ‘instrument de càstig físic’, de ‘mortificació corporal’. ‘Disciplina’ és, doncs, un mot polisèmic, pel que ‘indisciplina’ també haurà de contemplar una polisèmia similar. Deixant de banda el significat més material (l’assot o flagell de diversos ramals), m’he centrat en transgredir els altres tres significats que contempla el diccionari, a saber²²⁸:

1. Conjunt de coneixements específics que poden ser matèria d’estudi o d’ensenyança. Branca del coneixement.
2. Conjunt de regles o de normes adreçades a mantindre l’ordre entre els membres d’una organització o cos.
3. Regla d’ensenyança imposada per un mestre als deixebles. Observança d’aquestes regles.

Pel que fa a la idea ‘d’indisciplina’ específica en aquesta investigació, però, el terme fou inspirat i pres de l’article de Gabriel Kaplún *Indisciplinar la universidad*²²⁹. Els comentaris que segueixen constitueixen reflexions que, inspirades per aquest text, m’han anat sorgint durant l’elaboració de la tesi.

a. Indisciplina respecte a les ‘disciplines científiques’ o conjunt de coneixements organitzats en branques. En defensa de la «polimàtia».

El filòsof crític Theodor Adorno (1903-1969) feu una caracterització de Walter Benjamin (1892-1940) en la qual expressà la peculiar fascinació que li exercia aquest pensador; fascinació que considerava lligada a una aparent ‘dispersió’, i que era el resultat d’un esperit que mai no es va plegar a la especialització insectil que imposava la divisió del treball en les modernes societats del capitalisme industrial. També hi

²²⁸ Definicions sintetitzades a partir del *Diccionari Normatiu Valencià* de l’Acadèmia Valenciana de la Llengua, (versió, 2.2.8) [<http://www.avl.gva.es/lexicval/#>] i del *Diccionari DIEC2 de la Llengua catalana* de l’Institut d’Estudis Catalans [<https://dlc.iec.cat/>].

²²⁹ Text que, per la seua banda, forma part del col·lectiu Walsh, Catherine; Shiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago (eds.) (2002), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB-Abya Yala.

ha qui el defineix com ‘asistemàtic i fragmentari’, un «intel·lectual que definí el llenguatge de la filosofia com un ‘argot de rufians’; d’un filòsof el màxim i incomplet objectiu del qual era escriure un llibre de cites, capaç de sostenir-se per si sol com a manifestació del més extrem subjectivisme» (Benjamin, 1986: III, nota del traductor). Admirable! La indisciplina benjaminiana respecte a les acotacions del saber és una defensa de la subjectivitat i, per tant, de la diversitat i llibertat del pensament, no només del seu valor intel·lectual. Al llarg de la tesi han aparegut nombroses cites de figures com el rei Salomó, Aristòtil, Leonardo, José Ingenieros, Díez Hotchleitner, Jorge Riechmann, Yayo Herrero o el mateix Benjamin. Tots foren o són «polímates»²³⁰, totes reflecteixen eixa visió indiscriminada d’abordar el coneixement sense cap circumscripció disciplinària. Si Maria Montessori parlava de «sacsejar la vida, i deixar-la lliure per a que es desenvolupe», aquí es tracta, per una banda, de sacsejar les ‘gàbies’ de les disciplines acadèmiques, alhora que, per l’altra, qüestionar algunes de les lògiques institucionals universitàries.

Perquè a les nostres universitats tothom s’ha d’emmarcar –uns més ajustadament que altres–, dintre d’alguna de les disciplines científiques pre-existents. Branques amb la funció explícita de facilitar l’organització, però amb la implícita d’establir restriccions al que és possible fer –i fins pensar– a partir de les categories conceptuais i del llenguatge pre-dissenyat per les autoritats de les mateixes disciplines (que en molts casos solen coincidir amb les autoritats administratives), dels seus supòsits i mètodes sacralitzats. Aquests límits són, precisament, les línies que suposadament donen identitat a la branca, fent-la intel·ligible i manejable per als seus *practitioners* dintre l’espai universitari.

Com desenvolupava Foucault a *Les mots et les choses* (1968), fins el Renaixement, el camp del saber era perfectament homogeni: qualsevol mena de coneixement, fos el que fos, ordenava el món tot establint diferències o categories, i definia aquestes a través de la instauració d’un ordre, una jerarquia. Aquesta afirmació era tan vàlida per a les matemàtiques com per a les taxonomies (en el sentit ample del terme), les ciències de la naturalesa, i fins per a tots els coneixements aproximatius, imperfectes i en gran part espontanis, que treballaven en la construcció del discurs vulgar o en els processos

²³⁰ Del grec πολυμαθία, aprendre molt: (de μαθησίνω –aprendre– i πολύ –molt–). Són savis i sàvies que abasten coneixements sobre multiplicitat d’àmbits de la ciència, l’art o les humanitats: «Aprenents de tot».

quotidians. Després vingueren Galileu Galilei, amb les seues observacions objectives d'un objecte radicalment separat del subjecte; Nicolai Copèrnic, amb el seu gir heliocèntric i la seua *Revolució*; René Descartes, amb la raó, la matèria i el mètode cartesiana; la gravetat d'Isaac Newton representada per la poma que es desprengué fins transmutar-se en fórmula matemàtica; Joseph Priestley, que, a més de químic, gramàtic i pedagog fou un clergue 'unitarista' que descobrí 'l'aire deflogistical' (l'oxígen!, en llengua planera) i altres gasos; els *Enciclopedistes* francesos (que donarien peu a una Revolució més gran encara!, amb la màquina del diputat-*Docteur* Guillotin inclosa); l'astrònom, físic, geògraf, humanista i naturalista, Alexander Humboldt; Charles Darwin, amb el bec del pinsà, els fòssils i les mones;... i, quan ens vam adonar, ja disposàvem d'una Universitat moderna dotada d'una *episteme* altament sofisticada.

Solem referir-nos a 'la Universitat' com una institució contínua, però això no és absolutament cert. La universitat medieval fou, indubtablement, una institució força interessant, però pràcticament finada des de finals de segle XVI... fins el XIX, quan es reinventà! A imatge més o menys fidel de les Ciències Naturals –que incloïen la Física, la Química, la Biologia, la Botànica i la Zoologia– i les Matemàtiques (totes elles consolidades mitjançant les respectives *Royal Societies* o Acadèmies), al segle XIX s'estableixen de dret les cinc disciplines 'Socials' centrals; a saber: Història –que ja venia d'un llarg i clàssic recorregut–, Economia, Sociologia, Ciència política i Antropologia (Kaplún, 2004) (les quals, curiosament, nasqueren i es desenvoluparen en els cinc països neo-colonialistes: Alemanya, França, Itàlia, Anglaterra i els Estats Units). Calgué aleshores establir els límits entre les Ciències Naturals, les Socials i les Humanitats, com tres cultures²³¹ diferenciades del quefer intel·lectual (Wallerstein, 1996). Això portà un fenomen nou que afectaria les Facultats –la de Filosofia al començament– i les desintegraria cap a alguns ens que posteriorment es denominarien 'les disciplines', dotades de llustroses càtedres amb obedients departaments que atorgaven títols acadèmics i rebien assignacions pressupostàries. L'estructura de la universitat tal com la coneixem avui es va crear en veritat a finals de segle XIX; per tant la universitat i les disciplines que la conformen constitueixen una invenció molt recent. No obstant açò, des de fa més de mig segle busquen interseccions inter o

²³¹ Superant a C.P. Snow (1977), qui parlava de només 'les dues cultures': humanista i científica.

transdisciplinàries que reconstruïsquen mínimament la seua unitat d'origen, mentre que, paradoxalment, al mateix temps, no han cessat de subdividir-se en múltiples subdisciplines i quasi-disciplines. A nivell universitari aquestes separacions han construït els seus propis espais institucionals que, a semblança de les antigues *Reials Acadèmies* o *Royal Societies*, ara a través d'agències d'avaluació (ANECA, CNEAI, FECYT, CONYCET,...), associacions, congressos i publicacions, constitueixen diversos mecanismes de legitimació dels sabers i determinen vies per a la formació d'estudiants i les posteriors carreres acadèmiques. Així, per exemple, l'Escola de Doctorat exigeix que aquest siga en una *disciplina*, quan personalment no tindria cap pretensió d'especialitzar-me en cap d'elles com a camp de coneixement ben definit, delimitat i, fins cert punt, tancat. Aquesta tesi s'hagués volgut semblar més a un saber 'enciclopèdic', global, complex i contra-disciplinar, en la bella cruïlla del saber científic, humanístic-literari i popular²³² (Pineau, 2013). Si bé el doctorand s'inspira en coneixements generats al si de diverses disciplines, no té interès en adscriure's a cap d'elles, però tampoc aspira a ser 'interdisciplinar!'; més bé pretén una *regressió para-psicoanalítica* a estadis anteriors del saber quan, en la seua infantesa, les disciplines encara no havien establert les fronteres ni les divisions que es fixaren al llarg del segle XIX entre les tres (quatre, si comptem el 'saber popular') cultures (Foucault, 1968; Paredes, Hernández i Correa, 2013). Si bé es declara 'co-autor' –juntament amb el protagonista– de la tesi, també s'afirma com 'co-actor' (rol que exigeix una certa presència personal dintre de l'obra més enllà que el lògic 'd'amanuense'). El procés etnogràfic, tot assumint que té requisits que el converteixen en una 'disciplina', també és considerablement obert, i el tractament concret de la informació, segons el criteri de *dependència*, «depèn, en gran mesura, de la personalitat de l'investigador i de la seua situació en el camp, per la qual cosa l'etnografia implica una gran dosi de creativitat metodològica» (Velasco i Díaz de Rada, 2009: 213-214).

Quan en pàgines anteriors, en parlar del paper de l'escola en l'aprenentatge, vèiem que, des de 1973, la UNESCO havia establert la diferenciació entre 'educació formal', 'no formal' i 'informal' (Faure, 1973), també vèiem que apareixien veus que, des d'una visió maximalista, cridaven a una *totalització de l'aprenentatge* (Tuschling i

²³² Gairebé 'un llibre de cites' com el que aspirava a escriure Walter Benjamin.

Engemann, 2006): els individus es converteixen en l'eix central d'aprenentatge, cada actor és potencialment un aprenent, independentment de ser un individu, un grup, una comunitat, una organització o una institució. Sembla una invitació a la polimatia.

Al llarg d'aquesta tesi s'haurà observat un ús recurrent a camps dispars del saber (si és que el saber en sí no és un camp unitari al qual és inútil intentar posar-li portes!). Tot aprenentatge, efectivament, requereix una estructura i una continuïtat suficients per acumular experiència, així com una pertorbació i una discontinuïtat suficients per a crear estructures emergents des de les quals renegociar contínuament els significats. L'aprenentatge, com l'*habitus*, és també una «estructura estructurant». I això és més fàcil fer-ho des d'un enfocament multidisciplinari, transdisciplinari o, millor encara, *polímata*. Conscientment he buscat transbordar, tan difractivament com he sabut, de la Història a la Literatura, d'aquesta a la Lingüística, l'Etnografia, la Lògica, la Psicologia, la Sociologia, l'Economia, la Política,... i, sempre presents, els sabers populars rebuts dels meus majors. També considero que ha servit per descobrir la faceta *polímata* de Juan.

b. Indisciplina respecte a les regles o a les normes adreçades a mantindre l'ordre entre els membres d'una organització o cos. Les servituds de la Universitat.

Un segon punt de discrepància indisciplinar és el que té a veure amb les preguntes «A *qui obeeix* la universitat quan genera coneixement mitjançant allò que investiga? *Quins interrogants* s'investiguen i *per què precisament eixos*? *Quines lleialtats* s'afirmen quan s'alcen les banderes? Es tracta ara de qüestionar algunes de les lògiques institucionals universitàries, trencar amb la idea de que les investigacions universitàries han de ser per a que la societat –capitalista– traga bon profit. Darrerament s'ha donat en anomenar 'productivitat universitària' i personalment ho veig com radicalment contrari, com un atac nuclear a la idea *eudaimònica* aristotèlica.

Com adverteix Kaplún, després de resar per l'Església i per l'Estat, ara les universitats resen pel Mercat. De tenir el seu sentit com 'santuari del saber' o camp d'entrenament de les professions liberals, la universitat actual ha esdevingut una mena de línia de muntatge de les competències requerides pel mercat laboral –per tant, externament pre-fixades–, i agència de prestació de serveis; des de la mateixa visió, les

disciplines esdevenen presons més inexpugnables com més institucionalitzades es troben.²³³ Obrir-les, crec, resulta imprescindible i urgent per poder qüestionar un disciplinant major: el de la *globalització neoliberal*. L'esmentat text de Kaplún (2004) exposa clarament els vectors d'aquesta infecció i planteja diverses batalles a lliurar, pel que no hi entraré. Només cal dir que els 'per què' i 'per a qui' del coneixement sovint queden fora de debat, limitant-se el treball científic als *com*, a *construir coneixement operatiu*, instrumental, que busca mitjans per atendre a fins mai no discutits.

Com hem arribat a aquest punt? Durant anys les universitats han vist reduïts dramàticament els fons públics per a la investigació, pel que els responsables administratius, per tal d'evitar un col·lapse econòmic institucional, han hagut d'anar 'venent els seus productes intel·lectuals als millors postors'. S'ha generat així, subtilment, un mecanisme de negociació del finançament a l'anglo-saxona, que ha situat l'intel·lectual en una permanent lluita per la seua supervivència acadèmica i fins personal: no li ha quedat sinó esdevenir 'emprenedor' i presentar un projecte a temps i amb possibilitats de ser finançat d'acord al tema i als cànons formals draconianament establerts, sortejar després els mil obstacles administratius per fer-ho, aconseguir ser visualitzat adequadament pels seus col·legues i pels finançadors, i, mentrestant, preparar un altre projecte immediatament per quan aquest s'acabe (Kaplún, 2004; Paredes *et al.*, 2013). Enmig d'aquesta perversa lògica de projectes d'investigació i innovació, poc importen els *potencials efectes socials* de la seua feina: el professor universitari o el becari, els intel·lectuals universitaris, s'han vist reconvertits en emprenedors autònoms, pseudo-propietaris de microempreses semblants a *start-ups* que s'han de vendre bé una vegada rere altra; en el millor dels casos, per a 'fer-se un nom' i 'ser algú' en la seua àrea de coneixement i, en el pitjor, per tal de sobreviure al si de la institució o fins arribar a fi de mes. Per a ser capaç de produir amb eficiència haurà d'estar al dia amb les 'novetats' intel·lectuals²³⁴ (citar sempre l'últim dels més actuals

²³³ Especialment, per a un exèrcit de gent jove –nou-graduats, i nou-graduades, becaris– personal infra-pagat que busca en aules, laboratoris i despatxos l'oportunitat de convertir-se, mitjançant l'especialització en una àrea de saber, en 'treballador/a intel·lectual', sense que sovint importe gaire 'a sou de qui'. Al respecte trobem a Porges (2017) que diu: «Las universidades no están estructuradas para que el profesorado se sienta seguro y protegido. Su funcionamiento se basa sistemáticamente en un modelo evaluativo claro y objetivo que escudriña continuamente ideas y artículos. Los modelos evaluativos, al cronificarse, transforman el estado fisiológico para favorecer la defensa. Los estados fisiológicos que favorecen la defensa son incompatibles con los que favorecen la creatividad y las teorías expansivas. El entorno académico tiene una serie de reglas implícitas» (p. 53).

²³⁴ «Hacia unos cuarenta años subieron a Laputa, para resolver negocios, o simplemente por diversión, ciertas

autors de la seua disciplina), així com ser suficientment hàbil per a produir ell mateix, tan freqüentment com puga, alguna idea «innovadora» (tot seguint el model empresarial de treure periòdicament al mercat un nou prototip que deixe obsolet l'anterior).

Aquesta tesi no ha anat per aquí. En cap moment ha pretès entrar en aquest joc: ni oferir coneixements innovadors 'útils als poders universitaris' que puguen ser transferits als poders econòmics (sovint propietaris indirectes de les universitats), ni cap de les altres coses esmentades. Sí que ha mirat, però, els seus potencials efectes humanistes i socioeducatius i l'eudaimònic plaer que ha suposat anar aprenent a poc a poc.

c. Indisciplina envers la regla imposada des de l'autoritat de la ciència acadèmica positiva

Dèiem abans que, des de Galileu, s'havia definit el format científic des de l'escissió més radical entre objecte estudiat i subjecte investigador, doncs s'albiraven realitats ontològicament ben diferenciades. Però no era aquesta escissió l'únic tret del nou paradigma científic que amb ell apareixia. Les investigacions –i amb elles, les tesis– començaren a presentar-se a través de 'patrons científics normalitzats'. Fins l'estil expositiu s'havia d'ajustar al model d'informe escrit que reflectia la investigació!:

sin adornos, factual, convincente; sólo a través de aquella escritura desnuda 'podían brillar los hechos', libres de las florituras de cualquier autor humano. Tanto los hechos como el testimonio habitaban las zonas privilegiadas de realidad 'objetiva' a tra-

personas que, después de cinco meses de permanencia, volvieron con un conocimiento muy superficial de matemáticas, pero con la cabeza llena de volátiles visiones adquiridas en aquella aérea región. Estas personas, a su regreso, empezaron a mirar con disgusto el gobierno de todas las cosas de abajo y dieron en la ocurrencia de colocar sobre nuevo pie: artes, ciencias, idiomas y oficios. A este fin se procuraron una patente real para erigir una academia de arbitristas en Lagado; y de tal modo se extendió la fantasía entre el pueblo que no hay en el reino ciudad de alguna importancia que no cuente con una de esas academias. En estos colegios los profesores discurren nuevos métodos y reglas de agricultura y edificación, y nuevos instrumentos y herramientas para todos los trabajos y manufacturas, con los que ellos responden que un hombre podrá hacer la tarea de diez, un palacio ser construido en una semana con tan duraderos materiales que subsista eternamente sin reparación, y todo fruto de la tierra llegar a madurez en la estación que nos cumpla elegir y producir cien veces más que en el presente, con otros innumerables felices ofrecimientos. El único inconveniente consiste en que todavía no se ha llevado ninguno de estos proyectos a la perfección; y, mientras tanto, los campos están asolados, las casas en ruinas y las gentes sin alimentos y sin vestido. Todo esto, en lugar de desalentarlos, los lleva con cincuenta veces más violencia a persistir en sus proyectos, igualmente empujados ya por la esperanza y la desesperación. Por lo que a él hacía referencia, no siendo hombre de ánimo emprendedor, se había dado por contento con seguir los antiguos usos, vivir en las casas que sus antecesores habían edificado y proceder como siempre procedió en todos los actos de su vida, sin innovación ninguna. Algunas otras personas de calidad y principales habían hecho lo mismo; pero se las miraba con ojos de desprecio y malevolencia, como enemigos del arte, ignorantes y perjudiciales a la república, que ponen su comodidad y pereza por encima del progreso general de su país». (Swift, Jonathan [1726]. *Los viajes de Gulliver*. Fragmento del capítulo 4)

vés de una poderosa tecnologia de la escritura (Haraway, 2004:17).

Qualsevol ciència, dintre del seu paradigma, posseix les seues pròpies regles de funcionament marcades per la 'norma acadèmica' i fins un estil lingüístic específic de la comunitat de pràctica on se desenvolupa la investigació. Qualsevol neòfit o aprenent d'intel·lectual, si vol accedir a l'estatus d'«oficial» d'eixa comunitat d'iniciats en la disciplina s'ha de subjectar a eixes normes constrictores.

En aquest sentit, indisciplina significa voler fer un treball investigador sense estar constrenyit per les normes d'elaboració que marca la 'norma acadèmica': des del disseny fins la redacció de l'informe. Per què les tesis han de tenir un disseny tant semblant unes a altres? El procés investigador, si bé presenta un 'disseny de la investigació –indefugiblement– relativament *normalitzat*' no ha seguit plenament les pautes 'normativitzades' o canòniques respecte al format de les investigacions pròpies dels camps en els quals s'inspira, o de les quals beu nombrosos coneixements, ni en quant a les seqüències ni en quant a les relacions subjecte investigador/ objecte investigat. No crec, però, que la tesi quede deslegitimada per aquest fet.

He esmentat l'escissió radical entre l'investigador i l'objecte investigat. Aquesta contempla un investigador suposadament asèptic, descompromés respecte el seu objecte d'estudi, de mantenir amb ell una distància que li permeta l'objectivitat (característica essencial de l'*objecte!*) al no implicar-se anímicament en la situació que s'analitza: si el tret principal de l'objecte com 'inanimat' era la seua 'falta d'*ànima*', és lògic que l'investigador tampoc la necessite. Aquesta tradició intel·lectual, originària de les Ciències Naturals i traslladada a les Socials –encara que contínuament qüestionada fins i tot des de dins– segueix sent àmpliament predominant. La institució considera que una actitud cognitiva de tal índole posa ordre racional en el caos de la realitat social concreta. A més, aquesta distància converteix l'investigador en 'modestament invisible', pràcticament inexistent, ja que no té cap altra funció més enllà de l'autoria d'un informe verídic que, suposadament, 'refleix' –en el sentit òptic– la veritat de la realitat tal qual existeix. No contempla l'assumpció d'actituds, com la meua, *diffractives*. Coherentment amb la intencional invisibilitat de la qual s'ha de fer gala, tampoc deuria haver cap menció a ell mateix dintre la investigació –molt menys narrar la seua pròpia història personal!, encara que tinga a veure amb el contingut de l'estudi–

, doncs aleshores potser deixaria d'assumir aquell rol de «testimoni modest» del qual, segons Donna Haraway (2004), feia gala el científic de la Modernitat. No ha estat així en aquest cas.

Amb el mateix tarannà, l'estudi conté una dosi alta de subjectivitat –i, potser, fins biaixos basats en creences íntimes–; en aquest sentit l'aportació positiva és que ha hagut un esforç en explicitar, argumentar i visibilitzar el punt de partida i els hipotètics biaixos. En moltes pàgines és fàcil trobar més una 'reflexió personal subjectiva' que una 'perspectiva objectiva' de les dades, amb la imprompta 'filosòfica' –en el sentit pejoratiu que els científics positivistes, naturalistes o socials, li solen atribuir a la paraula– que açò pot suposar sobre els resultats finals.

Si la nostra investigació humana o social feia referències a algun protagonista o protagonistes essencials, aquests havien de quedar, per tal de mantenir-nos en un pla objectiu, en l'anonimat. Tampoc ha estat així: la voluntat del protagonista fou aparèixer amb noms i cognoms, perfectament identificable, al llarg de l'informe (que en cap cas perd 'versemblança' perquè el nom siga autèntic).

Per altra banda, un disseny d'investigació sempre ha de contemplar un model específic i acadèmicament homologat de raonament. Des del Renaixement, l'adoptat majoritàriament en les Ciències Naturals i, de manera naturalitzada, transvasat a les Socials i Humanes, fou l'*hipotètic-deductiu* (tot i que, en alguns casos específics d'algunes disciplines, s'admetia també, amb algun però, l'*inductiu*). La present investigació ha partit, en canvi, d'un enfocament *abductiu* (Rodríguez Rodríguez, 2005); model, si bé d'arrels clàssics, quasi-detestivesc: '*l'explicació podria haver estat...*'. Les conclusions, doncs, només són '*inferides amb un grau indeterminat de probabilitat*'.

Però, no obstant, he après.

Epíleg

Anotacions Post Data

Durant la lectura d'aquest informe s'hauran observat diverses referències a escrits més o menys 'clàssics': filòsofs cèlebres de diverses èpoques, poetes, personatges bíblics, intel·lectuals dispersos,... En una societat àvida d'innovació, sovint els clàssics són percebuts com aquells parents que 'millor si no venen' a les celebracions familiars de la cultura. Tanmateix, en aquesta tesi són rebuts respectuosament, amb deferència; com si fossen aquells companys de Juan, veterans de la serradora que, com Mèntor a Telémac, igual li ensenyaven els sabers i la tecnologia o les maneres de l'ofici, com li gastaven bromes. Molta de la saviesa de la que disposem –sovint sense ser conscients que *encara* està a la nostra disposició– prové d'aquests escrits, darre-rament tan infra-estimats, i que tanta saviesa emmagatzenen. Semblants paraules podríem dir d'allò conegut com 'saviesa del poble', plena de contingut sapiencial: *un classicisme inclusiu*.

També he parlat de la *indisciplina*. Juan s'enrolà anàlogament en aquest estil: començà treballant en una serradora, després fou electricista –i anà actualitzant-se en les novetats a que el motivava l'ofici–, i entoldador a Àfrica; més tard, empresari; però també conreà pacientment bonsais, parà compte de gossos, fundà i organitzà associacions, sap història, viu amb passió la política, ha estat pare educador implicat, sap narrar i, quan ha calgut, ha parat compte de familiars malalts. Multi-professional, multi-afiliat, multi-facètic,...

Salvant les distàncies d'època, circumstàncies històriques i classe social, els multi-interessos, les multi-activitats i els multi-sabers de Juan em recorden d'alguna manera a altres figures històriques polifacètiques/indisciplinades en quant als sabers –algunes de les quals s'han deixat veure al llarg de la tesi–: el rei Salomó, Aristòtil, Leonardo de Vinci, Joseph Priestley, Max Nordau, José Ingenieros, Trotsky, Benjamin, Riechmann, Yayo Herrero,... Tots ells van ser *més coses de les que els tocava ser*. Salomó fou polític governant, però també astrònom, jurista i poeta; Aristòtil fou naturalista, lògic, teòric de la política, metafísic, crític literari, ...; Leonardo fou pintor brillant, inventor prolífic, enginyer de guerra,...; Priestley, clergue, químic, gramàtic i pedagog; José Ingenieros,

metge, psiquiatra, psicòleg, sociòleg, crític literari, reformista; Trotsky llegia i escrivia assajos en cinc idiomes, fou revolucionari, orador exaltat, organitzà l'Exèrcit Roig, polític, però també construïa conilleres i parava compte d'un hortet; Benjamin exercia una fascinació lligada a la seua aparent dispersió; contemporàniament, Jorge Riechmann, llicenciat en Matemàtiques i en Filosofia, poeta i traductor, activista ambientalista, docent universitari i polític compromés; Yayo Herrero, antropòloga, enginyera, professora i activista ecofeminista.... L'adjectiu que els defineix és, com ja hem vist, 'polímata'. Tots transgredien o transgredeixen les fronteres disciplinàries, ningú es va quedar exclusivament al lloc sociodisciplinari que li corresponia. Quant hagués perdut la humanitat si s'haguessen confinat intel·lectualment en la seua particular disciplina! Tots i totes haguessen sigut un poc menys del que ara som.

Però, com ens recordava Michel Foucault, tota la ciència és reduïble a *hermenèutica*, totes les ciències són reduïbles a *paraules*, a mots. També el poeta i guionista cinematogràfic hindú, Javed Akhtar, ens ho recordava. Tot coneixement s'aprèn sobretot via les paraules: un experiment no és res si no es fa un informe d'ell (els *testimonis modestis*), no es fa cuina excel·lent si no hi ha receptes, no podem ser astrònoms si no posem nom a les estrelles, no farem lògica sense enunciats. Cal pronunciar, nomenar, codificar, comparar, memoritzar, transmetre,... I tot des de les paraules.

Les paraules pronunciades pels primitius *story-tellers* dels clans tribals, pels *rapsodes* i *aedes* de les epopeies homèriques, hindús, celtes o maies, de la tragèdia grega, de la filosofia clàssica, de la poesia llatina, de l'*scriptorium* medieval, de la comèdia barroca, de la ciència de l'*Edat de les Llums*, de les entrades a l'*Enciclopèdia*, de la novel·la decimonònica –romàntica o realista– en fulletons, dels guions cinematogràfics i televisius dels segles XX i XXI... i les paraules amb que pares i mares, iaies i oncles conten llurs relats de vida per episodis a qui vulga escoltar-los. I sí!: i també les de les mestres i els mestres, professors i professores, mentors escolàstics, que expliquen un tema, defineixen un concepte, responen a un dubte o enlletgeixen un comportament inadequat!

Deia Javed Akhtar: «escolteu les paraules amb atenció i estimeu-les». Cert! Com no estimar els nous i articulats sons que ens alliberaren del plor primigeni? Com no estimar les veus severes amb les que les nostres mares ens repreien de menuts per tal de polir-nos en la *neotènia* inicial? Les paraules amb les que, xiuxiuejant, declaràvem els

nostre primer amor; les lletres de les cançons que, de joves, cantàvem a cor; les de les discussions i posteriors reconciliacions amb pares, germans i germanes. Però també els mots que ens permeten entendre un contracte de treball; o els paràgrafs que ens permeten viure, com diu Umberto Eco en aquella cèlebre cita, «5.000 vides, a més de la nostra»: a través del teatre, el conte o la novel·la. O els records, codificats en solitari llenguatge intern mitjançant paraules, i que ens permetran suportar les curtes/llargues hores de la vellesa (amb permís de l'alzheimer!).

Com no estimar les paraules? I, alhora..., com no sentir dolor quan una llengua decau? Quan, víctima de la desconsideració, sembla que estiga defallint! Quant més si és la pròpia?

No ha estat ni molt menys casual que aquesta tesi estigués escrita en valencià. He volgut redactar la tesi doctoral en *la meua llengua* per la convicció de que és una manera de mantenir —a través de l'ús acadèmic— l'escàs prestigi que li han deixat. El valencià, la meua estimada llengua tan regularment com secularment apallissada!²³⁵ He tingut en ment donar-li un aire para-literari a una tesi no filològica, usar les paraules de la manera més diversa possible: he pretès que, si el primer protagonista d'aquesta tesi era Juan, el segon foren 'les paraules'. Les paraules diuen, nomenen, descriuen, expressen, expliquen, contenen. Al crit de guerra de «*Tota pedra fa paret*!» he volgut recórrer i citar a autors que sovint tenen escassa presència en tesis educatives. Tot i que la tesi està escrita en valencià —amb les paraules que, de menut, vaig començar a dir— he gaudit convidant a qualsevol llengua amiga: *el castellà, el francès, l'anglès, el llatí, el grec* (tant de bo hagués pogut convidar-ne a més!). M'ha plagut presentar els arrels llatins, grecs, àrabs o fins hebreus, de moltes de les paraules (no podem dir cap paraula absolutament *nova*, que no derive d'altres o siga un préstec d'altres llengües). He cercat posar juntes paraules de les *ciències* on he escorcollat —usant la llengua bona, 'la de diumenge'—, de la *literatura* que m'ha fet transcendir-me —il·luminada amb cultismes, metàfores i paraules poc usuals fora de l'àmbit filològic—, i paraules i expressions de la *llengua col·loquial, quotidiana i popular* (intentant sempre fugir de la vulgaritat). I tot sense renegar, també per indisciplina, del meu valencià casolà 'emmalaltit' (doncs, de

²³⁵ Segons la pàgina web de la «*Plataforma per la llengua*», en els darrers 15 anys el català ha perdut més de mig milió de parlants; ara, amb només el 32 % de parlants habituals arreu dels territoris de parla catalana, és una llengua greument amenaçada (<https://www.plataforma-llengua.cat/campanyes-en-curs/>).

la mateixa manera que hi ha països empobrits, hi ha llengües *emmalaltides*). Amb tot, no renegue de la falta de *puresa* de la llengua, sinó que també accepte de grat la *contaminació* contemporània d'altres llengües.

Puresa i contaminació: allò humà ha de ser capaç d'assumir-ho tot!

Per últim, no volgués acabar aquest llibre de les conclusions sense aportar dos paràgrafs de *Un Mundo Feliz*, la novel·la que va escriure Aldous Huxley (1894-1963) a l'inici de la perillosa dècada dels anys 30 del segle passat. Pertanyen al *Pròleg* a la segona edició. En el primer dels paràgrafs, responent a la crítica d'un acadèmic que l'acusa de ser membre d'una classe intel·lectual fracassada, fa un dur i cru retret als educadors del món; essencialment ens diu: «*què esteu fent de l'escola, que els éssers humans que traien d'ella no són capaços d'acabar amb la guerra i la destrucció?*»²³⁶. En el segon paràgraf, fa una reflexió sobre el què hauria de ser «un món més humà» (encara *que no fos tan totalitàriament feliç!*). (Convido a, posteriorment, 'comparar-lo' amb les visions socialitzants expressades per Juan).

[...] un eminente crítico académico ha dicho de mí que constituyo un triste síntoma del fracaso de una clase intelectual en tiempos de crisis. Supongo que ello implica que el profesor y sus colegas constituyen otros tantos alegres síntomas de éxito. Los bienhechores de la humanidad merecen ser honrados y recordados perpetuamente. Construyamos un Panteón para profesores. Podríamos levantarlo entre las ruinas de una de las ciudades destruidas de Europa o Japón; sobre la entrada del osario yo colocaría una inscripción, en letras de dos metros de altura, con estas simples palabras: *Consagrado a la memoria de los Educadores del Mundo*. Su 'MONUMENTUM REQUIRIS CIRCUMSPICE'²³⁷.

Pero volviendo al futuro... Si ahora tuviera que volver a escribir este libro, ofrecería al Salvaje una tercera alternativa. Entre los cuernos utópico y primitivo de este dilema, yacería la posibilidad de la cordura, una posibilidad ya realizada, hasta cierto punto, en una comunidad de desterrados o refugiados del MUNDO FELIZ, que viviría en una especie de Reserva. En esta comunidad, la economía sería descentralista y al estilo de Henry George²³⁸, y la política kropotkiniana y cooperativista. La ciencia y la tecnología serían empleadas como si, lo mismo que el *Sabbath*, hubiesen sido creadas para el hombre, y no (como en la actualidad) el hombre debiera adaptarse y esclavizarse a ellas. La religión sería la búsqueda consciente e inteligente del Fin último del hombre, el conocimiento unitivo del Tao o Logos inmanente, la transcendente Divinidad de

²³⁶ I això que mai no va arribar a sentir parlar del canvi climàtic!

²³⁷ «*MONUMENT: MIRA AL TEU VOLTANT!*» (Nota del doctorand)

²³⁸ https://ca.wikipedia.org/wiki/Henry_George

Brahma. Y la filosofía de la vida que prevalecería sería una especie de Alto Utilitarismo, en el cual el principio de la Máxima Felicidad sería supeditado al principio del Fin último, de modo que la primera pregunta a formular y contestar en toda contingencia de la vida sería: *¿Hasta qué punto este pensamiento o esta acción contribuye o se interfiere con el logro, por mi parte y por parte del mayor número posible de otros Individuos, del Fin último del hombre?* (Huxley, A., 2010:11).

...

Ita est²³⁹

Con ese reconocimiento la novela llega a su fin, que en un sentido estricto es más adecuado a ella que a cualquier narración. De hecho, no hay narración alguna que pierda su legitimación ante la pregunta: *¿cómo sigue?* Por su parte, la novela no puede permitirse dar un paso más allá de aquella frontera en la que el lector, con el sentido de la vida pugando por materializarse en sus presentimientos, es por ello invitado a estampar la palabra «**Fin**» debajo de la página.

Walter Benjamin
El narrador (1936)

²³⁹ Així és

LLIBRE IX

«Farenheit 451»

(o dels textos que m'han cremat la vista)

Cap. I

Dels que parlen sobre la Felicitat

Cap. II

Dels que parlen sobre l'Educació

Cap. III

Dels que parlen sobre la investigació biogràfica-narrativa i altres metodologies d'investigació

Cap. IV

Dels que parlen d'Història

Cap. V

Dels que parlen de coses diverses

LLIBRE IX

Dels llibres que m'han cremat la vista

Que otros se jacten de las páginas que han escrito;
a mí me enorgullecen las que he leído.

Jorge Luis Borges
Elogio de la sombra (1969).

Vengamos ahora a la citación de los autores que los otros libros tienen, que en el vuestro os faltan. El remedio que esto tiene es muy fácil, porque no habéis de hacer otra cosa que buscar un libro que los acote todos, desde la A hasta la Z, como vos decís. Pues ese mismo abecedario pondréis vos en vuestro libro; que, puesto que a la clara se vea la mentira, por la poca necesidad que vos teníades de aprovecharos dellos, no importa nada; y quizá alguno habrá tan simple, que crea que de todos os habéis aprovechado en la simple y sencilla historia vuestra; y, cuando no sirva de otra cosa, por lo menos servirá aquel largo catálogo de autores a dar de improviso autoridad al libro. Y más, que no habrá quien se ponga a averiguar si los seguistes o no los seguistes, no yéndole nada en ello. [...] Sólo tiene que aprovecharse de la imitación en lo que fuere escribiendo; que, cuanto ella fuere más perfecta, tanto mejor será lo que se escribiere.

(Prólogo)

Es, pues, de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso – que eran los más del año –, se daba a leer libros con tanta afición y gusto que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura para comprar libros que leer, y así, llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos. [...] Con estas razones perdía el pobre caballero el juicio, y desvelábase por entenderlas y desentrañarles el sentido, que no se lo sacara ni las entendiera el mismo Aristóteles, si resucitara para solo ello. [...] En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de *encantamientos como de penden- cias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles.*

(Capítulo I)

Miguel de Cervantes Saavedra,
El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha (1605)

Cap. I

Dels que parlen sobre la Felicitat («encantamientos, requiebros, amores»)

1. ALLARDT, E. (1998). Tener, amar, ser: una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar. pp. 126-134. En: Martha NUSSBAUM i Amartya SEN (comp.). *La calidad de vida*.
2. ALLPORT, Gordon W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
3. ARANIBAR, Paula (2003). Calidad de vida y vejez. de <http://www.ciape.org.br/artigos/participacionsocialeimagenocialdelavejez%5b1%5d%5b1%5d.doc>). [recuperat el 16-3-2015].
4. ARISTÒTIL (s.d.). *Ètica a Nicòmac. Llibre I*. Traducció: Xavier Renau. Revisió: Francesc Mallasén. <http://www.xtec.cat/~adomingo/filosofia/6%20-%20ETICA%20I%20POLITICA/ArisText.pf> [recuperat 15-9-2016].
5. CARDONA A, Doris, i AGUDELO G, Hector Byron. (2005). Construcción cultural del concepto calidad de vida. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 23(1), 79-90. [recuperat 29-8-2017].
6. CERVERA SALINAS, Vicente (2008). El filósofo sonriente: Demócrito en el MUBAM. Cartaphilus. *Revista de Investigación y Crítica Estética*, núm.4 pp. 29-37.
7. COLEMAN, Kevin; DEPP, Lanie i O'ROURKE, Kimmy (2011). *The educational Theory of Nel Noddings*. www.newfoundations.com/GALLERY/Noddings.html [recuperat el 15-5-2016].
8. CRESPO, Juan Antonio (1992). Locke: Liberalismo y educación. *Texto y pretexto. Cuaderno Gris*, núm 6, pp. 47-51.
9. CUMMINS, R.A. (2000). Objective and Subjective Quality of Life: an Interactive Model. *Social Indicators Research*, Vol. 52, pp. 55-72.
10. CUÑADO, J. and PÉREZ GRACIA, F. (2011): Does Education Affect Happiness? Evidence for Spain, *Social Indicators Research*. <http://www.springerlink.com/index/10.1007/s11205-011-9874-x> . [recup. 12-3-17]
11. DARNTON, Robert (1995). The Pursuit of Happiness. *Wilson Quarterly*, Issue 4, pp. 42-52.
12. EPÍCTETO (55-135 DC.). *Manual de Vida*. (Versió de Sharon Bell per a www.upasika.com) [recuperat el 14-4-2017].
13. ESPINOSA HENAO, Mauricio (2000). Enfoques, teorías y nuevos rumbos del concepto Calidad de Vida. http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Oscar_Mauricio_Espinosa.htm [recuperat el 8-8-16].
14. FELCE, D. (1997). Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, 126-135.
15. FELCE, D. i PERRY, J. (1995). Quality of Life: Its Definition and Measurement. *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 16, 1, 51-74.
16. GARCÍA-ALANDETE, Joaquín (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *Enclaves del Pensamiento*, vol. VIII, núm. 16, pp. 13-29.
17. GÓMEZ-VELA, María i SABEH, Eliana (2001): Calidad de Vida. Evolución del Concepto y su influencia en la investigación y en la práctica. *Integra*, 9 (3): 5-13.

18. HERRERA CLAVERO, F., RAMÍREZ SALGUERO, M. I., ROA VENEGAS, J. M., i HERRERA RAMÍREZ, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), pp. 1-21.
19. HUXLEY, J. (1959). Population planning and quality of life. *Eugenics Review*, 51, Oct, 149-154.
20. LÓPEZ NOVAL, B. Y GUIJARRO GARVI, M. (2012). Empirical Relationship between Education and Happiness. Evidence from SHARE. *Actas del I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo. Desafíos de los Estudios del Desarrollo*. Santander, 14-16 de noviembre de 2012, pp. 1877-1895.
21. MASLOW, Abraham H. (1970). *Motivation and personality*. New York, Harper & Row.
22. MICHALOS, Alex C. (2007). Education, Happiness and Wellbeing. *Social Indicators Research*, July 2007, pp. 1-25.
23. NODDINGS, Nel (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University of Chicago Press.
24. NUSSBAUM, Martha i SEN, Amartya (comps.) (1998). *La Calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
25. ORTEGA TERUEL, M. Cruz (2007). *El concepto de Felicidad en la Ilustración*. www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/Felicidad.pdf [recuperat el 16-4-2016].
26. PALOMINO, Bertha y LÓPEZ, Gustavo (2000). *La Calidad de vida: expresión del desarrollo*. En Magalí DALTABUIT, Juana MEJÍA, Rosa Lilia ÁLVAREZ, (coords.), *Calidad de vida, salud y medio ambiente*. Cuernavaca (Morelos, México): CRIM. UNAM, pp. 33-48.
27. PARK, N., PETERSON, CH., i SELIGMAN, M.E.P. (2004). Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 23, N. 5, pp. 603-619.
28. PETERSON, CH., PARK, N. i SELIGMAN, M.E.P. (2005). Orientations to Happiness and Life Satisfaction: The Full Life versus the Empty Life. *Journal of Happiness Studies*, 6, pp 25-41 DOI 10.1007/s10902-004-1278-z.
29. RODRÍGUEZ, Gabriela i MATTEI, Eugenia (2013). La búsqueda de la felicidad en la república moderna: Alexander Hamilton y Thomas Jefferson en conflicto por Maquiavelo. *Anacronismo e Irrupción. Revista de Teoría y Filosofía Política Clásica y Moderna* Vol. 3 N° 4 - Mayo–Nov., pp. 128-160.
30. ROGERS, Carl R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
31. ROGERS, Carl R. (1961). *On becoming a person. A Therapist view of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.*
32. ROMERO PÉREZ, Clara i PEREIRA DOMÍNGUEZ, Carmen (2011). El enfoque positivo de la educación: aportacions al desarrollo humano. *Teoría de la Educación*, 23, 2-2011, pp. 69-89.
33. ROSENBERG, G. (1966). City planning theory and the *quality of life*. *American Behavioral Scientist*, 9(4-5). pp. 3-7.
34. RUSSELL, Bertrand (1930/1975). *La conquista de la felicidad*. Barcelona: Random House Mondadori.
35. RYAN, Richard M i DECI, Edward L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitción de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1, 68-78 DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
36. RYFF Carol D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57:1069–1081.

37. RYFF, C.D. & KEYES, Corey Lee M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 69, N. 4, pp. 719-727.
38. SÁEZ, Cristina (10 de juliol 2010). Historia de la Felicidad. *La Vanguardia*, 10/07/2010. <https://www.lavanguardia.com/vida/20100710/53961629105/historia-de-la-felicidad.html> [recuperat el 20-2-2015].*
39. SCHALOCK, R. (1990). Attempts to conceptualize and measure quality of life. In R. SCHALOCK & M.J. BOGALE (Eds.) *Quality of Life: Perspectives and Issues* (pp. 141-148) Washington, D.C: American Association of Mental Retardation.
40. SELIGMAN, Martin E.P. i CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2000) Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, Vol 55, No 1, 5-14.
41. SELIGMAN, M.E.P. (2008). Positive Health. *Applied Psychology: An International Review*, 57, pp. 3-18.
42. SELIGMAN, M.E.P. (2011). *La auténtica felicidad*, Barcelona: Ediciones B, [citat per G^a ALANDETE, o.c.]
43. SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. (Citat per KAPIL DEV, R. 2012, o.c.).
44. SHARMA, Pratibha (2016). Education and Well-being: A review of the Literature. *Proceedings of International Conference on Education for Happiness*. N. K. B. M. G. (P.G.) College, Chandausi. (www.anubooks.com/wp-content/uploads/2017/04/Chandausi-Education-for-Happiness-Shivali) [recuperat 1-6-2019].
45. SOARES PERNAMBUCO, Carlos; MINELLI RODRIGUES, Bernardo; PEREIRA BEZERRA, Jani Cleria, CARRIELO, Alessandro; DIAS DE OLIVEIRA FERNANDES, André; GOMES DE SOUZA VALE, Rodrigo y MARTIN DANTAS, Estelio Henrique (2012). Quality of life, elderly and physical activity. *Health*, Vol 4, n° 2, pp. 88-93.
46. TUESCA MOLINA, Rafael (2005). La Calidad de Vida, su importancia y cómo medirla. *Salud*, Vol 21, Uninorte (Colòmbia), pp. 76-86.
47. URARTE ALONSO, Marcos (2009). La felicidad y la buena vida. *Executive Excellence*. N° 62 (Sept. 2009) <http://www.eexcellence.es/index.php/expertos-en-gestion/la-felicidad> [recuperat el 6-4-2015]
48. VEENHOVEN, Ruut (2001). *Calidad de vida y felicidad: no es exactamente lo mismo*. Fundación Humanismo y Ciencia, Archivo de la Felicidad, www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad. [recuperat el 15-7-2016].
49. VERDUGO, M.A.; SCHALOCK, R; KEITH, K.D. i STANCLIFFE, R.J. (2005). Quality of Life and Its Measurement: Important Principles and Guidelines. *Journal of Intellectual Disabilities Research*. Vol 49/10 October, pp. 707-717.
50. WHOQOL GROUP (1998). *Escala de Calidad de Vida de la Organización Mundial de la Salud (WHOQOL-100/WHOQOL-BREF)*. WHO [actualizado 1998: http://www.who.int/mental_health/resources/evidence_research/en/index.htm/].

Cap. II

Dels que parlen sobre l'Educació

(«desafíos»)

51. ÁLVAREZ, Pilar (2013). 'Maestros suspensos en primaria'. *El País* (14/3/2013). [https://elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.html].
52. ASENJO, Elena; ASENSIO, Mikel; RODRÍGUEZ-MONEO, María (2012) Aprendizaje informal. *SLAM. Series Iberoamericanas de Museología*. Vol. 2, pp. 39-53. <http://www.uam.es/mikel.asensio> [recuperat 15-9-2017].
53. BASKAS, Richard S. (2011). *Adult Learning Assumptions*. Walden University.
54. BAUMAN, Zygmunt (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia.
55. BILLET, Stephen (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13 (5) 209-214.
56. BOURDIEU, Pierre i PASSERON, Jean Claude (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
57. BRUNER, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
58. CANALES SERRANO, Antonio F. (2011). «Innecesarios a todas luces». El desmantellament de la xarxa d'instituts en la postguerra. *Educació i Història*. Núm 17, pp. 187-212.
59. CARBONELL SEBARROJA, Jaume (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
60. CARBONELL SEBARROJA, Jaume (2019). *La educación es política*. Barcelona: Octaedro.
61. CARNEIRO, Roberto (2013). Living by learning, learning by living: The quest for meaning. *International Review of Education*, núm 59, pp. 353-372.
62. CEBRIÁN FERNÁNDEZ DE VILLEGAS, M^a del Amparo (1911). *La escuela de párvulos*. http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/.
63. CORAZÓN, A. (Ed.) (1975). *La enseñanza en España*. Col·lectiu d'Educació: Madrid.
64. DELORS, J. (coord.) (1970). *La educación encierra un tesoro*. París-UNESCO.
65. DÍAZ, Rubén i FREIRE, Juan (Eds.) (2012). *Educación expandida (Simposio)*. ZEMOS98. Instituto Andaluz de la Juventud.
66. DOMÍNGUEZ, Consuelo i GARCÍA, Cristóbal (2006), La escuela en la II República, en *Cuadernos FIES*, n° 4, Abril, 2006, 4-6.
67. DOMÍNGUEZ, Emília (1997): El experimentalismo y el cientifismo de John Dewey. Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva. En Antoni COLOM y otros. *Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación*. Barcelona: Ariel.
68. EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada (1994). La evolución de la enseñanza primaria en España: organización de la etapa y programas de estudio. *Tendencias pedagógicas*, núm. 1; pp. 75-86.
69. FAURE, E. (coord.) (1973). *Aprender a ser*. UNESCO.
70. FERRER GUÀRDIA, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Madrid: Eds. Júcar.
71. FREIRE, Paulo (1993). Alfabetización y ciudadanía, en TORRES, Carlos Alberto y GADOTTI, Moacir (comps.): "*Educación popular: crisis y perspectivas*", Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

72. FUSTER RABES, Ramon (1965). *L'educació, problema social*. Barcelona: Estela S.A.
73. GARCÍA CARRASCO, Joaquín (2005). Educación informal de personas adultas en culturas orales, lecto-escritoras e informacionales. *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 23-44.
74. GARCÍA REDONDO, Eva (2017). La educación de adultos en España durante el periodo azul. Del triunfo militar a la Ley General de Educación (LGE) de 1970, *Historia y Memoria de la Educación*, 5, pp. 441-467.
75. GÓMEZ GALÁN, José (2016). Learning Historical and Chronological Time: Practical Applications. *European Journal of Science and Theology*, 12 (1), pp. 5-16.
76. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (2002), Transición democràtica y educación. *Historia de la educación*, 21, pp. 17-18).
77. GONZÁLEZ REYES, Luis (2017). Com educar davant la crisi ecològica i social? *El Diari de l'Educació*. [19/10/2017].
78. HENNING, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En D. JONASSEN (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 143- 168). Nueva York, NY: Lawrence Erlbaum Associates. (Citada per PAOLONI i CHIECHER, 2013)
79. HERRERA CLAVERO, F., RAMÍREZ SALGUERO, M. I., ROA VENEGAS, J. M., & HERRERA RAMÍREZ, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-21.
80. HERRERO NEBOT, Saül (2019). *Aprendizaje cooperativo e innovación educativa en Educación Primaria. Una aproximación a las resistencias y logros del profesorado desde los métodos biográfico-narrativos*. Tesis doctoral co-dirigida pel Dr. J.A. Traver Martí i la Dra. Anabel Moraña Díez. Inédita. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/14113.2019.102731>
81. HERRERO, Yayo (2016). Educar i aprendre en un marc de crisi civilitzatòria. *El Diari de l'Educació* [14/10/2016].
82. ILLICH, Ivan (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
83. INNERARITY, Daniel (2014). El valor del saber. *El País*. [6/09/2014].
84. JACKSON, P. W. (1968/1996): *La vida en las aulas*. Nueva introducción del autor, Madrid, Paideia-Morata. (Citat per ÁLVAREZ, Z., PORTA, L. Y SARASA, M^a C. (2010, p. 14).
85. JORDÁN SIERRA, J. A. (1989). Problematicidad epistemológica de los fines de la educación. *Educación*, 14-15, pp. 9-33
86. JORDÁN SIERRA, José Antonio. (1993). Reflexiones en torno a la consideración pedagógica de la educación 'formal', 'no formal' e 'informal'. *Teoría de la Educación*, Vol. V (1993), pp. 139-148.
87. JOVER, Daniel (2014). Educació, dignitat, causa humana. *El Diari de l'Educació*. [4/09/2014].
88. KAPIL DEV, Regmi (2012). *Purpose of Lifelong Learning: Analysis from a Single Participant Interview*. Article Online Submission, Non-Journal ERIC Number: ED533735
89. KAPLÚN, Gabriel (2004): Indisciplinar la Universidad, en Catherine WALSH (ed.): *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*: Quito: Universidad andina Simón Bolívar-Abya-Yala, pp. 213-250.
90. LACUESTA-VIZCAINO, D., i TRAVER-MARTÍ, J. (2018). Yo, Contigo. El Programa de Mediación entre Iguales, desde la Perspectiva de un Ejemplo de Vida. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(1).
91. LAFUENTE, Antonio (2012). Modernización epistémica y sociedad expandida, en Rubén

- DÍAZ, y Juan FREIRE, (Eds.). *Educación expandida*, pp. 130-147. Instituto Andaluz de la Juventud.
92. LAVE, J. i WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripherals participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
 93. LE CLUS, Megan (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning* Volume 51, Number 2, July, pp. 355-373.
 94. LOZANO SEIJAS, Claudio (1980): *La escolarización*; Barcelona. Montesinos.
 95. LUCENA, R. (1999). *Historia de la educación en la España Contemporánea*. Madrid: Acento.
 96. LUZURIAGA, Lorenzo (2002): *La escuela nueva pública*. Madrid: Losada.
 97. MARQUÉS SUREDA, Salomó (1994). Importancia de la investigación oral para el estudio de la escuela franquista. *Historia de la Educación*. Vol. XII-XIII, pp. 435-447.
 98. MARSICK, V. J., i WATKINS, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), pp. 25-34.
 99. MARTIN BARBERO, Jesús (2009): Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad con saberes compartidos, en Rubén DÍAZ y Juan FREIRE, *o.c.*: pp. 103-128.
 100. MATEU, Jordi (2019). Conceptes clau sobre l'educació viva. *Barbiana*, 18-07-2019 URL <https://revistabarbiana.com/conceptes-clau-sobre-leducacio-viva/> [recuperat el 10-8-2019].
 101. MOORE, Terence W. (1974). *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial
 102. MORENO MARTÍNEZ, Pedro L. (1992). La Ley General de Educación y la Educación de Adultos. *Revista de Educación*. Número extraordinario 1992: *La Ley General de Educación veinte años después*, pp. 109-130.
 103. MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
 104. MORIÑA Díez, Anabel (Ed.) (2016a). *La experiència universitària de los estudiantes con discapacidad a través de historias de vida*. Alcoi: 3ciencias
 105. MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, Mercedes (1992). *Las Desigualdades en Educación en España*. Madrid: C.I.D.E. (MEC).
 106. NEILL, Alexander S. (1978) *Summerhill*. Madrid: FCE.
 107. OLAYA VILLAR, M^a Dolores (1995): Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio de siglo xx. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 23, Mayo/Agosto 1995, pp. 207-213.
 108. ORR, David W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*, Washington: Island Press.
 109. ORTEGA ESTEBAN, José (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua,... Todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 167-175.
 110. ORTELLS ROCA, Miquel (2008). Atemorizar al magisterio. ¿Sólo al magisterio? Represión de maestros durante guerra civil y el primer franquismo. *Quaderns Digitals*. Núm. 55, Novembre, pp. 1-53.
 111. ORTELLS, Miquel i ARTERO, Inma (2010). *El feminisme heterodox d'Alice Descàndres. Ciència i "Maternatge Social" en la Pedagogia Terapèutica de principis del segle XX*. Sueca: La

Xara Edicions.

112. ORTELLS ROCA, Miquel (2017). Alice Descœudres: Educadora pràctica, teòrica, militante. *Congreso Internacional: Mujeres sabias. Mujeres y Educación superior*. Salamanca, 28-30 de septiembre, 2017.
113. PAOLONI, Paula Verónica y CHIECHER, Analía Claudia (2013). Experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros: las voces de los protagonistas desde una investigación biográfica. *ALEPH, Innovación Educativa*, vol. 13, núm. 61, enero-abril, 2013.
114. PAREDES, J.; HERNÁNDEZ, F., CORREA, J. M. (eds.) (2013). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. (pp-9-25). Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152> [recuperat el 2-12-2014].
115. PILLAR GROSSI, Esther (1994) “Desconstruir” no coração do aprender. En: *Rev. do GEEMPAN* 3, pp. 85-94 Porto Alegre. (Citada per G. KAPLÚN, 2004, *o.c.*).
116. PINEAU, G. (2013). Enseñar como si no cayese del cielo: epistemología de la transdisciplinariedad. La posibilidad de que los estudiantes de hoy construyan el saber en las aulas. En PAREDES, J.; HERNÁNDEZ, F., CORREA, J. M. (eds.). *o.c.* <http://hdl.handle.net/10486/13152> [recuperat el 2-12-2014].
117. QUINTANA CABANAS, José M. (1974). *La democratización de la enseñanza*. Barcelona: Prima Luce, pàg. 10., citat per MAYORDOMO, 2011, *o.c.*
118. REIG, Dolors (2012): Educación social autónoma abierta, en Rubén DÍAZ y Juan FREIRE, *o.c.*, pp. 207-234.
119. RODRÍGUEZ ILLERA, José Luís (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación*, 30, pp. 259-272.
120. SAGÁSTEGUI, Diana (2004). Una apuesta por la cultura. El aprendizaje situado. *Sinéctica (Revista electrónica)* (24), pp. 30-39.
121. SARRAMONA, Jaume (1977). Participación de los alumnos en la gestión escolar, *Revista de Educación*, núm. 252, pàg. 58-90., citat per MAYORDOMO (2011), *o.c.*
122. SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
123. SAVATER, F. (2013). Non serviam, *El País*. 9-4-2013.
124. SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DEL COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS DEL D.U. DE VALENCIA (1975). *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Avance.
125. SERRANO PABLO, Leonor (1923). *La educación de la mujer de mañana*. Madrid: Lib. de los sucesores de Hernando.
126. TORRES, Carlos Alberto y GADOTTI, Moacir (comps.) (1993). *Educación popular: crisis y perspectivas* Buenos Aires: Miño y Dávila (citado per G. KAPLÚN, 2005).
127. TOMASSI, Tina (1978). *Ideología Libertaria y educación*. Madrid: Campo Abierto.
128. TUSCHLING, A. i ENGEMANN, Ch. (2006). From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 4, 2006.
129. WENGER, E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Cap. III

Dels que parlen sobre la investigació biogràfica-narrativa i altres metodologies d'investigació

(«pendencias, tormentas»)

130. AGUILAR GAVIRA, Sonia i BARROSO OSUNA, Julio (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*. Nº 47, Julio 2015, pp. 73-88 doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>.
131. AGUIRRE GARCÍA CARPINTERO, Arcia; BENET GIL, Alicia; MOLINER GARCÍA, M^a Odet; SALES CIGES, MARÍA AUXILIADORA; SANAHUJA RIBÉS, Aida i TRAVER MARTÍ Juan Andrés (2018). *Técnicas para la participación democrática*. Castelló: Ed. Universitat Jaume I.
132. AGULLÓ, M. Carme (2007). Possibilitats i riscos de les fonts orals en la investigació històrica-educativa. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*. Núm. 9-10 (2006-2007), pp. 27-39
133. ALBERTÍN CARBÓ, Pilar (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 30; 7-18.
134. ALHEIT, P. (1995). Biographizität als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. En Krüger, Heinz – Hermann/ Marotzki, Winfried (eds.) *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Le3ske + Budrich, pp. 276-308 (citada per APITZSCH, i SIOUTI, 2007).
135. ÁLVAREZ, Z., PORTA, L. i SARASA, M^a C. (2010a). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables, *Revista de Educación*, Año 1, Nº 1, pp. 159-179.
136. ÁLVAREZ, Z., PORTA, L. i SARASA, M^a C. (2010b). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. *I Jornada sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario Instituto Superior de Formación Docente Nº 81 (RIER)*, Miramar, 9 y 10 de Septiembre de 2010.
137. ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2009). *La experiencia del extrañamiento*. Comunicació presentada en VIII Reunió de Antropologia del Mercosur (RAM): Diversidad y Poder en América Latina, Buenos Aires, 29 de septiembre al 2 de octubre de 2009. <http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/2009/06/la-experiencia-del-extranamiento.html> [recuperat el 5-6-2016].
138. APITZSCH, Ursula & SIOUTI, Irini (2007). Biographical Analysis as an Interdisciplinary Research Perspective in the Field of Migration Studies. *Research Integration*. University of York.
139. ARGÜELLO PARRA, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 15, 27 – 47. http://www.uv.mx/cpue/num15/inves/arguello_tiempo_relato.html [recuperat el 8-9-2013].
140. ARREGUI, Jorge V. i BASAMBRIÓ, Manuel A. (1999). Identidad personal e identidad narrativa. *THEMATICA*, Núm 22 (*Concepciones y narrativas del yo*), pp 17-31.
141. ATKINSON, P. (1992). *Understanding ethnographic texts*. Sage Qualitative Methods Series, 25.
142. ATKINSON, P. (1997). Narrative Turn or Blind Alley? *Qualitative Health Research*, 7, 325-

344. <https://doi:10.1177/104973200129118499> (Citat per MORIÑA, 2017)
143. ATKINSON, R. (1998). The life story interview, en Jaber F. GUBRIUM i James A. HOLSTEIN (Eds.) *Handbook of interview research. Context & Method*, (pp. 121-140, Thousand Oaks: Sage Publications.
144. BALLESTEROS VELÁZQUEZ, Belén (Coord.) (2014). Taller de investigación cualitativa. Madrid: UNED.
145. BAR-HILLEL, Yehoshua (1954). Indexical Expressions. *Mind*, Vol. 63, nº 252 (Jul. 1954), pp. 359-379.
146. BECCARI, Enrico i PADILLA PETRY, Paulo (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre historias de vida, en en *I Jornadas de Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona, junio. pp. 171-175. <http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/> [recuperat el 20-9-2013].
147. BECKER, H. S. (1967). Whose side are we on? *Social Problems*, 14, 239-248, (citat per DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (Cal., EEUU): Sage Publications.
148. BERENDS, Lynda (2011). Embracing the visual: Using timelines with in-depth interviews on substance use and treatment. *Qualitative Report: an online journal dedicated to qualitative research since 1990*. 16(1), pp. 1 - 9.
149. BERTAUX, D. (ed.) (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. London and Berkeley: Sage Publications.
150. BIGLIA, Barbara & BONET-MARTÍ, Jordi (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 10, nº 1, art. 8.
151. BJÖRKENHEIM, J. i KARVINEN-NIINIKOSKI, S. (2009). Biography, Narrative, and Rehabilitation, en: *European studies on inequalities and social cohesion*. 1/2, pp. 113-128.
152. BLANCO GARCÍA, Ana Isabel (1990). El método biográfico en sociología. *Contextos* VIII/15-16. pp. 77-93.
153. BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
154. BOLÍVAR, A. (2002). «De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. [recuperat el 16-9-2014].
155. BOLÍVAR, A., i PORTA, L. (2010). “La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar”. *Revista de Educación* [en línea], 1 Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14 [recuperat el 13-3-2015].
156. BOLÍVAR, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), pp. 711-734.
157. BOURDIEU, Pierre (1989). La ilusión biográfica, en *Historia y Fuente Oral*, nº 2, pp. 27-33.
158. BOURDIEU, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
159. BOURDIEU, P. (1991/2007). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
160. BRANNEN, Julia (2012). *Life story research. Reflections on biographical and narrative approaches*. Novella Seminar. TCRU. National Centre for Research Methods (ppt/13).
161. BRUNER, J. (1991). The Narrative Construction of Reality, *Critical Inquiry* 18, no. 1 (Autumn, 1991): 1-21.

162. BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.*
163. BRUNER, J. (2004). Life as narrative. *Social Research* Vol 71, N. 3: Fall, pp. 691-710.
164. CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. & WENGRAF, T. (eds) (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge
165. CISTERNA CABRERA, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107> [recuperat el 3-4-2017].
166. CLANDININ, Jean (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. London: Sage Publications.
167. CONWAY, M. A., SINGER, J. A., & TAGINI, A. (2004). “The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence”. *Social Cognition*, 22, 495–537.
168. COUNT, Earl W. (1958). The biological basis of Human Sociality. *American Anthropologist*, Vol 60, n. 6, Part. 1 (Dec., 1958), pp. 1049-1085.
169. CREUS, Amalia Susana (2011). Narrar experiències, construir històries: (Re)visitando Lara, en *I Jornadas de Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona, junio. <http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/> [recuperat el 20-9-2013], pp. 57-67.
170. DE CASTRO, C. (2011). La constitución narrativa de la identidad y la experiencia del tiempo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, núm. 30, (17 pp)
171. DENZIN, N. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago (citat per LUENGO, 2010)
172. DENZIN, N. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park (CA): Sage Publications Inc.
173. DENZIN, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science, en: *Journal Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. N° 1. April.
174. DENZIN, N. i LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (Cal., EEUU): Sage Publications
175. DÍAZ-BAZO, Carmen (2018). Los criterios y estrategias de calidad: lo invisible en la publicación de las investigaciones cualitativas. *Investigación Cualitativa en Educación*. Vol. 1, 2018, pp. 792-801.
176. DILLARD, A. (1982). *Living by Fiction*. New York: Harper & Row. (citat per N. DENZIN, 2001, o.c.).
177. FERNÁNDEZ, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
178. DOMINGO SEGOVIA, Jesús, MARTOS, Lorena D., i MARTOS TITOS, Alberto (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista Del IICE*, (41), 81-96. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5159>
179. FERNÁNDEZ J. i FERNÁNDEZ S. (2006). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>. [recuperat el 10/08/2014].
180. FERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M^a i RIVAS, J. I. (Coords.) (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Universitat de Barcelona-Col·lecció Esbrina-Recerca, núm. 4.
181. FERRAROTTI, F. (1988). *Biografía y ciencias sociales*. San José, Costa Rica: Flacso.
182. FERRAROTTI, F. (1993). Sobre la autonomía del método biográfico, en J.M. MARINAS i

- C. SANTAMARINA, *o.c.*, pp. 121-128.
183. FINE, Michelle (1994). Working the Hyphens: Reinvesting Self and Other in Qualitative Research, en DENZIN, N. i LINCOLN, Y. (*o.c.*), pp. 70-82.
 184. FISCHER–ROSENTHAL, Wolfram/ ROSENTHAL, Gabriele (1997): ‘Narrationsanalyse biogra-phischer Selbstpräsentation’, Hitzler, Ronald/ Honner, Anne (ed.) *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Opladen: Leske + Budrich. 133-165.(citat per APITZSCH, Ursula I SIOUTI, Irimi [2007].*o.c.*).
 185. FLICK, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
 186. FORÉS MIRAVALLS, Anna (2011). Cajas de vida como propuestas metodológicas para tejer historias de vida, en *I Jornadas de Historias de vida en educación*. Barcelona, junio. <http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/> pp. 140-143. [recuperat el 20-9-2013].
 187. FREEMAN, Mark (2007). Autobiographical understanding and Narrative Inquiry. En Jean CLANDININ, *o.c.*, pp. 120-145.
 188. FRIGOLÉ, Joan (1997). *Un hombre. Género, clase y cultura en el relato de un trabajador*. Barcelona: Muchnik Editores.
 189. FUENTES MEDINA, Aída (2018). Autobiografía: infancia, memoria y olvido desde una perspectiva filosófica, *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v.14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 659-670.
 190. GALEANO, M^a Eumelia (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín (Colombia): La carreta editores.
 191. GARFINKEL, Harold (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press (citat per MERLINSKY, 2006).
 192. GEERTZ Clifford (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
 193. GIBAJA, Regina (1987). La “descripción densa”, una alternativa en la investigación educacional. En GIBAJA, R. 1987. *La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuaderno n^o 3.
 194. GLASER, Barney i STRAUSS, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
 195. GOETZ, J.P. i LECOMPTE, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigacions educativa. Madrid: Morata. (citat per MORIÑA, 2017)
 196. GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007). Historias de vida y Teorías de la Educación: tendiendo Puentes. *Encounters on Education* , 8, 85-107.
 197. GOODSON, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
 198. GOVEA, Violeta i VERA, George Davy (2011). La versatilidad biográfica como tradición cualitativa de investigación. Biografía, autobiografía, historia oral e historia de vida. *VII Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa*, 6-8 de 2011, Universidad de los Andes, Venezuela.
 199. GRAMLING, Lou F.; CARR, Rebecca L. (2004). Lifelines: A Life History Methodology. *Nursing Research*, May 2004, Vol. 53-Issue 3, pp. 207-210
 200. HÄNNINEN, Vilma (2000). Inner narrative, life and change. *Acta Universitatis Tamperensis*, 696. Tampereen yliopisto: Tampere (citat a BJÖRKENHEIM, J. i KARVINEN-NIINIKOSKI, S., 2009).
 201. HÄNNINEN, V. (2004). A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry*, 14(1), 69-85.
 202. HARAWAY, Donna J. (2004). *Testigo_modesto@segundo_milenio*. *HombreHem-*

- bra©_Conoce _Oncorotón. *Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: UOC.
203. HARDING, Sandra (1996a). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
204. HARDING, S. (1996b): Rethinking Standpoint Epistemology: What is “Strong Objectivity”. En Evelyn FOX KELLER y Helen LONGINO (eds.): *Feminism and Science*. New York, Oxford University Press, 2004, p. 244.
205. HATCH, J. Amos i WISNIEWSKI, Richard (1995). Life history and narrative, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8:1, 3-4, DOI, 10.108/0951839950080102 (Citats per ROBERTS [2002])
206. HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando y ABERASTURI APRAIZ, Estíbaliz (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos. *Tendencias Pedagógicas*, Nº 24 (p.135).
207. HERNÁNDEZ, Fernando (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. *I Jornadas de Historias de vida en educación*. Barcelona, junio. <http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/> [recuperat el 20-9-2013].
208. HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. i CREUS, A. S. (2010). Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. *I Jornadas de Historias de vida en educación*. Barcelona, junio. <http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/> [recuperat el 20-9-2012].
209. HOUTART, François (2006). *La ética de la incertidumbre en las Ciencias Sociales*. La Habana: Ruth, Casa Editorial.
210. HYVÄRYNEN, Matti (2006). Towards a conceptual history of narrative. En Matti HYVÄRYNEN, Anu KORHONEN & Juri MYKKÄNEN (eds.) *The Travelling Concept of Narrative Studies across Disciplines in the Humanities and Social Sciences 1*. Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies. 20–41.
211. KOLAR, Kat; AHMAD, Farah; CHAN, Linda; i ERICKSON, Patricia (2017). Timeline Mapping in Qualitative Interviews: A Study of Resilience with Marginalized Groups. *International Journal of Qualitative Methods*, May. <http://www.journals.sagepub.com/doi/10.1177/160940691501400302>
212. KREUSBURG MOLINA, Rosane (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida, en Fernando FERNÁNDEZ, Juana Mª SANCHO, i José I. RIVAS (Coords.): *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Universitat de Barcelona (Col· Esbrina-Recerca, núm. 4, pp. 34-40).
213. KUSHNER, S. (2010). Prólogo: Recuperar lo personal, en J.I. RIVAS Y D. HERRERA, *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
214. LEITE MÉNDEZ, Analía E. (2011). Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida, en Fernando FERNÁNDEZ, Juana Mª SANCHO, i José I. RIVAS (Coords.): *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Universitat de Barcelona-Col· Esbrina-Recerca, núm. 4, pp. 42-46.
215. LINCOLN, Y.S., i GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
216. LINS RIBEIRO, Gustavo (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica, en *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 2, nº 1, 1989, pp. 65-69).
217. LÓPEZ DE LA VIEJA DE LA TORRE, Teresa (2009). «Comprensión». En Román Reyes (Dir.) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Madrid: Universidad Complutense.

218. LÓPEZ MELERO, Miguel (2007). *¿Qué son las historias de vida?* Documento inédito. Grupo de Investigación HUM-246 (citado per MANCILA *et al.*, 2012)
219. LUENGO GONZÁLEZ, Raquel (2010). Validación de estudios cualitativos (II). Estrategias de verificación. *Nure Investigación*, N° 49 Nov.-Dic. (pp. 1-5). <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/515/504> [recuperat el 28-12-2019]
220. MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V. (2006). Historia de vida y métodos Biográficos, en Irene VASILACHIS (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa, pp. 175-211.
221. MANCILA, Iulia; SOLER GARCÍA, Caterí; MOYANO MUÑOZ, Antonio; CALVO LEÓN, Piedad (2012). *Retos en la investigación narrativa: la construcción de significados, voz y representación*, en RIVAS, J. I., y alt. (2012). *O.c.* Pp 55-60.
222. MERLINSKY, Gabriela (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado, *Cinta moebio* 27: 248-255.
223. MERTON, Robert K.; FISKE, Marjorie; y KENDALL, Patricia L. (1956). *The focused interview. A Manual of Problems and Procedures* (2nd ed.) Glencoe, Illinois: The Free Press. (Del primer capítol d'aquest text –*Purposes and Criteria*– existeix una traducció al castellà feta al 1998 per Consuelo del Val i Javier Vallejo: Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N° 1, UNED, pp. 215-227).
224. MIDDLEKAUFF, Robert (1991). Narrative History and Ordinary Life. *Pacific Historical Review*, LX, 1. American Historical Association, Pacific Coast Branch, pp. 1-13.
225. MILES, M.B. i HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. (citado per MORIÑA, 2017)
226. MOLINA, Dolo (2011). Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida, en *I Jornadas de Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona, junio, pp. 90-98. <http://fnt.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/> [recuperat el 20-9-2013].
227. MORIN, Françoise (1993). Prácticas antropológicas e historias de vida, en J.M. MARINAS i C. SANTAMARINA, o.c., pp. 81-108.
228. MORIÑA, Anabel (2016b). *Metodología d'històries de vida com a eina per a apoderar*. Conferència en la FCHS-UJI (23-7-2014) (inèdita).
229. MORIÑA, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
230. NISBET, Robert (1977). La restauración de la autoridad (I) i (II). *Revista de Occidente*, nn. 20-21 i 22-23. (citado per DENZIN i LINCOLN, 1994).
231. NÚÑEZ GARCÍA, Víctor M. (2013). La biografía como género historiográfico desde la Historia Contemporánea Española. *Erebea. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, Núm. 3, pp. 203-226.
232. PLUMMER, K. (2005). *Documents of life. An invitation to a critical humanism*. London: Sage Pub. (citado per SUSINOS RADA, T. i PARRILLA LATAS, A. [2008]).
233. PLUMMER, K. (2011). *Documents of Life: Narratives and Humanistic Social Research*. <http://kenplummer.com/resources-2/presentations/documents-of-life-narrative-and-humanistic-research-dublin-2011/> [recuperat el 7-12-2014].
234. POLKINGHORNE, Donald E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
235. PUJADAS, Joan J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid: CIS.
236. PUJADAS, Joan J. (2000). El método Biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de*

- Antropología Social*, 2000, 9:127-158.
237. REESE, Elaine; YAN, Chen; JACK, Fiona & HAYNE, Harlene (2010). Emerging Identities: Narrative and Self from Early Childhood to Early Adolescence, en K.C. MCLEAN, M. PASUPATHI, (eds.), *Narrative Development in Adolescence, Advancing Responsible Adolescent Development*.
238. RIEMANN, Gerhard (2003). A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction to “Doing Biographical Research”. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(3), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0303185>.
239. RIVAS FLORES, J. I., LEITE MÉNDEZ, A. E., MÁRQUEZ GARCÍA, M. J., Y PADUA ARCOS, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_07.pdf [recuperat el 26-3-2013].
240. RIVAS, J. I., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., NÚÑEZ, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Pp 55-60.
241. RIVAS, J.I. y HERRERA, D. (Coords.)(2010). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
242. ROBERTS, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
243. ROBIN, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Eudeba.
244. RODRIGUES BRANDÃO, Carlos (1983). La participación de la investigación en los trabajos de educación popular. En Gilberto VEJARANO (Ed.), *La investigación participativa en América Latina* (pp.89-110). México: Ed. CREFAL. (citat per KAPLÚN, Gabriel [2004]).
245. RODRÍGUEZ BORNAETXEA, Fernando (2009). “Indexicalidad”. En Román Reyes (Dir.) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. <http://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/indexicalidad.htm> [recuperat 23-7-2019].
246. ROJO, A. (1997). Los documentos personales en la investigación sociológica: historias de vida, relatos, biografías, autobiografías, su diferenciación y pertinencia. *Revista General de Información y Documentación*, Vol. 7, n. 2 Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense: Madrid. <http://revistas.ucm.es/byd/11321873/articulos/RGID9797220385A.PDF> [recuperat el 25-8-2014].
247. RORTY, Richard (1990). *El giro lingüístico. Dificultades metafisológicas de la filosofía lingüística*. Barcelona: Paidós.
248. RUSTIN, M. (2000) ‘Reflections on the biographical turn in the social sciences’, in P. CHAMBERLAYNE, J. BORNAT i T. WENGRAF (eds) *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge.
249. SÁNCHEZ DE LA YNCERA, Ignacio i UNCETA, Alfonso (2012). Editorial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, Vol. 1, n° 1, pp. 5-10. <http://lascienciassociales.com/journal/>.
250. SANDELOWSKI, Margarete (1991). Telling Stories: Narrative Approaches in Qualitative Research. *IMAGE. Journal of Nursing Scholarship*. Vol. 23 N. 3 (Fall). pp. 161-166.
251. SANZ, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116.
252. SERRA, CARLES (2003). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educa-*

- ción, núm. 334 (2004), pp. 165-176.
253. SHERIDAN, Joanna; CHAMBERLAIN, Kerry i DUPUIS, Ann (2011). Timelining: visualizing experience. *Qualitative Research (QRJ)*, October.
254. SKERRETT, A. (2010) The interplay between teachers' biography and work context effects on teacher socialization. *Scholar Practitioner Quarterly* 4(1), 79-93.
255. SOBELL, M. B., SOBELL, L. C., KLAJNER, F., PAVAN, D., & BASIAN, E. (1986). The reliability of a timeline method for assessing normal drinker college students' recent drinking history: Utility for alcohol research. *Addictive Behaviors*, 11(2), 149–161. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(86\)90040-7](https://doi.org/10.1016/0306-4603(86)90040-7)
256. SQUIRE, Corinne; ANDREWS, Molly i TAMBOUKOU, Maria (2013). “What is narrative research?”, en ANDREWS, SQUIRE & TAMBOUKOU (eds.) *Doing narrative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publication, pp. 3-46.
257. STRAUSS, A. i CORBIN, Juliette (1994). *Grounded Theory Methodology: An Overview*, en DENZIN i LINCOLN, o.c.
258. SUÁREZ-ORTEGA, M., (2011). A critical look at biographical-narrative research, *Paper presented at the annual meeting of the Seventh International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois at Urbana-Champaign Illini Union, Urbana, IL 2013-08-18* from http://citation.allacademic.com/meta/p495593_index.html [rec. 15-1-14].
259. SUSINOS RADA, Teresa i PARRILLA LATAS, Ángeles (2008). Dar la voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, nº 2, pp. 157-171.
260. THOMAS, William I. & ZNANIECKI, Florian (1918). *The polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Illinois Press.
261. TRAVERS, Robert M.W. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
262. VARGAS JIMÉNEZ, Ileana (2011). La entrevista en la investigación cualitativa. Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en Educación Superior*. Vol 3, núm. 1, pp. 119-139.
263. VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
264. VEIRAVÉ, D., OJEDA, M., NÚÑEZ, C., DELGADO, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (3).
265. VELASCO, H. Y DÍAZ DE RADA, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
266. VIDICH, A.J. i LYMAN, S.M. (1994). Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology, En DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (o.c.), pp.23-59.
267. WALLERSTEIN, Immanuel (1996). Abrir las Ciencias Sociales. *Universidad Pedagógica Nacional*, nº 32.
268. WITTRICK, Merlin C. (1986). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
269. WOLCOTT, Harry F. (2007). Etnografía sin remordimientos. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, 2007, pp. 279-295 Universidad Complutense de Madrid.

Cap. IV

Dels que parlen d'Història

(«batallas, heridas»)

270. ABELLA, Rafael (2008). *Crónica de la posguerra. 1939-1955*. Col. Noficcion/Historia. Barcelona: Ediciones B.
271. AGULLÓ, M.C. (2015). «L'escola que volem la concebem democràtica». *Escoles democràtiques valencianes durant la Transició. Educació i Història: Revista d'Història d'Educació*, Núm. 25, pp. 117-148.
272. AGULLÓ, M. Carme (Coord.) (2018). *L'educació en temps de guerra*. València: Tirant.
273. ÁLVAREZ JUNCO, José (2004). En torno al concepto «Pueblo». De las diversas encarnaciones de la colectividad como sujeto político en la cultura política española contemporánea. *Historia Contemporánea*, 28, pp. 83-94.
274. APPLEBY, Joyce, HUNT, Lynn i JACOB, Margaret (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Ed. Andrés Bello.
275. ARJONA GARRIDO, Ángeles, i CHECA OLMOS, Juan C, (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14 (art. 10).
276. ARTERO BROCH, Inmaculada i ORTELLS ROCA, Miquel (2015). *Leonor Serrano. Educadora i feminista en temps de camvis*. Col. Sendes, Castelló: Publicacions de l'UJI.
277. BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio (2008). El legado educativo de la Segunda República, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 378, abril, pp. 78-81.
278. BARTOLOMÉ COSSÍO, Manuel (1934). *Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-Diciembre de 1933*, Madrid.
279. BEDMAR MORENO, Matías; MONTERO GARCÍA, Inmaculada (2010). Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 141-156.
280. BERNAL GARCÍA, F. (2010). *El sindicalismo vertical. Burocracia, control laboral y representación de intereses en la España Franquista (1936-1951)*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales-Asociación de Historia Contemporánea, 2010, pp. 103-132.
281. BIESCAS FERRER, José Antonio (1989). La economía española durante el periodo franquista. *Gerónimo de Uztáriz*, nº 3, pp. 65-76.
282. BORDERÍAS, Cristina. (1997) Subjetividad y cambio social en las historias de vida de mujeres: notas sobre el método biográfico, *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres*, vol. 4, núm. 2 (julio-diciembre 1997): Historia y fuentes orales, p. 177-195.
283. BOZA PUERTA, Mariano i SÁNCHEZ HERRADOR, Miguel A. (2004). Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 74, marzo 2004, pp. 41-51.
284. BURDIÉL, Isabel (ed.) (2014). Presentación. *Ayer: Dossier: Los retos de la biografía*. Núm. 93. pp. 13-18.
285. BURKE, P. (ed.) (2003): *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad.
286. CABALLÉ MASFORROLL, Anna (2012). ¿Cómo se escribe una biografía? *Rúbrica Contemporánea*, vol. 1, núm. 1; pp. 39-45.
287. CABRERA ACOSTA, M.A. y MCMAHON, M. (coords.) (2002). *La situación de la historia:*

- ensayos de historiografía*. La Laguna: S.P. de la Universidad de La Laguna.
288. CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1994): *Historia de la Educación en España. Tomo II. Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson.
289. CARR, Edward H. (1961/1985). *¿Qué es la historia?* Planeta-Agostini: Barcelona.
290. CASANELLAS, Pau (2019). La Transición (española) que no fue: las críticas al cambio político ante el espejo de la nueva política, en Carme MOLINERO i Pere YSÀS, *Transiciones. Estudios sobre Europa del Sur y América Latina*. Catarata: Madrid, pp. 176-197
291. CASANOVA RUÍZ, Julián (1991). *La historia social y los historiadores*. Barcelona: Crítica.
292. CASANOVA, José (1994). Las enseñanzas de la transición democrática en España. *Ayer*, 15. pp, 15-54.
293. CASSAIGNE Jean (1964). *La situation des Français au Maroc depuis l'Indépendance (1956-1964)*. Paris: Les Presses de Sciences Po.
294. CENARRO LAGUNAS, Ángela (2010). Historia y memoria del Auxilio Social de la Falange. *Pliego de Yuste*, nº 11-12, pp. 71-75.
295. CENARRO LAGUNAS, Á. (2011). Encuadramiento y consenso en la obra del Movimiento: Mujeres, jóvenes, obreros; en M. A. RUÍZ CARNICER (Ed.) *Falange. Las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)* Actas del congreso celebrado en Zaragoza del 22 al 24 de noviembre de 2011, pp. 199-216.
296. CHAVES NOGALES, Manuel (2012). *La España de Franco*. Almuzara.
297. CHAVES PALACIOS, Julian (Coord.) (2019a). *Mecanismos de control social y político en el primer franquismo*. Barcelona: Anthropos.
298. CHAVES PALACIOS, J. (2019b). España y su historia contemporánea: sobre el franquismo y sus consecuencias, en Julián CHAVES PALACIOS (Coord.) *o.c.*, pp. 7-13.
299. CHAVES PALACIOS, J. (2019c). Población republicana y supervivencia: implacable persecución del desafecto desde los orígenes del franquismo, en Julián Chaves Palacios (Coord.) *o.c.*, pp. 33-80.
300. CHUST, Manuel y BROSETA, Salvador (eds.) (2003). *La pluma y el yunque. El socialismo en la historia valenciana*. Universitat de València.
301. COLMEIRO, F. (2005). *Memoria histórica e identidad cultural: de la postguerra a la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
302. COLOM, Antoni J. (2011). Ideologia i educació en el procés articulador entre el franquisme i la democràcia. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 18, pp. 13-36.
303. COMÍN, Alfonso (1973). Educación 1938-1970: de la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática. *Cuadernos para el Diálogo*. Nº 37 (extra). Madrid.
304. COMÍN COMÍN, F., y MARTORELL LINARES, M. (2013). *La Hacienda pública en el franquismo. La guerra y la autarquía (1936-1959)*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
305. CRUZ, J. I. (2012). *Prietas las filas. Las Falanges Juveniles de Franco*. Universitat de València.
306. DEL ARCO BLANCO, Miguel Ángel, (2009) El secreto del consenso en el régimen franquista: cultura de la victoria, represión y hambre, *Ayer*, núm. 76, 2009, pp. 245-268.
307. DE LUIS MARTÍN, Francisco (2004). La cultura socialista en España: de los orígenes a la guerra civil. *Ayer*, 54 (2), pp. 199-247.
308. DE LUIS MARTÍN, Francisco y ARIAS GONZÁLEZ, Luis (2002). «Mentalidad» y «Cultura» obrera en la España de entresiglos: vindicaciones, planteamientos e incertidumbres his-

- toriogràfiques. *Historia Contemporànea*, 24, pp. 389-427.
309. DE LUIS MARTÍN, F. (1993). *La cultura socialista en España (1923-1930). Propósitos y realidad de un proyecto educativo*. Salamanca: Universidad [Madrid] CSIC.
310. FERNÁNDEZ NAVARRETE, Donato (2005). La política económica exterior del franquismo: del aislamiento a la apertura. *Historia Contemporànea*, 30, pp. 49-78.
311. FERNÁNDEZ PRIETO, Lourenzo (2014). Las vidas corrientes en la historia social. Las vidas de todos y todas. *Segle XX. Revista catalana d'història*, 7 (2014), 139-156.
312. FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1985). Revolución versus reforma educativa en la segunda república española: elementos de ruptura, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, N° 4, 1985, págs. 337-354.
313. FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (2007): Memòria i oblit en la història de l'educació. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Núm. 9-10 (2006-2007), pp. 11-26.
314. FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (2008). Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 12 (juliol-desembre, 2008), pàg. 13-40.
315. FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (2019). Dues Espanyes, dues educacions, En Maria C. Agulló (Coord.) *L'educació en temps de Guerra*. València: Tirant pp. 17-48.
316. FERNÁNDEZ SORIA, J.M. i MAYORDOMO, Alejandro (Eds.) (2007). *Educación, guerra y revolución. Valencia, 1936-1939*. València: Publicacions de la Universitat de València.
317. FERRAROTTI, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.
318. FOLGUERA, Pilar (1995). La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo. *Ayer*, núm. 19 (1995), págs. 165-187.
319. FONT PITARCH, Domingo, (2005). Peña Artística-Obrera: teatro proletari a Vila-real. *Revista Font*, núm. 7, maig 2005, pp. 11-15.
320. FONT PITARCH, D. i PITARCH FONT, Antoni (2010). *Els bombardejos de Vila-real durant la Guerra Civil (1937-1939)*. Vila-real: Memorial Democràtic.
321. FONTANA, Josep (1992). *La historia después de la fi de la historia. Reflexions i elements per a una guia dels corrents actuals*, Vic: Eumo Editorial. (2012).
322. FRASER, Ronald (1993). La Historia Oral como historia desde abajo. *Ayer*, 12, pp. 79-92.
323. GORTÁZAR, G. (1990): Investigar las élites: Nuevas perspectivas, *Espacio, Tiempo y Forma*, Vol. 3, pp. 15-24. (citad per VEIGA ALONSO, 1993, o.c.).
324. GOZÁLVEZ PÉREZ, Vicente (1994). Descolonización y migraciones desde el África Española (1956-1975). *Investigaciones Geográficas*, n° 12, pp. 45-84.
325. HERNÁNDEZ NÚÑEZ, Yepsaly (2008). Hombres corrientes e historia social: ¿una nueva ortodoxia? *Procesos históricos. Revista de historia, arte y ciencias sociales*, n° 14, [www.redalyc.org/articulo.oa?id=20071403].
326. HOBBSAWM, Eric J. (1998). *Sobre la Historia*, Barcelona: Crítica.
327. JOUTARD, PH. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*, México: FCE.
328. JOUTARD, Ph. (1996). La Historia Oral. Historia, Antropología y Fuentes Orales, N° 15, pp. 155-170 (citad per LÓPEZ-LAGO [2007], *Testimonio oral e historia*).
329. KING, Laura & RIVETT, Gary (2015). Engaging People in Making History: Impact, Public Engagement and the World Beyond the Campus, *History Workshop Journal*. Oxford University Press, pp. 218-233).

330. LAUDO CASTILLO, Xavier (2019). Pedagogies polítiques a Europa en temps de Guerra, en Maria C. Agulló (Coord.) *L'educació en temps de Guerra*. València: Tirant pp. 123-132.
331. LAZO, Alfonso, ARÓSTEGUI, Julio, ELORZA, Antonio i PAYNE, Stanley G. (2000). ¿El franquismo fue un fascismo? *La Aventura de la historia*, nº 16, pp. 14-20.
332. LE GOFF, Jacques (1991). *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Paidós.
333. LLEÓ XIII (1888). *Libertas Præstantissimum*. Encíclica papal sobre la Llibertat. En http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_20061888_libertas.html
334. LEVI, Giovanni (1991): Sobre microhistorias, en P. BURKE, o.c.
335. LIÉBANA COLLADO, Alfredo (2009). La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización. Conferencia pronunciada en *Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca* el 4-5-2009. Madrid.
336. LIZÁRRAGA, Fernando (2013). Apogeo y caída de la felicidad burguesa. La crítica marxista al utilitarismo clásico. *Anacronismo e Irrupción. Revista de Teoría y Filosofía Política Clásica y Moderna*, Vol. 3 N° 4 - Mayo–Noviembre, pp. 209-239.
337. LÓPEZ-LAGO ORTIZ, Luis (2007). Testimonio oral e historia, *Revista Científica*, 08, pp. 65-78.
338. LUPE, Santiago (2014). 40 Aniversario del Congreso de Suresnes del PSOE: de la ilusión al desencanto. *IzquierdaDiario.es* 1-10-2014, en <http://www.izquierdadiario.es/40-Aniversario-del-Congreso-de-Suresnes-del-PSOE-de-la-ilusion-al-desencanto> [recuperat el 4-04-2019]
339. MAINER, José-Carlos; JULIÁ, Santos [2000]. *El aprendizaje de la libertad. 1973-1986*. Madrid: Alianza Editorial.
340. MARINAS, José M. y SANTAMARINA, Cristina (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
341. MARQUÉS SUREDA, Salomó (1994). Importancia de la investigación oral para el estudio de la escuela franquista. *Historia de la Educación*. Vol. XII-XIII, pp. 435-447.
342. MARQUÉS SUREDA, S. (s.d.). *Ensenyament republicà vs ensenyament franquista: la repressió del magisteri*, en <https://www.memoriacatalunya.org/articulos/art70.htm>. [recuperat el 4-4-2019].
343. MARTÍNEZ SELVA, M. J. (2006): Formación y selección del profesorado de enseñanza primaria en España. *Eúphoros*, N° 11, pp. 175-190.
344. MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro (2011). Democràcia i política educativa espanyola, 1975-1985. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Núm. 18 (juliol-desembre), pàgs. 107-136.
345. MAYORDOMO PÉREZ, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la educación*, 21 pp.19-47.
346. MECD (2004). *El Sistema Educativo español*. Madrid: MECD/CIDE.
347. MEDINA, Esteban (1977). *Educación y sociedad. La lucha por La educación en España (1770-1970)*. Madrid: Ayuso.
348. MEZQUITA BROCH, Pasqual (2014). *Temps difícils. Vila-real, 1931-1950*. Memorial Democràtic-Il·lm. Ajuntament de Vila-real.
349. MIDDLEKAUFF, Robert (1991). Narrative History and Ordinary Life. *Pacific Historical Review*, LX, 1. American Historical Association, Pacific Coast Branch, pp. 1-13.
350. MIR CURCÓ, Conxita (1999). Violencia política, coacción legal y oposición interior, *Ayer*, nº 33, pp. 115-146.
351. MIR CURCÓ, Conxita (2000). *Vivir es sobrevivir: Justicia, orden y marginación en la Cataluña*

rural de la posguerra. Lleida: Milenio.

352. MOLINERO, Carme i YSÀS, Pere, (2001). Las condiciones de vida y laborales durante el primer franquismo. La subsistencia ¿Un problema político? *VII Congreso de la Asociación de Historia Económica*, Zaragoza, septiembre 2001 (texto mecanografiado, disponible en internet: www.unizar.es/eueez/cahe/molinero.pdf/. [recuperat el 7-9-2018]
353. MONLLEÓ PERIS, ROSA (2005). Memoria histórica e identidad colectiva. Entre el pasado y el presente. En M^a Luisa VILLANUEVA ALFONSO (ed.) *El Mediterráneo y la cultura del diálogo*. Euroclío: Études et Documents. Vol 42; pp. 249-270.
354. MORALES MOYA, A. (1987): En torno al auge de la biografía. *Revista de Occidente* (julio-agosto 1987), pp. 136-137
355. MORÁN, M. L. (1999). Los estudios de cultura política en España, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 85, pp. 97-129.
356. MORENO FONSERET, R. (1999). El régimen y la sociedad. Grupos de presión y concreción de intereses, *Ayer*, 33, pp. 87-114.
357. NAVARRO, Javier (2003). Casas del Pueblo, agrupaciones y círculos socialistas valencianos. Sociabilidad y vida cultural, en *La pluma y el yunque. El socialismo en la historia valenciana* (pp. 89-102). Universitat de València.
358. NAVARRO LÓPEZ, Francisco (2019). La educación de la mujer en la campiña sur cordobesa durante el franquismo: postguerra y autarquía. En Julián CHAVES PALACIOS (Coord.), *o.c.*
359. NORA, Pierre (ed.) (1984). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard (7 tomos).
360. NICOLÁS MARÍN, M^a Encarna (1999). Los poderes locales y la consolidación de la dictadura franquista. *Ayer*, 36, 1999 (*El primer franquismo*), pp. 65-86.
361. OTERO CARVAJAL, Luis i DE MIGUEL SALANOVA, Santiago (Eds.) (2018). La escuela y la despensa. Indicadores de modernidad. España, 1900-1936. Madrid: Catarata.
362. OTERO URTAZA, Eugenio (2008). Els orígens del pensament educatiu de la Segona República. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 11 (gener-juny, 2008), p. 50-74.
363. PEINADO MARTÍNEZ, Matilde (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. N^o 80, 2014. pp. 3-20.
364. PEIRÓ MARTÍN, I, (2004), La era de la memoria: reflexiones sobre la historia, la opinión pública y los historiadores. *Memoria y Civilización*, núm. 7, pp. 243-294.
365. PEIRÓ MARTÍN, I. (2002). En busca de la memoria: la vocación autobiográfica de los historiadores, en M.A. CABRERA ACOSTA y M. MCMAHON (coords.) *La situación de la historia: ensayos de historiografía*. La Laguna: S.P. de la Universidad de La Laguna, pp. 157-190.
366. PÉREZ ARRIBAS, Eduardo (2006). La Gestora Republicano-Socialista de 1936. *Cadafal*, maig 2006, s.p.
367. PÉREZ GALÁN, Mariano (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de Educación*, Núm. extraordinario (2000), pp. 317-332.
368. PERKS, Robert i THOMSON, Alistair (1998). *The oral history reader*. Londres: Routledge.
369. PÍUS XI (1929). *Divini illius magistri*. (Encíclica papal sobre l'educació. En https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
370. PORT, Andrew I. (2015). History from Below, the History of Everyday Life, and Microhistory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd Edition, Vol. 11,

- pp. 108-115 <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62156-6>
371. PRESTON, Paul (2011). *L'holocaust espanyol. Odi i extermini durant la Guerra Civil i després*. Barcelona: Base.
372. PRINS, Gwyn (1991). Historia oral, en P. BURKE, o.c., pp. 144-176.
373. PUELLES BENÍTEZ, M. (1980). *Educación e Ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Madrid: Labor-Politeia.
374. PUELLES BENÍTEZ, M. (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación*, 21, pp. 49-66.
375. QUÍLEZ ESTEVE, Laia (2014). Hacia una teoría de la posmemoria. Reflexiones en torno a las representaciones de la memoria generacional, *Historiografías*, 7 (enero-junio, 2014): pp. 57-75.
376. RICHARDS, M. (1998). *A Time of Silence: Civil War and the Culture of Repression in Franco's Spain 1936-1945*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
377. RODRIGO, J. (2006). La Guerra Civil: «Memoria», «Olvido», «Recuperación» e «Instrumentación». *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*. Núm. 6, <http://hispanianova.rediris.es>.
378. RODRÍGUEZ, Olga (2020). El 'bibliocausto' español, la quema de libros por el franquismo durante la guerra y la posguerra. *elDiario.es*, 16-11-2020. [https://eldiario.es/sociedad/bibliocausto-espanol-quema-libros-franquismo-durante-guerra-posguerra_1_6430284.html].
379. RODRÍGUEZ BARREIRA, Óscar (2013). Miseria, consentimientos y disconformidades. Actitudes y prácticas de jóvenes y menores durante la postguerra, En O. RODRÍGUEZ BARREIRA (Coord.) *El Franquismo desde los márgenes: campesinos, mujeres, delatores, menores...* / Universidad de Almería: Universitat de Lleida. págs. 165-185.
380. RODRÍGUEZ TEJJEIRO, Domingo (2015). Morir de hambre en las cárceles de Franco (1939-1945), *Historia Contemporánea* 51, pp. 639-664.
381. ROIG LÓPEZ, Olga (2002). *La institución educativa española des de la postguerra a la Transición*. Trabajo de Investigación del Programa de doctorado en Psicología Social de la U.A.B. Bellaterra (Dirigida pel Dr. Lupicinio Iñíguez).
382. RUBIO CABALLERO, José A. (2020). ¿Saludable Olvido o vergonzoso silencio? El debate sobre la memoria de la transición española. *Kult-ur*, Núm. 16-17, pp. 42-53.
383. RUÍZ CARNICER, M.A. (2013). Falange y el cambio político y social en la España del desarrollismo. Materiales para explicar una socialización compleja, en Miguel A. RUÍZ CARNICER (Ed.) *Falange. Las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)* Actas del congreso celebrado en Zaragoza del 22 al 24 de noviembre de 2011, pp 381-400.
384. SÁNCHEZ MARROYO, Fernando (2019). De la Beneficencia a los inicios de la Justicia Social en tiempos de Dictadura. Los huérfanos de la Guerra Civil en Cáceres. En Julián CHAVES PALACIOS (Coord.) o.c., pp. 227-266.
385. SÁNCHEZ RECIO, Glicerio (2015). El tardofranquismo (1969-1975): el crepúsculo del dictador y el declive de la dictadura. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*. Núm 1 Extraordinario. URL <http://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISPNOV/issue/archive>.
386. SÁNCHEZ RECIO, G. (2019). Posguerra: control social y político. En Julián CHAVES PALACIOS (Coord.) o.c., pp. 17-32.
387. SANTACREU SOLER, J.M. (2012). Víctimes innocents encara de la repressió del País

- Valencià. En R.C. TORRES FABRA i X. NAVARRO NAVARRO, *o.c.*, pp. 153-165.
388. SARLO, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
389. SAZ CAMPOS, Ismael (1999). El primer franquismo. *Ayer*, nº 36, pp. 201-221.
390. SAZ CAMPOS, I. (2007). Mucho más que crisis políticas: el agotamiento de dos proyectos enfrentados. *Ayer*, núm 68, pp. 137-163.
391. SAZ CAMPOS, I. (2012). *Sobre la naturaleza de la represió franquista*. En R.C. TORRES FABRA i X. NAVARRO NAVARRO, *o.c.*, pp 25-34.
392. SCHRAGER, Samuel (1998). What is social in oral history?, en PERKS i THOMSON, 1998, *o.c.*, pp. 284-299.
393. SERRA I SALA, Rosa (2007). Les escoles en el temps de la guerra. L'aplicació del CENU a l'ensenyament primari a Granollers 1936-1939. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 11 (gener-juny, 2008), p. 75-101.
394. SERRANO OLMEDO, A., SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, J., i RODRÍGUEZ RIVERO, A.R. (2007). *La educación, víctima del franquismo. Educación, franquismo y memoria*. Madrid: CAUM (conferencia).
395. SEVILLANO CALERO, F. (1999). Cultura, propaganda y opinión en el primer franquismo, *Ayer*, nº 33, pp. 147-166.
396. SHARPE, J. (1991). Historia desde abajo, en P. BURKE (ed.): *Formas de hacer historia*. Madrid, pp. 38-58.
397. SONLLEVA VELASCO, Miriam i TORREGO EGIDO, Luis M. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano. *Tendencias Pedagógicas*, Nº 24 pp. 285-306).
398. TENA ARTIGAS, Antonio (1966). *La educación en el Plan de Desarrollo*. Madrid: Gredos.
399. THOMPSON, Paul (1978). *La voz del pasado. La historia oral*. València: Ed. Alfons el Magnànim.
400. THOMPSON, Paul (1998). The voices of the past: oral history. En Robert PERKS i Alis-tair THOMSON, *o.c.*, pp. 21-28.
401. TORRES FABRA, Ricard Camil i NAVARRO NAVARRO, Xavier (Eds.) (2012). *Temps de por al País Valencià (1938-1975). Estudis sobre la represió franquista*. Col·lecció Història-Memòria, Castelló: UJI.
402. TUÑÓN DE LARA, Manuel (1974): *Institución Libre de Enseñanza e «Institucionismo» en el primer tercio del siglo xx*. AIH. Actas V.
403. VALLADOLID BUENO, Tomás (2012). Memoria, identidad y democracia. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, núm. 48, pp. 111-132.
404. VEIGA ALONSO, Xosé Ramón (1995). Individuo, Sociedad e Historia. Reflexiones sobre el retorno de la biografía. *Studia Historica, Historia Contemporánea*, 13-14, pp. 131-147.
405. VILANOVA CANDAU, Víctor (2003): La depuració del Magisteri a Castelló durant el Front Popular (1936-1938), en *Millars: Espai i Història*. Castelló-Universitat Jaume I.
406. VILANOVA CANDAU, V. (2019). *Miedo contenido y silencio sumiso. La depuración del magisterio en Castellón*. Publicacions de l'UJI. Col·lecció Història i Memòria.
407. VILLANUEVA HERRERO, J. R. (2006). José Ibáñez Martín. El gran depurador. *Diario de Teruel*, 1-09-2006. Publicado *escuelarepublicana.net* el 8-11-2007 <http://blog.iespana.es/escuelarepublicana/art%EDculos%20period%EDsticos> [rec. el 15-09-2010].
408. VIÑAO FRAGO, Antonio (2014). Educar en el franquismo. *Educar em Revista, Curitiba*,

Brasil, n. 51, p. 19-35, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

409. YSÀS, Pere (2013). Ni modèlica ni immodèlica. La transició des de la historiografia. *Franquisme i Transició 1*, pp. 273-308.

Cap. V

Dels que parlen de qüestions diverses

(«disparates impossibles»)

410. ABBAGNANO, Nicola (1961). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.
411. AGUSTÍ D'HIPONA (Sant) (354-430). *Confesiones*. Edició digital basada en l'edició de Madrid, Espasa Calpe, 1983, 10^a ed. traduïdes segons l'edició llatina de la congregació de Sant Maure, pel R. P. Fr. Eugenio Ceballos. <http://www.cervantesvirtual.com> [recuperat el 10-10-2015].
412. AKHTAR, Javed (2017, desembre). *El don de las palabras*. TED Talks India. [arxiu de vídeo]. https://www.ted.com/talks/javed_akhtar_the_gift_of_words?language=es [recuperat el 27-8-2018].
413. ARENDT, Hannah (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
414. ARFUCH, Leonor (2003). Problemáticas de la identidad, en L. ARFUCH (Comp.), G. CATANZARO, P. DI CORI, M. PECHENY, R. ROBIN, L. SABSAY y G. SILVESTRI; *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
415. ASENSI, Matilde (2003). *El origen perdido*. Barcelona: Planeta.
416. AUSTIN MILLÁN, Thomas (2000). Para comprender el concepto de cultura. *Rev UNAP Educación y Desarrollo* 2000; 1 (1).
417. BASANTA REYES, Antonio (2005). La pasión de leer. *Revista de Educación*, Núm extr., pp. 189-201.
418. BENJAMIN, Walter (1986). *Sobre el programa de la filosofía futura*. Barcelona: Planeta-Agostini.
419. BERGER, Peter L. i LUCKMANN, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
420. BORGES, Jorge Luis (1949). *El Aleph*. Buenos Aires: Losada.
421. CALVINO, Ítalo (1983). *Palomar*. Madrid: Siruela.
422. CANO, Germán (2010). El imperativo de la felicidad. *El País*. [rec. 13-08-2010].
423. CAPDEVIELLE, Julieta (2011). El concepto de habitus: “Con Bordieu y contra Bordieu”. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales* N. 10, pp. 31-45.
424. CELA, Camilo José (1942). *La familia de Pascual Duarte*. Madrid: Aldecoa.
425. CONAN DOYLE, Arthur (1887). *A Study in Scarlett*. Ward Lock & Co: London.
426. CRUZ, Manuel (2010). Amar la duda. *El País*. [recuperat 26-10-2010].
427. DA VINCI, Leonardo (1943). *Aforismos*. (Enrique GARCÍA DE ZÚÑIGA, compilador i editor). www.biblioteca.org.ar/Libros/89735.pdf [rec. el 18-07-2019]
428. DELEUZE, Gilles i GUATTARI, Félix (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
429. DESMURGET, Michel (2020). *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Barcelona: Península. (citada per HERNÁNDEZ VELASCO, 2020)
430. DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (2014). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *El Viejo Topo*, 320, 39-47.
431. DICENTA, Joaquín (1896). *Juan José. Drama en tres actos y en prosa*. Madrid: Imprenta de

José Rodríguez.

432. ECO, Umberto (1980). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
433. ECO, U. (1987). *Lector in fabula*, Barcelona: Lumen.
434. ECO, U. (2000). *Baudolino*. Barcelona: Lumen
435. EQUIPO ENCONTRANDO VIDAS (2012). *Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de mujeres migrantes lesbianas y bisexuales*. València: Ed. Novadors.
436. FOLLEREAU, Raoul (1963). *30 veces la vuelta al mundo*. Madrid: Ediciones combonianas.
437. FOUCAULT, Michel (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
438. FROMM, Erich (1955). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México, D.F: FCE.
439. GADAMER, Hans Georg (1991). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme. (citado per ALBERTÍN, 2007)
440. GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1982). *Cien años de soledad*. Barcelona: Orbis.
441. GONZÁLEZ REYES, Luis, ALMAZÁN, Adrián (2020). Entre el límite y el deseo: líneas estratégicas en el colapso de la civilización industrial. *El salto*. (23-12-2020). <https://elsaltodiario.com/ecologia/entre-limite-deseo-lineas-estrategicas-colapso-civilizacion-industrial?bclid=IwAR3lh4CXBtvJdAK2RvcjXkEsJwqnTq1evhX0JElgM0P19-PVjq8cZjk8>
442. HERNÁNDEZ VELASCO, Irene (2020). “Los ‘nativos digitales’ son los primeros niños con un coeficiente intelectual más bajo que sus padres”. *BBC News Mundo* (28-10-2020) <https://bbc.com/mundo/noticias-54554333> [recuperat el 29-10-2020].
443. HOMER (1998). *L’Odissea*. Barcelona: La Magrana.
444. HOBBS, Thomas (1651/2003). *Leviatán*. Buenos Aires: Losada.
445. HUXLEY, Aldous (2010). *Un mundo feliz*. Barcelona: Debolsillo.
446. INGENIEROS, José (1913). *El hombre mediocre*. www.elaleph.com.
447. KUHN, Thomas S. (1957/1984). *La revolución copernicana*. Barcelona: Orbis.
448. KUHN, T.S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
449. KROEBER, A.L. i KLUCKHOHN, C. (1952) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Peabody Museum, Cambridge, MA (citats per AUSTIN MILLÁN, 2000, o.c.).
450. KRUPSKAJA, Nadezhda (1978). *La Educación comunista: Lenin y la juventud*. Madrid: Nuestra Cultura.
451. LANDERO, Luis (2019). *Lluvia fina*. Barcelona: Tusquets. (versió e-book).
452. LEWIS, Oscar (1961). *Los hijos de Sánchez*. México: Mortiz.
453. LOCKE, John (1690) *Some Thoughts concerning Education*. <http://oll.libertyfund.org/titles/locke-the-works-vol-8-some-thoughts-concerning-education-posthumous-works-familiar-letters> [rec. 20-03-2016]
454. LÓPEZ LADINO, Gabriela (2016). Un Acercamiento a la Identidad Narrativa: Entre la Ipseidad y la Mismidad, *Disertaciones* 5, pp. 61 - 69.
455. LOVELOCK, James E. (1979). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra*. Barcelona: Orbis.
456. MARCO AURELIO (121-180). *Meditaciones*. Freeditorial.com/es [recuperat 25-3-2019].
457. MARX, Karl (1844/1968). *Introducción para la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*. Buenos Aires: Ed. Claridad.

458. MARX, Karl (1974). *Surveys from Exile*, Vintage Books: New York, 1974, p. 239.
459. MARX, Karl y ENGELS, Friedrich (1859). *La Ideología Alemana* [en línea]. Montevideo: Pueblos Unidos, 1959. Traducida al castellano por Wenceslao Roces. [consulta: 15 de agosto de 2012]. <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1846/ideoalemana/index.htm>. (Citado per LIZÁRRAGA, 2013, p. 226).
460. MASSÓ AGUADÉ, Xavier (s.d.). *El Theorós i la condició de l'antropòleg*. En www.xavier-masso.com › theoros [recuperat el 12-3-2017].
461. MILL, John Stuart (1980). *Sobre la libertad. El utilitarismo*. Madrid: Aguilar.
462. MORIN, Edgar (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Paris: Seuil (citado per HOUTART, 2006).
463. NAVARRO, Julia (2010). *Dime quién soy*. Barcelona: Plaza & Janés.
464. NIETO BLANCO, Carlos (Coord.) (1996). *Lecturas de Historia de la Filosofía*, Santander: Universidad de Cantabria.
465. ORTEGA Y GASSET, José (1970). *Historia como sistema*. Madrid: Eds. de la Revista de Occidente.
466. ORTEGA Y GASSET, J. (1929/2013). *La rebelión de las masas*. Madrid: Tecnos.
467. ORWELL, George. (1943/2008). «Can socialists be happy?», en Orwell, G. *All art is propaganda. Critical Essays*. London: Harcourt, pp. 202-209.
468. ORWELL, G. (2013). *1984*. Madrid: Debolsillo.
469. PARSONS, Talcott (1962). *Toward a general theory of action*. New York: Harper & Row (citado per WENGER, 1998, o.c.).
470. PEAVY, Vance (2007). *Orientación SocioDinámica: Un enfoque práctico a la creación de significado*. Chagrin Falls (OH, EEUU): TAOS Institute.
471. POPPER, Karl R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
472. PORGES, Stephen W. (2017). *Guía de bolsillo de la Teoría Polivagal. El poder transformador de sentirse seguro*. Sitges: Eleftheria.
473. PRESTON, John (2007). *The Dig (L'Excavació)*. London: Penguin Books
474. PROUST, Marcel (1913/1989). *En busca del tiempo perdido. Por el camino de Swann*. Barcelona: Orbis.
475. RAIMON (1976). “Jo vinc d'un silenci”, en *Poemes i Cançons*, Barcelona: Ariel.
476. RENDUELES, César (2020). Capitaloceno. *El País (Babelia)* [28-11-2020]
477. RICŒUR, P. (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
478. RICŒUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
479. RICŒUR, P. (1997). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
480. RIECHMANN, Jorge (2016). *Ética extramuros*. Madrid: UAM (citado per CARBONELL, 2019)
481. RIVIERE, Margarita (2010). Ciberprogreso, mito creciente. *El País (Tribuna)* [24-10-2010].
482. RIZO, Marta. (2005): Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el *habitus* y las representaciones sociales. En *Bifurcaciones. Revista de estudios culturales urbanos* [online]. núm. 6, otoño 2006. <http://www.bifurcaciones.cl/006/Rizo.htm> [recuperat el 2-4-2016]
483. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rodolfo (2005). Abducción en el contexto del descubrimiento científico. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica XLIII* (109/110): 87-97.
484. ROOSEVELT, Eleanor (1960). *You Learn by Living: Eleven Keys for a More Fulfilling Life*. New York: Harper.

485. RUÍZ ZAFÓN, Carlos (2001). *La sombra del viento* (primer llibre de la tetralogía «*El cementerio de los libros olvidados*»). Barcelona: Planeta.
486. SAINT-EXUPÉRY, Antoine (1943). *El Petit Príncep*. Barcelona: Salamandra.
487. SÁNCHEZ DE LA YNCERA, Ignacio i UNCETA, Alfonso (2012). Editorial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, Vol. 1, nº 1, pp. 5-10. <http://lascienciassociales.com/journal/>.
488. SARAIVA NUNES F. P. (2009). *La ética dialogal de Paul Ricoeur* (Presentación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), Departamento de Filosofía Teorética y Práctica, Universidad de Barcelona). (inèdit; citat per KREUSBURG MOLINA, R. 2011, *o.c.*).
489. SARTRE, Jean-Paul (1964). *Les Mots*. Paris: Gallimard.
490. SARTRE, J.P. (2008). *La náusea*. México: Época.
491. SEGARRA ARNAU, Tomàs (2017). *Con el corazón debajo del zapato. Estudio de caso sobre aprendizaje, integración e identidad en la comunidad marroquí de Sant Mateu*. Dirigida pel Dr. Joan A. Traver. UJI (inèdita).
492. SCHIRRMACHER, F. (2009). *The Age of Informavore*. <https://www.edge.org/conversation/frank-schirmacher-the-age-of-the-informavore> [recuperat el 22-11-16].
493. SCHÜTZ, Alfred (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago-Londres: University of Chicago Press-The Heritage of Sociology Series. (citat per RIZO, 2005, *o.c.*).
494. SNOW, Charles Percy (1977). *Las dos culturas: un segundo enfoque*. Madrid: Alianza.
495. SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 39, enero-diciembre, pp. 297-364. (Original en inglés “Can the subaltern speak?” [1988], en Cary NELSON y Larry GROSSBERG (eds.). *Marxism and the interpretation of Culture*. Macmillan Education: Basingstoke 1988, pp. 271-313).
496. SWIFT, Jonathan (1726/1986). *Los Viajes de Gulliver*. Barcelona: Orbis.
497. TORRES, Arturo (s.d). El mito de Sísifo y su castigo: la tortura de una vida sin sentido. *Psicología y mente*. En <https://psicologiamente.com/cultura/mito-de-sisifo>. [rec. 1-11-2020]
498. VALCÁRCEL, Amelia (2000). *Rebeldes. Modelos de mujer hacia la paridad*, Barcelona: Plaza & Janés.
499. VALENTÍ, Eduard (1990). *Aurea dicta. Dichos y proverbios del mundo clásico*. Barcelona: Crítica.
500. VARGAS LLOSA, Mario (2010). *El sueño del celta*. Madrid: Alfaguara.
501. VERNE, Jules (1864). *Voyage au centre de la Terre*. Québec: La Bibliothèque électronique du Québec
502. VITE, Edgar (2012). Por los caminos de la memoria en la obra de Marcel Proust. *Estudios*, 101, verano 2012, pp. 35-52.
503. VOLTAIRE (159/1982). *Cándido o el optimismo*. Barcelona: Orbis.
504. WALSH, Catherine (ed.) (2004). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad andina Simón Bolívar-Abya-Yala.
505. WALSH, Catherine; SHIWY, Freya y CASTRO-GÓMEZ, Santiago (eds.) (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB-Abya Yala.
506. YOURCENAR, Marguerite (2001). *Memorias de Adriano*. Barcelona: RBA.

* * *

LLIBRE X

El cementerio de los libros olvidados (Annexos)

I. *Textos citats*

II. *Línia de temps (Timeline)*

III. *Biograma (Lifeline)*

IV. *Categorització*

V. *Caixa de vida*

VI. *Catalogació de la biblioteca*

LLIBRE X

El cementerio de los libros olvidados

Este lugar es un misterio, Daniel, un santuario. Cada libro, cada tomo que ves tiene alma. El alma de quien lo escribió, y el alma de quienes lo leyeron y vivieron y soñaron con él.

[...] Nadie sabe a ciencia cierta desde cuándo existe, o quiénes lo crearon. Te diré lo que mi padre me dijo a mí.

Cuando una biblioteca desaparece, cuando una librería cierra sus puertas, cuando un libro se pierde en el olvido, los que conocemos este lugar, los guardianes, nos aseguramos de que llegue aquí.

En este lugar, los libros que nadie recuerda, los libros que se han perdido en el tiempo, viven para siempre, esperando llegar algún día a las manos de un nuevo lector, de un nuevo espíritu.

Carlos Ruíz Zafón,
La sombra del viento (2001)
(1er llibre de la tetralogia
«*El cementerio de los libros olvidados*»)

ANNEX I. TEXTOS CITATS

A. Poema «*A Margarita Debayle*». Rubén Darío (1906)

Margarita está linda la mar,
y el viento,
lleva esencia sutil de azahar;
yo siento
en el alma una alondra cantar;
tu acento:
Margarita, te voy a contar
un cuento:

Esto era un rey que tenía
un palacio de diamantes,
una tienda hecha de día
y un rebaño de elefantes,
un kiosko de malaquita,
un gran manto de tisú,
y una gentil princesita,
tan bonita,
Margarita,
tan bonita, como tú.

Una tarde, la princesa
vio una estrella aparecer;
la princesa era traviesa
y la quiso ir a coger.

La quería para hacerla
decorar un prendedor,
con un verso y una perla
y una pluma y una flor.

Las princesas primorosas
se parecen mucho a ti:
cortan lirios, cortan rosas,
cortan astros. Son así.

Pues se fue la niña bella,
bajo el cielo y sobre el mar,
a cortar la blanca estrella
que la hacía suspirar.

Y siguió camino arriba,
por la luna y más allá;
más lo malo es que ella iba
sin permiso de papá.

Cuando estuvo ya de vuelta
de los parques del Señor,
se miraba toda envuelta
en un dulce resplandor.

Y el rey dijo: «¿Qué te has hecho?
te he buscado y no te hallé;
y ¿qué tienes en el pecho
que encendido se te ve?».

La princesa no mentía.
Y así, dijo la verdad:
«Fui a cortar la estrella mía
a la azul inmensidad».

Y el rey clama: «¿No te he dicho
que el azul no hay que cortar?
¡Qué locura!, ¡Qué capricho!...
El Señor se va a enojar».

Y ella dice: «No hubo intento;
yo me fui no sé por qué.
Por las olas por el viento
fui a la estrella y la corté».

Y el papá dice enojado:
«Un castigo has de tener:
vuelve al cielo y lo robado
vas ahora a devolver».

La princesa se entristece
por su dulce flor de luz,
cuando entonces aparece
sonriendo el Buen Jesús.

Y así dice: «En mis campiñas
esa rosa le ofrecí;
son mis flores de las niñas
que al soñar piensan en mí».

Viste el rey pompas brillantes,
y luego hace desfilar
cuatrocientos elefantes
a la orilla de la mar.

La princesita está bella,
pues ya tiene el prendedor
en que lucen, con la estrella,
verso, perla, pluma y flor.

* * *

Margarita, está linda la mar,
y el viento
lleva esencia sutil de azahar:
tu aliento.

Ya que lejos de mí vas a estar,
guarda, niña, un gentil pensamiento
al que un día te quiso contar
un cuento.

B. «*La camisa de l'home feliç*» (conte). Lev Tolstoi (1828-1910)

A les llunyanes terres del nord, fa molt temps, va viure un tsar que va emmalaltir greument. Va reunir als millors metges de tot l'imperi, els quals li van aplicar tots els remeis que coneixien i altres nous que van inventar sobre la marxa, però lluny de millorar, l'estat del tsar semblava cada vegada pitjor. Li van fer prendre banys calents i freds, va ingerir xarops d'eucaliptus, menta i plantes exòtiques portades en caravanes de llunyans països,...

Li van aplicar unguents i bàlsams amb els ingredients més insòlits, però la salut del tsar no millorava. Tan desesperat estava l'home que va prometre la meitat del que posseïa a qui fos capaç de guarir-li.

L'anunci es va propagar ràpidament, doncs les pertinences del governant eren quantioses, i van arribar metges, mags i remeiers de tot arreu del globus per intentar retornar la salut al tsar. No obstant això va anar un trobador qui va pronunciar:

– *Jo sé el remei: l'única medicina per als vostres mals, senyor. Només cal buscar a un home feliç: vestir la seva camisa és la cura a la vostra malaltia.*

Van partir emissaris del tsar cap a tots els confins de la terra, però trobar a un home feliç no era tasca fàcil: aquell que tenia salut trobava a faltar els diners, qui ho posseïa, mancava d'amor, i qui ho tenia es queixava dels fills.

Mes una tarda, els soldats del tsar van passar al costat d'una petita barraca en la qual un home descansava assegut al costat del foc de la xemeneia:

– *Quant bella és la vida! Amb el treball realitzat, una salut de ferro i afectuosos amics i familiars què més podria demanar?*

En assabentar-se a palau que, per fi, havien trobat un home feliç, es va estendre l'alegria. El fill major del tsar va ordenar immediatament:

– *Porteu urgentment la camisa d'aquest home. Oferiu-li a canvi el que demane!*

Enmig d'una gran algaravia, van començar els preparatius per celebrar la imminent recuperació del governant. Gran era la impaciència de la gent per veure tornar als emissaris amb la camisa que guariria al seu governant, però quan per fi van arribar, portaven les mans buides:

– *On està la camisa de l'home feliç? És necessari que la vestisca el meu pare!*

– *Senyor* –van contestar apesaratats els missatgers–, *l'home feliç no té camisa.*

C. *Romeo & Julieta* (Act. II; Esc. II). William Shakespeare (1597)

**ACT II
SCENE II
Capulet's garden**

ROMEO *returns.*

ROMEO
It's easy for someone to joke about scars if they've never been cut.

JULIET *enters on the balcony.*

*But wait, what's that light in the window over there? It is the east, and Juliet is the sun.
Rise up, beautiful sun, and kill the jealous moon.
The moon is already sick and pale with grief because you, Juliet, her maid, are more beautiful than she.
Don't be her maid, because she is jealous.
Virginity makes her look sick and green.
Only fools hold on to their virginity.
Let it go. Oh, there's my lady!
Oh, it is my love. Oh, I wish she knew how much I love her. She's talking, but she's not saying anything. So what?
Her eyes are saying something. I will answer them.
I am too bold. She's not talking to me.
Two of the brightest stars in the whole sky had to go away on business, and they're asking her eyes to twinkle in their places until they return.
What if her eyes were in the sky and the stars were in her head?—
The brightness of her cheeks would outshine the stars the way the sun outshines a lamp.
If her eyes were in the night sky, they would shine so brightly through space that birds would start singing, thinking her light was the light of day.
Look how she leans her hand on her cheek.
Oh, I wish I was the glove on that hand so that I could touch that cheek.*

JULIET
Oh, my!

ROMEO
*(to himself) She speaks. Oh, speak again, bright angel. You are as glorious as an angel tonight.
You shine above me, like a winged messenger from heaven who makes mortal men fall on their backs to look up at the sky, watching the angel walking on the clouds and sailing on the air.*

JULIET
(not knowing ROMEO hears her)

**ACTE II
ESCENA II
El jardí de Capulet**

Entra ROMEO.

ROMEO
Riu de la nafra el qui no ha estat ferit!

(Apareix JULIETA a la finestra).

JULIETA
Silenci! ¿Quin llum brilla a la finestra?
És l'orient i Julieta el sol!
Surt, sol, i mata l'envejosa lluna,
que és pàl·lida i desfeta de neguit
veient que sa minyona és molt més bella.
No la serveixis perquè és envejosa:
la seva roba de vestal, només
és verda i és malalta, i per als bojos;
llença-la! Aquesta és la senyora meva!
Aquest, el meu amor! Si ella ho sabés!
Ella parla però no diu res. Mes ¿què importa?
Els seus ulls diuen, jo els vull respondre.
Però soc massa ardit, que no és a mi
a qui enraona. Dues grans estrelles
de les millors del cel, per un negoci,
deixen el lloc, i pregunuen als seus ulls
de brillar en llur esfera fins que tornin.
¿Què passaria si els seus ulls lluïssin
enllà del cel, i en el front d'ella els astres?
Que la galta esclatant apagaria
les mateixes estrelles, i en el cel
farien els seus ulls tanta claror,
que es posarien a cantar els ocells
pensant-se que la nit ja és acabada!
Mireu! Ara, a la galta, hi du la mà!
Oh, si d'aquesta mà jo fos el guant,
perquè pogués tocar la seva galta!

JULIETA
Ai!

ROMEO
Parla. Oh, parla encara, àngel de llum!
Perquè ets tan gloriosa aquesta nit,
posada damunt meu, que bé podries
ser el nunci alat del paradís, que guaiten,
ulls en blanc, els mortals meravellats,
girant-se per mirar-lo, quan cavalca
enforcat sobre els núvols peresosos

*Oh, Romeo, Romeo, why do you have to be Romeo?
Forget about your father and change your name. Or else, if
you won't change your name,
just swear you love me and I'll stop being a Capulet.*

ROMEO
(to himself)
Should I listen for more, or should I speak now?

JULIET
*(still not knowing ROMEO hears her) It's only your
name that's my enemy. You'd still be yourself even if you
stopped being a Montague.
What's a Montague anyway? It isn't a hand, a foot, an
arm, a face, or any other part of a man.
Oh, be some other name!
What does a name mean? The thing we call a rose would
smell just as sweet if we called it by any other name.
Romeo would be just as perfect even if he wasn't called
Romeo. Romeo, lose your name. Trade in your name—
which really has nothing to do with you—
and take all of me in exchange.*

ROMEO
*(to JULIET) I trust your words.
Just call me your love, and I will take a new name.
From now on I will never be
Romeo again.*

i quan rellisca sobre el pit de l'aire!

JULIETA
(Sense saber que Romeo l'escolta)
Oh, Romeo, Romeo! ¿Per què ets Ro-
meo?
Nega el teu pare i el teu nom refusa;
o, si no ho vols, jura'm el teu amor,
i deixaré de ser una Capulet.

ROMEO
(A part.)
¿L'escolto encara més, o bé li parlo?

JULIETA
És el teu nom que m'és un enemic,
tu ets tu mateix i Montagú no importa.
¿Què és Montagú? No és ni peu ni mà,
ni braç, ni rostre, ni cap altra part
del cos d'un home. Cerca un altre nom!
¿Què hi ha en un nom?
Allò que en diem rosa, amb altre nom
faria tanta olor.
I, si Romeo no es digués Romeo,
retindria la gràcia que li és pròpia
sense títol. Despulla't del teu nom,
i sense el nom, que no és res viu de tu,
pren-me a canvi tota sencera!

ROMEO
Et prenc la paraula:
digue'm només 'amor meu', i jo des d'ara
seré rebatejat
i no em diré
mai més Romeo!

SHAKESPEARE, William. *Romeo i Julieta*.
Traducció de Josep M. de Sagarra.
Barcelona: Institut del Teatre, 1979.

D. Poema: «*El remordimiento*». Jorge Luis Borges (1976)

He cometido el peor de los pecados
que un hombre puede cometer. No he sido
feliz. Que los glaciares del olvido
me arrastren y me pierdan, despiadados.

Mis padres me engendraron para el juego
arriesgado y hermoso de la vida,
para la tierra, el agua, el aire, el fuego.
Los defraudé. No fui feliz. Cumplida

no fue su joven voluntad. Mi mente
se aplicó a las simétricas porfías
del arte, que entreteje naderías.

Me legaron valor. No fui valiente.
No me abandona. Siempre está a mi lado
la sombra de haber sido un desdichado.

E. Cançó: «*D'un temps, d'un país*».
Raimon. («*Disc antològic de les seves cançons*», 1964)

D'un temps que serà el nostre,
D'un país que mai no hem fet,
cante les esperances
i plore la poca fe.

No creguem en les pistoles:

per a la vida s'ha fet l'home
i no per a la mort s'ha fet.

No creguem en la misèria,
la misèria necessària, diuen,
de tanta gent.

D'un temps que ja és un poc nostre,
d'un país que ja anem fent,
cante les esperances
i plore la poca fe.

Lluny som de records inútils
i de velles passions,
no anirem al darrera
d'antics tambors.

D'un temps que ja és un poc nostre,
d'un país que ja anem fent,
cante les esperances
i plore la poca fe.

D'un temps que ja és un poc nostre,
d'un país que ja anem fent.

F. Cançó: «*Plany al mar*»
Joan Manuel Serrat. («*Serrat en directe*», 1984)

Bressol de vida,
camins de somnis,
pont de cultures
(ai, qui ho diria...!)
ha estat el mar.

Mireu-lo fet una claveguera.
Mireu-lo anar i venir sense pa-
rar.

Sembla mentida
que en el seu ventre
es fes la vida.
Ai, qui ho diria
sense rubor!

Mireu-lo fet una claveguera,
ferit de mort.

De la manera
que el desvalisen
i l'enverinen,
ai, qui ho diria,
que ens dóna el pa!

Mireu-lo fet una claveguera.
Mireu-lo anar i venir sense pa-
rar.

¿On són els savis
i els poderosos
que s'anomenen
(ai, qui ho diria!)
conservadors?

Mireu-lo fet una claveguera,
ferit de mort.

Quanta abundància,
quanta bellesa,
quanta energia
(ai, qui ho diria!)
feta malbé!

Per ignorància, per imprudèn-
cia,
per inconsciència i per mala llet.

Jo que volia
que m'enterressin
entre la platja
(ai, qui ho diria!)
i el firmament!

I serem nosaltres
(ai, qui ho diria!)
els qui t'enterrem.

G. Conte: «*Del rigor de la ciencia*»

Jorge L. Borges (1960)

...En aquel imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia.

Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él.

Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos.

En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.

H. Cançó: «Al meu país la pluja».
Raimon («Raimon a l'Olympia», 2006)

Al meu país la pluja no sap ploure:
o plou poc o plou massa;
si plou poc és la sequera,
si plou massa és la catàstrofe.
Qui portarà la pluja a escola?
Qui li dirà com s'ha de ploure?
Al meu país la pluja no sap ploure.

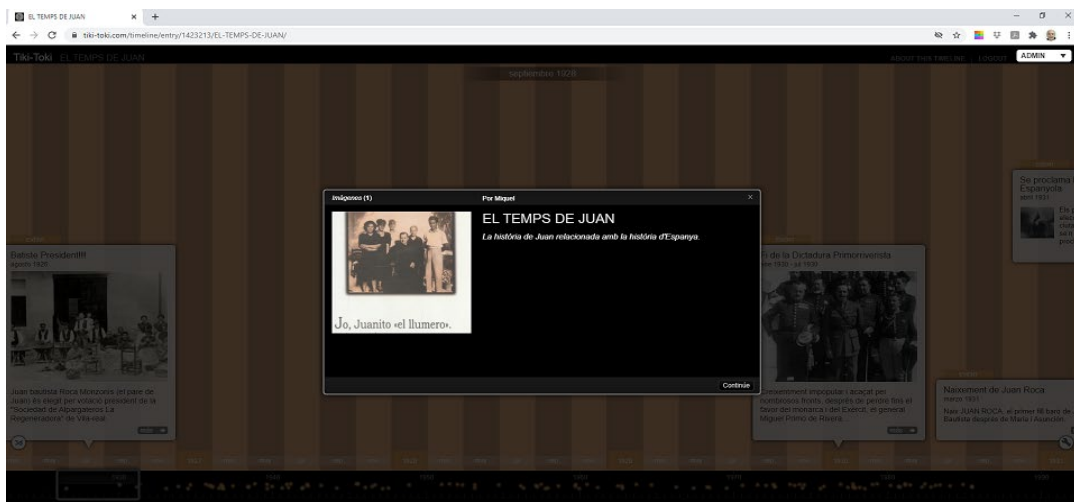
No anirem mai més a escola.
Fora de parlar amb els de la teua edat
res no vares aprendre a escola.
Ni el nom dels arbres del teu paisatge,
ni el nom de les flors que veies,
ni el nom dels ocells del teu món,
ni la teua pròpia llengua.

A escola et robaven la memòria,
feien mentida del present.
La vida es quedava a la porta
mentre entràvem cadàvers de pocs anys.
Oblit del llamp, oblit del tro,
de la pluja i del bon temps,
oblit de món del treball i de l'estudi.
«Por el Imperio hacia dios»
des del carrer Blanc de Xàtiva.
Qui em rescabalarà dels meus anys
de desinformació i desmemòria?

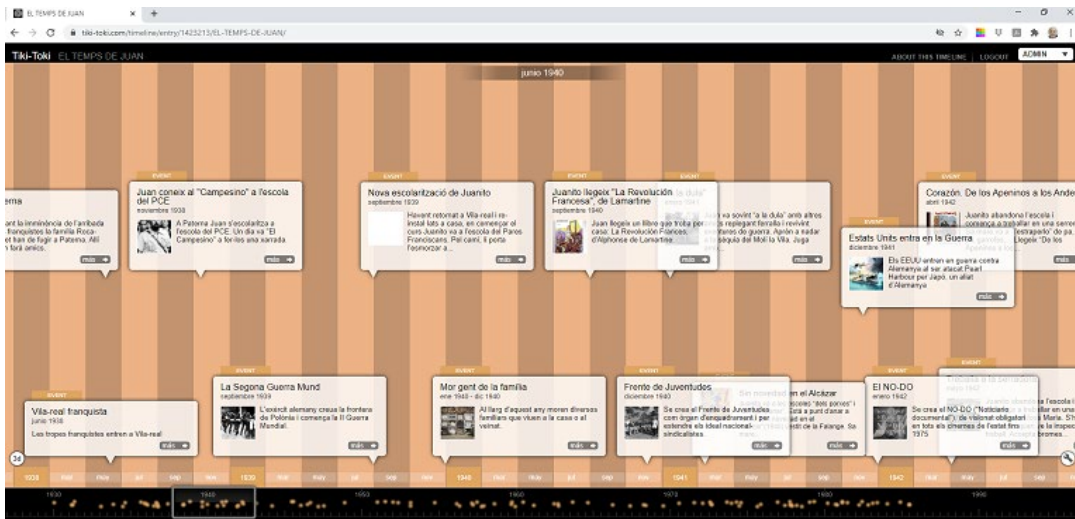
Al meu país la pluja no sap ploure:
o plou poc o plou massa;
si plou poc és la sequera,
si plou massa és la catàstrofe.
Qui portarà la pluja a escola?
Qui li dirà com s'ha de ploure?
Al meu país la pluja no sap ploure.

ANNEX II. LÍNIA DE TEMPS

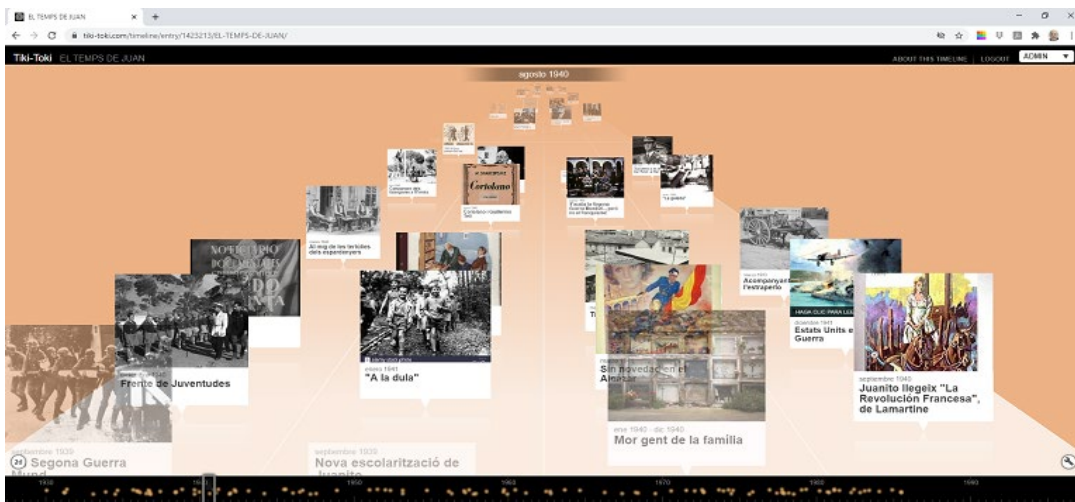
<https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/1423213/EL-TEMPS-DE-JUAN/>



La imatge informàtica que veurem a l'enllaç és la següent figura:



Tot i que "Tiki-toki" (l'eina telemàtica per a elaborar línies de temps) ofereix també la visió 3D:



EL TEMPS DE JUAN

La història de Juan relacionada amb la història d'Espanya.



Batiste President!!!

7 ago 1926

Juan bautista Roca Monzonís (el pare de Juan) és elegit per votació president de la "Sociedad de Alpargateros La Regeneradora" de Vila-real.



Fi de la Dictadura Primorriverista

28 ene 1930 - 23 jul 1930

Creixentment impopular i acaçat per nombrosos fronts, després de perdre fins el favor del monarca i del Exèrcit, el general Miguel Primo de Rivera dimiteix i es trasllada a París, on morirà mes i mig més tard. El seu període dictatorial havia durat des del 13 de setembre de 1923 fins el 28 de gener de 1930. Després d'ell, el general Dámaso Berenguer ocuparia el període anomenat la "Dictablanda", durant el qual es convocarien les eleccions que portarien la Segona República. Durant la Dictadura havia fundat, impressionat pel feixisme italià d Mussolini, el partit Unión Patriótica, amb ideologia regeneracionista, però que acabaria sent l'antecedent espanyol del partit feixista que fundaria el seu fill José Antonio: la Falange.

Naixement de Juan Roca

10 mar 1931

Naix JUAN ROCA, el primer fill baró de Juan Bautista després de Maria i Asunción.



Se proclama la Segona República Espanyola

14 abr 1931

Els partits republicans guanyen les eleccions municipals a les grans ciutats d'Espanya, el rei Alfons XIII se'n va del país i Alcalá Zamora proclama la Segona República

Lleis republicanes relacionades amb educació

26 may 1931

El Govern Republicà constituït per partits republicans i esquerrans promulguen diverses lleis relacionades amb educació.

Hitler, Canciller d'Alemanya

30 ene 1933

El President d'Alemanya, Hindenburg, nomena Canciller a Adolf Hitler.



Comença el Bienni Radical-Cedista

19 nov 1933

En les eleccions celebrades el 19 de novembre de 1933, la proporció de forces es va invertir respecte a les de juny de 1931, sent ara la CEDA el partit amb major nombre de diputats. A més, compta amb el suport d'altres partits de la dreta o de centre. El resultat de les eleccions de novembre de 1933 produeix una àmplia majoria dels partits de dreta en les noves Corts i és completament desfavorable als socialistes i als republicans d'esquerra. Durant els vint-i-sis mesos que durà aquest període radical-cedista foren ministres d'Instrucció Pública i Belles Arts, successivament: José Pareja Yébenes, Salvador de Madariaga, Filiberto Villalobos, Joaquín Dualde, Ramón Prieto Bances, Dualde (una altra vegada), Juan José Rocha, Luis Bardaji, Manuel Becerra i, també per segona vegada, Filiberto Villalobos (Pérez Galán, 2000: 328). De tots ells, qui més temps exercí el càrrec fou Filiberto Villalobos, amb 391 dies, i el que menys temps, Manuel Becerra, qui només estigué setze dies. La majoria no arribaren a dos mesos.



Freinet i Montessori a Barcelona

5 jul 1934

Freinet i Montessori són convidats per l'Ajuntament de Barcelona a participar en l'Escola d'Estiu d'aquest any.



Primera educació de Juan

1 sep 1934

Juan, cada dia, s'agafa la cadireta per anar a ca les ties Juanes sense baixar de l'acera.



Escolarització de Juan a l'Escola del Comedor

5 sep 1935

Juan comença a anar a la primera escola "de veritat": amb Donya Maria Orenga. Aprèn responsabilitats de tall Montessorità.



Construcció fàbrica de Marcet

1 dic 1935

La família Marcet traslladen la seua fàbrica tèxtil des de Terrassa (on la conflictivitat laboral era alta) fins Vila-real.



Els espanyols en la República

1 ene 1936 - 17 jul 1936

Durant la campanya electoral i en el govern del Front Popular, a la seu dels espanyols de la societat "La Regeneradora", es representen obres de "Teatre Social".



El Front Popular pren el poder

16 feb 1936

A Vila-real, Pascual Cabrera Quemades ocupa l'alcaldia en nom del Front Popular (guanyador de les eleccions generals) amb el vist-i-plau del Governador de Castelló.



Inici de la Guerra Civil Espanyola

18 jul 1936

Franco passa de Canàries al Nord d'Àfrica i comença la insurrecció militar que acabarà amb la Segona República



Violència a Vila-real

1 sep 1936 - 9 nov 1936

A finals d'estiu i principis de la tardor es donen episodis de violència i assassinats a Vila-real.



Primer "Govern" de Franco

1 oct 1936

Franco és nomenat "Generalísimo" i constitueix una Junta Técnica del Estado, en la que el poeta jerezano José M^a Pemán ocupa la Jefatura de la Comisión de Cultura y Enseñanza. Prompte se restauren les escoles religioses i se dicten els Decrets de Depuració del Magisteri i la Inspecció.



Juan aprèn a llegir

1 oct 1936

Juan s'escolaritza a "l'Escola del Sindicat" (ubicada a la seu del Sindicat Obrer Catòlic, en aquest moment requisat per la República). Un dels primer llibres que llegeix és "La virtud del borrico".

L'Acadèmia de cadets de Transmissions

1 nov 1936



Davant la necessitat d'oficialitat, se funda a Vila-real una Acadèmia de Cadets de Transmissions, que s'ubica al Convent del Frares Carmelites.



Comencen els bombardeigs a Vila-real

4 jun 1937

Els bombarders franquistes -especialment l'aviació italiana ("L'Aviazione Legionaria")- comencen a bombardejar els pobles de La Plana. La família Roca-Peset han de fugir al maset.



Fugida a Paterna

5 jun 1938

Davant la imminència de l'arribada dels franquistes la família Roca-Peset han de fugir a Paterna. Allí Juan farà amics.

Vila-real franquista

14 jun 1938

Les tropes franquistes entren a Vila-real



Juan coneix al "Campesino" a l'escola del PCE

13 nov 1938

A Paterna Juan s'escolaritza a l'escola del PCE. Un dia va "El Campesino" a fer-los una xarrada.



Nova escolarització de Juanito

1 sep 1939

Havent retornat a Vila-real i re-instal·lats a casa, en començar el curs Juanito va a l'escola del Pares Franciscans. Pel camí, li porta l'esmorzar a son pare.



La Segona Guerra Mund

1 sep 1939

L'exèrcit alemany creua la frontera de Polònia i comença la II Guerra Mundial.



Mor gent de la família

1 ene 1940 - 31 dic 1940

Al llarg d'aquest any moren diversos familiars que viuen a la casa o al veïnat.



Juanito llegeix "La Revolución Francesa", de Lamartine

1 sep 1940

Juan llegeix un llibre que troba per casa: "La Revolución Francesa", d'Alphonse de Lamartine.



Frente de Juventudes

6 dic 1940

Se crea el Frente de Juventudes com òrgan d'enquadrament i per estendre els ideal nacional-sindicalistes.



"A la dula"

15 ene 1941

Juan va sovint "a la dula" amb altres amics replegant ferralla i revivint aventures de guerra. Aprèn a nadar a la sèquia del Molí la Vila. Juga amb bales, pólvora, bombes Lafitte i fulminants. També a altres jocs. Té un grup d'amics on hi ha jerarquies ('sempre hi havia algú més sabut'). Recicla tabac per a fumar.



Sin novedad en el Alcázar

15 mar 1941

Juanito va a les escoles "dels porxes" i "del campanar". Està a punt d'anar a veure "Sin novedad en el Alcázar"(1940) vestit de la Falange. Sa mare fa estraperlo amb tabac, oli, farina, arròs i garrofes.



Estats Units entra en la Guerra

7 dic 1941

Els EEUU entren en guerra contra Alemanya al ser atacat Pearl Harbour per Japó, un aliat d'Alemanya

EI NO-DO



1 ene 1942

Se crea el NO-DO ("Noticiario documental"), de visionat obligatori en tots els cinemes de l'estat fins 1975.



Corazón. De los Apeninos a los Andes

1 abr 1942

Juanito abandona l'escola i comença a treballar en una serreria. Sa mare va a "l'estraperlo" de pa, oli, garrofes,... Llegeix "De los Apeninos a los Andes", llibre que li presta el mestre del repàs, D. Paco. En eixe temps aprèn més coneixements escolars que mai.



Treballa a la serradora

5 may 1942

Juanito abandona l'escola i comença a treballar en una serreria amb son tio José Maria. S'ha d'amagar quan ve la inspecció de treball. Accepta bromes dels companys veterans.



Acompanyant a l'estraperlo

10 mar 1943

Passa moltes hores anant a la dula amb els amics, buscant ferralla i recapte per als conills. De vegades acompanya a son pare a "negocis d'intercanvi" o a sa mare a l'estraperlo.



Al mig de les tertúlies dels espartenyers

10 mar 1944

Treballa en diverses serradores. Diversos aprenentatges laborals. Amb les seues germanes i altres veïnes escolta "Panalito y Garavita". Escolta son pare i els amics que la guerra mundial pot canviar el destí d'Espanya. Però, no.



Coriolano i Guillermo Tell

16 jun 1945

La cosina Charo (de Sevilla) li porta novel·les clàssiques il·lustrades: "Guillem Tell" (Schiller) i "Coriolà" (Shakespeare).



S'acaba la Segona Guerra Mundial... però no el franquisme!

6 ago 1945

Vençut Japó, s'acaba la Segona Guerra Mundial i el món es prepara per a una nova època. Menys Espanya.



"La gelada"

17 ene 1946

Una forta nevada i posterior gelada a Vila-real fa la collita malbé. Com no hi ha taronges, les serradores -que feien caixons per a taronges- han de tancar. Es queda sense feina.



Campament dels falangistes a l'Ermita

1 jul 1946

Munten la instal·lació del campament de la Falange a la pineda del Termet, a l'ermitori de la Mare de Déu de Gràcia.



Frustració intel·lectual

1 sep 1946

Va a una conferència i es frustra perquè hi ha coses que no entén i no s'aclareix a preguntar. Entén que ha de llegir més per saber més.

Coneix a Lola

9 mar 1947

Coneix a l'adolescent Lolita, amb qui tontejarà durant anys.



Successió a la Jefatura de l'Estat: el Rei

27 jul 1947

Franco determina per llei que és a ell a qui li correspon dir qui el succeirà.



Vida de jove: passar-s'ho bé!

30 nov 1948

Vida de jove. Els dissabtes, soparet i partida de póquer al d'Isidro. O anar a peu a ballar fins el Grau de Burriana, a "El Tinglao".



La Companyia de Radiotransmissions

9 ene 1951

Juan va al poble de Manuel (Alacant) a fer el curs per ser ràdio-telegrafista. Aprèn "morse".



Ruíz Giménez, Ministre d'Educació

18 jul 1951

Director de l'Institut de Cultura Hispànica (1946-1948) i ambaixador davant la Santa Seu (1948-1951) durant les negociacions del Concordat (signat el 1953), va ser nomenat Ministre d'Educació Nacional el 1951, tot iniciant un procés de reformes de les institucions docents, però va haver de dimidir a causa dels fets de 1956 per les dificultats de la seva empresa i el seu enfrontament amb els elements més immobiliers del franquisme.



La VI flota dels EEUU en València

9 ene 1952

La sexta flota nordamericana fondeja a València. Juan, que estava fent la mili, i Lolita, que vivia allí i aprenia a ser perruquera, van al port a veure els vaixells



S'acaba el racionament!

14 may 1952 - 15 may 1952

S'acaba el racionament de productes alimentaris vigent a Espanya des del 1943.



Lleis educatives de Ruíz Giménez

26 feb 1953 - 20 jul 1957

Entre finals de febrer de 1953 i juliol del 57 veuen la llum tres lleis educatives trascendents per aquesta etapa del franquisme: la Llei sobre Ordenació de l'Ensenyament Mitjà (anomenada «Llei de Ruíz Jiménez») de 26 de febrer de 1953 (Medina, 1977; Viñao, 2014); aquesta normativa significava un nou enfocament de l'educació, menys dogmàtic i més atent a la qualitat intel·lectual de l'ensenyament; a més a més, suposava un primer pas cap a la generalització de l'escolaritat fins als 14 anys. La segona llei fonamental, decisiva en aquest cas per a l'escolarització real de la població infantil, va ser la de 22 de desembre 1953 sobre Construccions Escolars, la qual establia un sistema de conveni entre l'Estat i ajuntaments i diputacions per a la construcció d'edificis escolars. Finalment, la Llei de 20 de juliol de 1957 sobre Ensenyaments Tècnics contribuï també, d'alguna manera, a la «normalització» del sistema, en incorporar a la Universitat les escoles d'enginyers i arquitectes i obrir-les a un major nombre d'alumnes

El Concordat

28 feb 1953



L'Estat Espanyol signa el Concordat amb la Santa Seu.



França és derrotada en Indoxina

27 sep 1954

Els francesos són vençuts en la batalla de Dien Bien Phu i França obri conversacions amb la guerrilla comunista que acaba amb la independència de Vietnam.



Marroc s'independitza de França

2 mar 1956

El 2 de març de 1956 es va feia pública la declaració conjunta franco-marroquina que posava fi oficial al protectorat francès sobre el país magribí. Durant la Segona Guerra Mundial el sentiment anticolonial havia crescut exponencialment, encapçalat pel partit Hizb al-Istiqlal (Partit de la Independència). El monarca Mohamed V va ser aproximant-se cada vegada més a aquesta força, el que el va portar a un progressiu distanciament de les autoritats franceses, que li van deposar a l'agost de 1953 i el van enviar a l'exili. Però el canvi de el context internacional (en el qual era evident que la descolonització no es podria evitar), el suport d'organitzacions internacionals com l'ONU o la Lliga Àrab i el progressiu deteriorament de poder colonial francès arreu del món va portar a la negociació entre les parts i seguidament a la independència.



Els serials radiofònics.

1 may 1956

Triunfen entre les ràdio-oients els serials radiofònics vespertins: "Ama Rosa", "Simplemente María",... i "El consultorio de la Srta. Francis"



Els "ministres tecnòcrates" de l'Opus Dei

25 feb 1957

Franco forma un nou govern on entren els anomenats ministres tecnòcrates. Seran els impulsors del Pla d'Estabilització i els posteriors i triomfalistes Plans de Desenvolupament.



El Mercat Comú

25 mar 1957

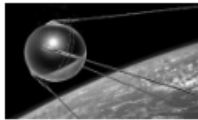
El 25 de març se signa a Roma el Tractat que porta el seu nom i pel qual se funda la "Comunitat Econòmica Europea" o "Mercat Comú".

El 600

27 jun 1957



Comença a fabricar-se en la factoria de SEAT a Martorell el "SEAT 600". Fins 73 es fabricaran més de 790.00 unitats.



Sputnik
4 oct 1957

La URSS llança el primer satèl·lit: l'SPUTNIK. S'avança en la "carrera espacial" als EEUU.



Ascensors en Vila-real
27 nov 1957

S'instal·la a Vila-real el primer ascensor. (Davant Sant Pasqual).



Canvia la tensió elèctrica
7 ago 1958 - 7 ago 1959

El govern espanyol canvia la tensió de 125V a 220V en tot l'estat. Això provocà canvis i necessitats de reciclatge en l'ofici d'electricista.



Casa i perruqueria
20 sep 1959

Lola i Juan es casen; i en la caseta munten la perruqueria en la que Lola pentina i Juan, esporàdicament, renta caps.



Boda i viatge de nuvis
25 sep 1959

Juan i Lolita es casen i se'n van de viatge de nuvis a Sevilla, on els rep el tio Bernardo i la cosina Charo. Els porten a l'Hotel Alfonso XII, al Parc de Maria Luisa i a San Juan de Aznalfarache



Eisenhower visita a Franco
21 dic 1959

Dwight "Ike" Eisenhower realitza una visita oficial a Espanya convidat pel règim. Franco li tragué un immens rèdit internacional a una visita de 18 hores.

Entoldador a Marroc



20 jun 1960

Juan se'n va a Marroc a treballar d'entoldador durant 3 mesos. En aquests tres mesos guanya més diners que la resta de l'any. Anirà dues vegades més: al 1961 i al 1963.



Hassan II, rei del Marroc i la "Guerra de les Arenes".

26 feb 1961 - 23 jul 1999

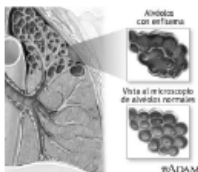
A la mort del seu pare, Muhammad V, el 26 de febrer de 1961 en circumstàncies estranyes, Hassan II el va succeir com a rei i primer ministre. La constitució (a la seva mida; el rei era inviolable i se'l declarava Príncep dels Creients) fou aprovada en referèndum el 7 de desembre de 1962. A l'inici del 1963 va esclatar la crisi de govern abandonant les seves carteres els ministres de l'Istiqlal en protesta per l'abandonament de la reclamació sobre Mauritània (que Marroc reclamava com a territori propi) i l'acumulació de funcions del cap de la casa reial i ministre de l'interior i agricultura Ahmed Reda Guedira, que va formar llavors el Front per la Defensa de les Institucions Constitucionals (FDIC). A les eleccions del 17 de maig de 1963 el Istiqlal i la UNFP van aconseguir 41 i 28 escons, que eren (junts) els mateixos (69) que els que s'havia obtingut el FDIC, considerat el suport del rei. El 16 i 17 de juliol els dirigents de la UNFP (uns 130) foren arrestats per infracció greu de la llei i constitució d'un moviment subversiu. L'acusació de conspiració que va afectar a més de cent personalitats, no va tenir continuïtat però com que l'oposició va fer boicot a les següents eleccions celebrades el 28 de juliol el govern va aconseguir una forta majoria en els consells regionals (que eren els que elegien la cambra de consellers o cambra alta). Un conflicte d'aquest any fou l'oasi de Hassi Beida, que segons els mapes francesos era marroquí però en el qual havien restat els francesos fins a la independència d'Algèria. Una vegada evacuat pels francesos el 3 de juliol de 1962 els marroquins el van reclamar i s'hi van instal·lar. Després d'unes converses entre les parts a Oudja, el 7 d'octubre els algerians van ocupar la posició i en la lluita van morir deu soldats marroquins. Els algerians van acusar als marroquins d'haver iniciat l'atac però sembla que aquesta versió no era real. Immediatament l'exèrcit marroquí va anar a la zona, va recuperar l'oasi i va resistir els contraatacs algerians. Els xocs es van estendre a alguns altres punts de la frontera. Al final d'octubre, amb la mediació del negus d'Etiòpia, es va acordar crear una zona desmilitaritzada i sotmetre el conflicte a la OUA. Unes hores abans de l'alto el foc els algerians van atacar la zona de Figuig i llavors Hassan II no va acceptar l'aturada d'hostilitats fins a rebutjar els atacants, entrant finalment en vigor el 4 de novembre.



MACAPER

20 jun 1962

José Pérez funda en Vila-real la fàbrica cavadores "MACAPER" (MÀquines CAvadores PÉRez). És la primera instal·lació industrial on es posa "Força" de 380V



Mor Batiste, el pare de Juan

20 sep 1962

A causa d'un enfisema pulmonar degut a respirar pols del cànem, mor Batiste Roca.



El Vaticà II

11 oct 1962

S'inicien les sessions del Vaticà II, convocat pel papa Joan XXII. Durarà tres anys. Els succeirà Pau VI.



Fi de La Panderola

1 sep 1963

Acaba de circular el tramvia a vapor que unia diversos pobles de la Plana conegut com "La Panderola", en funcionament des del 30 d'octubre de 1889.



Pla de Desenvolupament, Societat i Furgoneta

1 sep 1964

Al ritme marcat pel I Pla de Desenvolupament s'estimula la construcció. Juan i Granero instal·len la llum de 100 casetes a l'Alcora. Munten societat entre els dos, lloguen treballadors i necessiten comprar-se una furgoneta per no dependir de ningú per a transportar treballadors i material.



La bomba de Palomares

7 abr 1966

A Palomares (Almeria) se recupera la bomba H caiguda tres mesos abans d'un avió estatunidenc.



La tele i l'utilitari: símbols dels 60

29 may 1967

A finals dels 60 dos terços de llars tenen televisor; 1/4, cotxe barat, anomenat "utilitari". Generalment, pagat "a plaços".

Massiel canta "La, la, la" i guanya Eurovisión

6 abr 1968

Massiel participa al festival d'Eurovisión cantant "La, la, la", dels autors Ramon Arcusa i Manolo de la Calva (el "Dúo Dinámico"). En el marc del Royal Albert Hall, de Londres, Massiel guanya el festival.



Maig del 68 a París i a Praga

29 may 1968

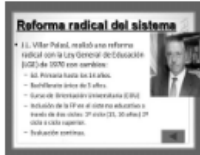
Els estudiants de París, entre el 2 d maig i el 23 de juny, es mobilitzen, inicialment per demanar canvis a les normes de la Universitat; després, per canviar la civilització. A Praga, el moviment pretén un socialisme amb "rostre humà". La de París, deixa rastre durant 50 anys; la de Praga, fa que intervinguen els tancs soviètics.



L'Apol·lo XI alluna

20 jul 1969

El mòdul lunar de l'Apol·lo XI ("Eagle") alluna. El primer humà que posa el peu en la Lluna és Neil Armstrong, després Edwin "Buzz" Aldrin. Michael Collins va restar a la nau fins queva tornar l'Eagle amb els dos selenautes.



La Llei d'Educació Villar Palasí

4 ago 1970

S'aprova la nova Llei General d'Educació presentada pel ministre Villar Palasí. Reestructura totalment el sistema educatiu i pretén actualitzar-lo era que responga als nous reptes originats pels canvis econòmics, culturals i socials.



Juanma és operat a La Paz

20 jul 1971 - 21 jul 1971

Juanma, el fill major de Juan, és operat a cor obert a l'hospital "La Paz", de Madrid.



La UNESCO presenta "Aprender a ser".

10 feb 1972

Coordinat per Edgar Faure, la UNESCO presentà un extens, però interessantíssim informe, on es recollia (per mitjà de complexos anàlisi de dades sociològiques i educatius recollits de tot el món) i marcava les directrius i orientacions de cap a on caminem en educació. Aquests informes porten recomanacions per als països membres d'en quins elements cal posar l'accent per al disseny de les polítiques educatives nacionals.



Estius en Aín

28 jul 1972

Des del 1972 la família Roca-Gimeno comença a estiuajar al poble d'Aín (Plana Baixa-Espadà). Els metges havien aconsellat aire de muntanya per a una millor recuperació de Juanma.



Treure el graduat escolar

1 sep 1972 - 9 may 1973

Abans de poder demanar el certificat "d'instal·lador elèctric" Juan ha de treure's el Graduat Escolar. Durant un semestre llarg va a classes nocturnes per tal de preparar l'examen que li donaria accés a eixa titulació.

Septembre Negre a les Olimpíades de Múnic



15 sep 1972

El grup terrorista palestí "Septembre Negre" provoca una massacre d'atletes israelians dintre la ciutat olímpica de Múnic. Els terroristes també moren.

Cop d'Estat de Pinochet a Xile

11 sep 1973

El President socialista de Xile, Salvador Allende, és assassinat a "La Casa de la Moneda" en el context del cop d'estat perpetrat pel General Augusto Pinochet amb el vist-i-plau de la CIA.



ETA assassina a Carrero Blanco

21 dic 1973

Amb l'anomenada "Operación Ogro" ETA assassina a l'almirall Carrero Blanco, president del govern.



Revolució dels clavells

25 abr 1974

A Lisboa, un grup de capitans es neguen a embarcar envers la guerra amb les colònies d'Angola i Moçambic i donen un cop d'estat, tot depasant al president Marcelo Caetano, hereu del dictador António Oliveira Salazar.



Mor Juan Domingo Perón

1 jul 1974

Després de dimitir per malaltia el 12 de juny d'aquest mateix any, mor a Buenos Aires l'ex-dictador i ara legítim president Juan Domingo Perón. La seua ideologia política-social s'anomenarà "Peronisme". El succeirà la seua vídua, Isabel Martínez de Perón.



Nixon i el Watergate

9 ago 1974

Als EEUU dimiteix el president republicà Richard Nixon a causa dels escàndols de corrupció, abús de poder i espionatge als demòcrates conegut com Watergate. El succeeix en la presidència el vicepresident republicà Gerald Ford.



Apareixen les primeres APAs

1 sep 1975

Simultàniament al desenvolupament dels Moviments de Renovació Pedagògica (MRP's) i l'entrada de textos d'educadors "crítics", les primeres APAs comencen a organitzar-se autònomament al si de les escoles més progressistes. A Vila-real. Juan participa en la creació de l'APA del CP Escultor Ortells.



Mor el dictador "Generalísimo" Franco

20 nov 1975

Després d'una llarga malaltia i d'una llarguíssima agonia (per a ell i per a la resta d'espanyols), Franco mor a l'hospital La Paz (Madrid) per shock endotòxic provocat per una aguda peritonitis bacteriana, disfunció renal, bronco-pneumònia, paro cardíac, úlcera d'estómac, tromboflebitis i malaltia de Parkinson.

Referèndum sobre la Reforma Política

15 dic 1976

Se sotmet a Referèndum popular la Llei sobre la Reforma Política.



Primeres Eleccions Generals de la Democràcia

15 jun 1977

Les primeres eleccions generals lliures després de la dictadura franquista donen com a resultat la victòria del partit del president Adolfo Suárez: la Unió de Centro Democrático, amb més de 6.310.000 vots. El PSOE queda al segon lloc amb vora 5.372.000. A més, entren també amb més de 10 diputats el PCE, AP, Pacte Democràtic per Catalunya. El PNB n'aconsegueix 8.



Llei d'Amnistia

14 oct 1977

La Llei 46/1977, de 15 d'octubre, d'Amnistia fou promulgada el 15 d'octubre de 1977, entrant en vigor des de la seva publicació en el BOE el 17 d'octubre d'aquest any. Inclou l'amnistia dels presos polítics, així com un ampli espectre de delictes que inclouen actes polítics, rebel·lió, sedició (inclosos els delictes i faltes comesos a conseqüència d'ambdues) i denegació d'auxili comesos abans del dia 15 de desembre de 1976. Posada en vigor en plena Transició espanyola, el seu objectiu era eliminar alguns efectes jurídics que poguessin fer perillar la consolidació del nou règim.



La banda Baader-Meinhof (Fracció de l'Exèrcit Roig)

19 oct 1977

La Baader-Meinhof va sorgir de la rebel·lió estudiantil dels anys seixanta, del moviment contra la guerra del Vietnam i es va inspirar en la icona revolucionari de Che Guevara. Fundada per un delinqüent d'anar per casa, Andreas Baader -fanàtic de l'acció a qui li encantava robar cotxes d'alta cilindrada- i una intel·lectual d'extrema esquerra, Ulrike Meinhof, que va abandonar la seva vida burgesa i els seus bessons per unir-se a la lluita armada, la RAF mai va ser un grup nombrós ni arrelat en certs sectors de la població com l'IRA o ETA. Van ser un petit grup terrorista urbà que van assassinar durant gairebé tres dècades a unes 34 persones, molts d'elles jutges prominents, banquers i industrials. També van morir 27 terroristes.

Els Pactes de la Moncloa

per molts musulmans xiïtes, va governar l'Iran des del triomf de la revolució el 1979 fins a la seva mort el 1989.



Margaret Thatcher

4 may 1979 - 28 nov 1990

Considerada la líder més enèrgica de l'ala dreta del Partit Conservador, va aconseguir desplaçar a Edward Heath del lideratge del partit, que va ocupar des del 1975. Va elaborar un programa rigorós contra la crisi de l'economia britànica mitjançant la reducció de la intervenció estatal. Els seus postulats principals van ser, doncs, el liberalisme i el monetarisme estrictes. També va tendir a retallar els serveis socials. Va estudiar la renegociació per a la participació del Regne Unit a la CEE i l'abolició del poder sindical. El seu programa va rebre el suport de l'opinió popular, i l'any 1979 va aconseguir que els conservadors accedissin al poder per àmplia majoria. D'aquesta manera, es va convertir en la primera dona britànica que ocupava el càrrec de Primera Ministra, pel qual ha passat a la història Ministre. El seu estil per dirigir els assumptes d'Estat, el seu estricte domini sobre els ministres del seu gabinet i la seva forta política monetarista li van valer el sobrenom de la Dama de Ferro.



Mor Félix Rodríguez de la Fuente

14 mar 1980

A Shaktoolik (a Alaska, a 25 km de l'estret de Bering), en plena temporada de rodatge de les curses de trineus tirats per gossos mor el divulgador naturalista Félix Rodríguez de la Fuente. A la dècada dels 70 va portar a terme tota una sèrie de grans documentals que van arribar a tenir difusió mundial. Van inculcar el respecte al medi ambient en un ampli nombre d'espectadors, especialment d'Espanya. Hom destaca els programes "Planeta azul" (1970-1974) i "El hombre y la tierra" (1974-1980). També va liderar els equips que van elaborar i van publicar les col·leccions de llibres Fauna, Los cuadernos de campo, Fauna ibérica, l'Enciclopedia Salvat de la Fauna (1970-73) de l'Editorial Salvat.



Solidarität

17 sep 1980

Després del començament d'una vaga laboral a la "Drassana Lenin", Lech Wałęsa va escalar el seu mur il·legalment i va esdevenir líder de la vaga. Aquesta va ser seguida de forma espontània per unes altres per tota Polònia. Diversos dies després va aturar als treballadors que volien deixar la drassana i els va persuadir per organitzar el Międzyzakładowy Komitet Strajkowy ("Comitè de Coordinació de Vaga") per dirigir i donar suport la vaga general espontània a Polònia. Al setembre d'aquest any el govern comunista va signar i va acordar amb el "Comitè de Coordinació de Vaga" permetre la legalització de l'organització, però no sindicats realment lliures. El Comitè de Coordinació de Vaga es va legalitzar com a "Comitè de Coordinació Nacional del Sindicat Lliure Solidarność", i Wałęsa va ser elegit president d'aquest comitè. Lech Wałęsa durant el seu període presidencial. Wałęsa va romandre en aquest lloc fins al desembre de 1981, quan el Primer Ministre Wojciech Jaruzelski va declarar la llei marcial, i per la qual fou empresonat durant 11 mesos al sud-est de Polònia, prop de la frontera amb la Unió Soviètica fins al 14 de novembre de 1982.

Reagan president!



3 nov 1980

En les eleccions presidencials de 1980, el president Jimmy Carter va ser derrotat pel republicà Ronald Reagan, ex-actor. Va ser elegit president dels Estats Units, càrrec que va ocupar entre el 20 de gener de 1981 i el 20 de gener de 1989. El seu vicepresident va ser George H.W. Bush, qui seria més endavant president. La Doctrina Reagan fou una estratègia orquestrada i implementada pels Estats Units sota el mandat de Ronald Reagan amb la finalitat de contrarestar la influència global de la URSS durant els darrers anys de la Guerra Freda. Tot i que la doctrina durà menys de deu anys, suposà la pedra angular dels EEUU en política exterior des del començament dels vuitanta fins al final de la Guerra Freda el 1991. Durant aquest període, els EEUU proveïren ajuda tant obertament com secretament a guerrilles anticomunistes per tal d'enderrocar els governs comunistes recolzats per la Unió Soviètica a l'Àfrica, l'Àsia i Amèrica Llatina. La doctrina fou concebuda no només per a reduir la influència soviètica en aquestes regions, sinó també per permetre l'esdeveniment del capitalisme (i de vegades la democràcia liberal) en aquests països majoritàriament dirigits per governs socialistes sostinguts per l'URSS.



El 23-F

23 feb 1981

Es produeix un cop d'Estat a Espanya; membres de la Guàrdia Civil, amb el tinent coronel Antonio Tejero Molina al front, irrompen al Congrés dels Diputats durant el ple d'investidura de Leopoldo Calvo-Sotelo, arribant a realitzar trets dins de l'hemicicle sense produir víctimes ni ferits. L'intent de cop d'Estat va ser seguit de forma desigual per les capitania general de l'exèrcit espanyol, tot i que el Capità General de València, Jaime Milans del Bosch, va decretar el toc de queda a la ciutat i va treure els tancs a patrollar els carrers, així com la Divisió Cuirassada Brunete, aquarterada prop de Madrid va ser parcialment mobilitzada. Molts afiliats a partits d'esquerres varen trencar els seus carnets de pertinença.



Vagues de fam dels presos de l'IRA

1 mar 1981 - 5 may 1981

A Irlanda del Nord Bobby Sands, pres de l'IRA Provisional, comença una vaga de fam per demanar que es reinstaure l'Estatut de Categoria Especial per als presos de l'IRA i l'INLA i siguin reconeguts com a presoners de guerra. Morirà el 5 de maig.



El divorci

22 jun 1981

A Espanya, el Congrés dels Diputats aprova la Llei del Divorci.



Guerra de les Malvines

2 abr 1982 - 14 jun 1982

La Guerra de les Malvines (Falklands War en anglès) va tenir lloc entre l'abril i el juny de 1982. L'Argentina s'enfrontà al Regne Unit per intentar conquerir aquest arxipèlag així com les Illes Geòrgia del Sud i Sandwich del Sud, situades també a l'Atlàntic Sud. L'Argentina inicià una ocupació militar el 2 d'abril. Fracassades les iniciatives diplomàtiques, el Regne Unit va enviar una força naval per enfrontar-se a la marina i l'aviació argentines i així recuperar les illes mitjançant

una operació amfíbia. La guerra acabà amb capitulació de les forces argentines, que va tenir lloc el 14 de juny.



Mundial de futbol a Espanya

13 jun 1982 - 11 jul 1982

La Copa del Món de Futbol de 1982 es va disputar a Espanya, entre el 13 de juny i l'11 de juliol d'aquell any.



El PSOE guanya les eleccions

28 oct 1982

A les eleccions generals espanyoles de 1982 el PSOE de Felipe González aconseguiria una amplíssima majoria absoluta, ocupant, amb 10.127.392 vots 202 escons dels 350 dels que consta el Congrés. Es va enfonsar la UCD (1.425.093, un 6,7% dels vots emesos) i Alianza Popular (5.548.107 vots i 107 escons) ocupà el seu espai polític.



RUMASA

23 feb 1983

El Govern de Felipe González, mitjançant el Ministre d'Economia i Hisenda Miguel Boyer, nacionalitza el holding d'empreses Rumasa (Ruíz Mateos, S.A.).



La SIDA

4 feb 1984

L'equip de l'Institut Pasteur descobreix un nou retrovirus: el virus causant de la SIDA (Síndrome d'Inmuno-Deficiència Adquirida). Aquest nou retrovirus causarà estralls entre els col·lectius gais i toxicòmans, tot i que no exclusivament a ells.



Bhopal

3 dic 1984

En Bhopal (Índia) es dona un escapa d'isocianat de metil gasós en una fàbrica de pesticides de l'empresa estatunidenca Union Carbide (Desastre de Bhopal). En les primeres setmanes causarà la mort de més de 20.000 persones. L'empresa pagarà una indemnització de 470 milions de dòlars estatunidencs pels danys causats. El 7 de juny de 2010 un tribunal indi condemnà a huit directius de l'empresa a dos anys de presó i a pagar uns 11.000 dòlars cadascú (equivalent a un salari mensual d'un gerent).

Sentència del TC sobre la LODE

27 jun 1985

El Tribunal Constitucional falla a favor del govern socialista en desestimar els recursos d'inconstitucionalitat presentats contra la LODE pel grup Popular.



Es publica la LODE

3 jul 1985

Es publica la LODE. En derogar-se la darrera llei franquista es dona per acabada la Transició.

ANNEX III. BIOGRAMA DE JUAN ROCA (1931-1985)



La major o menor grandària de la circumferència i el pas de la font de l'any són els indicadors de la valoració que ha fet Juan d'eixos anys i/o períodes.

ANNEX IV. CATEGORITZACIÓ

FRAGMENT	CATEGORIA
<p>[mon pare] també tenia el cap en les eleccions municipals que se celebrarien al mes següent, i on els socialistes pensaven donar un disgust als partits monàrquics.(p. 17)</p> <p>mon pare era roig, roig; de Pablo Iglesias, de tots aquells! Republicà fins la medul·la. (17)</p> <p>poc abans de la guerra, al 36, inclús tenien una col·lectivitat de solers, d'espardenyers. S'ajuntaven tots i treballaven per a ells, sense amos .[...] en la col·lectivitat aquella que van fer abans de la Guerra i durant la guerra (18)</p> <p>Mon pare era socialista, republicà. Republicà total i socialista. Era de Pablo Iglesias, de Besteiro, de l'UGT,... en fi, de tot allò! (24)</p> <p>Ell no havia matat a ningú ni res, però com havia sigut alcalde dels rojos durant la guerra,... doncs això!: el van afusellar només va acabar la guerra. Este Quemades i mon pare eren amics feia anys. (25)</p> <p>Mon pare aleshores era el secretari de la col·lectivitat. (25)</p> <p>Cada vegada que deien 'Sapiña Camaró', tota la gent pegaven crits i aplaudien. No sé qui seria, però estaven tots molt contents de que eixira aquell nom. (25)</p> <p>La família no eren tant rojos com mon pare i el tio (42)</p> <p>Mon pare aleshores treballava a l'Ajuntament. Estava d'ordenança. Com n'havien tirat a alguns perquè eren de l'altre bàndol feien falta treballadors 'de confiança', i com mon pare era del partit i era amic de l'alcalde... (48)</p> <p>mon pare se va posar en la col·lectivitat d'espardenyers que es va organitzar a les Coves Carolines [...] També es van ajuntar en València alguns dels que estaven en la col·lectivitat d'ací, de Vila-real, i això va permetre continuar amb una certa normalitat amb la col·lectivitat (58)</p> <p>mon pare s'havia quedat a València esperant el salconduit per a que no el tancaren.[...] Als tres o quatre mesos de tornar nosaltres, se'n va vindre ell. I els meus tios, els germans de ma mare, li van firmar un 'aval' –que deien. Un aval com a que ell no s'havia embrutat les mans de sang, no havia fet mai cap excés ni violències, sinó que, simplement, tenia una 'idea política'.[...] Mon pare havia sigut socialista, sí, tenia les seues idees reivindicatives, sindicalistes. Si n'hi havia que fer vaga, doncs feia vaga, però, mai s'havia posat en la vida de ningú! (74-75)</p> <p>estava molt convençut de que guanyarien, i se contaven coses de la guerra, de si els alemanys retrocedien,... de si tal... i estaven molt il·lusionats, quan ja es veia que la guerra anaven a perdre-la. Estaven que no s'ho acabaven! Allí estaven xarrant, pensant que, només s'acabés la guerra, a Franco l'anaven a tractar igual que a Hitler i a Mussolini! Tots eren de la mateixa banda. (148)</p> <p>Pau de Filanera venia també a les reunions a ma casa. Ja s'estaven ells organitzant... des de Castelló inclús. S'havia de parlar amb fulano, o amb mengano,... Calia reorganitzar el sistema d'abans. Pensaven que, quan els americans guanyaren la guerra, anaven a tirar a Franco fora, que n'hi haurien eleccions i que anava a tornar una República! I ells ja estaven organitzant el partit per a estar llestos. [...] De nit venia un, venia un altre... No s'ajuntaven mai més de tres o quatre, perquè si no, eren ja una reunió il·legal. No podia ser. Però se reunien, parlaven entre ells. (150)</p> <p>Quan va acabar la guerra els de la reunió del carrer ja es van donar compte de que Amèrica no... <i>'no estava per la llavor?'</i>... Vas veure que els va caure el món damunt. Vas veure que quan anaven veient que no, que no, que no...! Que allò no pintava bé...! Anglaterra menys, perquè Churchill era també un feixista, Churchill era més feixista que... que menys!</p>	<p>Militància socialista del pare (16v)</p>

<p>Conforme estaven les coses amb Rússia preferien que estigués Franco ací que no que estigueren el comunistes. Això ni pensar-ho! I, van dir: <i>res! Deixem-ho estar com està, perquè 'peor será meneallo'. Deixem-ho estar, que este Franco sempre ens farà més favor que si entra un altre més esquerrà i ens complica la vida.</i></p> <p>I així es va quedar! Ja, dels de la reunió, cada u se'n va anar a sa casa. (152)</p> <p>I així es va acabar la il·lusió de que tot tornés a ser com abans. (152)</p> <p>Des que va morir Franco, el pas a la democràcia, tot allò em semblava una meravella. Jo només me'n recorde que em venia moltes vegades al cap mon pare. <i>Xa!, i que mon pare no haja pogut veure que açò ja ha pegat un canvi!</i> (334)</p>	
<p>ell no s'havia embrutat les mans de sang, no havia fet mai cap excés ni violències, sinó que, simplement, tenia una 'idea política'.[...] Mon pare havia sigut socialista, sí, tenia les seues idees reivindicatives, sindicalistes. Si n'hi havia que fer vaga, doncs feia vaga, però, mai s'havia posat en la vida de ningú! (75)</p> <p>va vindre Suárez, i la veritat és que Suárez va fer una bona tasca; per a mi, va ser un gran home! A banda de les seues idees, la història, crec que va fer... va ser el pas que feia falta en eixe moment</p> <p>- <i>¡No, no: Açò s'ha acabat, ja! ¡El franquisme s'ha acabat i anem a fer-ho d'una altra manera, una altra política...</i> (335)</p> <p>Jo, la veritat és que no he discutit mai de política, perquè, quan veus que una persona és d'una altra idea que no és la teua, per a què vas a discutir?:</p> <p>- <i>Tu no me vas a convèncer a mi, i jo tampoc te vaig a convèncer a tu; pues tu segueix en lo teu i jo en lo meu. Serem amics en lo que puguem ser amics iii... cada u a lo seu!</i></p> <p>No m'ha agradat mai perdre temps per a no res. (335)</p> <p>vaig estar fent feina a l'Ajuntament quan a Franco, doncs... fins que es va morir! Des que vaig començar a treballar. Com el meu jefe, el tio Granero, ja feia feina a l'Ajuntament, doncs jo vaig continuar. I quan ens vam fer socis vam continuar fent feina. Sempre. I ningú m'ha preguntat si era 'afecto al règimen' [...] Vull dir que la política no m'ha perjudicat mai ni m'ha interferit en la meua vida. Jo he tingut la meua idea, i he seguit, i avant. (336)</p> <p>em vaig alegrar moltíssim de que jo pogués anar a ficar una papereta dins de una urna. Jo ho havia sentit parlar a mon pare: de 'les eleccions'. I tenies al cap un barullo de coses, perquè no sabies realment això què voldria dir.(336)</p> <p>quan va guanyar Felipe, hi havien molts socialistes que esperaven –sobretot els més joves– que de hui a demà se '<i>girara la tortilla</i>', que les coses canviaren d'ara per a d'ara. Jo parlava amb gent, més o menys de la meua edat –i més majors–, i</p> <p>- <i>Xa, xa...!, és que els joves no tenen paciència, no tenen paciència, ho volen d'un moment pa un altre.</i> (366)</p>	<p>Tolerància política (6)</p>
<p>Vaig ser el tercer fill dels meus pares. Però el primer xic. Èrem dos germanes i jo. Jo era el més xicotet. (17)</p> <p>Vivíem de mon pare, de les espadenyas que feia, i de ma mare, que se dedicava a vendre-les (57)</p> <p>Els meus pares intentaven que visquérem amb normalitat. Almenys, la major possible! (58)</p> <p>I a les meues germanes i a mi, ma mare ens posava una cistelleta amb paperinetes de xufes per a vendre. Jo anava, a més, amb una canterella d'aigua.(59)</p> <p>Ma mare, només arribar, el primer que va fer va ser anar a parlar amb els seus germans, anar a buscar la família, no? [...] Els germans de ma mare eren tots de l'antic règim, tots carlistes: del 'règim', ultracatólics, d'església, d'església a mort! Ma mare va anar a veure com estava la cosa, que passariaaa... amb mon pare! (74)</p> <p>I els meus tios, els germans de ma mare, li van firmar un 'aval' –que deien. (75)</p> <p>la uela Mari Gràcia, que vivia allí amb nosaltres. Es va morir l'any 40 amb 80 anys. Me'n recordo molt de la uela Mari Gràcia, [...] No la veies, ni la senties, era com si no estigués.(78)</p>	<p>Sentit de ser part d'una família (26v)</p>

Per a mi, **era una uela molt especial**. Tot eixe temps que va durar des que vam tornar de València fins que es va morir, jo vaig ser el seu '*Lazarillo*', el seu company. El temps que estava en casa és quan anàvem al maset, amunt i avall, sempre a peu, a collir tomaques, jo amb ella. Era el seu '*Lazarillo*' perquè no es veia bé. (79)

Com **al tio frare** l'havien matat els milicians [...] quan va passar la guerra, **els seus nebots i els familiars, el primer que van fer va ser anar a veure on estava soterrat. [...] es van posar tots en marxa a veure com podien saber on estava. Ho van aconseguir.** (90)

Me'n recordo que **vam anar tota la família** [...] (91)

No he portat 'palo' jo perquè, quan eixíem a les dotze de l'escola, **en lloc d'anar a casa a lo millor feies cap a les dos! I ton pare i ta mare, a les dotze no vens d'escola, a les dotze i mitja no vens d'escola, a la una no vens d'escola,...**

- I a on estarà este xiquet?

Patint, normal, ja ho crec! Quan arribava a casa, mon pare, a bescollades em corria fins el corral. I amb tota la raó del món! Però, aleshores, doncs mira! era això, i avant! (99-101)

A ella [ma mare] se la veia més activa, **més disposada a que la família tirés avant. Faria el que fera falta!** (105)

L'any 40 **en ma casa se van morir cinc persones; cinc en un any!** Mira: **un cosí de mon pare** que li deien Batiste, que vivia davant i estava sempre en la nostra casa; [...] **ma uela, la tia Encarnación, l'altra tia Encarnación** –la que se va morir [al sanatori de] Canals, aquella va morir l'any abans–, **el tio Pasqualet. L'any 40, en mesos, en cinc o sis mesos, van morir tots...** (105)

la tia Encarnación vivia davant de casa, però se va posar malalta i se va quedar 'postrada', que deien aleshores. No sé si degué ser algun atac cerebral o alguna cosa d'eixes, i se va quedar a zero. **Ma mare s'havia de fer càrrec de netejar-la, de rentar-la, de donar-li menjar, de... tot!** Ma mare, pobra, allò era un problema gros. Perquè clar!, ara, a lo millor, n'hi ha coses que estan més adequades, més adaptades, però en aquells anys ni n'hi havia quarto de bany, ni n'hi havia banyera, ni un lavabo, ni... la gent se llavava en una safa, en un llibrell de ferro o d'obra. Ma mare, a les tres del matí, agafava una safa i tenia que anar a netejar-la. Perquè aleshores la tia Encarnación dormia baix, **i ma mare dormia allí al costat d'ella, per si... clar!** (106)

El tio José Maria anava a treballar i li donava a ma mare una part. (107)

Després de morta [la tia Encarnación] **va haver alguns familiars d'ella [...] que es van enfadar un poc perquè...** la tia no els havia deixat herència. [...] Però, **bueno!**, tampoc no va passar res. Es van quedar un poc enfadades, però a la llarga, **vam continuar l'amistat i fent-nos. Érem família!** (107)

Quan jo anava a escola i ma mare anava a treballar al magatzem de taronges –o anava d'estraperlo, o se n'anava on fóra– em deixava el menjar preparat. **Jo, a les dotze quan venia, quan eixia d'escola, ja ho tenia preparat. [...] posava el perol al foc, ma mare ja m'ho havia deixat tot amanit** (alguna vegada me n'anava a jugar i se m'oblidava... però, en general, prou bé). [...] **A la una. Jo ja havia ficat l'arròs o el que fóra. [...] Així anàvem apanyant-nos. El dinar, el feia u o altre.** (108)

[Vaig començar a treballar] a la serreria... i **mon tio em controlaria.** (120)

quan acabàvem al quarter, me n'anava a **Campanar**, doncs **allí teníem uns familiars, Maruja i el tio Pepe,**[...] **era una persona... d'allò més bo que te pugues imaginar! I a mi em va acollir com si fora fill d'ell: 'Oi, Juanito. Queda't aci!'** [...] Em van deixar una habitació. En dissabte jo aplegava allí com si fora ma casa. La meua habitació, per a canviar-me de roba, i ja me n'anava de festa. **Moltes vegades me n'anava amb el fill, Pepe. Me n'anava en els seus amics per allí.** (204-206)

en aquell quarter tots tenien padrins! Tots coneixien a algú!: que si u al coronel, l'altre coneixia al tinent no-sé-qui, l'altre... això! Jo era l'únic que estava 'orfe!' [...] Ve que un dia [que **la me-**

<p>ua cosina monja] me posa en contacte amb [un capità]. Jo me'n vaig cap allí, vaig a parlar amb ell, (210)</p> <p>El viatge de novios havia de ser a un lloc que ens resultés barat! El tio Bernardo: a Sevilla! (245)</p> <p>A les dotze de la nit aplegàvem a Sevilla. [...] El tio ens va estar esperant allí. Després, el fill, es va fer càrrec de nosaltres i vam anar a sopar. Ens va portar a ... [...] Anàvem allí, que tenia una sala de festes, i feien ball. I a partir d'ací, cada nit eixíem a un lloc o altre: al teatre, al cine, a tal... Ens van ensenyar tota la ciutat! Vam estar allí set o huit dies; sí, una setmana deguérem estar.[...] No ens vam gastar ni un duro! El tio Bernardo... naaada!!!, No ens va deixar pagar res! Amunt i avall!, allà on anàvem... a sopar ací, a sopar allà...! No ens vam gastar ni una pesseta! (245-246)</p> <p>Eixe any no vaig anar a Marroc perquè, com mon pare estava malalt, prou malalt; em vaig quedar parant compte. (276)</p> <p>A mi l'associació me pareixia una cosa molt interessant. Molt interessant perquè era... no sé!, era estar prop dels teus fills. [...] si tu estàs ahí... Ells s'adonen que estàs pendent. (346)</p> <p>xiquets que havies d'anar a parlar amb son pare! I jo he anat a parlar amb més d'un pare. I em trobava casos en què els pares em deien: - <i>Escolta! No me contes històries del meu fill! Feu lo que vulguen!!! Jo, amb el meu fill no puc fer res ja. No, no puc amb ell! Pues feu lo que vulguen! Tireu-lo al carrer o feu lo que vulguen.</i> Mecatxis en la mar! I això te deixava un mal sabor de boca; de dir: 'este xiquet no té ningú queee... que l'empenye una miqueta?' Doncs així! Així anàvem! I et trobaves... Xal, quina llàstima, eh!? Trobar-te amb pares que ja no vulguen saber res del fill? (347)</p> <p>Jo anava, els portava a jugar al bàsquet. En diumenge, Andrés i tot l'equipet d'allí, anàvem a Castelló, a les Alqueries, amunt i avall. Vull dir, que sempre he estat pendent de l'escola. M'ha agradat estar damunt dels meus fills, ahí, prop, prop! I saber com ha anat la cosa. (348)</p>	
<p>vaig anar –seria jo molt xicotet, tindria uns cinc anys–, amb més amiguets, a on ara està l'UGT. Aleshores a això li deien el 'Centre Obrer'. Allí estaven fent un mitin, o algú estaria parlant d'alguna cosa que li interessaria a mon pare, no sé! (23)</p> <p>Tenia molt bona lletra i una miqueta d'idea de comptes i tot això. [...] No sé durant quan de temps degué anar a escola, però tenia molt bona lletreta. (24-25)</p> <p>Jo també anava amb mon pare, quan tenia alguna estona. Anàvem a espigolar pel terme. «Espigolar» volia dir que, quan havien collit les creïlles, o panís, o el que siga... on havien collit creïlles... els amos dels horts sempre se'n deixaven algunes: una creïlla per ací, una creïlla per allà..., anàvem i ho replegàvem tot i anàvem menjant d'allò. (57)</p> <p>Quan anava a casa, mon pare sempre em repassava la lliçó. Tenia molt d'interès en que aprengué. Em feia llegir sempre que podia. (99)</p> <p>entre unes coses i altres això de ser soler es va acabar. Aleshores es dedicava a anar a l'hort, on podia, a collir, quan venia el temps de collir... i tot això. I així es va acabar l'ofici. (104)</p> <p>Jo estava moltes hores amb mon pare, bé cosint soles o anant amb ell a l'hort... i ell, clar!, me contava tota la seua història. Veies que s'ho passaven malament. (104)</p> <p>si era en temps d'estiu, a més d'anar a treballar a la serraria encara me n'anava a treballar amb mon pare a casa. Em sentava al banc i li ajudava a començar les soles. Li feia els tres primers punts de la sola de l'espardenya, que són els més complicats, són els que costen una miqueta més. I una vegada fas eixos tres punts... la sola ja va seguit. Aleshores jo seia allí amb mon pare i xarràvem, o xarràvem amb els seus amics.[...] Me'n recordo que, quan jo li ajudava a cosir a mon pare i eixíem al carrer, feien un rotgle, eren cinc o sis, tots solers d'aquell barri. (147-148)</p>	<p>Lligam “especial” amb el pare. Acompanyament al pare (12v)</p>

<p>M'agradava sentir parlar a mon pare! Mon pare, dins de que era un treballador, un obrer, tenia una miqueta de... cultureta. No sé com, també havia tingut, dins les seues possibilitats, una miqueta d'interès per la cultura. Era prou lector. [...] mon pare llegia prou, comprava, [...] 'El Mercantil valenciano', que era el 'Levante', (151)</p> <p>[A mon pare] li agradava anar al maset. Fins que un dia se'n va anar... i no va poder arribar a la carretera. Se n'anava allí i se'n va haver de tornar perquè s'ofegava. Literalment, s'ofegava! No tenia prou aire. Aleshores, el portem al metge, li van mirar els pulmons... (277)</p> <p>Des que va morir Franco, el pas a la democràcia, tot allò em semblava una meravella. Jo no-més me'n recordo que em venia moltes vegades al cap mon pare. <i>Xa, i que mon pare no haja pogut veure que açò ja ha pegat un canvi!</i> (334)</p> <p>Quan a mi em van dir que anaven... - <i>Van a fer eleccions! Va a legalitzar-se el partit socialista!</i> Dic: - <i>Mecatxis la mar! Com pot ser, això? Mare! Si mon pare ho haguera vist!!!</i> (334-335)</p> <p>Jo ho havia sentit parlar a mon pare: de 'les eleccions'. I tenies al cap un barullo de coses, perquè no sabies realment això què voldria dir. Però, quan va vindre... açò, açò és el que mon pare em contava!, i em sabia mal que mon pare no ho haguera vist! xa! Mon pare haguera vist que, per fi, tornava... Jo no me imagino l'alegria, (336)</p>	
<p>Mon pareeee... no podia quedar-s'hi! Mon pare havia d'eixir! (53)</p> <p>Els últims dos mesos o tres, a mon pare el van cridar a files. Deien «la quinta del sac». Mon pare tindria gairebé quaranta anys! Els van cridar per anar a fer trinxeres. No els donaven fusell ni res! S'ho havien de portar tot ells de casa perquè el govern republicà no els donava ni petate ni res! De casa s'havien d'emportar: una manta, calcer,... el què tenien. Tot dins d'un sac. Per això els deien «la quinta del sac». (64)</p> <p>- <i>Oi! S'acabat la guerra, s'acabat la guerra!</i> deia la gent... Tots més contents! I abraçant-se i tall! Ha! doncs sí! El que passa és que a casa no tots estaven tant contents: mon pare no estava gens content! Mon pare, ja abans d'acabar-se, el veies que estava... mudant de color. No li arribava la camisa al cos! No sabia què passaria quan tornés al poble, però s'imaginava que no serien coses molt bones. (68)</p> <p>Un dia, estava mon pare allí, fent la seua feina –es feia dos dotzenes de soles en un dia–, i conforme estava allí assegut, passa un del poble i li diu: - <i>Xa! Tu estàs ací? Tu no estàs a la presó?</i> Mon pare es va quedar... pffff! Este era un que tenia espartenyeria, de tota la vida, d'abans de la guerra, i en la guerra,... i clar! Durant la guerra, no feien el què ells volien!, perquè tots els treballadors –els solers– havien dit: - <i>Ara anem a treballar pa nosaltres!</i> Aleshores es va quedar sense personal; sempre n'hi havia algun esquirolo que no li agradava la col·lectivitat, però la majoria treballaven per a ells. I, clar!, eren enemics! Total, que mon pare es va esglaiar de veritat!: - <i>Ara me'n vaig a la Jefatura i venen a per tu... a tancar-te.</i> Puf! Mon pare, pobre!, se'n va anar a casa mort de por - <i>Ara vindran a per mi! Me tancaran a la presó! –li deia a ma mare.</i> (103)</p> <p>Mon pare se les va passar canutes. Mon pare, després de la guerra, estava amargat. No ell, sinó tots els hòmens de la seua època, vull dir els del seu entorn, els quals s'encontraven en moltes dificultats per a moltes coses perquè eren 'desafectos al règimen'. [...] (104)</p> <p>mon pare tenia traves –ells no podien accedir a res de profit– sinó que havien d'estar 'quietets i calladets': invisibles!, que ningú no es fixés en ells. [...] Mon pare estava més apocat. (105)</p> <p>quan va vindre... açò, açò és el que mon pare em contava!, i em sabia mal que mon pare no ho haguera vist! xa! Mon pare haguera vist que, per fi, tornava... Jo no me imagino l'alegria, després de tots eixos anys d'ostracisme, si estos homes haguessen pogut veure... una</p>	<p>Vençut (7v)</p>

<p>altra vegada! Que dius uffff! Mare! per fi!!!. Perquè, mon pare, a partir d'això, excepte que es trobés amb algú que fora molt de prop, de molta confiança, doncs no en soltava una. Viví un 'exili interior', que diuen. Al carrer, allí no se parlava de política, però gens!!! I que mon pare hagués vist tornar allò...!, haguera sigut una cosa gran. (336)</p>	
<p>Vaig començar a anar a escola abans de la guerra. Anava a l'escola dels cagons, l'escola 'del Comedor' (21)</p> <p>jo anava a l'escola de D^a Maria i D^a Elena, perquè aleshores les escoles tenien el nom de la mestra (21)</p> <p>a València, vaig anar a l'escola del partit comunista, i allí vaig anar una temporadeta. També poc, perquè..., no sé per què!, aleshores no anàvem d'una manera seguida a escola. No ho sé, per què! Jo recordo que n'hi havien dies que no anava a escola i ja està. (30)</p> <p>Durant la guerra, mentre encara estàvem al poble, vaig anar a l'escola del Sindicat [catòlic]. Era una escola que estava al carrer Sant Antoni, (39)</p> <p>Jo anava a una escola del Partit Comunista. Les escoles es veu que eren de cadascú. Almenys els sindicats i els partits en tenien. No recordo el nom d'aquella escola. (58)</p> <p>quan vaig vindre de València, jo, l'escola... poc. Com encara estava la guerra tant present... (encara hi havia soldats per tots els llocs) jo l'escola la veia un poc lluny! Com que no anava amb mi!!! Com que era una cosa que... sí! Anava a escola, però... i què? Ho veia com una cosa passatgera, que no anava amb mi. Una cosa que havia de patir i ja està! I després, quan vaig anar al Campanar, doncs encara més! [...] no veia l'educació com una cosa que m'aportés res. No ho veia. Veia xavals que anaven a escola , però jo, si podia, preferia anar a jugar, preferia anar per ahí a la dula. No anaves a escola... com se diu ara? 'estimulat', 'motivat' (97)</p> <p>l'any 39-40? [...] Només va acabar la guerra vaig anar a diverses escoles. Una d'elles, potser fóra la primera, va ser 'els frares' [franciscans] al convent. (97)</p> <p>Després va vindre 'l'Escola dels Porxos' i després 'el Campanar'. (101)</p> <p>Al curs 41-42 vaig anar a les 'Escoles del Campanar'. Sempre es pot anar a pitjor! Entre l'escola dels frares i la del 'Campanar' vaig anar als 'Porxos', que deien, [...] (109)</p> <p>després d'això, me'n vaig anar a casa, i li vaig dir a mon pare: - Jo no vaig més a escola! Faça'm vosté lo que vullga... però jo no torne més a escola! (114)</p> <p>Aleshores em va apuntar a un repàs de nit. Un repàs d'un mestre que li deien Don Paco (117)</p>	<p>Record de l'escola (11v)</p>
<p>Jo me'n recordo d'aquelles dones com unes dones molt carinyoses, molt afectives. Que tenien... no sé!, feien molt bé la seua feina... els agradava tractar amb els xiquets. Jo no he vist mai... no recordo haver-les vist mai una mala acció amb un xiquet, de pegar-li un catxete o una zurra o qualsevol gest de violència. Per a mi eren les millors del món. (21)</p> <p>Allí tenia mestra, era una xica, no un mestre. Però no me'n recordo d'aquella mestra. Sé que era una dona, però no recordo res de la seua fesomia, ni com anava vestida, no. Així com a Donya Maria i Donya Elena les tinc ací clares dins el cap, sé la cara que tenien les dos, d'esta no. (39)</p> <p>no recordo haver anat mai a escola perquè mes nasqués. Jo anava a escola perquè m'obligaven a anar! Tampoc no recordo haver estat mai a gust! Estaves allí i sempre estaves esperant a veure per on te venia una canyada, o una bescollada. Te renyien contínuament. (97)</p> <p>Me'n recorde que n'hi havia un mestre, un frare –no me'n recorde com li deien– i aquell home era molt 'peculiar'. Tenia una canya –perquè allí al corral del convent sempre han hagut canyes de bambú, canyes índies, que deiem– que aplegava fins la punta de l'aula. I aquell, quan estaves parlant amb algú, no et deia res. Des de la tarima et feia 'plaim!', i amb la punta de la canya et pegava al cap... mecaguentol! I pegaves un 'ai' que</p>	<p>Afectivitat respecte de la mestra o el mestre (12v)</p>

<p>t'alçava a l'aire. Ens controlava peròòò... com el que té una rabera i la controla a bastonades...? Doncs així! [...] el tio aquell no anava a renyir-te, ni res, sinó que la primera acció era... clac!, canyada! (98)</p> <p>Allí [a l'escola dels Porxos] no me'n recordo amb quin mestre vaig estar (faltava molt perquè anava sovint amb mon pare amb el carro). (109)</p> <p>No recordo haver sentit mai a aquell mestre parlar amablement amb ningú. Vull dir, explicar-li alguna cosa a algú –almenys eixe mestre–, explicar-li-ho d'una manera afable, distesa. - <i>Pues açò se té que fer aixina, ho tenin que fer aixana...</i></p> <p>No, no! Aquell tio estava sempre cabrejat! Sempre feia cara d'estrenyiment. Don Emilio. No sé si estaria de mestre perquè no podria fer altra cosa o què, però sempre estava mal-humorat. I quan un s'enganyava a la pissarra, a la més mínima, li armava un dos de maig!, li armava un folló! Si era menester li pegava una quantada, un calbot o una pallissa brutal, ...i sense ser menester! I avant! Eixe mestre li pegava una pallissa a un xiquet sense més ni menys. Però una pallissa de veritat!, no allò que te pegaven un 'coscorró', o te pegaven a la palma de la mà amb la paleta, o als dits, o la vareta d'olivera, no, no!, que era d'allò més normal. Aquell no, aquell tio et pegava una patada a la panxa, tirava a un a terra i a patades el, el... madurava! Això estariem parlant de l'any 41-42. Era un xic relativament jove, però tenia una cara de mala llet, que era massa! A més, jo no el vaig veure mai alegre, ni me'n recordo haver-lo vist somriure. Era una cara 'sinistra'. Per a mi era una cara sinistra, una cara de, de... criminal. I a cada dos per tres li pegava, beim! un calbot a un que el tirava de morros. [...] Estàvem acollonits! Pensàvem que havíem de dir-li-ho a alguna autoritat, perquè aquell tio estava boig! [...] Estaves sempre esperant a veure per on te fotia! estaves mirant sempre a veure quan... quan me tocarà a mi. (111-113)</p> <p>Jo havia estat a l'escola comunista. Me'n recordo que era una mestra, una dona, i no mai em va cridar l'atenció en el sentit de dir '<i>Uii! Esta dona, què roïna és!</i>' (112)</p> <p>el mestre agafa les ametles i comença a tirar-li ametlades. Fins que, amb tant mala fortuna, li pega una ametlada al cap i li fa sang. Aquell xiquet, quan es va sentir el colp de l'ametla al cap, i es toca i es veu sang, va eixir per la porta com un diable. Va sortir d'allí volant! Clar! el més lògic era que li ho digués a son pare, i que son pare vingués a afatar de bufetades al mestre. Bueno! La qüestió és que este mestre ens amenaça dient que: - <i>Si algúien cuenta lo que ha pasado...!</i> (114)</p> <p>a un altre xicot, més major –bé, s'ha mort ja–, també li va pegar una palissa. Perquè va eixir a la pissarra i no sabia les respostes al que li preguntava, o no recordo exactament el motiu... però li va pegar una palissa que el va deixar allí en terra quasi sense coneixement, mig mort. (114)</p> <p>d'un mestre que li deien Don Paco, que pel dia era mestre també als frares franciscans, i de nit, feia escola, feia repàs a sa casa. [...] I allí anàvem uns quants xicotets com jo i més majors. [...] vaig anar uns mesos i vaig dependre un poquet, però més que amb el Don Emilio aquell. Este home me va ensenyar a llegir, me va ensenyar a llegir 'de veritat'. Fins aleshores sabia 'dellestrejar', dir que posava; però allò que es diu llegir, com ara jo llegiré esta revista i esta revista em dirà coses, [...] Este Don Paco deia que tenia que instruir-me llegint. (117-118)</p> <p>vaig deixar [d'anar al repàs] perquè... home! És que set pessetes...! Home!, set pessetes era el què després guanyava jo en tota una setmana [...] crec que no m'ho podia pagar [...] a este home li va saber molt mal. Degué anar quatre o cinc mesos, o mig any. Poc de temps. I quan me'n vaig eixir fins va vindre a dir-li a mon pare - <i>Xa!, és una llàstima, perquè Juanito té cap, és aplicat i a lo millor ho aprofitaria!</i> (118)</p> <p>Dels mestres que vaig tindre, no en coneixia a ningú. No recordo massa! Recordo que anava allí, al pupitre i tal (300)</p>	
<p>Ens tenien allí, tranquil·lets! Me'n recordo que, quan estàvem dins l'aula, teníem unes taulettes xicotetes. Ens donaven una llapissera i fèiem garabatos en un paper. En una tauleta sèiem quatre xiquets en cadiretes soltes que hi havien allí. Les cadires sempre estaven... desbarajustades per allí, l'escola sempre amb els materials escampats. (21) - <i>Hala! a replegar les cadires!</i> I toooots a posar-les al seu lloc!!! Allí ens contaven coses, ens cantaven cançonetes, i, més que</p>	<p>Entorn i activitats escolars (14)</p>

res, jugàvem. Passàvem el dia escoltant coses que ens contaven: històries, contes,... i cantant cançonetes de xiquets. (21-22)

recordo que eixíem al pati, al recreo, dèiem. El pati era de grava, de graveta solta, i n'hi havien unes plantes de fulla ampla per allí per la vora. També me sona alguna falguera. En gerrots grans de diferents mides. N'hi havia també un lloc com si fóra una espècie d'escenari. (22)

Durant la guerra, mentre encara estàvem al poble, vaig anar a l'escola del Sindicat [catòlic]. Era una escola que estava al carrer Sant Antoni, [...] per allí n'hi havia una escaleta, que era per pujar al primer pis, i això era una escola. Ho havien habilitat per a escola de xiquets. Des del carrer la Soledat jo anava fins allí. Pujàvem, i fèiem el recreo al terrat. Al terrat n'hi havia una terrassa que tenia la paret alta, que era on eixíem a estirar les cames. Quan era allà per l'estiu... feia un soll, allí, que quan eixia te badava! Ens pujaven i allí els xiquets jugàvem. (39)

Què fèiem allí? Doncs no me'n recordo, no me'n recordo de cap tasca que férem! La llibreta, suposo que ja començaríem a fer alguna coseta. Però, en fi, poca cosa de treball d'escola de veritat. (38)

a València, vaig anar a l'escola del partit comunista, i allí vaig anar una temporadeta. També poc, perquè..., no sé per què!, aleshores no anàvem d'una manera seguida a escola. No ho sé, per què! Jo recordo que n'hi havien dies que no anava a escola i ja està. (39)

sí que em recordo és que una vegada va vindre «el Campesino». Ja quasi al final de la guerra. [...] Allí va vindre i ens va fer un parlament –jo tenia vuit o nou anys, a veure de què me tenia que parlar, a mi..., hehehe! [...] Allí anàvem tots, xics i xiques mesclats. Però, no sé per què, no anàvem d'una manera seguida a escola. (58)

Allí **tenien un pati gran, que era el 'recreo'**. [...] Aquell pati **estava tancat amb una reixa** [...] Quan era l'hora del recreo, allà a mig matí, eixíem al pati. Però aquella porta estava sempre oberta. I **quan venia l'hora d'entrar del recreo, la meitat dels xiquets ens en havíem anat, a nadar a la sèquia**, o on fóra (97)

pel matí recordo que estàvem a escola... llegíem...

- Hala! Fulano! **Llig des d'abi hasta abi!**

A la pissarra feia, doncs sumes, o restes... o

- Hala! **copieu això que n'hi ha a la pissarra.**

Li ho portaves i

- No, **això està mall... o està bé!**

- **Hale! Ahí, a estudiar!**

o **a eixir, o a 'lo que sea'**, i avant! (98)

Anàvem de 9 a 12, i de 3 a 5; i en dijous de vesprada no feien escola. Però en dissabte per el matí, sí que anàvem a escola... o no anàvem! (99)

Anàvem a escola, però la meitat de les dies 'fèiem fugo', que dèiem. Quan fèiem fugo anàvem, més que res, a nadar. (99)

Gastàvem l'*Enciclopèdia*. Ja feies comptes, multiplicaves, dividies, tal... feies algun problemeta. En fi! eixes coses: ja eixies a la pissarra, t'ensenyaven una miqueta de gramàtica, si s'escrivia amb 'hache' o sense 'hache', o sense tal. De tot açò, aprenies el que t'ensenyaven en aquella època. I el que tenia més 'poderio', quan acabava l'escola, o fins potser, abans d'acabar-la, se n'anava ja a estudiar a Castelló, a l'institut. Perquè com no te feien exàmens ni res!, u –el que podia– se n'anava al Ribalta. (101)

al Campanar... mare meua! Allí sí que n'érem! Me'n recordo que n'érem... n'hi haurien quatre files de pupitres, i n'érem dos a cada pupitre... i n'hi haurien almenys sis de profunditat. Almenys sis! A dos cada pupitre... [...] jo calculo que allí, quasi quaranta xiquets... no ho sé segur, no ho recordo, però... o més de quaranta. D'aquí en avant, segur! Perquè jo veig ara l'aula aquella –era gran!- i estava plena de xavals allí, un munt.[...] L'aula era ampleta, però el pati seria un trosset de poc més de quatre o sis metres quadrats. Eixíem i allí estàvem drets, no te podies menejar. A l'aula estàvem 'desahogats', però al recreo no: no n'hi havia recreo. O, potser, alguna vegada ens treien [al carrer], allí davant, per estirar les cames. Però, normalment, el mestre

<p>ens tancava allí al quartet aquell, al 'patí', i ell se posava a llegir el diari, una estoneta ...i hala! I ja està, ja s'ha acabat el recreo! [...] Aleshores tindria jo onze anys, potser que n'hi haguera algú que en tingués tretze,... però més xicotets d'onze anys, en aquella escola, no. Ja anaven a un altre lloc. (110-111)</p> <p>Jo encara tinc per casa una <i>Aritmètica</i> de quan anava a esta escola. Hi havia de números, geometria, àlgebra,... però tot en un llibret menut. A més, una <i>Enciclopèdia</i> on n'hi havia de tot!: n'hi havia Història, n'hi havia tal,... A mi no m'han examinat mai de res! No examinaven. Aleshores acabaves l'escola... i fins l'any que ve! Tornaves a anar, et posaven coses un poquet més difícils, però... exàmens no. I d'ací, els que ja podien, anaven a l'institut, a Castelló. Jo sé que se n'anaven en bicicleta a estudiar al Ribalta. Quan tenien catorze o quinze anys. [...] El que no sé és com aplegaven, com ingressaven a l'institut! No sé en quins estudis o quins... (115)</p> <p>Crec recordar que, d'anar al repàs, pagava set pessetes al mes. M'ho vaig deixar perquè... home! És que set pessetes...! Home!, set pessetes era el què després guanyava jo en tota una setmana [...] crec que no m'ho podia pagar [...] (118)</p>	
<p>Allò era la seua Casa Social, i allí s'ajuntaven moltes nits a sopar. Me'n recordo que algunes vesprades feien obretes de teatre. N'hi havien alguns que van muntar una espècie d'entramat i feien teatre. Durant la guerra allí feien obretes de teatre. (24)</p> <p>La majoria les escrivia (o les portava –perquè les trauria d'on fora-) u que li deien Quemades, Cabrera Quemades, que també era espartenyer i que després, poc abans de la guerra i durant la guerra va ser alcalde. A este, quan se va acabar la Guerra Civil, el van matar.(24)</p> <p>Mon pare em va contar que, de més joves, anaven al cine “Tàrrega”, on feien pel·lícules mudes. I tots volien estar al costat de Quemades perquè era l'únic que llegia prou a presseta els lletreros que eixien, el que deien els protagonistes o el narrador. Així t'assabentaves més de la pel·lícula. (24)</p> <p>Al teatre del centre social, jo me'n recordo que amb mon pare i ma mare anàvem allí, a sopar. Agafàvem el sopar sota el braç i passàvem l'estona.(25)</p> <p>Volíem que la cooperativa tingués també un vessant social. Volíem que l'educació arribés a tots, i que l'associació tingués un caire 'anivellador', igualitari. Pagàvem una quota anual, però n'hi havia gent, n'hi havia algun pare –en aquell temps ja– que no podia pagar ni el menjador. Nosaltres li donàvem una ajuda, una beca: se li pagava que el xiquet pogués dinar. La mateixa APA, a dos o tres pares, que estaven així, més fotuts, doncs els pagàvem el menjador, o la meitat! (el que fera falta). Eren xiquets als quals també els venien malament pagar els llibres..., doncs també els fèiem una miqueta de favor! (341-342)</p> <p>Alguns pares de la Junta Directiva tenien estudis, però els havien tingut d'una manera diferent! A veure com m'explico: havien anat a una escola o a un institut molt autoritari, molt quadriculat, no? I açò era diferent! Eraaa... no sé!, un poc més liberal! Ara teníem llibertat.(345)</p> <p>Vam organitzar una biblioteca, que allí no n'hi havia. 'Pues tenim que fer-ne una...!' I anàvem a demanar llibres a les empreses. (346)</p>	<p>Interessos socials i culturals en el socialisme (7v)</p>
<p>Els de la FAI eren els que buscaven a la gent, i li pegaven dos tirs al quiii... això! (29)</p> <p>aquells tios eren els que manaven de veritat: tenien les armes i pocs escrípols. Quemades els tenia por, el tenien amenaçat. I mon pare... ni te conte! (30)</p> <p>Quan l'exèrcit feixista va pillar Màlaga, molta gent van haver de fugir i van vindre cap ací, cap a Llevant. [...] I esta gent, doncs eren gent... humil, com la majoria de la gent que fugien dels feixistes. Perquè el rics, normalment, no fugien. De què anaven a fugir? Fugien els pobres. (44)</p> <p>a l'estiu del 37,[fugint dels bombardejos] ens en vam anar al maset. (47)</p> <p>era quan la batalla de l'Ebre, i quan va pegar el pet, la desbandada de l'exèrcit republicà, doncs tots els dies arribaven per allí soldats fugits. [...] I hale!, se n'anaven ràpid, fugint, fugint</p>	<p>Testimoniatge de la violència i rebuig (12v)</p>

de la guerra! Xics que no portaven ja ni fusell! Havien tirat el fusell, ho havien tirat tot, i només tenien fam i por. (48)

n'hi havia quantitat de gent que anaven per la carretera a peu. I venien els avions, els feixistes, metrallant a la gent. *Ta-ta-ta-ta-ta-ta...*! i la gent havien de deixar tot el que tenien a vora carretera i, corrent, amagar-se sota els tarongers o on podien. Alguns van morir. De fet, mataven gent –a la gent que anaven fugint per la carretera, ja veus!, matar a gent que només vol fugir! (55)

Eixos dies... sentíem trets per la nit. Sobretot a la matinada, al poc de fer-se de dia, sentíem trets, a muntó. **Inclús ràfegues de metralladora!** I a l'endemà els xiquets anàvem a veure on havien pegat els trets. I allí veies els casquillos de les bales contra una paret que n'hi havia allí al costat, al barranc eixe que divideix Paterna i les Coves Carolines. Allí **hi havia una paret on se veu que afusellaven**. Degueren afusellar, suposo que als jefes del quarter, al coronel, o a qui ells creurien que eren afusellables. **Pels trets que sentíem, en degueren ser a muntó**. Es veu que n'hi havien a muntó d'afusellables. [...] Nosaltres anàvem amb la curiositat dels xiquets a veure. Una bala, un casquillo de bala,... coses d'eixes! Em recordo **d'aquell barranc amb les taques de sang**. (69)

En eixa època **encara n'hi havien morts pel terme**. Encara faltava replegar-ne molts. Recordo que n'hi havia un home soterrat... gairebé dins del poble! I va estar temps allí! Un mort mig tapat [...] amb terra, **soterrat aixíí de qualsevol manera. Però que se li veia un tros de sabata...**! (82)

d'un senyor que en aquells temps s'havia dedicat a *soterrar als que mataven per allí*.

- *Pues ves allà, que n'hi han dos més.*

I amb un carret de mans els portava. **Anava, carregava els cossos, se'ls emportava i els enterrava, al cementeri o... a on pogués.** (90)

quan vam anar allí a soterrar-lo, **estava dins d'una caixa de fusta, vam mirar i n'hi havien ossos. Jo allí vaig veure només un grapat d'ossos. Diuen que si el van identificar per les dents**, perquè van veure alguna cosa que coincidia.

- *Doncs sí! Este és!*

Tenia una dent de or i no sé què que li ho van reconèixer. Així el van localitzar (91)

Però **vaig veure que hi havien xiquets que s'ho passaven molt malament.** (113)

anaven a [l'estraperlo de] l'oli, [...] una nit, la Guàrdia Civil els va 'donar l'alto'. Però aquells no van parar. Cara avall amb la bicicleta aquella!, pilla'ls! La Guàrdia Civil els va disparar. A este que te dic li van pegar un tir ací a l'espatla, prop del muscle, i va estar ferit, detingut. És a dir, arribaven... hagueren matat a un per, per... per un estraperlo de cinquanta litres d'oli! (129)

me'n recorde que en una ocasió [...] vam anar a un hort que eren tarongers xicotets, que amb una lona en tapàvem quatre, perquè eren molt xicotets. I vam dir: 'açò com ho cobrem?' [...]

Aquells volien cobrar-los com un arbre. Jo dic

- *Home, no és igual tapar un arbre que tapar-ne quatre, encara que siguen xicotets, però és més faena. Jo crec que tenien que pagar-ne dos. No u, ni els quatre, però per lo menos dos.*

Van estar d'acord: 'dos'. Però quan ve l'hora de cobrar els en paguen u. I clar, com jo era el que havia estat allí amb aixó... De seguida se'n venen a mí.

- *Un karmar, un karmar, sólo un karmar!*

(*'Un arbre, un arbre'*).

Me'n vaig jo allí i estaven a la taquilla pagant, l'encarregat... I li dic jo

- *A veure: per què no heu fet lo que havíem quedat?, que passa que a estos...?*

- *Ab!, no. És que ací... home, home!, és que...*

- *Ni home ni dona, tio. Ací hem quedat que els paguem dos arbres. O els pagues dos arbres a estos hui, o jo i estos demà matí ens n'anem d'ací i ja t'apanyaràs.*

[...] Total, que vam aconseguir que els pagaren dos arbres. Home, ja està bé! (268-269)

davant de ma casa estava la seu dels *Pioners*, que dèiem. Els *Pioners* eren com després eren els falangistes, els *Pelayos*, els xicotets, [...] **xiquets que tenien set o vuit anyets. I els posaven un corretjam i pareixia que anaven uniformats. Feien la instrucció allí, al mig del carrer.** (31)

Escepticisme i distància respecte a organitzacions uniformades (4v)

<p>per eixa època els falangistes feien desfilades: amb la camisa blava, les fletxes,... i anaven desfilant pel poble: <i>un, dos, un dos,</i>... i la gent eixia a veure'ls. Suposo que desfilarien perquè seria el dia de tal o qual: «del Caudillo», «de José Antonio», ... desfilaven amb el fusell coll, com si foren milícies. Estaven en peu! (115)</p> <p>van fer una pel·lícula que es deia «<i>Sin novedad en el Alcázar</i>». La feien pels pobles i tots els xiquets de les escoles anàvem. Per als xiquets de les escoles era obligat anar a veure-la!, perquè <i>era quan a Franco van ser un heroi</i>, quan van salvar... al coronel Moscardó aquell,... La feien en Onda, i als xiquets de Vila-real havien de portar-nos fins Onda en camions a veure la pel·lícula. Però havies d'anar amb camisa blava, les fletxes al pit, i amb boina roja. Jo volia anar, perquè sempre em venia bé anar al cine, i vaig aconseguir que el meu cosí xxxxx –que aquell sí que tenia camisa i... tot el que tocava– me deixés la seua camisa blava. També em va deixar la boina i tota la parafernàlia. Recordo que jo vaig eixir de casa, amb boina i tal... Mare meua! tenia una vergonya!!!, me'n recordo que portava una vergonya damunt de mi que em donava no sé què... això seria l'any [...] 40 o 41. Tindria deu o onze anys. Quan vaig arribar davant de [...], ja no podia aguantar-ho més i em dic</p> <p>- <i>Me cago en la boina, en les fletxes i la pel·lícula!</i> Me llevo la boina, me'n vaig a casa, i li dic a mon pare - <i>Jo no vaig a veure la pel·lícula!, que em dona vergonya anar disfressat!</i> Me llevo la camisa, li la torno al meu cosí i me quedo en casa. (116)</p> <p>El campament del 'Frente de Juventudes': els flechas, pelayos, cadetes, i... no sé que més, ja... arqueros o alguna cosa així. I anaven amb pantaló curt, ells per allí, tots pagats! Amb camisa blava, i les fletxes. [...] els primers que arribaven eren els 'mandos', tots amb pantalons curts i el 'matxete', ... (159)</p>	
<p>Allí va fer moltes coses, perquè allí ell era... el <i>alma pater</i> del convent aquell. Va fer que els xiquets del poble anaren a l'escola i coses així. (34-35)</p> <p>cada dos per tres no anaves a l'escola. I no passava res! Vull dir: que no anaves i prou. Així com ara un xiquet no va a escola i</p> <p>- A veure: les fàltes!</p> <p>En aquells temps no anaves a escola... doncs no anaves a escola! No passava res. (30)</p> <p>vaig deixar [d'anar al repàs] perquè... home! És que set pessetes...! [...] crec que no m'ho podia pagar [...] a este home li va saber molt mal. Degué anar quatre o cinc mesos, o mig any. Poc de temps. I quan me'n vaig eixir fins va vindre a dir-li a mon pare</p> <p>- <i>Xa!, és una llàstima, perquè Juanito té cap, és aplicaet i a lo millor ho aprofitaria!</i> (118)</p> <p>van dir:</p> <p>- <i>A veure! Quants pares volen que els xiquets passen allà?</i> Era voluntari. Jo vaig pensar</p> <p>- <i>Una escola nova.... Mestres nous... més joves... tal, qual, pues... Saps què? Que mon anem allà!</i> (338)</p> <p>O quan n'hi havia algun conflicte, que algun xiquet en l'escola feia alguna malesa o alguna cosa que no estava bé, doncs ens reuníem i tractàvem el conflicte. Sempre m'ha agradat posar el meu punt de vista en quant podia. (343)</p> <p>l'associació me pareixia una cosa molt interessant. Molt interessant perquè era... no sé!, era estar prop dels teus fills. Estar controlant un poc més la seua educació. (346)</p> <p>Vull dir, que sempre he estat pendent de l'escola. M'ha agradat estar damunt dels meus fills, ahí, propet, propet! I saber com ha anat la cosa. (348)</p>	<p>Valora la preocupació per l'escolarització (7v)</p>
<p>Va fer molta amistat amb una família: la família Vega.[...] tenien uns fills jovenets, uns xiquets xicotets. Ell se'ls va mig criar, se va fer càrrec d'ells –diguem-ho així– perquè se van quedar prompte sense pare. Crec que aquell hom es va morir d'alguna malaltia d'aquelles d'allí. I el tio frare se va fer càrrec dels xiquets, de l'educació i tal. (35)</p> <p>Ma uela sempre tenia un perol ple de creïlles bullides al foc. I passaven soldats [que fugien de la guerra]! Només apareixien, ma uela enseguida els posava un plat de creïlles bullides, i aquells se les menjaven... com si fóra un tresor! (48)</p>	<p>Valoració d'assumir responsabilitats altruistes // Compromís humà (19v)</p>

Aquell xicot [...] va dir:

- Mire, jo no puc emporta-m'ho darrere, açò; tinc que deixar-m'ho a un lloc o altre. A vostè li pareix bé que m'ho deixe ací?

- Aï!, **mentres mosatros t'ho puguem custodiar, t'ho guardarem, però si no, tampoc podem emportar-mos-ho!**

I quan arribà el moment de moure cap allà, **quan nosaltres també vàrem fugir, allò ho vam lligar amb unes cordes a un cabiró del sostre, lligat allí, per a quan tornàrem (o per si tornava ell!).** (50)

ve un camionet militar, amb dos soldats dalt, que tenia darrere la caixa descoberta. Un camionet d'aquells de l'època. Mon pare li diu si podien portar-nos a València –com anàvem a València! – i aquell li diu que no. No, no! Que anavaaaa de missió militar i que no, no podia pujar-nos. **I l'altre...**

- **Xa!, eeeehhh... per què no els portem? Qui se té que enterar?...**

Això que passa: que sempre n'hi ha u queee...

- No, no, no! – deia el que pareixia que manava.

Però... **total!, que al final el convenç!** (53-55)

em ve al pensament, **una situació que sempre, sempre, l'he tinguda ací clavada dins del pit.** Quan faltaria un mes per acabar-se la guerra o... no sé, poc, poc de temps; es presenta un dia **un amic de mon pare,**[...] **Li demanava a veure si mon pare el podia amagar allí, a la casa del tio xxxxx. Venia fugint del front i, si el pillaven, podien... no ho sé! afusellar-lo! Era un desertor.** I mon pare li va dir que no [...]

- *Escolta, jo no estic en ma casa. Jo faig prou de que em deixen estar ací! Jo ho sent molt, però no puc amagar-te, no puc fer res. Si estigués en ma casa... pues a lo millor te diria: amaga't en una habitació, o tancat o... però... ací...!*

Jo estava allí: mon pare, aquell home –**com me'n recordo d'aquell home!– i jo, que tenia set anys!** Els tres dins d'aquella cambra. **Jo escoltava i me pareixia una cosa... aleshores no tenia paraules; ara diria «una tragèdia»!** De vegades es feien uns silencis que a mi em pareixien molt llargs, molt llargs. **Aquell home quasi li plorava a mon pare, de veure que no podia, que tenia que anar-se'n! a l'aventura! Fugir jugant-se la vida! M'imagino que aquell home, a mon pare, ja no el saludaria mai més en la vida!** [...] mon pare tampoc podia fer més que el què li deia! Però no sé si u, quan està la vida en joc, disculpa que els altres no l'ajuden.

- *Com te puc amagar, jo ací?, si ací estem justets nosaltres, encara gràcies que mos deixen estar. Com li dic jo a l'amo de casa...?: escolta!, que éste és un desertor i va a amagar-se ací. No, home, no!, només falta que te pillen ací, en ma casa, i a mi me tanquen a la presó.*

Eixa situació l'he recordada moltes vegades. Suposo que el degueren agafar. Però no el van matar!, perquè després el vaig veure (66)

[la tia Encarnación] se va posar malalta i **se va quedar 'postrada'**, que deien aleshores. No sé si degué ser algun atac cerebral o alguna cosa d'eixes, i se va quedar a zero. **Ma mare s'havia de fer càrrec de netejar-la, de rentar-la, de donar-li menjar, de... tot!** Ma mare, pobra, allò era un problema gros. [...] en aquells anys ni n'hi havia quarto de bany, ni n'hi havia banyera, ni un lavabo, ni... la gent se llavava en una safà, en un llibrell de ferro o d'obra. Ma mare, a les tres del matí, agafava una safà i tenia que anar a netejar-la. [...] la tia Encarnación dormia baix, i ma mare dormia allí al costat d'ella, per si... clar! (106)

Què faig jo??? doncs no tingué més remei que tornar-me'n cap allà i fer el què se m'ocorregués.

- **A veure que faig jo ací pa que esta gent...?** (166)

van fer eleccions per traure una presidenta de l'agrupació i la van traure a ella. Encara tinc per casa el document del Sindicat en la que li comunicaven que havia sigut nomenada presidenta de les perruqueres de Vila-real. (232)

en una ocasió [...] vam anar a un hort que eren tarongers xicotets, que amb una lona en tapàvem quatre, perquè eren molt xicotets. I vam dir: '*açò com ho cobrem?*' [...] Aquells volien pagarlos com un arbre. **Jo dic**

- *Home, no és igual tapar un arbre que tapar-ne quatre, encara que siguen xicotets, però és més fàena. Jo crec que tenieu que pagar-ne dos. No u, ni els quatre, però per lo menos dos.*

Van estar d'acord: 'dos'. Però quan ve l'hora de cobrar els en paguen u. I clar, com jo era el

<p>que havia estat allí amb aixó... De seguida se'n venen a mí. - <i>Un karmar, un karmar, sólo un karmar!</i> ('Un arbre, un arbre'). Me'n vaig jo allí i estaven a la taquilla pagant, l'encarregat... I li dic jo - <i>A veure: per què no heu fet lo que haviem quedat?, que passa que a estos...?</i> - <i>Ab!, no. És que ací... home, home!, és que...</i> - <i>Ni home ni dona, tio. Ací hem quedat que els paguem dos arbres. O els pagues dos arbres a estos hui, o jo i estos demà matí ens n'anem d'ací i ja t'apanyaràs.</i> [...] Total, que vam aconseguir que els pagaren dos arbres. Home, ja està bé! (268-269)</p> <p>li va agafar una espècie d'embòlia, al cap. Se va quedar un poc... tocat. Encara estava prou bé, però per a treballar, no. Ell firmava els butlletins. A mi em sabia mal traure'm el carnet i firmar els butlletins per si se pensava que anava a arraconar-lo, i jo no volia que ho pensés. (299)</p> <p>titulat' ara ja tenia el carnet i ja podia firmar-los. Perquè el tio Granero... ja no... Havia de traure-m'ho perquè no podia dependir! Encara que vam ser socis fins que ell es va morir. (303)</p> <p>Al pis teníem una peixera, i una rateta blanca. Ara estan els hámsters... però ella tenia una rateta blanca. I a ella sempre els animalets [quan estàvem en Aín –ella encara no havia nascut– teníem un gosset que li deien “Treski”. [...] A Mónica sempre li van agradar els animalets, tots! Els patos, els gossos, gatets,... Home! Tant era així que quan estava acabant l'escola volia ser veterinària. Ella deia: 'Jo, de major, vull ser veterinària'. Sempre que podia li agradava tindre algun animallet. (324)</p> <p>Aleshores se van organitzar en algunes escoles les associacions de pares. (339)</p> <p>Constituïm una Junta Directiva: - <i>Tu, vocal; l'altre, tal...</i> Perquè a l'associació se van apuntar un munt de pares, la majoria! A mi em van nomenar... – no sé per què–, Ernesto em va dir - <i>Tu seràs de Cultura.</i> (Justet a mil, justet a mil, que era el menys lletrat de tots!) Bueno! El president era Rafael Llopis. Ell estava més vinculat que ningú en a tot aixó de l'Educació, se sabia les lleis: 'pues tu, president?' (340)</p> <p>El 'menjador escolar'! Pues també! Organitzem el menjador! A veure: quants volen posar-se al menjador? Bueno, doncs vam fer una col·lecta. Volíem que la cooperativa tingués també un vessant social. Volíem que l'educació arribés a tots, i que l'associació tingués un caire 'anivellador', igualitari. Pagàvem una quota anual, però n'hi havia gent, n'hi havia algun pare –en aquell temps ja– que no podia pagar ni el menjador. Nosaltres li donàvem una ajuda, una beca: se li pagava que el xiquet pogués dinar. La mateixa APA, a dos o tres pares, que estaven així, més fotuts, doncs els pagàvem el menjador, o la meitat! (el que fera falta). Eren xiquets als quals també els venien malament pagar els llibres..., doncs també els fèiem una miqueta de favor! (341-342)</p> <p>tots els pares que vam voler ser voluntaris, a primers de setembre –que eren les festes d'ací–, de vesprada, en lloc d'estar a la festa, ens en anàvem a l'escola. Esborràvem amb una gometa tots els llibres on els xiquets havien escrit o ratllat i els deixàvem tots nets. I Juan xxxx, que era també de l'associació, se'ls emportava a la [seua] impremta i els netejava un poc més. (342)</p> <p>O quan n'hi havia algun conflicte, que algun xiquet en l'escola feia alguna malesa o alguna cosa que no estava bé, doncs ens reuníem i tractàvem el conflicte. Sempre m'ha agradat posar el meu punt de vista en quant podia. (343)</p> <p>- <i>Tu, con los chiquillos en tu aula, ¿si un chiquillo hace algo que no es correcto, no eres capaz de decirle: ¡Oye! ¡Eso no se hace!?</i> - <i>No, no... yo eso no tengo... yo solo...!</i> - <i>Pero, entonces ¿tú que les enseñas? ¿'Dos y dos son cuatro', y ya está? ¿Y ahí se acabó?...]</i> Bueno, doncs teníem eixa preocupació per l'educació. (343)</p> <p>Quan van acabar d'escola, [primària] a [l'institut] «Tàrraga» estava també de Junta. Ernesto i</p>	
--	--

<p>jo, allà on n'hi havien APAs, ens posàvem. I després, en «Miralcamp», també vaig estar de Junta. Allí vaig haver d'anar a parlar amb algun pare d'algun xiquet... difícil; perquè allí... [...] els xiquets que anaven allí, en aquella època, [...] eren... el rebuig de l'escola.[...] Miralcamp era només de Formació Professional.[...] I allí n'hi havien xavals que erennn... complicats!, que no trobaven el seu lloc...! (346)</p>	
<p>va estudiar i va ser després inspector d'Hisenda (era algú molt ben preparat i que després va fer coses importants). Son pare era taverner. (40)</p> <p>Però [ingressar a l'institut] no era una cosa que decidís el mestre d'escola, sinó que, el que podia pagar-li els estudis –perquè tenia perres– o el que fora, anava a estudiar, i el que no, no. Jo, si mon pare hagués tingut mitjans i hagués pogut, sí que m'hagués enviat. (115)</p> <p>Més avant, quan he tingut fills, m'he preocupat que els meus fills tinguessen una bona educació. Ja que jo no la vaig tindre massa..., almenys que la tinguen ells! (119)</p> <p>[la meua cosina monja] me posa en contacte amb [un capità]. Jo me'n vaig cap allí, vaig a parlar amb ell, i me va dir: - <i>Y tu, muchacho ¿qué?, ¿dónde estás?</i> - <i>Pues mire, yo estoy en transmisiones, allí en Russafa, en el quarter de tal [...]</i> I ell em diu: - <i>Pues nada, jeso está muy bien! ¡Tú aprende mucho y no te preocupes!</i> En resum: que jo posara interès en aprendre i avant. Jo vaig dir 'doncs ací no n'hi ha més remei que aprendre!'.[...] Total, que poso interès i al final vaig aconseguir la destinació que volia: anar a Castelló, que era el que a mi m'interessava... passar una bona mili. (210-211)</p> <p>va posar la perruquerieta, i li va anar molt bé!, perquè a més Lola era una perruquera... diferent de les que n'hi havien ací. Com havia estat en València, havia després coses diferents,... era més moderna! (231)</p> <p>a partir d'ací doncs ja vam fer feines. Ja anava jo pel meu compte, ja firmava jo els butlletins, iiii... bé, he treballat a muntó! [...] Ja podia firmar els butlletins. Com ja m'havia tret el graduat i m'havien examinat de 'lumeró', 'd'instal·lador titulat' ara ja tenia el carnet i ja podia firmar-los. Perquè el tio Granero... ja no... Havia de traure-m'ho perquè no podia dependir! (303)</p> <p>A ella li agradava la cosa de veterinària; però tampoc va dir mai que volia fer una carrera o que volia estudiar veterinària. [...] Un estiu fins va arribar a anar a ajudar a una veterinària... no me'n recordo ara com li deien! Els dissabtes se n'anava a València a fer pràctiques de veterinària, i al mateix temps anava a l'institut, perquè també estudiava 'secretariat', administratiu. I un dia diu - <i>Vaig a aprendre anglès.</i> Anava a l'institut i després a aprendre anglès, al TEC, on està ara treballant. (324)</p> <p>al poc de temps, ja ens van donar balons, ens van donar porteries, ens van donar... ja de tot! Fantàstic! La calefacció: que si no n'hi havia! També lluitant per aconseguir coses... A l'ajuntament,... fins que, al final, vam aconseguir calefacció. En fi! Lluitaves per a que allò que tu no havies tingut i haguesses volgut tindre, almenys, que ho tinguessen els teus fills. (345)</p>	<p>Valoració de la promoció social a través de la formació (8v)</p>
<p>Me'n recordo que encara era hora d'estar pel carrer i tot això. Els xiquets també anàvem allí a sentir... allí estava tot ple de persones majors, homes i dones sentint les notícies. (41)</p> <p>tots els xiquets portàvem un palet penjat al coll per ficar-nos-el a la boca, perquè ens havien dit: - <i>Si veuen avions i tal fiquen-vos el bastonet a la boca pa que no vos rebente els oïts!</i> i tots ens fèiem un bastonet i el portàvem al coll. (47)</p> <p>Quan venien els cadets a fer pràctiques allí al rocam, quan descansaven, se fumaven tots un cigarret [...] i, quan acabaven, la nostra missió era plegar totes les burilles que havien deixat aquells, i les desfèiem.[...] <i>xiquèlos</i> que estaven per allí. En fi, seriem sis o set. Allò ho desfèiem i, amb una bossa, amb un mocadore, o alguna cosa així, ho ficàvem tot dins. [...] El teníem amagat allí a un forat que vam fer, i allò era el nostre fumadero.[...] Nosaltres vèiem als xics aquells, tots fumant... home!, doncs nosaltres també! Havíem de fumar,</p>	<p>Sentiment de formar part del col·lectiu social // Participar en activitat col·lectives (27v)</p>

com els hòmens. (50)

nosaltres, de xicotets, a buscar 'xatarra', ferralla. **Anàvem pel terme... a la dula.** Ferralla o el que fóra. En fi!, **ens divertíem anant pel terme.** (82)

Nosaltres **ens veiem soldats –la mimètica dels xiquets i els soldats–**, i érem soldats! I en un masetet que estava allí al carrer la Pietat, allà fora, allò era el nostre 'quarter'. **Allí teníem les nostres coses:** teníem una bomba, i teníem no sé què... (84)

Després ja **ens vam dedicar a replegar ferralla. Anàvem, en replegàvem, i allò li ho portàvem als ferrallistes,** que eren els que feien el negoci (86)

només acabada la guerra, **els xiquets ens dedicàvem a... això, a anar per allí, pel terme, a la dula.** (87)

veies un rotgle de xiquets i xiquetes, allí, tots jugant. (88)

Els xiquets també jugàvem a coses més salvatges (88)

Per **als xiquets**, des del dia que començava a tocar la campana **ja podíem prendre el bany:** S'obria la veda! Ja era temps de prendre el bany. [...] Al sífo de la dreta –que és on eixia l'aigua– **sempre érem vint-i-cinc xiquets! Un munt de crios!** Perquè allí, te tiraves, i no podies ofegar-te!, perquè l'aigua te treia fora. Tot era tirar-te dins... *zuummm...* i l'aigua te treia cap a fora. **Jo crec que la meitat –o tots!– els xiquets d'este poble hem après a nadar allí.** (99)

quan havies nadat,

- *Ja en tinc prou. Vaig a vestir-me!*

I aplegaven uns altres

- *Oi! Fulano!, què fas? Que tu ja te'n vas? Jo vaig a nadar ara!*

- ***Pues si tu nades, jo també me quede!***

Una altra vegada dins la sèquia! (100)

De la zona del meu carrer, dels meus amics... [a l'institut de secundària] no va anar ningú. (115)

es posaven a la raconada de ma casa –només entraves, allí a la dreta– a fer feina [...] Ma mare –no sé d'on degué traure els diners–, va fer una porteta de cristall per poder estar allí en hivern. Així tenien llum. **Allí s'ajuntaven les xiques del carrer [...]** **Es posaven allí, en un rotglet, al costat de la portella, a xarrar, a contar-se coses mentre treballaven** i, en estiu, que feia més bon temps, es posaven al corral. (137)

Jo tindria dotze anys, tretze. Quan acabàvem de treballar, allà cap a les sis de la vesprada, el que fèiem era: te n'anaves a casa, te llavaves la cara o t'arreglaves un poc, i eixies al carrer. **I al carrer eixíem tots. Un treballava de fuster, l'altre a un taller, l'altre a una serreteria,... tots treballàvem a un lloc o altre quan teníem onze o dotze anys (i això que no estava permès!).** (139)

allí fèiem la tertúlia. [...] **I allí era a on s'ordia 'què farem el diumenge'.** (140)

I en una tertúlia d'aquelles que fèiem, un dia va sorgir que este García, ve un dia, allí,... Éste era carlista; ell i tota la seua família. I ell ve –tot amagat– i trau un revòlver. Com un 'colp', d'eixos de rodeta.

- *Una pistola –tots sorpresos, parlant xinxinejant i amb aire de misteri.*

- *Ostres!, una pistola, tu!!!*

- *Uii!*

Només teníem la pistola, i estava mig rovellada. Però la vam netejar. Tampoc no teníem bales. Però, al dia següent –o un altre dia– apareix un amb una bala!: una bala de pistola

- *Oj***!*

La provem... i no entrava! Li faltava un pelet a penes...!, quasi entrava! Amb una llimeta, llimant-la, llimant-la,... la vam estacar com vam poder, la vam clavar allí dins de la pistola.

- *Bueno! Ara hi ha que disparar-la. -tots amb una emoció...!*

<p>Anem al riu, a l'Ermita. Passem a l'altre costat, i allí darrere de una roca –unes roques que n'hi ha allí grans-</p> <p>- <i>A veure: qui la dispara?</i> Clar! Va anar García, que era el més major. I a més era l'amo de la pistola... (140)</p> <p>I ell ve –tot amagat– i trau un revòlver. Com un 'colt', d'eixos de rodeta. - <i>Una pistola –tots sorpresos, parlant xiuxieujant i amb aire de misteri. [...]</i> - <i>No li ho diguen a ningú, eh!, no ho diguen a ningú! Que mos maten!</i> (141)</p> <p>Això, jo tindria... màxim dotze! I dels altres, doncs n'hi haurien de quinze, setze anys. Però érem tots de la mateixa corda. N'hi havien que eren ja espavilats! [...] i nosaltres, la nostra mania aleshores era buscar ferralla. (142)</p> <p>Nosaltres, en aquell temps, si haguérem seguit la marxa que portàvem i tot això, era per a que la majoria haguérem eixit delinqüents! Perquè, no tenies moral... te n'anaves de casa i t'ajuntaves amb tota classe de gent! (142)</p> <p>Tota la quadrilla d'amics amunt i avall. [...] N'anàvem set o vuit, i anàvem tots amb la corbella i el sac. (144)</p> <p>Els joves ens divertíem ajuntant-nos, anant a berenar, anant a sopar, (173)</p> <p>els joves del poble havíem d'anar-nos-en a ballar... a les Alqueries! (196)</p> <p>després que va morir Franco, poc abans dels anys vuitanta... [...] l'escola se va obrir un poc, se respirava un altre aire, era una altra cosa. Aleshores se van organitzar en algunes escoles les associacions de pares. I resulta que allí ens vam trobar una sèrie de gent –u era Rafael Llopis, que era director de l'Institut [Tàrrrega]–; estava un altre que li deien xxx, que era director del Banc xxx; estava Ernesto, que era metge, estava Pasqual, estava xxxx,... entre més gent, estava també xxx. Este era l'únic que desentonava allí. La majoria érem tirant a l'esquerra... més rojos que menys! [...] tots coixejàvem del mateix peu! I, bueno!, ens organitzem. (339)</p> <p>De tant en tant, els pares, quan havíem de fer alguna junta per parlar d'alguna cosa, doncs a més fèiem un soparet de pa-i-porta - <i>Després de la junta farem farem un sopar!</i> Això contribuïa a conèixer-nos més i tal.(342)</p> <p>Sempre estàvem demanant coses. '<i>Ara demanarem... no-sé-què!</i>'. De entrada, no ens feien mai cas. (345)</p> <p>Jo estava també en la 'Junta Escolar', que ens reuníem totes les setmanes. (346)</p> <p>Em vaig fer una emissoreta i m'entretenia moltes hores xarrant allí. Fèiem una cosa que es deia 'la caza del zorro', que era que u que va amb una emissora s'amaga pel terme i emet. Aleshores, els altres, escoltant les pistes que va donant, havíem de trobar on estava. Quan t'arrimes, se sent millor; quan t'allunyes, pitjor. Era un poc com allò de 'calent, calent...!' o 'gelat, gelat...!'. [...] no estaven els mòbils i tot el que n'hi ha ara! Aleshores era un avantatge. (361)</p>	
<p>Els homes agafaven el sopar sota el braç i se n'anaven a la taverna. La dona es quedava en casa i els homes se n'anaven (les coses eren així). Es feien un got de vi, o dos,... o quatre! O els que... cada u admetia! N'hi havia que se n'anava a casa a quatre cames i després li pegava a la dona o li feia... buf!, així anaven. (41)</p> <p>[Els homes] No tenien la mateixa autoritat que tenien abans de la guerra, no. Ara havien d'anar pensant com deien les coses perquè les dones no es preocuparen o es molestaren. (105)</p> <p>Ací no se podia ballar! Ara..., les xiques d'ací, anar a un altre poble...? ni pensar-ho! Les xiques</p>	<p>Consciència (actual) del masclisme de l'època (6v)</p>

<p>no podien eixir del poble. Les meues germanes, amb més de vint anys, tampoc. (197)</p> <p>un dia el sent parlar per la ràdio –a partir del 47, 48 teníem ràdio– i parlava de ‘a veure per què les xiques no podien anar al cine a soles?’, per exemple. Perquè, clar!, veure una xica que anava al cine a soles o una xica que anés... doncs era...</p> <p>- <i>Si les dones van a treballar, si les xiques van a treballar, per què no poden anar també al cine?</i></p> <p>És a dir, que estava defensant un poc el feminisme, i això a mi, em va caure bé. Este home, almenys tenia arguments. (172)</p> <p>I sempre tenien que anar a la paqueteria, o a la merceria, o a... qualsevol lloc. A sa mare - <i>Mare, tinc que eixir a... És que se m’ha acabat... És que vaig a comprar no sé què...!</i></p> <p>Sempre tenien alguna cosa. Però, havien de tindre una excusa! No podien dir ‘Me’n vaig a passejar!’. Nooo, això no! Havies de tindre una excusa per a eixir de casa un dia entre setmana. Això era la norma.</p> <p>Aleshores, tu l’esperaves al cantó, ella eixia... anaves i l’acompanyaves a on fora. (234-235)</p> <p>Xics i xiques eren mons totalment separats. ..., que anés una xica a un bar!?,... Això era impensable! Cap xica s’hagués atrevit. A no ser que fóra unaaa... ‘pájara pinta’, no? [...] Perquè jo me’n recorde que anaven al magatzem, a vetlar, ... El què passa és que venien totes en grup i si una vivia lluny o en algun lloc poc recomanable anaven a acompanyar-la. Però, si anava a treballar, per què no podia anar a fer-se un cafè?, a un bar; i entrar o fer-se una llimonà, o fer-se allò que volgués! No: a treballar sí, però a això, no. Impossible! (233-234)</p>	
<p>era cantadoret de flamenc, amb acompanyament de guitarreta i tot això. I la veritat és que ho feia prou bé; tenia una goleta amb una veu molt agradable, molt agradable! Però el tio Pasqualet –l’altre germà de mon pare-, aquell encara ho feia millor. Cantava baixet, amb una goleta... Tant dessalat que era mon pare i els dos germans li van eixir artistes. (41-42)</p> <p>[El meu amic Pons] tenia molta afició a la música, des de ben jovenet. Recordo que el primer instrument que es va comprar va ser una ocarina, que era una cosa rodoneta, amb forats, de ceràmica. I anava pel carrer i anava tocant-la, i ja sabia tocar, ja... tenia molta afició a la música. [...] Després va ser un músic, va ser un músic de categoria! Molt bo! Perquè ell tocava tot el que li donaren. Vull dir que igual tocava el piano, que el saxo, que la trompeta,... que el que fora! [...] –me penso que va arribar a anar-se’n amb José Guardiola! [...] Tocava la bateria, tocava el saxo, ho tocava tot! La base d’ell era la bateria. Tocava amb Santiago, i... com es deien? els ‘Happy Lovers’. I ell, la música era la seua vida, era,... tocava la música amb el que fora. En fi: al final se guanyava la vida amb la música. (182)</p> <p>Lola era una perruquera... diferent de les que n’hi havien ací. Com havia estat en València, havia després coses diferents,... era més moderna! (231)</p> <p>un dia, venint de Picassent, després de Silla, veig... «Garden Center» o una cosa així, una casa de jardineria. Com aleshores Lola tenia molta afició i li agradaven les plantes [...] entre i pegue una mirà’. I entre allí, al jardí aquell, [...] de prompte veig un pinet, un bonsai, no seria més gran de 35/40cms. Allò me va cridar molt l’atenció. Em dic</p> <p>- <i>Uí, que cosa més bonica!</i></p> <p>Un pinet, molt arregladet, una cosa rara –jo no n’havia vist mai encara– però molt bonica!, i pregunte a un que hi havia allí:</p> <p>- <i>Escolltel, açò...?</i></p> <p>- <i>Açò és un «bonsai». Açò ho fan el japonesos, que fiquen tal...</i></p> <p>- <i>Sí que és bonico! I quan val?</i></p> <p>No sé! Me degué dir tres o quatre mil pessetes, aleshores! Jo, em vaig enamorar tant d’ell que dic</p> <p>- <i>Puesss... me’l quede!</i> (365-367)</p>	<p>Valoració d’una habilitat artística (4v)</p>
<p>este home també s’havia dedicat sempre a fer espadnyes. Però, havia tingut sempre una visió més comercial. [...] va fer perres, va fer moltes perres; tenia fins un cotxe! [...] Va posar una fàbrica, més gran;[...] aleshores les dones ja no tancaven. En lloc de tancar ja posaven una espècie de trenilla de cotó que rodava tota la sabatilla i ja n’hi havia una màquina que la cosia.[...]</p>	<p>Valoració de l’emprenedoria (21v)</p>

després de la guerra, va prosperar... una cosa exagerada! (44)

I a les meues germanes i a mi, ma mare ens posava una cistelleta amb paperinetes de xufes per a vendre. Jo anava, a més, amb una canterilla d'aigua. [...] aquell bevia, i si li donàvem llàstima em donava la perra, i si no, no. Era una manera de portar... no sé! Portàvem dos pessetes, a casa. [...] (59)

ho portàvem als ferrallistes, que eren els que feien el negoci. Ací en va haver un que es va fer milionari, milionari! (86) [...] un que li deien 'Peret'[...] va començar a comprar ferralla. Ell la comprava... doncs al preu que volia pagar-te-la. Anaves allí

- *Un quilo de xatarra!*

Potser, amb sort, et donaria dos pessetes,... o una pesseta, o dos quinzets... no ho sé! El que volia donar-te! I tots els xiquets portant-li trossos i peces. Un portava dos quilos, un altre li'n portava un... i tal. Aquell tio tenia un munt de ferro per allí. De vegada en quan anaven camions, carregaven i se'ls emportava a vendre-ho. Aquell tio es va fer 'milionari'. Home!, milionari, que els diners els palejava! (86)

a mon pare li va deixar herència i aleshores va poder fer un negoci.[...] va vendre [algunes casetes], entre totes degué trauree... mil duros! Amb eixos diners va poder pagar els deutes que hi havien. També va poder comprar un carro i un burro a un gitano que li deien Rafael, del qual era molt amic. I, aleshores, què feia?, doncs la gent sembraven molt!, dins dels horts sembraven panís, moniatos, creïlles,... [...] Mon pare va agafar el negoci de, pel matí ens en anàvem a La Vilavella, a les tres del matí, amb el carro i el burro. [...] els dos per la carretera, mon pare i jo, jo dormint dalt del carro. [...] carregàvem planter de moniatos –el moniato se plantava amb una mateta. D'allí ens en anàvem a Borriana [on] arribàriem, potser, allà cap a les huit, o les huit i mitja, o les nou. I aleshores, allí al mercat, ens posàvem a vendre el planter, [...] amb el que guanyava del planter de moniatos compràvem fruita –perquè en Borriana, aleshores, n'hi havia molta, de Borriana cap avall eren tot arbres fruitals. Compràvem un basquet de prunes, o un basquet del que fóra! i veníem a Vila-real. Aplegàvem allà cap a les deu, i això ho guardàvem allí als porxos, a la plaça, per a vendre-ho a l'endemà. L'endemà de matí eixia mon pare o ma mare i ho venia. D'això, quedaria un benefici 'x', o el que fóra. I d'ací servia per comprar alguna cosa. Però, jo anava amb mon pare a La Vilavella, a Borriana i ací, amb el carro i el burro, des de les tres del matí fins les deu. (109)

Aleshores guanyava una pesseta i mitja al dia... més lo que l'encarregat ens facilitava guanyar 'extra' [...] Anaven gent a comprar un sac de serradura [per a la cuina] o un feix de fustes, les restes, allò que se venia per a llenya. Però, clar!, potser eren dones majors i no podien emportar-s'ho a casa. Què fèiem? Doncs, de matí –nosaltres treballàvem de nit– quan acabàvem, abans d'anar-nos-en a casa, li portàvem a domicili, amb un carret de mans que tenia la fàbrica, un sac o dos de serradura o un feix de fustes. I esta gent, després que havien pagat la serradura, alguns ens pagaven dos quinzets... o un quinzet, o una pesseta! Depenia de cada u. Nosaltres tornàvem el carro allà i ens en anàvem a casa a dormir. I amb això teníem per a comprar-nos alguna coseta. Jo me'n recordo que per la vesprada, per berenar, em comprava dos quinzets de cacau. I això em servia per berenar. (120-121)

Aquell home anava sempre vestit amb tratge, vestit de mudar. Se n'anava de matí a València, i venia per la nit. Ell tenia els seus negocis, els seus contactes, 'no-sé-què, no-se-quantos',... Tenia negocis rars, coses que fer. (131)

ma mare... què feia? Com podia guanyar algun duro? No n'hi havia molt que fer! Doncs se n'anava a València i portava purets. Li'ls aconseguia este home, Cristóbal, que tenia contactes amb tots els mafiosos del Grau. Aleshores compraven purets, purets forts, purets valencians, que eren de tabac que sembraven en València, i en venien de contraban.[...] una fulla mig podrida, una que llevaven abans d'hora, una altra que estava bruta de terra,...) i feien purets artesans en casa. Eixos purets estaven molt buscats per alguns fumadors. [...] Allò ho empaquetaven, feien paquetets, i ma mare anava i els venia. [...] Els fumadors de purets ja sabien on havien d'anar a buscar. I ma mare se guanyava alguna perra amb això. (131-132)

tots els diumenges de vesprada, abans d'anar-nos-en a algun lloc, havia d'anar a donar menjar als cavalls que tenien en un magatzem, en una quadra. I ell, el seu interès en anar a donar-los menjar era perquè els cavalls se mengen la garrofa, però el garrofi no.[...] se menja

totes les garrofes i **després pots anar allí i replegar tots els garrofins! Este, com els garrofins eren per a d'ell... Allò ho portava a 'la Garrofera', ho venia i li donaven... El que li donaren!, això era per a d'ell.** I me'n recordo que anàvem a replegar els garrofins. (189-190)

vaig a ficar una peluqueria, allí en casa!

Aquella caseta [de Lola era molt menudeta] tenia un quartet baix i un quartet dalt. Al posar-ho se'n van haver de pujar les tres a dormir dalt, en un llit de matrimoni i un llit que dormia la menuda; i **baix van fer perruqueria. Tenia a més una cuineta minúscula: amb un foguer de serradura allí, i de moment calfaven aigua per a llavar els caps.** (231)

Perquè jo, clar!, **treballar tota la vida per a un altre! Això nooo... no m'ho plantejava. Havia de fer alguna altra cosa.** (236)

vam mirar el pis del Cedre, vam comprar el local cantoner de baix i **allí vam fer la perruqueria i la perfumeria.** (241)

Vam comprar una furgoneta, teníem molta feina per davant, molta! Jo estava fent cent cases en l'Alcora, estàvem instal·lant una fàbrica de cavadores [...] Portava... home!, l'altre dia ho mirava i **portava 13 treballadors! Tots d'una vegada. De meravella.** Això era el 65. (280)

vam comprar la furgoneta, el *citroën dos cavalls* aquell, perquè **jo no podia dependre sempre de Serra**, que sempre ens portés i ens baixés. [...] I em vaig comprar la furgoneta per a d'això!, perquè anàvem allí totes les dies. (288)

a partir d'ací doncs ja vam fer feines. **Ja anava jo pel meu compte, ja firmava jo els butlletins, iii... bé, he treballat a muntó!** (303)

Lola, en estiu, va posar una espècie de perruquerieta, on anaven les quatre dones del poble. [...] Perquè en Aín no n'hi havia perruquera. Havien d'anar a Eslida. Aleshores, amb un assecador d'aquells que tenia Lola, dels que posaven el cap dins, amb un llava-caps se va posar,... quan jo arribava, a la millor hi havien dos o tres dones allí esperant-se. A una li posava els rutlos i se n'anava a casa!

- *Pues ja quan me se seque ja tornaré!*

Per no estar-se allí... Era una perruqueria d'anar per casa –que dia aquella–, era... familiar. Així, Lola s'entretenia i se guanyava alguna perra. (314)

Jo pensava que s'establiria pel seu compte, perquè **a mi m'hagués agradat que no dependi- ra de ningú.**(326)

- *I per què no fem una espècie de cooperativa?, i comprem els llibres en conjunt; i el material fungible també el comprem, i aixina els xiquets que el porten tots el mateix tipo de material? Tindran tots el mateix plumier, la mateixaaa... tal!*

- *Vale! Pues mos pareix bé!*

Tots d'acord! Com ho fem? **Comencem a fer números. A veure...: Llibres: què valen els llibres? Doncs tant! Què val el material fungible? Doncs anem a pagar una quota i d'ací traurem el què faça falta. I vam veure procurar que costés més barat que comprant-s'ho u pel seu compte, clar! Aleshores, si compràvem tots els llibres a una llibreria, doncs ens feien un descompte... bastant substanciós!!!** D'ací va eixir la cooperativa. (340-341)

L'any següent, **en lloc de comprar tots els llibres una altra vegada, vam aprofitar tots els que se podien aprofitar** (342)

Després, **els portàvem a l'escola i els repartíem. Ja només havíem de comprar una part de llibres. Però ja resultava moltíssim més barat, perquè tots els aprofitàvem:** els llibres que eren de quart, o de tercer... per als que feien ara tercer! I compràvem només els què passaven al llibre de l'altre nivell. **I va anar molt bé! Va anar de categoria. Ningú es va quedar sense llibres.** (342)

Ho mirem ben mirat... 'Doncs sí, és interessant i tal!'. Estem mirant-ho, ho estudiem en diver-

<p>ses finques que estaven posant-ho. Vam anar a un obra que anaven a començar i allí estava projectat instal·lar el sòl este, la idea era veure com es feia, els plànols i tot això.(352)</p> <p>Aleshores els meus socis eren Pasqual xxx i Pepe xxxx. Vaig fer societat amb ells l'any 77, l'any anterior. Vam fer societat els tres perquè jo a soles no podia abarcar, ja n'hi havia moltíssima feina. Tinc un llibre en casa dels salaris que cobràvem i vaig arribar a portar 12 treballadors. Instal·lant per ací i per allà, treballant 'a tope'. (355)</p>	
<p>[mon pare] s'estava per ací, fent coses, no tornava a baixar. Plantàvem creïlles. (48)</p> <p>Vivíem de mon pare, de les espadenyas que feia, i de ma mare, que se dedicava a vendre-les. [...] Anàvem a espigolar pel terme. «Espigolar» volia dir que, quan havien collit les creïlles, o panís, o el que siga... on havien collit creïlles... els amos dels horts sempre se'n deixaven algunes: una creïlla per ací, una creïlla per allà..., anàvem i ho replegàvem tot i anàvem menjant d'allò. Vam arribar a tindre, me'n recordo, dos sacs de creïlles, xicotetes, grans,... de totes les mides.. [...] mira! creïlles bullides a punta pala, i ja està! (57)</p> <p>haviem d'anar a vendre xufes als soldats, o perquè havia d'anar a vendre espadenyas, no ho sé...! (59)</p> <p>I a les meues germanes i a mi, ma mare ens posava una cistelleta amb paperinetes de xufes per a vendre. Jo anava, a més, amb una canterella d'aigua. (59)</p> <p>Després, de vegades [la meua germana] anava a acompanyar a ma mare a baratar les espadenyas pel que fóra. [...] vendre no es venia res –perquè ningú comprava res, perquè els diners no valien cap perra–, el què feien era que se repartien les sabatilles, les espadenyas. Cada membre de la col·lectivitat rebia la part que li corresponia, i anaven a canviar-ho pel que fóra. Jo me'n recordo que ma mare acabava moltes vegades i portava peix del Grau de València. Havia canviat les sabatilles, les espadenyas, per peix o pel què fóra. Després, eixe peix li'l venien a algú que tingués alguna cosa que també ens fera falta. (63-64)</p> <p>Jo, a on anava, sempre anava amb el sac al coll i la corbella, sempre! Perquè mentre venies a casa, feies recapte, brossa per als conills.[...] (80)</p> <p>Els cromets no sé de què eren, no sé d'on eixien... perquè, comprar-nos cromets? [...] ara ho penso i, eixos cromos d'on eixien? Perquè jo no recordo haver-me comprat mai cromos! [...] Tindre un àlbum de cromos no n'he tingut mai! Ah, no! Ja sé que ens jugàvem! No eren cromos: eren cartonets! Cartonets de les caixetes de mistos. La cara il·lustrada. Les caixetes de mistos, les partíem, i això eren els cromos. (87-88)</p> <p>Ma mare m'havia fet uns pantalons curtets, i una caçadoreteta. També va comprar unes sabates que per la vesprada li vaig pegar una patada al baló i les vaig rebentar. Jo, amb la meua caçadoreteta i sabates de saldo, i aquell, vestit de mariner i tota la parafernàlia... (102)</p> <p>quan li dic que no volia seguir anant a escola, mon pare em va dir: - <i>Pues si no vols anar a escola tens que anar a treballar!</i> (117)</p> <p>d'anar al repàs, pagava set pessetes al mes. M'ho vaig deixar perquè... home! És que set pessetes...! Home!, set pessetes era el què després guanyava jo en tota una setmana [...] crec que no m'ho podia pagar [...] a este home li va saber molt mal. - <i>Juanito té cap, és aplicaet i a lo millor ho aprofitaria!</i> Però nooo..., no hi havia possibilitats, (118)</p> <p>N'hi havia racionament de tot. De pa, per suposat. Però com la gent tenia fam, se les inventava.[...] El problema era que no n'hi havia farina, no hi havia blat. I la gent, doncs s'havia de buscar la vida. (126)</p> <p>El que tenia que treballar guanyava tan poquet que li venia justet per sobreviure. A més, era tot d'estraperlo. Te donaven un racionament que era per a morir-te de fam! [...] el racionament 'legal' crec que es va acabar el 52. Però fins el 47, 48, era... un autèntic problema. I tenies que</p>	<p>Economia de subsistència // Viure la carestia // Necessitat // Precarietat (24v)</p>

comprar d'estraperlo, no n'hi havia més. (130)

Anàvem a l'estraperlo també amb el carro i el burro... [...] No sé que compraria que anàvem a Betxí. Potser comprava garrofes, simplement! I les garrofes les portava a Castelló i les canviava per arròs. Les garrofes també havies de declarar-les. (130)

Mon pare anava a treballar per ací, per allà, feia coses de peó, o negociets; (135)

Me'n recorde que **per a menjar no n'hi havia res! no res. Ma mare tenia un armari**, una alacena –que no tenia porta, només tenia una cortineta–, i jo **recordo que anaves allí, apartaves la cortineta, i ma mare deia:**

- Però pa que apartes la cortineta?, si no n'hi ha res! Que no ho saps?

I les meues germanes igual. **Aquella cortineta l'apartàvem un milió de vegades al dia! Com si d'una vegada a una altra hagués d'aparèixer allí una fogassa de pa.** Jo me'n recorde que una de les coses que deia era

- Mecatxis en la mar! El dia que n'hi haja pa..., tinc que pegar-me una fartà de pa!, que me tinc que morir! (136)

Com de nit, aleshores, encara anàvem a la serreria, doncs de dia **anàvem a fer brossa als conills i tal. Pel terme, amb la corbella i el sac**, sempre. (143)

tots amb la corbella i el sac. El recapte per als conills i per al borrego que teníem! (144)

quan tenia dèsset anys, ma mare em va comprar una bicicleta. **Li la va comprar a u de Castelló, a plaços: [...] comprada a plaços... totes les setmanes pagava, sense falta! Em roda pel cap que li va costar a ma mare unes 150 pessetes, que era per a pagar a plaços. Cent cinquanta pessetes! Més o menys, no crec que li costés més. I pagava un duro a la setmana, per la bicicleta.** Aquell venia des de Castelló a cobrar. (190-192)

Se van casar allí, en la casa del carrer la Soledat –vull dir que van fer la boda, el convit, a casa. **Ma mare va amanir tot el convit. El tio va comprar tots els ingredients per a fer la beguda, i feia crema de cafè, crema de menta, crema de no sé que...** i la beguda per a la boda... 'Polvets' i líquid i tal. Alcohol: posa-li alcohol i fica-li tant d'açò, tant d'allò. El tio Martí, el de la drogueria, li feia la fórmula, i **ella feia les begudes.** [...] Sí, sí, ho feia tot ella. [...] **Pràcticament ho va fer tot: des de les magdalenetes –que feien en casa i les portaven al forn– fins el xocolate. Perquè van fer també xocolate. Aleshores es feia xocolate i dos magdalenetes i poca cosa més. I això era la boda.** Més la beguda que va fer ma mare. No sé si a més degueren comprar una botella de conyac o d'anís, per si d'això... (sempre n'hi havia algú més exigent que demanava '*una copeta*'); però tot l'altre... [...] En seriem, a lo millor, 40.[...] era la família. **Una tassetta de xocolate amb dos magdalenes i ja està.** (194-195)

Començo a buscar una caseta... i a veure com! **Jo no tenia un duro ni pintat!** (238)

De convit feien ruetes... el mateix que ara fan també en alguns llocs. Després uns canapès de no sé què... picadetes de cacauets i tal,... I després treien un trosset de tarta... de pastís de boda. I de postres, crec que n'hi havia sidra o alguna cosa d'eixes. **En fil!, una cosa barateta!** [...] Havia fet bajocar al maset i allò eren els diners que van traure del bajocar... (244)

El viatge de novios havia de ser **a un lloc que ens resultés barat!** El tio Bernardo: a Sevilla! (245)

Quan ens vam posar a viure no teníem ni nevera, ni res. Quan ens vam casar, el tio Granero, que va ser el padrí, ens va regalar un termo –que era el que més necessitàvem per a la perruqueria. Però, no teníem foguer!, la cuina era un banquet, i avant!, i un safareig. Una de les primeres coses que vaig fer va ser, amb una llauna rodona d'anxoves –o de sardines en escabetx–, que tenia uns 25cms de diàmetre, vaig agafar un plat de cuina elèctrica –que eren uns plats de ferro circular, que dins eren d'acer i me venia justet damunt de la llanda–, li vaig fer un forat per a traure els fils i ja tinc una cuina elèctrica! I amb això guisàvem...! (248)

el metge de Barcelona] ens va costar quinze o vint mil pessetes d'aleshores la visita. **Això va ser una clavada!**, amb les plaques i tot allò. Des d'aleshores vam estar buscant la forma de

<p>com podíem anar pagant menys. Va ser aleshores quan vam pensar en anar a l'hospital de València. Per a anar allí, vaig haver d'anar a l'ajuntament, on me van fer una 'cartilla de pobre'. Perquè t'atengueren a l'hospital sense pagar necessitaves una cartilla de pobre: un justificant com a que no tenies més entrades que el teu jornal, que no tenies finques ni tenies propietats de valor. (294)</p> <p>Propet d'allí de «La Paz» n'hi havia una urbanització que gairebé tots els pisos estaven llogats a mares que tenien xiquets a l'hospital. Lola també en va poder agafar un i així no estava en un hotel! Era bastant més barat, perquè allò altre no ens ho podíem permetre. (310)</p>	
<p>Jo, amb la meua caçadoretta i sabates de saldo, i aquell, vestit de mariner i tota la parafernàlia... i me'n vaig allí, a sa casa. Me van tractar molt bé: - <i>Ui! Juanito! Sentat ací i menja!</i> Me van donar xocolate,... Allí n'hi havia de tot! Allò sí era una Comunió com tocava. (102)</p> <p>[ingressar a l'institut] no era una cosa que decidís el mestre d'escola, sinó que, el que podia pagar-li els estudis –perquè tenia perres– o el que fora, anava a estudiar, i el que no, no. (115)</p> <p>Aquell home anava sempre vestit amb tratge, vestit de mudar. (131)</p> <p>Este xic tenia uns horaris que ara diríem 'flexibles'. [...] Aleshores tenia molt de temps lliure. I se'n venia totes les vesprades allí a casa, i mentre elles estaven fent feina, ell anava llegint-los una novel·la. (138)</p> <p>Jo volia comprar una caseta i viure... i ficar-nos allí. [...] Encara que me tinga que comprar una xabola! O tinga que viure a un maset... [...], jo volia viure a soles. I quan tanco la porta estic dins de ma casa. I punt. (237)</p> <p>I arriba un tros de cotxe..., un 'Cadillac', un 'Cadillac' com d'ací allà (ondia, quin cotxe tu!) (260)</p> <p>- <i>¡Miren, aquí ya entramos en la finca!</i> I amb el cotxe... <i>rom, rom, rom, rom...</i> com d'ací a Castelló! Dins la finca... (<i>Ostí!, la finca!!! Açò és una finca?</i>) Home, tenia tres mil hectàrees! Recordo jo que tenia mig terme de Vila-real [...] Al xalet tenien un jardí que n'hi haurien vint fanecades, i els jardiners i tota la gent que servien vivien allí (261)</p> <p>Jo portava uns dinerets ací que a mi me venien...! Home!, per a pagar la casa i la hipoteca, això em va vindre de cine! Em va vindre de meravella!, perquè mira: la hipoteca i el préstec de la Caixa, en dos o tres anys que vaig anar... ho vaig liquidar tot i avant. Em quedava alguna perreta fins per a algun capritx: el 61 vaig comprar jo una màquina de retratar en Marroc. (265)</p> <p>cada any que anava, portava quaranta mil pessetes. Després d'haver estat allí, haver menjat, haver pagat el viatge, haver pagat... tot!, tot!!! Això era tot net. A casa, quaranta mil pessetes, que era el que guanyava u en un any! [...] Me n'anava allí, i en tres mesos... en tres mesos no!, en vuitanta dies! (275)</p> <p>Jo em vaig fer soci del tio Granero per l'any seixanta-quatre [...] jo no pensava estar tota la vida treballant d'operari, jo volia... una altra cosa [...] li ho vaig plantejar al tio Granero, al meu jefe [...] - <i>no te'n vages, home! Fem-nos socis!</i> - <i>Me pareix bé!</i> Total que això: ens fem socis. [...] No vam fer cap societat formal; només 'doncs ara treballarem a mitges! El que guanyàvem, portàvem una comptabilitat i ens vam assignar un sou mensual, i els beneficis que n'hi hagueren cada any, doncs ens els partíem entre els dos. (279-280)</p> <p>va estudiar i va arribar a ser inspector d'Hisenda, [...] Va estar molts anys en Guinea, de jefe d'Hisenda de Guinea. Allí era una personalitat important. (281)</p> <p>va estar un any en Aràbia Saudí. Perquè se'n van anar ell i un amic que tenia de Betxí. Se'n van</p>	<p>'Admiració' pel benestar dels rics // Afany de progressar econòmicament (14v)</p>

<p>anar a una fàbrica de taulells que estaven fent allí. La idea era instal·lar la fàbrica i fer el manteniment. Tenia contracte per a un any, però, al mig any, un mes de vacances. I cobraven... no sé! Molts diners!!! Li van donar molts diners només d'un any. No sé si van ser tres o quatre milions de pessetes d'aleshores. Una fortuna! (316)</p> <p>Tenia dos fills, que es van fer xòfers, camioners –son pare era també camioner– i ara tenen camions, una flota. Estan bé. S'han comprat un cotxe tot-terreny enorme!, que se'n van a Marroc. Han fet perres, estan bé! M'alegro! (317)</p> <p>Quan ja me n'anava li dic: - <i>Escolte: i vostès... a veure... per què tenint un més barato han agarrat el nostre?</i> - <i>Pues és que... nosaltres som tan pobres que no podem permetre'ns el luxe de comprar coses barates.</i> Alerta, eh! Això té el seu fons! És a dir: les coses barates sempre solen ser roïnes, o més roïnes que una més cara. Així que preferim gastar-nos més diners ara que no després anar sempre amb històries. (359)</p>	
<p>Seien per allí, a unes roques que sobreixien, tots amb una llibreta. I des del quarter –el convent, que se veia perfectament bé–, amb un espill, els feien senyals de morse. I estos anaven apuntant. Venien tots els dies! Eren jovenets que tindrien aleshores dèset o divuit anys: eren «cadets». (49)</p> <p>unes altres [bombes] que eren 'de palo', alemanyes, que les tiraven llançant-les amb el pal – eixes no sé com s'activaven, les de lafitte, sí. (85)</p> <p>N'hi havien [bombes] per tots els llocs! També n'hi havia una cosa que eren el 'fulminants'. N'hi havien molts, també. [...] Allò, només li pegaves un colpet sec, explotava (85)</p> <p>fèiem un artefacte que ens divertia molt. No sé com ho fèiem allò! Ah, sí, sí! N'hi havia una manera que era: agafàvem la bala, el pistó estava bo, el fulminant estava bo. Amb un fil-d'aramet li fèiem no-sé-què, lligàvem la càpsula i, a sota, li lligàvem el 'balí', l'omplíem de pólvora i li ficàvem un taponet; dalt, amb dos plometes, de pollastre o de gallina. I això, una vegada muntat, ho agafàvem, ho tiràvem a l'aire, i, quan queia a terra, el balí eixia <i>beimmm!</i> No eixia la bala, però feia 'un coet'. (85)</p> <p>Era molt fàcil d'encendre! Feies un 'cucurutxo' de paper, li pegaves foc, ho ficaves pel forat, li obries baix i allò enseguida... I durava bastant! Si l'ataquinaves bé, un foguer de serradura podia durar per a fer-te tot un dinar i sobrar-te. La serradura la trèiem de les serreries. [...] (108)</p> <p>els 'billots', que eren una espècie de cistelles fetes de fusta i mimbre.[...] aquell tio amb un martell, i clavava una tatxa i pegava la volta al motle, i clavava una altra tatxa, i amb el tall del martell feia 'txac!', tallava el que li sobrava. Però... matemàtic! Entre el cul del basquet i eixa mitja vara d'ací, clavaven unes fustetes que tenien quatre centímetres. Home! Te dic quatre centímetres perquè n'he tallat i n'he replegat... mils! Es deien 'metralla'. I eixe clavava, així amb una separació de pam i mig/dos pams, clavava dos tatxetes ací i dos tatxetes allà. Li pegava la volta al motlle i quan ja havia clavat totes les tatxes, aleshores ja posava una altra vara per damunt, de mimbre, i rematava el basquet. (122-123)</p> <p>A la serreria vaig aprendre a manejar fustes. Però també vaig aprendre que no eren tot 'fustes'. Cada fusta tenia la seua funció, tenia la seua mida, el seu departament, servia per a una cosa. [...] La 'testa' és la part superior d'una caixa. Les caixes de taronges se feien diferents unes d'altres. L'americana que deien, doncs era a prop d'un metre de gran. [...] un, dos i tres, dividint la llargària en quatre parts iguals. Un al mig era més gros. Tenia un centímetre i mig. Els laterals curts, i li dèiem 'testers'. Tallaves per a tester i sabies que això havies de posar-ho d'una forma específica. [...] La tapa era més fineta, més flexible, perquè normalment les caixes les omplien 'a tope' (quan l'encaixadora l'acabava d'encaixar, saltava per dalt, les taronges sobreixien i la caixa estava abombada; aleshores les tapes eren flexibles per a poder-se adaptar a este abombament). [...] També havies d'aprendre com s'esmolava una serra. Més coses curioses vaig aprendre! (124)</p> <p>la serra té un tros, què és on està el 'palograma', que dèiem, on es recolza la peça per a</p>	<p>Aprentatges tècnics-manuals (17v)</p>

tallar-la, i n'hi han dos guies. Què és una 'guia'? Una guia és una peça de fusta, unida per darrere de la serra –per darrere de la serra hi ha una peça de ferro que tenia un quadradet, una peça quadrada d'uns quatre centímetres de costat. Esta peça –que això se podia pujar o baixar a voluntat segons la peça que anaves a tallar– era per a que quan tu apretaves la serra, que no se n'ixqués per darrere, un límit. I jo em vaig adonar que el fèiem de taronger. Havia de ser necessàriament d'una branca de taronger. (125)

El que abans feien era 'fil de tancar', cosien la lona al voltant de la sola, aleshores el que feien era que posaven una plantilla, una forma, i se la posaven a la falda, estiraven la lona i li posaven unes 'ansetes' per a que es quedés fixada la lona. Una vegada estava fixada la forma, agafaven una treneta i li la cosien. (137)

- *per abí dins te pots pedre, pots no eixir... i tall! –alguns estaven esclaiats.*
- *Pues un dumenge vindrem!*
- *Hi ha que fer... cordell!*

Tots els què teníem cordell vam portar trossos. Els vam lligar i vam fer un manoll. **La idea era anar seguint el cordell.** Jo aleshores treballava a la serreria. A mi em va tocar la missió de portar 'tees', torxes, per a fer llum. (146)

Anaves poquet a poquet aprenent. Les coses un poc més complicades, com posar un motor i coses d'eixes, això ja era més avant. Això ho feia ell, el tio. (166)

Una de les primeres coses que vaig fer va ser, amb una llauna rodona d'anxoves –o de sardines en escabetx–, que tenia uns 25cms de diàmetre, vaig agafar **un plat de cuina elèctrica** –que eren uns plats de ferro circular, que dins eren d'acer i me venia justet damunt de la llanda–, **li vaig fer un forat per a traure els fils i ja tinc una cuina elèctrica!** I amb això guisàvem...! Teníem 220 [Volts]. Aleshores n'hi havia corrent de 125 i de 220 industrial. Com per als assecadors i això teníem un comptador trifàsic, teníem 220[V]. Però,... la cuineta!, era de 125, allí estava i allí va estar... (248)

el material que gastàvem era totalment diferent al d'ací! Venia en uns bidonets de ferro, enroscats amb una rosca, i quan arribaves el bidonet a l'hort, amb una parihuela, el posaves allí, gitat, i li enroscaves una aixeta. Els bidonets tenien dins àcid cianhídric. No cianur! L'àcid cianhídric ja estava fet. Només havies de tirar-lo dins. Aleshores, des d'allí, omplies una gometta i anava a una maquineta, una espècie de parihuela –que la portaven entre dos moros– amb una proveta on ja estava marcada la mesura. Amb una manxeta, manxaves i li ficaves pressió. Allí portava una goma, una 'boquilla', una peça que entrava baix del toldo, dins l'hort. I les lones totes venien perimetrades. Totes venien calculades [...]allí a la proveta, obries una aixeteta que tenies i s'omplia la proveta fins la mesura. Una vegada tenies la mesura que volies, com això ja estava ficat a pressió, simplement obries l'aixeteta i 'psss!'... Feia: 'ffffss...' i eixia ja l'àcid i se difuminava. I ja està!, a un altre lloc! Fins que els acabaves tots. Fer això costava una mitja horeta, vint minuts,... (263-264)

Van torrar un borrego dins d'un clot que van fer el dia abans. [...] el van lluir tot lluit amb fang, i al dia següent van estar ficant-li foc mig matí: allí foc, foc, foc, foc! Fins que, per la vesprada, les parets estaven ja blanques. Van traure el foc com van poder, un poc, van ficar el borrego dins, el van tapar amb uns trossos de fusta i xones de vaca, per damunt, per a que no esquera la calor –perquè això aguanta molt la calor– i per la nit el borrego estava cuitet com si fos... estava mantega!, torrat però de categoria! (265)

El mateix tub que havíem usat per posar les instal·lacions per fora, ara el pintàvem i el posàvem per dins. El pintàvem perquè, si el posàvem sense pintar, de la humitat de l'algep el rovellava. Tub PERMA, es deia 'tub PERMA', venia de l'estranger, això se veu que era alemany o americà. Allò ho havies de doblar amb unes alicates especials[...] per a foradar la caixa, per a ficar el tub.[...] Cada tub tenia tres metres, i havia de pintar totes les cares del tub, posar-les a assecar... i era una feinada. I després, si algun trosset no l'havies pintat bé... eixia el rovell al d'açò i era un empastre. Havies de pintar-ho bé. I ja a partir d'ací ja van anar el plàstic, van començar a traure tub de plàstic, que també havies de doblar amb uns dobladors especials, caixes de plàstic,... i vaig haver d'aprendre les noves tècniques (284)

Hi hagué un moment en que va haver un canvi de tensió de la llum. L'any 58/59 ve el canvi de potència: abans la llum era de 125 i 220 [Volts], i eixe any ve el canvi a 220 i 380 [V]. Allò

<p>va ser un canvi històric, perquè els materials que hi havien en el mercat no eren aptes per a la de 380. Va haver gent que estàvem treballant i ho vam haver de modificar tot. També va ser aleshores quan va vindre la instal·lació encastada. Quan això es comença a aplicar als habitatges ja seria el 60,[...] Vam haver de ‘desaprendre’ el que sabíem fins aleshores i ‘tornar a aprendre’, perquè allò te pegava cada castanya...!!! (284)</p> <p>Per als xiquets que estudiaven mecànica, anàvem als tallers de cotxes i demanaven si tenien algun motor vell. I ens portaven un motor allí, per a que els xiquets el muntaren i el desmuntaren. Jo que sé, coses d'eixes. (346-347)</p>	
<p>Qualsevol dia, de moment, n'apareix un amb un llibret de paper –que també necessitàvem llibret de paper– i ens reunim allí, i comença u a embolicar –n’hi havia algú que tenia una miqueta més de traça–... Total! a tranques i barranques lliguem un cigarret cadascú! Hala!, a fumar! (50)</p> <p>Un altre dia vam veure un muntó de saquets, de saquets com si foren de gassa! [...] - <i>Açò què serà?</i> i ho obrim –la curiositat dels xiquets. [...] com si foren ‘coquetes de... de juanola, però més grans. Total, que enseguida n’hi havia algun sabut... - <i>Això és pólvora de canó!</i> (83)</p> <p>Com anàvem més majorets i això, sempre n’hi havia algú que sabia. - <i>Això? Mira, això s’estira d’abí i..., però no estires!, no, no!</i> I ja paraves molt de compte de no estirar. (84)</p> <p>ens en anàvem a un brancalet d’una casa que no vivien [...] El que primer aplegava, ocupava al brancal, i el que arribava després... doncs en terra, o es quedava dret. (139-140)</p> <p>Este García, precisament, era un poc major i era nadador. Fins crec que va ser subcampionat d’Espanya, o alguna cosa així. Nadava com un peix; el <i>crawl</i> el dominava, i a més, tenia un estil...! Este ens va ensenyar a nadar a tots. (140)</p> <p>Va anar García, que era el més major. I a més era l’amo de la pistola... (141)</p> <p>Tota la quadrilla d’amics amunt i avall. També aprenies coses que t’ensenyava algú que en sabia: quina brossa és la millor per a tal cosa, per a tal altra... - <i>Per a la panxa? Pues eixa no!, eixa no és bona; esta, sí!</i> (144)</p> <p>la veritat és que n’hi havia un protocol, un ritual, amb açò. [...] n’hi havia un protocol, un ritual, amb açò [...] Era tota la parafernàlia de... el què ara diuen ‘lligar’! Tu anaves i veies una xicota que et feia gràcia, no? La miraves i tal, li somreies. Si ella te somreia, ‘mmm... va bé!’; ella també... quasi sempre anaven tres amigues. Quan pegaves la volta, esta amiga que anava al mig ja s’havia posat a la vora, ja s’havia posat a un costat. Això era la invitació de que ja podies col·locar-te al costat d’ella. I quan ja, tu... bup! Te deixaves els amics i te n’anaves allí, al costat d’elles. Li deies qualsevol romanç, ja encetaves conversa i... a veure què passava! Buenol!, i si la cosa anava bé, doncs eixies amb ella... (175)</p> <p>I una altra vegada! Al costat d’ella. Quan te veien, les amigues ja feien carasses o moviments estratègics. Hala!, ja es posava al costat que tocava. Si la cosa quallava, bé; i si no, quan se cansava un o l’altra, o la cosa no anava bé... al diumenge que ve, anaves i anava al mig! Allò ja volia dir que no eres ‘persona grata’.[...] Busca-te’n una altra perquè esta no ha quallat! (176)</p> <p>I després, acompanyar-la. Primer fins el cantó de casa. Quan el passeig s’acabava, en lloc d’anar-me’n amb els meus amics, me n’anava amb ella i les seues amiguetes. Arribava un moment en què se separaven. Aleshores tu anaves a acompanyar a la xica que anava amb tu i aplegaves fins el cantó. El cantó abans d’aplegar a casa. Primer, a lo millor, inclús fins dos cantons –per a que sa mare no... no s’escandalitzés! (176)</p> <p>Anar al cine un diumenge... això ja volia dir alguna cosa bona! I a partir d’ací era curiós, perquè... començaves a anar amb la xica. Un diumenge l’acompanyaves fins casa. Ella se separava de les amigues... i això de permetre’t que l’acompanyares en diumenge fins casa... (o fins el cantó d’abans!, perquè fins casa no, encara era prompte!). (234)</p>	<p>Aprenentatge entre pars (veure també <i>Normes de joc</i>) // Jerarquia (16v)</p>

<p>Després ja venia allò d'entrar dins de casa i demanar-li-ho a son pare –si tenia pare– o a sa mare –si no hi havia pare. Podia ser també al germà major, en cas que no tingués pare o mare, però... Normalment al pare. El pare era el que havia d'acceptar. Ella ja l'avisava. I ja t'estaven esperant. T'esperaven, el cafè ja estava amanit.</p> <p>- <i>Buenas!</i> - <i>Buenas!</i> - <i>Açò està així i tal.</i></p> <p>Els de casa ja t'havien vist per la finestra, o estant a la fresca; perquè ja veien que anaves amb la xicota amunt i avall, ja te tenien més o menys vist...[...]</p> <p>- <i>Ai! Pues bé, val! I tu què... fas? A què te dediques?</i> - <i>Pues mire, jo me dedico a açò o... tinc allò... o lo altre.</i></p> <p>A pesar de que ells ja ho sabien, clar! ja sabien de qui eres fill, de qui eres cosí,... tal! qui era ta uelo... ja sabien tota la teua història, però era el protocol de saber...</p> <p>- <i>Sí? Pues val! Pues ja està bé!</i></p> <p>I a partir d'aleshores ja entraves totes les nits a casa, festejar allí a la porta, eixir a la fresca,... en fil, totes eixes coses protocolàries que n'hi havia aleshores. [...] Tot eixe procés era l'única forma de comunicar-te amb una xica. (177-178)</p> <p>[Lola i jo] ens vam posar de novios, ja eixíem tots els dies, amunt i avall. I, quan va ser el temps, quan em va parèixer que tocava, vaig demanar entrar dins de casa. Perquè, aleshores, doncs havies de 'seguir uns tràmits'. Eres novio... de carrer; però no podies entrar dins de casa! Per a entrar dins de casa havies que dir-li-ho al sogre –o, en este cas, la sogra–</p> <p>- <i>Mire, jo vullc a la seua filla. Sóc novio, i tal, i vullc ser novio formal... i entrar en casa i tal... i un dia casar-nos, quan això...!</i></p> <p>Havien de donar-te el vist-i-plau per a poder continuar, formalitzar-ho. [...] Prèviament la novia, clar!, ja li havia dit a sa mare que festejava amb fulanito, que volia que entrés dins de casa, que vindria a 'demanar la mà' –com deien aleshores: 'a demanar la mà'. I això era així! Era un protocol que se seguia, inevitable! (231)</p> <p>Mis órdenes son que cuando estoy con el manípulo en la mano,... no me levanto ¡aunque venga el Caudillo! ¡Así! Eso es lo que me han enseñado a mí en la mili! Por lo tanto, yo he hecho lo que me han mandado. (227)</p> <p>anaven també a Castelló a casa d'unes altres perruqueres. Fins jo vaig estar temptat de fer-me perruquer! [...] Estaven agrupades totes en una espècie d'associació i feien cursets, totes, als locals de la Sindical. Anaven voluntàries, perruqueres que vullgueren anar a donar el curset, doncs... una hora d'ensenyar, i Lola va anar algunes vegades. (232)</p> <p>Dos que n'havies après de francès i dos de moro... t'entenies d'alguna forma t'entenies!</p> <p>Jo me'n recordo d'algunes paraules, per exemple: comptar fins deu; després... també sabia comptar més, però... se m'ha oblidat! Mira: uate, jur erta harba... això és en àrab. Paraules com, per exemple, 'hui', és 'jum'; 'demà' és 'gata' i 'després-demà' és 'tagata'. Bé. Ens enteníem, ens enteníem. (266)</p>	
<p>me'n recordo que el primer llibre que vaig llegir en la meua vida me'l va portar mon pare de Ca la Vila. No sé si ho degueren requisar en algun lloc o què. Era '<i>Fábulas de Samaniego</i>'. Encara me'n recordo de les primeres historietes que vaig llegir. [...] Estava «<i>La virtud del borrico</i>». (52)</p> <p>Al poc de temps de tornar de València vaig llegir el meu segon llibre: 'La Revolución Francesa', [D'Alphonse de] Lamartine, me'n recordo de l'historiador. Un llibre que estava per casa, que seria de mon pare, que l'hauria agafat de l'ajuntament, o l'hauria comprat abans de la guerra, no ho sé. Quan el vaig llegir jo no tenia tapes. Estava ja molt... Un dia em poso a llegir-ho i... açò és un llibre d'aventures! No sé de qui seria...!, de ma uelo, o jo que sé! I em vaig acostumar a llegir, i al final allò me va enganxar, em va encegar. I me la vaig llegir tota, 'de cabo a rabo'. Allí mataven a mig món! Està bé!</p> <p>Don Quijote! També estava per allí. D. Quijote! Veus?</p> <p>I anaves llegint! Després n'hi havia un altre llibret que era... de qui era?, d'un Sant? San Agustín? O no sé! Un llibret, un llibret xicotet. No me'n recordo com es deia!, i també el vaig llegir. (94)</p>	<p>Llibres i lectura (19v)</p>

Este home **me va ensenyar a llegir, me va ensenyar a llegir 'de veritat'**. Fins aleshores sabia 'dellestrejar', dir que posava; però allò que es diu llegir, com ara jo llegiré esta revista **i esta revista em dirà coses, doncs jo fins aleshores no entenia massa el què llegia.**

Llegia el tebeo o llegia el què el mestre em deia:

- *A veure: dicta això o escriu o copia això i tal.*

Este Don Paco **deia que tenia que instruir-me llegint. Me'n recordo que també em va deixar un altre llibre. Se titulava 'De los Apeninos a los Andes'**, era el de Marco. **Me'l vaig llegir com si fóra...!** això em va despertar el gust per llegir, ja m'agradava llegir,.. ja llegia tot el que pillava per davant: revistes, diaris, el que fora! **Me va entrar el cuquet de llegir.** (117-118)

Me'n recordo que una cosina de Sevilla [...] **em va deixar una espècie de quaderns. [...] no eren llibres!, una espècie de revistes. Estava 'Guillermo Tell, que em va encantar!**

Després n'hi havia un altre que es deia -me'n recordo- 'Cayo Marcio Coriolano'. Me'n recordo de la història d'aquella novel·leta: era un general romà que va haver d'assetjar un poble [...] i sa mare vivia allí, en eixe poble, i ell no podia veure que sa mare es moria de fam i ell estar fora, [...] No ho va poder resistir i quan sa mare i la germana van anar a demanar-li agenollades que no els apretara més, va alçar el setge se'n va anar. Aleshores, els que l'havien enviat, el van considerar un traïdor i el van condemnar a mort. Va ser..., l'amor de fill. (118-119)

Després, a partir d'ací ja **vaig anar llegint cada vegada més, m'agradava molt llegir.** A més, després, quan tindria dinou, vint anys... (119)

mentre elles estaven fent feina, **ell anava llegint-los una novel·la.** Era una novel·la que es deia 'Panalito y Chiribita'. No sé de què anava allò! Perquè jo estava allí, però no atenia massa! Aquell llegia la novel·la i

- *Pues açò, o allò, o l'altre!*

feien el comentari de la pel·lícula!, i aquell, doncs llegia una estona, fins que se cansava o... quan ja estarien elles embolicades amb l'argument... hale!, demà una altra estona. I demà tornava. No n'hi havia ràdio encara. [...] **venia Pepe i els llegia dos o tres capítols de la novel·la.** (138)

[Mon pare] **era prou lector.** [...] **mon pare llegia prou,** comprava, *El Mercantil Valenciano* (151)

Mon pare, com estava allí al banc, al carrer, quan passava este home per allí, [...] li comprava un diari. **Jo llegia el que deia allí i avant. I després he llegit... però sempre m'ha agradat més llegir coses amb més contingut.** (151)

allí al costat **hi havia una llibreria on me comprava uns llibrets... llibrets que encara tinc per casa, tinc algú per casa...i, m'entretenia llegint. Eren d'humor anglés.** (191)

Mira el tràfic que n'hi hauria, que jo anava amb la bicicleta xim-xam, xim-xam, xim-xam,..., **pedalejant, i mentrestant anava llegint una novel·leta de l'oeste.** [...] **Podies anar llegint per la carretera,** tranquil·lament, que no et molestava ningú. (213)

Ja m'agradava molt llegir! Per eixa època o un poc abans d'anar-me'n a la mili ja m'havia entrat l'afició. (215)

va ser quan **es va posar a Vila-real la primera biblioteca municipal.** [...] 'xxxx' va fundar la primera biblioteca. Este estava molt posat amb tot allò de la cultura. Després va ser cronista del poble; [...] va ser el que va posar en marxa la biblioteca.[...] Quan es va crear, **per a fer-te soci havies de portar un llibre, un que tinguesses per casa, de segona mà: eixa era la teua aportació a la biblioteca municipal,** i a partir d'ací, com ja eres soci, ja podies agafar-ne qualsevol dels que n'hi havia allí. [...] I a partir d'aleshores, com ja era soci d'allí, jo anava... i sempre estava llegint un llibre o altre. **Anava, mirava què n'hi havia i sempre me'n portava algun llibre.** [...] Quan després em vaig casar i ja vaig tindre la meua pròpia casa, ja em vaig fer una llibreria. **Amb dos caixonets oblics, amb dos ferros que els suportaven... Allí em cabrien una vintena de llibres** (215-216)

<p>Jo en vaig portar u que se deia «<i>El Apátrida</i>». Contava la història d'un tio que anava en un vaixell però, per les causes que foren, no el volien a cap lloc. No podia baixar del vaixell perquè no li donava ningú asil. I el tio anava en el barco i no el deixaven baixar... (216)</p> <p>Després, jo m'agafava un llibre o un diari i me n'anava al passeig Ribalta a fer temps [...]El temps mort... què feia? Doncs me n'anava al Passeig Ribalta, a llegir una estona. En aquella època em vaig aficionar prou a llegir novel·letes de «<i>El Coyote</i>», de José Ma-llorquí. (224-225)</p> <p>Jo, l'avantatge és que, com tenia afició a llegir, me portava dins de la maleta quatre lli-bres. A més, allí compràvem revistes, el diari. Compràvem el '<i>España de Tànger</i>' (hi havia un diari que es deia així), que era en castellà. Tot en castellà. Me'l llegia, m'assabentava de tot el què passava. (261-262)</p> <p>[A l'institut «Míralcamp»] Vam organitzar una biblioteca, que allí no n'hi havia. '<i>Pues tenim que fer-ne una...!</i> I anàvem a demanar llibres a les empreses. [...] Vam anar, a veure si podien ajudar-nos un poc a fer una bibliotequeta allí, amb quatre... (346)</p> <p>Total, que allò em fa buscar un llibre. Vaig un dia allà cap a València i n'hi havia una llibre-ria. Entre allí i, mirant, mirant, veig un llibre que parlava de bonsais. Home! Crido al llibreter, què estava per allí, i el compro. Era un llibre –que encara el tinc: se diu '<i>el Daka</i>', escrit per un japonès que viu en Amèrica- que és... diguem, l'essència del bonsai, la Bíblia del bonsai. Ales-hores em vaig assabentar perquè s'havia mort el pinet [...]En aquell llibre, el <i>Daka</i>, a més es parla de tota mena de bonsais: de com es diuen, de com tractar-los... i em va entrar la curiosi-tat de veure això. (369)</p> <p>Sempre m'ha agradat llegir. Tot el que pillava. De jovenet ja llegia qualsevol llibre que pillava, i revistes. Especialment m'ha agradat llegir coses d'Història, més que novel·les de ficció. Pel pis del Cedre tinc encara una col·lecció de revistes d'«<i>Historia y Vida</i>» de fa més de vint anys! Les tinc totes. Hi havien articles molt, molt interessants! M'encantava! Jo, només la rebia –perquè em vaig subscriure, em vaig fer soci, me l'enviaven–, me la bevia tota d'una! En tres nits, me la xiulava! Després, als meus fills també els agradava! Quan ja eren més majorets, també l'agafaven i també la llegien tots.[...] Llegir era... –i sempre ha sigut– la meua afició! I, això!, després podia estar amb els amics, i excepte que hagen parlat de la seua carrera, doncs quan han parlat de general, d'història o de coses culturals... el que fóra!, no he tingut cap problema d'estar amb ells: ni m'han fet mai de menys ni m'han fet mai de més. He sigut u més, un de tants! // M'agradava molt la Història, és el que més m'ha agradat: la Història! I llibres d'Història en tinc..., jo que sé! Ara no pare de llegir. Des que em vaig jubilar he llegit més que mai. Ara tinc temps! Ara m'he comprat un llibret d'eixos electrònics i no pare de llegir. (370-371)</p> <p>Jo vaig llegir El Quijote fa a muntó anys! Un llibre mig esgarruat que n'hi havia per casa, seria molt vell, no sé tampoc d'on degué eixir... (com el de 'la Revolución Francesa'). I estos personatges tenen les seues pròpies històries.(371)</p>	
<p>hi havia un tanque d'aquells, que a mi em pareixia un joguet gegant! A veure, jo... tenia set anys. Jo pel tanque aquell, jugant, pujant i baixant, i tal...! (56)</p> <p>venien els avions a bombardejar el port de València i aleshores eixien els caces –un çaça o dos que n'hi havien– i els xiquets ens posàvem recolzats en una barana a mirar.[...] tota l'acció que es desenvolupava al cel. Assenyalàvem amb el dit per on venia un avió. Ta-ta-ta-ta-ta...! les bales que tiraven, de nit, era un espectacle! A vegades veies caure un avió i</p> <p>- Mira!, allà n'ha caigut u!</p> <p>Estàvem allí mirant, com si fóra una pel·lícula!, com si res d'allò anés amb nosaltres més que com espectadors. (62)</p> <p>A aquell i a mi no se'ns ocorre una altra cosa més que encendre una foguera i ficar dos o tres peines de bala allí dins [la regadora], a veure què passava. I ens amaguem dins del maset. De sobte, allò comença '<i>bim-bam-ziuuuu-biiimm...</i>'. Però... una estona sortint bales per allí, xiulant per tots els costats! Per fi, s'acaben les bales. [...] Imagina't tu la malesa que haguérem pogut fer! Mon pare me va pegar una pallissa! I jo... doncs ens pareixia una cosa divertida! (80-81)</p>	<p>Jugar com a xi-quet (14v)</p>

<p>nosaltres després ho usàvem per a jugar! Enceníem la pólvora amb una metxeta que portàvem, que hauríem tret de no sé a on. Amb allò ho enceníem, ho tiraves a l'aire, i allò <i>'Xiuuu...!'</i>. Com joguets no en teníem, jugàvem al carrer. Ens afartàvem de jugar... amb la pólvora de canó aquella que havíem trobat.(83-84)</p> <p>n'hi havien unes bombes que deien 'bombes de lafitte', que eren, tanmateix com un pot de tomaca. [...] que tenia com una anelleta que havies d'estirar-la abans de llançar-la, si no, no explotava. Bueno!, ací de xicots ferits...!: a un li faltaven dos dits, a un altre li faltava un ull, a l'altre li faltava tal... (84)</p> <p>Jo no sé com hem arribat a majors. Home! La sèquia major estava plena de 'bombes de lafitte'. [...] unes altres que eren 'de palo', alemanyes, que les tiraven llançant-les amb el pal – eixes no sé com s'activaven, les de lafitte, sí. Nosaltres, a la sèquia, ens acaçàvem a 'bombades'. (85)</p> <p>Els xiquets posàvem els fulminants al carril por on havien de passar, i anava l'auelo dormint dalt del carro, i de sobte, quan el carro xafava el fulminant, <i>plafffff!!!</i> Pegava un pet! com si petara un coet. Pegava un petardo fort. Mareee...! aquell tio... - <i>Aebh!!! Mecaguen la mare que vos...!!!</i> Saltava del carro i nosaltres, hahahaha!!! doncs ens rèiem. (85)</p> <p>jugàvem pel carrer. Jugaven al sambori, o a botar la corda, i també n'hi havia una costum molt... que jugàvem a la baralla i ens jugàvem cromets. Al carrer, enseguida fèiem un rotglet i n'hi havia un que portava una baralla, tota tinyosa. (87)</p> <p>Jugàvem a baralla o a 'mamprunyo', que dèiem (88)</p> <p>I també es jugava molt, tant els xiquets com les xiquetes, a les 'caniques', a les 'bole-tes' que dèiem. I a 'fendri', jugàvem al rotgle, jugàvem a 'si me tires li tirem'. (88)</p> <p>Jugàvem a 'l'all', amb una pilota, i si era de baqueta –de trinquet, de corretja, dures–, millor! Per a que fera bona cosa de mal. Amb eixa li pegaves una pilotada al cap d'un i li feies un bony com un ou. Jugar a l'all, el que l'agafava li pegava a l'altre. (89)</p> <p>Havíem d'amagar-nos! Ens ho passàvem 'pipa', nosaltres, allí jugant a 'conill d'amagar', a no sé què, (121)</p> <p>Només teníem la pistola, i estava mig rovellada. Però la vam netejar. Tampoc no teníem bales. Però, al dia següent –o un altre dia– apareix un amb una bala!: una bala de pistola - <i>Oj***!</i> La provem... i no entrava! Li faltava un pelet a penes...!, quasi entrava! Amb una llimeta, llimant-la, llimant-la,... la vam estacar com vam poder, la vam clavar allí dins de la pistola. - <i>Bueno! Ara hi ha que disparar-la. –tots amb una emoció...!</i> Anem al riu, a l'Ermita. Passem a l'altre costat, i allí darrere de una roca –unes roques que n'hi ha allí grans- - <i>A veure: qui la dispara?</i> (140-141)</p> <p>Em vaig fer una emissoreta i m'entretenia moltes hores xarrant allí. Fèiem una cosa que es deia 'la caza del zorro', que era que u que va amb una emissora s'amaga pel terme i emet. Aleshores, els altres, escoltant les pistes que va donant, havíem de trobar on estava. Quan t'arrimes, se sent millor; quan t'allunyes, pitjor. Era un poc com allò de 'calent, calent...!' o 'gelat, gelat...!'. (361)</p>	
<p>Li pegaves fent coveta amb la mà, i si l'alçaves i voltaves un cartonet, el que voltaves, te'l quedaves. I els que no voltaves, se quedaven allí. O, te'ls jugaves a la baralla: al 31, al set i mig... (88)</p> <p>Fendri era que feies un quadret, així en terra,... El carrer era la pissarra, podies ratllar allí el que volies. Sempre portàvem una navalleta, o alguna cosa semblant –tots!, almenys els xiquets– i fèiem un quadret, un rectangle d'uns 40cm per 25cm, i al mig, una ratlleta que ho partia. Posàvem una boleta cadascú, damunt de la ratlleta. I des d'una ratlla que fèiem a una distància 'ics', havies de tirar una boleta i traure'n. Si li pegaves a una</p>	<p><i>Normes de jocs</i> (7v)</p>

<p>boleta i la treies del rotgle, per a tu!, però si la teua es quedava dins del rotgle, la perdies i s'havia de quedar allí. (89)</p> <p>o jugar a les boletes normals: al '<i>gua</i>', feies un clotet en terra –com molts carrers eren de terra...– i, des d'una distància, havies de ficar la boleta dins amb les menys tirades possibles. I al mateix temps havies de destorbar als altres jugadors. (89)</p> <p>sempre portàvem bales per la butxaca, fèiem un muntó de terra –terra del carrer, en la que n'hi havia fem i de tot– i, havies de tirar la bala. La palma de la mà cap amunt, fent coveta i la bala dins, amb la punta cap a fora. Li donaves impuls cap amunt... <i>xup!</i> Havia de pegar la volteta i quedar-se clavada en el muntó de terra. Si la tiraves i no es quedava clavada, te l'enterraven dins de la terra i havies de traure-la amb la boca. Ojo!, eh, que allò era una salvatjada! Aquell, allí, refregant la cara per la terra, amb la boca mig oberta... apartant la terra... (89)</p> <p>I a 'guanyar terreny'. Això amb una llima de ferro, a tirar, 'txac'! Si te rebotava o no la clavaves... aleshores perdies. També fèiem un quadre, partiem pel mig –mig per a un, mig per a l'altre– i amb la llima havies d'anar clavant i ratllant. Tant com anaves ratllant, eixe tros era per a tu. Fins que, la llima ja no cabia... i aleshores tirava l'altre. (89)</p> <p>'<i>mànega la burga</i>', que dèiem. Això consistia en agafar-nos tots de la mà i el més fadrinot anava davant, i el que anava darrere, l'últim que s'enganxava, a eixe el feien un desgraciat! Perquè l'estampaven contra la paret quan menys s'ho pensava: <i>zuummmm...!!! blom!</i> damunt! (89)</p> <p>De vegades arribaves a un lloc i no n'hi havia brossa per a deu sacs. Aleshores - <i>Anem a segar un sac de brossa i després mo'l jugarem.</i> Fèiem un muntó de brossa, i després, amb la corbella fèiem una ratlla i la tiràvem a veure qui s'arribava més. El que s'arribava més a la ratlla omplia el sac i eixe ja havia acabat. És a dir, al final, el que quedava l'últim, doncs eixe havia d'apanyar-se pel seu compte. Eixe havia de fer-se ell a soles la brossa; els altres ens en anàvem i ens el deixàvem allí. [...] coses d'aquelles que no tenen una importància fins allà, però per a eixe moment et servia per alguna cosa. Suposava l'acceptació d'una norma. Una norma establerta... (144)</p>	
<p>vaig baixar per allí, vaig veure un altre xiquet de poc més o menys la meua edat i vaig començar a fer amiguets. Les meues germanes també. [...] Nosaltres jugàvem per la zona aquella; ens vam fer amiguets dels xiquets de per allí i d'una família dels que érem els amics. Jo era amic de l'Enrique, que era més o menys de la meua edat. (57)</p> <p>només acabada la guerra, davant de ma casa va aparèixer un xicot de la meua edat. [...] anàvem ell i jo cap al maset. Jo havia d'anar a fer alguna 'faenola' i ell, doncs se'n va vindre en mi! (80)</p> <p>Allò era una espècie de quadre que no el gastaven per a res, i allò era el nostre quarter. (84)</p> <p>Jo coneixia a Vicente, que tenia l'ull mirant cap a l'altre costat, un poquet garxo, d'un fulminant d'estos que li va petar; a Cerezo, que li faltaven dos dits; a Parret, que també li faltava un ull,... i n'hi havien un munt!, de xicots desgraciats. El que no sé és com no en van haver més! (85)</p> <p>Este Manuel i jo érem amiguets des de ben jovenets. Des de sempre! Tant és així que, quan vaig prendre la Comunió, si vaig voler menjar pastetes i xocolate, me'n vaig haver d'anar al convit del meu amic milionari! (101)</p> <p>vaig tindre –no sé si la sort– de fer-me amic de gent intel·lectual, perquè tots havien estudiat, menys jo. Tots els amics que tenia al final, tots tenien més o menys carrera, i jo era l'únic que no havia estudiat. (119)</p> <p>I allí érem... jo tindria dotze o tretze anys, després estava García, que en tindria quinze o setze, estava Borillo, que en tindria també setze... segurs, o més. En fi! N'èrem una mescla de tot, de més majorets i de més xiquets (140)</p> <p>Jo he anat a les Alqueries de Santa Bàrbara, en bicicleta, de nit, tres o quatre amics - <i>Anem a ballar!</i></p>	<p>Amics (25v)</p>

I ens en anàvem a les Alqueries de Santa Bàrbara. Amb les xicotes d'allí. **La majoria de vegades ni ballaves ni res!, perquè no coneixies a cap xica... i estaves per allí, rodant com un borinot, i no feies ni un ball! Però bueno!, anaves i senties la música, i estaves a la festa!** (180)

en diumenge, després de dinar, allà cap a les tres, **eixir amb els amics. Perquè érem 'amics', tot xics, no cap xica!** Només ens mesclàvem amb xiques quan era Pasqua, o quan era reunió de... a Nadal, per exemple. **També ens reuníem per a anar a sopar junts, a la xulla, a Cap-d'any, també. A festes del poble... encara que no massa! Perquè els xics anàvem al cadafal. Érem un grup d'amics** –potser vingúes alguna xica, alguna amiga...– però no allò de dir... 'un grup de xics i xiques'. (173)

Després que s'acabaven els bous **ens en anàvem a berenar, berenàvem i xarràvem.** (173)

En dissabte a última hora, ja per la nit, **anàvem a jugar a baralla.** Després que havies sopat eixies al casino, que deien. 'Eixir al casino' era, doncs... això!, anar a jugar a la baralla, fer-te un cafè, fer-te una copa, fer-te una altra copa, ressopar. Perquè més tard, si allargàvem la nit, ens fèiem una 'rueta' ...i seguies jugant a la baralla, fins les dos o les tres del matí. (173)

ens en tornàvem cap a casa. **I parlàvem més que...! Ara penso: i quantes coses teníem que dir-nos!!!** Perquè jo sempre era dels últims que me quedava. **I et quedaves parlant amb u a un cantó. I estaves un hora parlant, allí, de...!** Jo què sé què collons ens dèiem! **Parlant dos tios allí, tornant del pont del riu, a les dotze de la nit, només parlant. Doncs fèiem això: xarrar!** (174)

El diumenge de vesprada, eixies només acabaves de dinar... hala! al casino!, a fer-te el cafè, a jugar una partideta i, allà cap a l'hora de cine, si feien alguna pel·lícula que valia la pena, o que t'havien parlat d'ella o tal, doncs anaves al cine. I si no, allà quan se ponía el sol, anàvem 'a passeio'. (174)

Jo recordo haver tingut **amics o coneguts que eren apocats i no s'atrevien a anar a dir-lis a una xica.** (175)

tenia **un amic, que era tractant en cavalleries** (189)

Moltes vegades me n'anava amb el fill, Pepe. **Me n'anava en els seus amics per allí.** (206)

Jo **tenia un amic que era Pasqual** xxxx. Este va estar treballant amb el tio Granero mentre jo vaig estar en la mili, i després **quan vaig vindre, vam coincidir una temporada treballant junts, i vam fer molta amistat.** (220)

Abans d'anar-me'n tenia uns amics, però resulta que quan vaig tornar de la mili ja tots tenien novia o ja van fer cadascú el seu camí. Total, em vaig trobar pràcticament a soles. **Vaig haver d'arrimar-me a uns altres amics. Aleshores em vaig fer amic dels que ja he tingut després sempre:** Manolo, Pepe,... tots estos. (228)

anàvem a veure la televisió a la *Ta-go-ba*. Després de sopar... Nosaltres i tots els altres amics!, ens en anàvem a la *Ta-go-ba*. Sopàvem, ens arreglàvem una miqueta... i cap a la *Ta-go-ba!* a prendre cafè i a veure la tele (250)

Un dia ve de Guinea aquí i ve a buscar-me –haviem sigut amics de tota la vida, de joves, (281)

me faig amb un amic de la germana de Lola que era de Madrid, i que se n'anava cap allí. Este tenia un 'mini'

- *Ai! Pues casi que me n'aniria amb tu!*

- *Pues vale! Si vol, jo, demà de matí me'n vaig cap a Madrid.* (310)

Encara tinc amistat amb alguna gent d'Aín. (315)

ens vam comprar un solar, ja un poquet a les afores [...] Un dia l'alcalde m'ho va netejar, em

<p>va buscar una pala mecànica. N'hi havia un lledoner, i sarses! un muntó d'esbarzers!!! I un dia li ho vaig dir a l'alcalde, el sino Ramon, i va portar una màquina. Quan vaig anar ja estava tot net. Dic</p> <p>- <i>Ui! Què meravilla!</i> (320)</p> <p>Abans d'això, érem una colla d'amics, què... éremmm... de tot! N'hi havia gent que era conservadora, que sabies que eren del règim; que aquells sabien que jo no era molt del règim, però... <i>bueno</i>, anàvem tots en la colla. [...] quan va vindre eixa època de la Transició, que ja es va començar a parlar, a dir cadascú la seua idea, doncs van haver amics que es van distanciar; van haver ja 'camarilles', 'subgrups'. Vull dir, que dins dels amics ja en tenies uns als quals t'arriaves més i uns altres que, <i>bueno!</i>, eres amic, i et saludaves, i tal, però... que ja sabies amb qui havies de parlar 'què' i amb qui havies de parlar 'ca'. Perquè ja sabies més o menys de quin peu coixejava cadascú, no? (335)</p> <p>'I anàvem a demanar llibres a les empreses. Home!, vam anar a demanar una subvenció a Porcelanosa –me'n recorde-, vam parlar amb Pepe 'el Lloro', que haviem sigut amics de joves... (347)</p>	
<p>Va ser la primera vegada que jo vaig menjar taronges nàvel. Les portaven d'Amèrica. Deien «Califòrnia» [...] perquè venien de Califòrnia. Allí portaven una marqueta apegada, una etiqueta molt menuda. Com eren unes nàvels gordíssimes, l'etiqueta quasi ni es veia. Jo no havia menjat mai eixa mena de taronja. Me pareixia una cosa fabulosa! (57-58)</p> <p>quan tenia quasi quinze anys. [...] la meua vida va canviar radicalment [...] canviar d'allí ja era un altre món, un altre context. Ja anaves a casa de la gent, parlaves amb uns i altres, coneixies a gent d'una classe, a gent d'una altra... (157)</p> <p>suposem que haguera continuat en la serraria, a què hagués arribat? A ser serrador d'una fabriqueta que entraves a les 9 i eixies a les 6 de la vesprada? I no hi ha més! En canvi, l'ofici este liberal, que estàs al carrer, que parles amb un, que parles amb un altre, que entres a una casa, a la d'un altre, entres a una fàbrica,... parles amb una persona culta, amb una menys culta. Cada casa i cada lloc és un problema diferent. (158)</p> <p>vam organitzar tot allò de la perruqueria. La veritat és que vaig estar temptat de deixar-me la llum, fer uns cursets d'aquells... (236)</p> <p>Jo volia anar-me'n a veure món. Eixir una miqueta de casa. [...] Llevat de València i Sevilla, no havia eixit mai de casa, no havia anat mai a cap lloc que valgués la pena veure. (259)</p> <p>en aquella nau estàvem els quatre. Aleshores t'adones de que n'hi ha moltes cosetes que tocar. No és fàcil viure quatre tios en una caseta, tot el dia allí. Perquè de nit ens en anaven a treballar, però després, de dia, estàvem allí tot el dia avorrits.[...] Tot allò me va calar, me va vindre molt bé, doncs el conviure amb les persones, així, d'una manera tant estreta... (261-262)</p> <p>Es va convidar a dinar allí, amb tots els moros, a un menjar 'morú': <i>Cus-cus</i> i carn de corder torrada. Van torrar un borrego dins d'un clot que van fer el dia abans. [...] torrat però de categoria! [...] I després ens el vam menjar amb els dits. Allí no n'hi havia tenedors ni cullera ni res d'això. Te treien la ració i cadascú pegava grapat al borrego, tros de borrego a la boca! I torcar-te... amb el braç! (265)</p> <p>Quan vaig entrar a sa casa, tenia una sèrie de coses... tenia uns 'colmillos d'elefant' que eren una passada. [...] a mi em va cridar l'atenció. (281)</p> <p>Hi hagué un moment en que va haver un canvi de tensió de la llum. L'any 58/59 ve el canvi de potència: abans la llum era de 125 i 220 [Volts], i eixe any ve el canvi a 220 i 380 [V]. Allò va ser un canvi històric, perquè els materials que hi havien en el mercat no eren aptes per a la de 380. Va haver gent que estàvem treballant i ho vam haver de modificar tot. També va ser aleshores quan va vindre la instal·lació encastada. Quan això es comença a aplicar als habitatges ja seria el 60,[...] Vam haver de 'desaprendre' el que sabíem fins aleshores i 'tornar a aprendre', perquè allò te pegava cada castanya...!!! (284)</p>	<p>Admiració / Interès enfront la novetat (16v)</p>

<p>després que va morir Franco, poc abans dels anys vuitanta... [...] l'escola se va obrir un poc, se respirava un altre aire, era una altra cosa. Aleshores se van organitzar en algunes escoles les associacions de pares. (339)</p> <p>- <i>Allí fan una calefacció que va per baix del piso que se diu 'suelo radiante' i és una meravella. Això tindríem que portar-ho ací i tal...</i> - <i>Xa, pues home... ho podem mirar.</i></p> <p>Total, que per fi un dia li dic: - <i>Saps que? Com vaig a agafar-me 15 dies de vacances, pues me n'aniré una setmana a Alemanya i veurem, veurem això com està.</i> Així, ve l'estiu del 78 i me'n vaig a Alemanya. (350-351)</p> <p>Jo me n'anava tots els matins amb ell a la feina, i vaig veure coses que em van agradar. Allí, la calefacció que ficaven que era molt interessant, era una calefacció que era una meravella. (352)</p> <p>ara tot el tub que gasten els lampistes es de propilè reticulat. Però, el primer que es va fabricar ací, ens el van fabricar per a nosaltres. Abans, no existia, no sabien... i ara tot el que gasten els lampistes és reticular, que és una meravella.(358)</p> <p>Un dia, venint de Picassent, després de Silla, veig... «Garden Center» o una cosa així, una casa de jardineria. Com aleshores Lola tenia molta afició i li agradaven les plantes [...] entre i pegue una mirà?. I entre allí, al jardí aquell, [...] de prompte veig un pinet, un bonsai, no seria més gran de 35/40cms. Allò me va cridar molt l'atenció. Em dic - <i>Ui, que cosa més bonica!</i> Un pinet, molt arregladet, una cosa rara –jo no n'havia vist mai encara– però molt bonica!, i pregunte a un que hi havia allí: - <i>Escolte!, açò...?</i> - <i>Açò és un «bonsai». Açò ho fan el japonesos, que fiquen tal...</i> - <i>Sí que és bonico! I quan val?</i> No sé! Me degué dir tres o quatre mil pessetes, aleshores! Jo, em vaig enamorar tant d'ell que dic - <i>Puesss... me'l quede!</i> (365-367)</p> <p>[des d'Alemanya] veníem amb la seua furgoneta. I a la furgoneta, no sé per quin motiu, portava una emissora de ràdio [...] i anava parlant amb fulano i amb mengano. Total, que allò a mi em va fer gràcia i a partir d'ací jo em vaig embolicar també amb això de les ràdios. Em vaig fer radioaficionat. Ja ho havia tastat quan vaig fer la mili, però ara era més divertit. (361)</p> <p>Una altra cosa que també es va derivar del viatge a Alemanya va ser el posar-nos amb l'energia solar.[...] Quan vam vindre ens vam posar amb la calefacció, vam ser els pioners ací a Espanya. (362)</p>	
<p>Recordo que a mi em feia un menjar que m'agradava molt: em feia abadejo bullit! Sense oli! Perquè oli... tindre oli per a fer-te una amanida..., això era impensable! [...] posava una miqueta de sal i tomaqueta i això, això m'encantava! (78)</p> <p>purets valencians, que eren de tabac que sembraven en València, i en venien de contraban [...] una fulla mig podrida, una que llevaven abans d'hora, una altra que estava bruta de terra,...) i feien purets artesans en casa. Eixos purets estaven molt buscats per alguns fumadors. (132)</p> <p>M'agradava anar al campament per una raó. [...] El cuiner aquell ens tractava 'a cuerpo de rey! Jo tenia deleret del campament, perquè allí m'afartava!, estava dos o tres dies per allí i papussava bé! (159)</p> <p>Ací, quan jo era jove, que tenia setze o dèsset anys, a tots els joves ens agradava ballar, anar amb les xicotes i tal... era una cosa que t'ho demanava... el cos!, no? (169)</p> <p>Anàvem a les Alqueries de Santa Bàrbara, ens en anàvem a Betxí, a Almassora, al Grau de Borriana, en bicicleta, a ballar. Perquè buscaves les xicones, ballar agafat, i ací estava prohibit. (197)</p>	<p>Valoració de petits plaers // Diversió (12v)</p>

<p>Els joves ens divertíem ajuntant-nos, anant a berenar, anant a sopar, (173)</p> <p>eixir al terme era l'única manera en que n'hi havia un poc més de llibertat, de que no te tenien tant controlat. (173)</p> <p>En dissabte a última hora, ja per la nit, anàvem a jugar a baralla. Després que havies sopat eixies al casino, que deien. 'Eixir al casino' era, doncs... això!, anar a jugar a la baralla, fer-te un cafè, fer-te una copa, fer-te una altra copa, ressopar. Perquè més tard, si allargàvem la nit, ens fèiem una 'rueta' ...i seguies jugant a la baralla, fins les dos o les tres del matí. (173)</p> <p>Arribàvem allí i ens fèiem un cafè, una copa, cadascú allò que li feia més goig, i ens en tornàvem cap a casa. I parlàvem més que...! (174)</p> <p>diumenge de vesprada, eixies només acabaves de dinar... hala!: al casino!, a fer-te el cafè, a jugar una partideta i, allà cap a l'hora de cine, si feien alguna pel·lícula que valia la pena, o que t'havien parlat d'ella o tal, doncs anaves al cine. I si no, allà quan se ponía el sol, anàvem 'a passeo'. (174)</p> <p>'uí, mare! jo amb una bicicleta! ja era l'amo del món!' (190)</p> <p>Perquè divertir-nos, aleshores... era això!: anar a ballar, anar a sopar en els amics, a berenar. La major part de dies agafàvem mig pet, sobretot en dissabte la nit, perquè no tenies una altra cosa millor què fer. [...] en dissabte al vespre, sopar de pa-i-porta, o et feies allí una rueta de qualsevol cosa. Sopàvem allí. Jugàvem al pòquer fins quin hora de la nit, amb més o menys fortuna –jo no he guanyat mai. No perdía molt, perquè tampoc era atrevit. Jo, quan perdía dos o tres mans... cap a casa! Així tampoc podia perdre molt! No he sigut mai jugador fort de cartes. (197-199)</p>	
<p>N'hi havien uns cromos que eixien al xocolate, i eren cromos d'Abissínia. De quan Abissínia era d'Itàlia, de quan la guerra d'Abissínia! Amb aquells negres, oi!, el etíops aquells. (87)</p> <p>u que li deien Màxim, que cada vegada que veia a mon pare sempre li deia el mateix: - <i>Joanet! Morire habemus!</i> I mon pare li responia: - <i>Ya lo sabemus!</i> (152)</p> <p>una fàbrica que es deia 'La Garrofera'. Replegaven el garrofi, la llavor de la garrofa. [...] n'hi havien unes basses grans plenes de garrofins. Els ficaven a remulla, i això –després em vaig assabentar– ho gastaven per a fer més espessa la pintura. És a dir, li llevaven la pell del garrofi: ho ficaven a remulla i aleshores la pell saltava. I la part blanca del garrofi, la llavor, era una espècie d'espessant. En fil, coses de química i tal. (189)</p> <p>Jo em vaig assabentar aleshores i em va cridar l'atenció. (189-190)</p> <p>tot l'ensenyament de la telegrafia, ensenyar-nos el morse, posar-nos a terreny per a saber... Jo calculo que gairebé tres mesos vam estar. Jo, abans d'anar no tenia ni idea de morse. Ningú me va dir en la mili si volia ser llumero. [...] a mi me van ficar a la 'Companyia de Ràdio'. Totes les vesprades havíem d'anar a aprendre. (208-209)</p> <p>Van començar per ensenyar-nos 'punto-rama', 'rama-dos puntos', tal, tal, tal... la 'A', la 'B', la 'N', la 'C',... els 'números'... tot! Està tot allí! I havies d'assolir una certa habilitat, perquè quan transmetien havies de distingir una lletra de l'altra... tenies que anar apuntant... [...] Érem una companyia de ràdio-telegrafistes; però, d'eixa companyia després en vam eixir només deu. Ens van traure a deu, que érem els què vam despuntar un poc amb tot allò. (208-210)</p> <p>L'àcid sulfúric feia la reacció i allò havia de ser de terra refractària! Refractari, perquè això, quan bull, agafa una temperatura altíssima! Ficaves les pastilletes primer i després l'àcid sulfúric que fora menester. Li ficaves allò i era com si se posés a bullir: <i>bffuuuummm!!!</i> Eixia una fumeguera i allò s'escampava. Clar!, si estaves allà a l'aire lliure i estaves apartat, doncs allò... bé!, no hi havia perill. Quan ens feien les proves, sempre procuraves estar a favor de l'aire, aleshores allò se n'anava i no passava res. (273)</p>	<p>Curiositat per coneixements diversificats // Bona actitud envers nous coneixements (16v)</p>

Dos que n'havies après de francès i dos de moro... t'entenies d'alguna forma t'entenies!
Jo me'n recordo d'algunes paraules, per exemple: comptar fins deu; després... també sabia comptar més, però... se m'ha oblidat! Mira: uate, jur erta harba... això és en àrab. Paraules com, per exemple, 'hui', és 'jum'; 'demà' és 'gata' i 'després-demà' és 'tagata'. Bé. Ens enteníem, ens enteníem. (266)

Allí n'hi havia u que li deien Fermin. Fermin Galán. Jo li dia

- *Ton pare era republicà, matxo. No pots negar-ho.*

- *Sí, és veritat: era republicà. Per què ho dius?*

- ***Te diuen Galán i t'ha ficat Fermin, això no té volta de fulla.*** (270)

com allò era una fàbrica, l'entrada era de marbre, de pedra de marbre blanc, tots els aparells posats allí amb tornillos i tal. Però, què passa? Que quan donen la corrent, **com la pedra de marbre té un poc de ferro –no és pura–, tocaves la pedra de marbre i te donava rampa.** (285)

com la meua dona i jo **teníem el Rh al revés, jo positiu i ella negatiu, doncs ens van dir que cabia el perill de que el xiquet pogués 'malograr-se': d'avortar o de que nasqués...** tal. I ho teníem ja tot preparat per a que, quan nasqués, anar corrents a València.[...] Allí tenien incubadora, ho tenien tot enllestit. **Podien fins canviar-li la sang. Perquè el problema era si se mesclaven les dos sangs, allò podia anar malament.** Aleshores hi havia la possibilitat de canviar-li la sang. (289)

- *tenim el motiu de per què este xiquet no menja, i no té gana. Té una cardiopatia congènita!*

- ***Ai! I que és això?***

- ***Pues que, quan naixem, el cor està dividit en dos ventricles i n'hi ha un tabic al mig.***

Eixe tabic, normalment, quan se naix, no està acabat del tot, però a les poques dies se fa [junta les mans indicant tancament]. I a este xiquet no se li ha tancat. I li se mescla la sang venosa en la sang arterial, (291)

La veritat és que em va vindre molt bé perquè **vaig poder aprendre coses que en l'escola no havia pogut**, o havia començat a aprendre però no ho havia acabat. (300)

li fan el cateterisme –**que és gairebé una operació, perquè li fiquen una sonda per la vena –la què es veu en la cara interna del colze– i li arribava fins el cor. Això és que li fiquen una mena de líquid –no sé com se diu– que és per a veure bé el cor. I aleshores allí eixia ja el forat del ventricle, que tenia dos centímetres i mig, i ja determinaven tot el que tenia.** (303)

Volíem posar-nos de nom 'WARM-VILL'. **Perquè 'Warm' significa calor o calent en alemany, i 'Vill' de Vila-real.** Però resulta que eixe nom ja el tenia una altra empresa de no-sé-on i no podíem posar-nos el mateix nom. Ho vam solventar eliminant-li la 'M' a 'Warm'. **El que passa és que 'War' vol dir 'guerra' en anglès. Així vam passar de dir-nos 'Calor-Villarreal' a 'Guerra-Villarreal', hahahaha!!!!...** coses de les marques! (355)

em vaig atrevir, fins a parlar del tema! [...] temps després, vaig anar una vegada a parlar ací a formació agrícola, a l'Escola de Capacitació Agrícola. Allí hi havia u que coneixia, que era també de la colla dels bonsais. Un dia vam estar comenta-ho i tal. I diu

- *Xa, i això..., pa sembrar... això se podria usar? –i jo:*

- *Home... ja preguntaré!*

I sí, sí! Això és bo. Si tu fas un planter i li poses baix calor i humitat, el planter va com una bala, vaaa....

- *Ab, pues provarem això en unes bandejes allí i tal.*

I un dia vaig anar allí, als alumnes, a explicar-los un poc el què era allò de l'aplicació de l'energia solar als hivernacles... i em vaig atrevir inclús a parlar davant d'ells. En fi!, vaig explicar el què jo sabia. Tampoc és que jo fóra enginyer, però ja tenia un cert coneixement de què anava allò. I vam fer un planter amb unes safes de calor, i sí!: va donar bon resultat. (363)

[En] les primeres eleccions, sí que vaig estar un poc involucrat amb les votacions [...] Es comptaven els primers cent vots i se veien quants n'hi havien de cadascú. I amb eixa projecció quasi sabies segur qui guanyava les eleccions. Comptant els primers cent vots... el que més en traia comptant els primers cent, eixe és el que guanya –clar!, no d'una taula a soles, sinó de diver-

<p>ses taules més o menys estratègiques. Aleshores feies els comptes, les ajuntaves totes i ja podies dir: <i>'guanyarà Fulano!</i> Perquè aquell sistema era quasi segur. (365)</p>	
<p>al convent dels franciscans hi havia una cisterna, [...] Aleshores, el pla era buidar-la, netejar-la, pintar-la amb calç, el que fera falta. Deixar-la en condicions.[...] Mon tio Granero, aleshores ja feia feina d'electricista per a l'ajuntament –jo encara no anava amb ell– i el van cridar [...]</p> <p>- <i>vostè ens ho limpiaria?. Tauria l'aigua d'ahi? I quan mos costaria?</i></p> <p>- <i>Pues, no ho sé. Dos-centes pessetes a lo millor, aleshores ...o cent... no ho sé, no ho sé!</i></p> <p>Una misèria. Bueno, però aleshores seria un preu raonable. Total que:</p> <p>- <i>Pues val. Vinga i mos ho buida.</i></p> <p>[A Castelló] li deixaren una bomba [...] Posa en marxa allò... Allò treia un xorro com no se l'imaginava. Allò anava tirant aigua a una velocitat... Total, que en un dia se va buidar la bassa, una bassa que podia ser d'uns 100.000 litres. [...] La qüestió és que allò se va buidar més prompte del que esperaven.[...] Mon tio desmunta la bomba aquella, s'ho endú i, quan va a cobrar –si eren 100 pessetes, o 200... – li'n donen la meitat. Clar!, mon tio es va quedar amb cara de... [i el prior li diu]</p> <p>- <i>Home!, això és lo just! Perquè és que ho heu buidat molt prompte. Això només li ha costat un dia.</i></p> <p>- <i>Ai! que se pensava que anava a treure-ho a poalades, o què?</i></p> <p>- <i>Home, però és que li ha costat això,... s'ha guanyat vostè abí molts diners!</i></p> <p>En resum: que els frares li paguen la mitat. <i>Si lo quieres, lo coges y, si no, lo dejas</i>. Mon tio va parlar [amb un] advocat i que després va ser alcalde, que era un client seu, i li conta el que havia passat</p> <p>- <i>Havia fet un tracte amb els frares i ha passat açò!</i></p> <p>Açò era poc després d'acabada la guerra. Mon tio havia sigut soldat republicà, havia combatut al costat dels rojos i tal... i era més roig que menys, i molts ho sabien. Per altra banda, abans de la guerra ell havia sigut maquinista del 'Tibidabo'. Va vindre de la guerra i... quan va tornar, al seu lloc havien posat a un falangista, i a ell –clar!– ja no el van agafar. Ja no tenia lloc. Per això se va haver de fer llumero.</p> <p>[...] este advocat li va dir:</p> <p>- <i>Mira, deixa-ho estar, perquè dels frares no vas a traure res. No siga cosa que encara te tanquen a la presó. Deixa-ho estar i agafa lo que te donen perquè encara pots eixir perdent més.</i> (92-94)</p> <p>El pare d'este que li va pegar la pallissa a la pissarra comprenc que no vingués, perquè era també més roig que menys –'desafecte', deien aleshores- i no degué voler complicar-se la vida (114)</p> <p>van fer una pel·lícula que es deia «<i>Sin novedad en el Alcázar</i>». La feien pels pobles i [...] per als xiquets de les escoles era obligat anar a veure-la!, perquè era quan a Franco van ser un heroi, quan van salvar... al coronel Moscardó aquell... La feien en Onda, i als xiquets de Vila-real havien de portar-nos fins Onda en camions a veure la pel·lícula. Però havies d'anar amb camisa blava, les fletxes al pit, i amb boina roja. (116)</p> <p>hagueren matat a un per, per... per un estraperlo de cinquanta litres d'oli! Però en canvi, els camions, els de l'estraperlo de veritat', doncs eixos la Guàrdia Civil, els parava, li donaven el que li tocava al guàrdia, o al fiscalero, i passava. Això era el temps de la postguerra. Van haver molts que es van fer a muntó rics amb l'estraperlo; però els desgraciats no van eixir de desgraciats! (129)</p> <p>ma mare anava a l'estraperlo, perquè –clar! – pensava que si agafaven a ma mare... era una dona, i d'una família tradicionalista, catòlica, amb germans [integrats en el règim]; però si pillaven a mon pare fent estraperlo... estàvem fotuts! Mon pare era 'desafecto al régimen'! (135)</p> <p>Com ell havia sigut milicià i tot allò, després de la guerra, doncs va estar tancat a la presó. [...] quan estava tancat a la presó, més de dos vegades els traïen i els pegaven una palissa. Els portaven al calabós de baix de l'ajuntament i allí li fotien... [...] els portaven baix, a un calabós que n'hi havia a la part de baix de l'ajuntament antic [...] una masmorra d'aquelles medievals, de quan van fer l'ajuntament antic. Els portaven allí i, beim! Un li pegava una punyada, l'altre li pegava una patada, un amb una verga, els pegaven 'a diestro i siniestro'... Quan s'havien cansat, doncs se n'anaven. I després este tio no tenia cap reparo d'eixir allí, a seure al costat d'este home, al què només dos o tres anys enrere... l'havia afartat de palo. (149-150)</p>	<p>Exercici del domini per part dels vencedors // Violència de baixa intensitat // Repressió (11v)</p>

<p>a la església major. Anaves, deixaves la papereta allí damunt i aleshores el capellà les aplegava, i així sabia tots els que havien pres la comunió un any, o no, si eres un 'rabut', que no anaves mai a prendre la comunió. (172)</p> <p>eixir al terme era l'única manera en que n'hi havia un poc més de llibertat, de que no te tenien tant controlat. (173)</p> <p>Ací no se podia ballar! [...] fins l'any 50 –o 51, no estic segur–, estava prohibit. (196)</p> <p>havia dit que mon pare era 'desafecto al régimen'. [...] Això de 'desafecto' m'ho van dir a mi el 'sargento Lucas'[de la Guàrdia Civil] Movent el cap de dreta a esquerra, seriós, greu, em va fer així com... mal assumpte! Quin cunyo! Tots teníem un expedient en la Guàrdia Civil!... i més si eres fill d'un 'desafecte'! Havien de controlar, a veure el fill, si anava per ací o per allà, o per on anava, no? L'home aquell tenia un fitxer que allí estàvem tots els del poble! O almenys, tots els què valgués la pena controlar! (185-186)</p> <p>Son pare havia mort el 47 de tuberculosi. Havia estat en la guerra, i quan va vindre, el van tancar a la presó. Va estar tancat a la presó de Totana (Múrcia). (230)</p>	
<p>A pesar de que en la vida vas aprenent coses sobre la marxa, jo després em vaig adonar, quan ja era un poc més major, que anava necessitant aprendre, necessitava saber més coses. Clar!, a l'escola ja no podia anar, perquè... però va ser precisament quan jo vaig començar a agafar afició a llegir. (118)</p> <p>Anaves poquet a poquet aprenent. Les coses un poc més complicades, com posar un motor i coses d'eixes, això ja era més avant. Això ho feia ell, el tio. (166)</p> <p>la meua cosina monja] me posa en contacte amb [un capità]. Jo me'n vaig cap allí, vaig a parlar amb ell, i me va dir: - <i>Y tu, muchacho ¿qué?, ¿dónde estás?</i> - <i>Pues mire, yo estic en transmissions, allí en Russafa, en el quarter de tal [...]</i> I ell em diu: - <i>Pues nada, jeso está muy bien! ¡Tú aprende mucho y no te preocupes!</i> En resum: que jo posara interès en aprendre i avant. Jo vaig dir 'doncs ací no n'hi ha més remei que aprendre!'.[...] Total, que poso interès i al final vaig aconseguir la destinació que volia: anar a Castelló, que era el que a mi m'interessava... passar una bona mili. (210-211)</p> <p>Després, feien 'Campionats de Perruqueria', i anaven també a Castelló a casa d'unes altres perruqueres. Fins jo vaig estar temptat de fer-me perruquer! [...] feien curssets, totes, als locals de la Sindical. Anaven voluntàries, perruqueres que vullgueren anar a donar el curset, doncs... una hora d'ensenyar, i Lola va anar algunes vegades. (232)</p> <p>en aquella nau estàvem els quatre. Aleshores t'adones de que n'hi ha moltes cosetes que tocar. No és fàcil viure quatre tios en una caseta, tot el dia allí. Perquè de nit ens en anaven a treballar, però després, de dia, estàvem allí tot el dia avorrits.[...] Tot allò me va calar, me va vindre molt bé, doncs el conviure amb les persones, així, d'una manera tant estreta... (261-262)</p> <p>Vam estar allí quinze dies... bé! I vam aprendre... alguna cosa més!!! De capatàs. (271-273)</p> <p>El mateix tub que havíem usat per posar les instal•lacions per fora, ara el pintàvem i el posàvem per dins. El pintàvem perquè, si el posàvem sense pintar, de la humitat de l'algep el rovellava. Tub PERMA, es deia 'tub PERMA', venia de l'estranger, això se veu que era alemany o americà. Allò ho havies de doblar amb unes alicates especials,[...] per a foradar la caixa, per a ficar el tub.[...] Cada tub tenia tres metres, i havia de pintar totes les cares del tub, posar-les a assecar... i era una feïmada. I després, si algun trosset no l'havies pintat bé... eixia el rovell al d'açò i era un empastre. Havies de pintar-ho bé. I ja a partir d'ací ja van anar el plàstic, van començar a traure tub de plàstic, que també havies de doblar amb uns dobladors especials, caixes de plàstic,... i vaig haver d'aprendre les noves tècniques (284)</p> <p>Hi hagué un moment en que va haver un canvi de tensió de la llum. L'any 58/59 ve el canvi</p>	<p>Percepció de la necessitat de seguir aprenent (15v)</p>

<p>de potència: abans la llum era de 125 i 220 [Volts], i eixe any ve el canvi a 220 i 380 [V]. Allò va ser un canvi històric, perquè els materials que hi havien en el mercat no eren aptes per a la de 380. Va haver gent que estàvem treballant i ho vam haver de modificar tot. També va ser aleshores quan va vindre la instal·lació encastada. Quan això es comença a aplicar als habitatges ja seria el 60,[...] Vam haver de ‘desaprendre’ el que sabíem fins aleshores i ‘tornar a aprendre’, perquè allò te pegava cada castanya...!!! (284)</p> <p>Aleshores, què fem? Esta instal·lació l’hem de llevar, açò no pot estar ací, perquè és un perill! - <i>I què fem?</i> Comencem a buscar, a mirar... i aleshores, ací l’únic que podem posar és un material que siga aïllant, però ‘aïllant especial’, i posar una caixa de ferro, amb material adequat per a la caixa de ferro, perquè ja és un material que ve tot aïllant i tal Allò va ser un pal: vam haver de refer tot allò, i me’n recordo que abans enxufaves qualsevol cosa, i si ho tocaves, et pegava una xispa i plaf!, fonia alguna cosa –o no la fonia– i ja està; però amb la nova potència...! (285-286)</p> <p>Veig que hi havia un plom fos i miro... - <i>És que este plom és una miqueta fluix per a d’açò. Li ficaré un plom una miqueta més grosset...</i> Poso el plom i li dic... - <i>Vinga, dona-li!</i> I només li dona a l’interruptor aquell... allò pega un pet...!!! Però... un pet, no... Un xorro de flames!, com si fora un soplete: #####...!!! I la porcellana aquella la va fondre, la porcellana va caure com si fora un xorro de caramell! Jo em vaig esglaiar. Mare de Déu!, açò, açò,...!!! Això era 380, trifàsic (286)</p> <p>Vam haver de tornar a aprendre a ser electricistes, reciclar-nos que diuen ara. Era com si feres un altre ofici. (287)</p> <p>Aleshores havies de portar dos fils per a cada casa. Mare meua!: ni el tub estava adequat al fil ni nosaltres ho teníem comptabilitzat així. Havíem de fer una feinada. Torna a pressupostar! Hi havia que fer les instal·lacions totalment diferents: un altre material, un altre sistema, un altra manera, un altra tal. Allí vaig aprendre jo a fer instal·lacions, allí...! (287)</p> <p>per eixa època van vindre uns a fer una conferència i jo anava perdut. Era al principi, quan no tenia ni idea del què era allò de l’energia solar ni res d’això. Vaig patir! M’hagués agradat preguntar coses, però no sabia per on pegar. Arran d’ací em vaig adonar que havia d’aprendre més coses. (362)</p> <p>Total, que allò em fa buscar un llibre. Vaig un dia allà cap a València i n’hi havia una llibreria. Entre allí i, mirant, mirant, veig un llibre que parlava de bonsais. Home! Crido al llibreter, què estava per allí, i el compro. Era un llibre –que encara el tinc: se diu ‘el Daka’, escrit per un japonès que viu en Amèrica- que és... diguem, l’essència del bonsai, la Bíblia del bonsai. Aleshores em vaig assabentar perquè s’havia mort el pinet [...]En aquell llibre, el Daka, a més es parla de tota mena de bonsais: de com es diuen, de com tractar-los... i em va entrar la curiositat de veure això. (369)</p> <p>Anem allí i era una empresa d’Alboraia, una empresa que es dedicava ja a açò del bonsai i que feien cursets –home, jo no ho havia sentit mai! I allí és on me vaig assabentar que feien bonsais i que organitzaven cursets en dissabte, en dissabte de matí. - <i>Pues en dissabte a mi me va bé anar.</i> Total que m’apunto. I vaig estar anant durant quatre o cinc mesos. Tots els dissabtes, tots els dissabtes allí. (370)</p>	
<p>vam anar a una conferència d’un tio que parlava de ‘no-me’n-recordo-què’, que aleshores em va cridar molt l’atenció, i em va donar molta ràbia no tindre prou paraules ni coneixements per preguntar-li coses que m’havia quedat amb ganes de saber. Allò em va donar molta ràbia! I vaig pensar que havia d’aprendre més. Com fora!, pel meu compte, però havia d’aprendre més coses. Jo veia que els meus amics parlaven de coses que jo, de vegades, em quedava un poc... al·leluia, no? Jo podia escoltar, però jo volia parlar també. (119)</p> <p>Jo arribo allí i sí: estaven a fosques. Jo no sabia per on pegar encara, no era un ‘oficial’ com Déu mana. Jo no estava... Potser que fóra el primer lloc que m’enviaria a soles. I jo, doncs vaig allí, miro per ací, miro per allà, miro per tots els costats...</p>	<p>Frustració davant la pròpia ignorància (6v)</p>

<p>- Mire... jo nooo...! tal. I me'n torne a casa. I li dic al tio Granero: - Pues allfii... jo no he vist res que pogués... - Ai? I tu te'n vens a casa i els deixes a fosques? –jo, en silenci, me penso que em vaig posar tot roig. (165)</p> <p>Jo, llaurador no he sigut mai. [...] quan ho van heretar era terra campa [...] per a plantar els tarongers n'hi havia que llaurar la terra, n'hi havia que treballar-ho [...]jo... li poso l'aladre, el colleró i tal, i hale!, va! els ramals... i jo llaurant allí... Mare de Déu, senyor! No ho havia fet mai!!! I tira cap allà treballant... se me n'anava cap allà, se me n'anava cap a l'altre costat,... Uuuu...! Quin avorriment! Era... No res! - Mira: no vull saber res de la terra! Açò no és pa mil! (251-252)</p> <p>Ja eres capatàs! Ja podies anar de 'jefe'. Però, clar! L'any següent, jo ja podia anar de capatàs, però no tenia experiència, no sabia realment com s'havien de fer les coses [...]no sabia manejar els toldos. Perquè això té una tècnica. (273)</p> <p>ho has de fer de forma que te vinguen bé, que quan acabes, te vinguen les lones totes bé i que no tingues que canviar tres lones a una altra tira. Haver de canviar-ho és un embolic! I Aleshores havies de buscar la forma a veure com ho combinaves. Eixa experiència, eixe ull, això és el que a mi me faltava. No tenia la tècnica. (273)</p> <p>per eixa època van vindre uns a fer una conferència i jo anava perdut. Era al principi, quan no tenia ni idea del què era allò de l'energia solar ni res d'això. Vaig patir! M'hagués agradat preguntar coses, però no sabia per on pegar. (362)</p>	
<p>poc a poc, llegint, història, i llegint ací, llegint allà, doncs, a lo millor, ja podia dir la meua. (119)</p> <p>Mon pare, dins de que era un treballador, un obrer, tenia una miqueta de... cultureta. No sé com, també havia tingut, dins les seues possibilitats, una miqueta d'interès per la cultura. Era prou lector. [...] mon pare llegia prou, (151)</p> <p>A partir d'ací va ser també quan me va entrar el gustet per saber coses, per aprendre, per llegir [...]</p> <p>et posaven al dia. També teníem llibres. Allò havies d'estudiar-t'ho, i després, quan et preguntaven, havies de saber el què et preguntaven i contestar el que tenies que contestar. (272)</p> <p>per eixa època van vindre uns a fer una conferència i jo anava perdut. Era al principi, quan no tenia ni idea del què era allò de l'energia solar [...] M'hagués agradat preguntar coses, però no sabia per on pegar. Arran d'ací em vaig adonar que havia d'aprendre més coses. [...] A base de llegir em vaig posar un poc a terreny i vàrem fer algunes feines d'energia solar. I partir d'aquí jo ja em vaig atrevir, fins a parlar del tema! (362)</p> <p>Total, que allò em fa buscar un llibre. Vaig un dia allà cap a València i n'hi havia una llibreria. Entre allí i, mirant, mirant, veig un llibre que parlava de bonsais. [...] Aleshores em vaig assabentar perquè s'havia mort el pinet [...] En aquell llibre, el Daka, a més es parla de tota mena de bonsais: de com es diuen, de com tractar-los... i em va entrar la curiositat de veure això. (369)</p>	<p>Auto-promoció a través de la lectura (6v)</p>
<p>A mi sempre m'havia agradat quan sentia una persona que parlava bé. M'agradava veure una persona que tingués un vocabulari un poc més ric que el de la gent normal que només diem quatre... M'agradava sentir gent així amb cultura! (119)</p> <p>Este home a més era un autèntic filòsof. Era cec, però... tenia la seua saviesa. Mon pare tenia molt de gust de parlar amb ell, (148)</p> <p>Mon pare, dins de que era un treballador, un obrer, tenia una miqueta de... cultureta. No sé com, també havia tingut, dins les seues possibilitats, una miqueta d'interès per la cultura. Era prou lector. [...] mon pare llegia prou, comprava, (151)</p> <p>A partir d'ací va ser també quan me va entrar el gustet per saber coses, per aprendre, per</p>	<p>Valoració del coneixement // Reconeixement respecte les persones amb formació cultural (9v)</p>

<p>llegir [...]</p> <p>el meu fill –que també és ‘<i>llumero</i>’– ha après al Miralcamp, ha après l’ofici teòricament i pràcticament. Perquè, a més que l’aprenia teòricament a l’institut, en estiu venia amb mi i l’aprenia pràcticament. A més, ell ha après d’electrònica –que jo no tenia ni idea, ni sabíem què era l’electrònica. (166)</p> <p>Sala, i jo érem els únics que érem ‘gent d’a peu’. Els altres tots tenien algun estudi. Quasi tots eren alguna cosa intel·lectual: oficinistes, o estudiants de no sé què!, coses així. (209)</p> <p>[Mònica] a l’escola li va anar de meravella, era molt bona estudiant... i després va anar a l’institut. A ella li agradava la cosa de veterinària; (324)</p> <p>ens vam trobar una sèrie de gent –u era Rafael Llopis, que era director de l’Institut [Tàrrrega]–; estava un altre que li deien xxx, que era director del Banc xxx; estava Ernesto, que era metge, estava Pasqual, estava xxxx,... entre més gent, [...] La majoria érem tirant a l’esquerra... més rojos que menys! (339)</p> <p>Ernesto em va dir - <i>Tu seràs de Cultura.</i> (Justet a mil!, justet a mil!, que era el menys lletrat de tots!) Bueno! El president era Rafael Llopis. Ell estava més vinculat que ningú en a tot això de l’Educació, se sabia les lleis: ‘pues tu, president!’ (340)</p>	
<p>Jo recordo que treballàvem des de les nou de la nit fins les sis del matí. Nou hores. A la meitat teníem una estoneta per menjar, o per a descansar, o per a fumar el que fumava. [...] (120)</p> <p>Així fins els catorze anys, que ens van fer legals. Jo tinc ‘cartilla’ des dels catorze anys. (121)</p> <p>en dissabte treballàvem; només no se treballava en diumenge. (140)</p> <p>em deia que pujara l’escala fins l’Ermita –tenia una escala extensible, que era de dos trams: en ficaves u i l’altre l’enganxaves i pujaves; cada tram tindria uns cinc metres; i pesava bastant, perquè tenia un fleix de ferro per cada costat, perquè no se trencara. Jo havia d’agafar una escala d’eixes pel matí i pujar-la a l’Ermita, a peu. Carregar-me l’escala al muscle i, <i>xino-xano...</i> fins ‘el Termet’. Aplegava allí, deixava l’escala i me’n baixava cap avall, a per l’altre tros! Des de sa casa allí al camí l’Ermita, uns 3 quilòmetres. Una escala que, a mi, me la posava al coll, i m’eixia quasi tres metres per cada costat! Agafava l’altre tram –que pesava més, perquè n’hi ha un, que va primer, que és més massís...– i tira cap amunt! Fins l’Ermita una altra vegada! I una vegada estaven les escales allí, aleshores ja pujava el tio Granero, amb la bicicleta, la ferramentada dins del cabasset de palma penjat al manillar i tot el que tinguera que pujar. I ja feiem la feina. (159)</p> <p>vaig començar a anar amb el tio, sempre darrere d’ell, li portava la ferramenta, el cabasset ‘de palma’, que deien. Allí portava el martell, unes alicates, dos destornilladrets, i un davantalet, que dèiem, que era una bossa de lona on portava ‘aïlladrets’ de porcellana,... i tatxes!, tatxes, tornillos de 18,30 –per a les clauetes, que eren de porcellana, les posàvem pertot arreu– (164)</p> <p>Abans era un ofici un poc d’anar per casa, que dia aquell, no?, après sobre la marxa. No n’hi havia u que te digués: ‘<i>doncs mira: açò se fa així, i açò se fa aixà. I açò és així per açò i per allò altre; i la corrent és així perquè té els electrons i els tal i els qual.</i>’. Aleshores, tenies unes alicates, unes tisores i un martell, i havies de fer una instal·lació. I feies una instal·lació i ja està! I feia llum!, i marxava, i anava! Eixa era la manera d’anar funcionant. (167)</p> <p>el tio Granero em deixava la seua bicicleta en dissabte per anar a cobrar factures.[...] només per anar a cobrar factures, [...] També me la deixava per anar a Castelló. [...] Anava quasi totes les setmanes a traure cèdules d’habitabilitat. Per a fer un butlletí d’instal·lació, per a posar llum a una casa, a més del butlletí de l’electricista certificant que la instal·lació estava en regla, necessitaves una ‘<i>cédula d’habitabilitat</i>’ i este paper només se podia traure en Castelló, en el ‘Ministerio de la Vivienda’, una oficina que hi havia allí.(191)</p> <p>Jo anava en dissabte a cobrar factures, i en diumenge de matí. Que encara ara ho en-</p>	<p>Detalls laborals (9v)</p>

<p>somnio!, Encara ho somnio perquè això ho odiava jo... a muerte! Era penós! Això d'anar a cobrar factures en diumenge de matí,... En diumenge de matí anava a peu, perquè jo em deia, <i>'En bicicleta, en diumenge de matí no vaig! Aniré, passejant, cobraré factures d'això...'</i>. Però me pegava tres mil patades! <i>'Nooo...!!!'</i> Ara, encara n'hi ha vegades que somnio que vaig a cobrar factures [...] Me resultava desagradable. Primera perquè la gent, doncs... pagava malament!, la gent no tenia diners!, i havies d'anar allí, a sa casa (192)</p>	
<p>Aleshores estàvem al... tenia un talleret, un lloc on tindre materials, repostos, i tot això. (301)</p> <p>venia el senyor Vicent, que era l'encarregat, i...</p> <p>- <i>Va, Juanito, Benjamín, hale! Amaguen-vos a la cambra, que ve la Inspecció!</i> [...]</p> <p>De nit. Perquè els havien avisat que en la serreria de fulano havia anat la inspecció i anaven denunciant. 'L'edat laboral' era als catorze anys, i jo aleshores en tenia dotze... Havíem d'amagar-nos! (121)</p>	
<p>Quan volien gastar-li una broma a un 'novato', a un xicot jove, de la serraria, li deien:</p> <p>- <i>Fulano! Vine cap aci! Mira, agarra ixte motle d'abi i porta'l a la serreria de fulano.</i></p> <p>—allà a l'altra part de poble.</p> <p>Aquell se carregava el motle al coll (que pesaria gairebé 20 quilos) i, au!: cap allà se n'anava!</p> <p>- <i>Vinc de tal lloc. Que m'han dit que li porte el motle!</i></p> <p>- <i>Nooo!!! T'has enganyat! No era aci! És a la serreria de l'Alcorí.</i></p> <p>I aquell corria totes les serreries del poble... al final, tornava... [...] Aquells es partien els co*** amb la novatada. Això es deia <i>'T'han carregat el motle'</i>. (123)</p> <p>—... i anaves aprenent. Primer, a instal·lar una claueta,</p> <p>- <i>Mira! esta claueta se posa aixina... i tal</i></p> <p>Després ja et deixava clavar algun tros de fil —ben recte!—</p> <p>- <i>Mira'l que estiga recte!</i></p> <p>Poc a poc doncs ja arriba un moment en que, d'electricista, quan ja te diuen:</p> <p>- <i>Va, ves a tal lloc i fica un enxufe —per exemple... o— ves i fes...</i></p> <p>ja t'encontres tu a soles. La serreria era més una cosa d'equip: aquell serra, tu replegues, l'altre ho lleva, l'altre tal..., era una altra cosa. Però de llumero... Jo me'n recordo que, que quan jo anava ja fent alguna coseta. (164)</p> <p>quan treballava amb el tio Granero... el tio comprava un tabac que es deia... <i>Rousseau</i>, i eren unes pastilles de tabac —i era tabac molt bo— i me passava un tros de pastilla. Jo me'l ficava a la petaca i ja fumàvem. No fumava molt! Fumava després de dinar,... perquè vam agafar el costum, el tio Granero i jo, quan jo ja tindriaaa... dèsset o divuit anys, que jo aplegava allí, després de dinar... [...] Ell ja havia dinat també, i en lloc de posar-nos de seguida, ens en anàvem al bar, al 'Passamaner', al carrer de l'església, i ens fèiem un cafenet, ens fumàvem un cigarret, i després ja ens en anàvem a treballar. (179)</p> <p>Fins que va vindre la 'setmana anglesa'... [...] Treballaves en dissabte només de matí fins migdia. (193)</p>	<p>Comunitat de pràctica // Solidaritat entre els membres (14v)</p>
<p>Ací en vam vindre quatre, tots de Castelló o de la província [...] anàvem una setmana cadascú. Les setmanes que no anava me n'anava de llumero, a treballar amb mon tio. I la setmana que me tocava, de matí, agafava la bicicleta, i xino-xano, cap a Castelló. [...] una setmana anava pel matí un rato i tal i després tres setmanes treballant en casa com si no fes la mili. (212-213)</p> <p>Allà a les nou ja havies acabat... ens en anàvem a esmorzar. (224)</p> <p>Ací aleshores n'hi haurien sis o set perruqueries.[...] cada una cobrava el que li pareixia! Estaven poc professionalitzades. Fins que van dir:</p> <p>- <i>I si nos reunirem i procuràrem ficar uns preus...? En fil, més o menys...?</i></p> <p>Aleshores jo em vaig dedicar a anar a totes les perruqueries a dir-los si volien arribar a un acord, si els venia bé!, temptejar un poc la cosa. (232)</p> <p>van aconseguir fer una espècie d'agrupacioneta de perruqueres. [...] Després, feien 'Campionats de Perruqueria', i anaven també a Castelló a casa d'unes altres perruqueres. Fins jo vaig estar temptat de fer-me perruquer! [...] Estaven agrupades totes en una espècie d'associació i feien</p>	

<p>cursets, totes, als locals de la Sindical. Anaven voluntàries, perruqueres que vullgueren anar a donar el curset, doncs... una hora d'ensenyar, i Lola va anar algunes vegades. (232)</p> <p>Aleshores havies de buscar la forma a veure com ho combinaves. Eixa experiència, eixe ull, això és el que a mi me faltava. No tenia la tècnica. Però venia un que li deien Colàs, Pepe Colàs, [...] este estava molt ficat. I clar, jo anava a guanyar 450 pessetes al dia i ell anava a guanyar-ne 350. Dic: <i>- Mira, Colàs, anem a fer una cosa. Anem a guanyar-ne 400 els dos i tu seràs el meu assessor.</i> Perquè, clar!, aquell, per a guanyar el mateix no hagués estat d'acord! Els dos anys que va vindre Colàs amb mi, doncs vam estar ben pagats. Ho vam passar bé! Ens vam portar els dos molt bé! [...] Ens vam fer molt amics i vam acabar perfectament bé. (275)</p> <p>Els anys cinquanta-pocs, que firmaren butlletins en Villarreal, estava el tio Granero, Manzanet, Sebastià,... i me pareix que no ningú més! Aleshores els van donar un carnet. Per la cara! (302)</p> <p>Jo recordo haver anat amb Herminio a arreglar pals de la llum –perquè era una linieta de pals de fusta que venia des d'Eslida, on hi havia un interruptor que tallava el corrent. Cada dos per tres, com allò anava per les muntanyes, queia un pal, i havíem d'anar a tornar-lo a plantar. Abans d'anar-me'n d'allí ja vam estar mirant d'instal·lar una línia d'alta tensió –ben posada, amb un transformador i tot el què li fera falta. (316)</p> <p>sempre he fet feina per a l'Ajuntament, sempre... El meu fill encara en fa, a muntó! (327)</p> <p>De tant en tant, els pares, quan havíem de fer alguna junta per parlar d'alguna cosa, doncs a més feiem un soparet de pa-i-porta <i>- Després de la junta farem farem un sopar!</i> Això contribuïa a conèixer-nos més i tal.(342)</p>	
<p>Jo no tenia edat de treballar, però [...] estàvem treballant, (121)</p> <p>els forns, com no n'hi havia, doncs la gent compraven farina d'estraperlo o com podien, i es feien –com ma mare, que es va fer un forn al corral– pa d'estraperlo, fabricaven pa i el venien.[...] (127)</p> <p>Tu portaves una llanda amb dos fogasses de pa, que t'havies fet tu en casa i les portaves al forn, i la fiscalia anava, pillava eixe pa i te'l furtava. (127)</p> <p>ma mare, mentrestant, anava... al contraban. Després se va ficar a l'estraperlo, de l'oli, de l'arròs, del pa, i després ja no me'n recordo... (130)</p> <p>Eren d'estraperlo, perquè no se podien vendre als estancs. (132)</p> <p>Nosaltres anàvem [a l'estraperlo] amb el carro. I només girem el caminet... la Guàrdia Civil!!! Mecaguen! Veiem els guàrdies civil allà davant. Ma mare, mareeee... se va desorientar! [...] No sé que portaria, però quan ells es van esglaïar tant, alguna cosa rara portaríem! (135)</p> <p>No sé com ara eixen tants delinqüents! Nosaltres, en aquell temps, si haguérem seguit la marxa que portàvem i tot això, era per a que la majoria haguérem eixit delinqüents! Perquè, no tenies moral... te n'anaves de casa i t'ajuntaves amb tota classe de gent! (142)</p> <p>Una dia anàvem per vora camí Borriana, i passa el carro de l'ordinari [...] L'amo anava dormisquejant dalt del carro. A la part de baix portava uns caixons amb ous i unes barres de plàtans. Quan veies coses d'eixes el cervell se te destorbava, se te n'anava del puesto. Total: u s'ajoca darrere del carro i l'altre va per vora de la cuneta. El de baix, vinga a passar-li plàtans a l'altre [...] vam agafar tretze ous i mitja barra de plàtans! Aquell, quan degué arribar al destí... doncs no ho sé! Suposo que es degué posar com un bou! (143)</p> <p>a tots els joves ens agradava ballar, anar amb les xicotes i tal... era una cosa que t'ho demanava... el cos!, no? Doncs ací, no. Ací el cos no podia demanar res!: estava prohibit, prohibit. Prohibit, no: prohibidíssim...!!!, ballar? A les festes de carrer, si volies ballar, havies d'anar a casa d'algú, i tancats! Primer amb un gramòfon, després amb un 'picú', un tocadiscos. Jo</p>	<p>Indiferència respecte a normati- ves // Accepta- ció de la trans- gressió quan està per mig la super- vivència (física o psíquica) [PRAGMATIS ME?] (14v)</p>

<p>recordo haver estat en una festa de carrer a una casa cantonera [...] i tenia porta falsa –quasi totes les cases cantoneres tenien porta falsa– i nosaltres estàvem al corral amb el tocadiscos, amb les xicotes, ballant allí, i tal. Però tenia que haver u al cantó –cada vegada era u, ens tornàvem– perquè si venia la policia, doncs havíem de desaparèixer tots d’allí en un minut.</p> <p><i>Que venen els policeros...!</i> Amagàvem el ‘picú’ i tots cap a la porta falsa, cadascú fugia com podia, i ens escampàvem per a que no ens pillaren. L’ordre de que no n’hi hagués ball era de l’Església, però la feien complir els policeros. (169)</p> <p>Anàvem a les Alqueries de Santa Bàrbara, ens en anàvem a Betxí, a Almassora, al Grau de Borriana, en bicicleta, a ballar. Perquè buscaves les xicones, ballar agafat, i ací estava prohibit. (197)</p> <p>Ens arreglem els papers, el passaport,... Però havíem d’anar ‘de turisme’. És a dir, no podíem dir que anàvem a treballar, perquè no feien contractes de treball. Ja ens farien el contracte quan arribàrem allí, però totes les setmanes havíem d’anar a cunyar: el visat que gastàvem era de ‘turista’. (260)</p> <p>ens fem socis. Vull dir que no vam fer cap document de socis ni res. No vam fer cap societat formal; només ‘doncs ara treballarem a mitges!’ (280)</p> <p>este ve un dia a veure si... - <i>A veure, jo... És que açò és molt difícil! Però tu podries tindre-ho molt fàcil. Mira: si te faig una assegurança... Si te fas una pòlissa de seguro t’ho facilitaré una muntona...!</i> - <i>Ab! Pues ja! Ja, fes-me-la ja!</i> Em fa l’assegurança. Vaig anar a examinar-me, però, em van preguntar dos xorrades que no res! Vaig estar eixe any amb l’assegurança i, quan va vindre a cobrar-me l’altre any li vaig dir - <i>Eh, Pepe!: dóna’m de baixa que ja no m’interessa l’assegurança. Ja tinc el carnet, ja no m’interessa.</i> Això: me van donar el carnet a canvi d’una pòlissa d’assegurances. Tot coses d’eixes, de xanullos i coses... (301)</p> <p>els comerciants de taronja, [...] van muntar una guarderia. Només podien anar els fills de les dones que anaven als magatzems, a la indústria de la taronja.[...] Lola, la meua dona, no anava al magatzem. No obstant, com jo treballava, feia feina en magatzems i un de tants era el de xxxx [...] Un dia li vaig dir a Juan xxxx, que era el que feia d’amo: - <i>Escolta Juan –dic–, jo tinc dos xiquets (aleshores era Andrés i Juanma encara que començaven a anar) i a mi m’agradaria que anaren a la guarderia. Això podria ser?</i> - <i>Sí, home –em diu. Jo fique a la teua dona com que ve ací a l’almacen i ningú me té que dir si ve o no. I te firme com que d’això i tu portes els xiquets a l’escola.</i> [...] jo els portava. A migdia dinaven allí, i per la vesprada a les cinc ma mare anava a replegar-los i me’ls portava a casa. (337)</p>	
<p>Esta serraria on treballava primer la van tancar crec que perquè se va jubilar l’amo. (122)</p> <p>Quan ho van tancar, a tots els que treballàvem allí –a tots els que vam voler– ens van agafar al de Cercós, que era una altra serraria (126)</p> <p>quan això de la ‘treneta’ ja va anar perdent, va començar a anar al magatzem, a la taronja. Perquè ja van vindre les sabatilles de sola de goma, de plàstic i tal... i allò que feien es va acabar! Aleshores ella va començar a anar al magatzem (139)</p> <p>vam treballar fins que va vindre la gelà. Jo tindria uns catorze anys, prop de quinze, que seria el 46. [...] I jo vaig acabar d’anar a la serraria. Perquè... clar!, en aquella època totes treballaven per la taronja. Fèiem caixes. [...] Es va acabar la taronja, i van tancar totes les serraries. Després ja els va durar poc: van tornar a obrir,... però al poc de temps ja va vindre el plàstic –a partir dels anys 50 o això– i una vegada va vindre el plàstic doncs la serraria ja es va acabar definitivament. (155-156)</p> <p>A partir d’ací ja me’n vaig anar d’electricista amb el tio Granero. L’any 46, quan tenia quasi quinze anys. [...] la meua vida va canviar radicalment [...] canviar d’allí ja era un altre món, un altre context (157)</p>	<p>Irregularitat laboral (9v)</p>

mon pare va deixar de ser soler, perquè ja no n'hi havia feina. Havia vingut el plàstic i altres coses, i la sola ja no s'usava. Es va acabar 'ser espardenyer'. Entre els anys 50 i 60, ell **hagué de deixar de treballar a les espardenyers**.[...] Aleshores, **com no hi havia feina, doncs ell, al principi anava a collir** –en hivern– i si alguna vegada el llogava algú per anar a l'hort. Sobretot anava per al seu cosí Manuel [que] abans havia sigut soler i tenia algunes fanecades. Si tenia alguna feinola que fer a l'hort o això (276)

va arribar un moment que es cansava molt: no podia..., no podia..., no respirava bé, s'ofegava! Doncs bé: no vages a ser llaurador! Aleshores allí a casa els meus pares –allà a la raconada que hi havia quan entraves– van posar una espècie de quiosquet. En aquells anys s'estilava molt llogar novel·letes, canviar novel·letes de l'oest i canviar tebeos. (276)

[Herminio] **va treballar amb mi almenys un any o dos. Després va trobar feina en 'Muelles y Ballestas' i se'n va anar allí de manteniment.** Va estar allí fins que van tancar o no sé què. **D'allí se'n va anar a una fàbrica de taulells. Després encara va estar un any en Aràbia Saudí.** Perquè se'n van anar ell i un amic que tenia de Betxí. Se'n van anar a una fàbrica de taulells que estaven fent allí. La idea era instal·lar la fàbrica i fer el manteniment. Tenia contracte per a un any, però, al mig any, un mes de vacances. I cobraven... no sé! Molts diners!!! (316)

Paco xxxx va **vindre una temporadeta amb mi de 'porta-ferramentes', però no va qual·lar la cosa.** Al final es va cansar i se'n va anar. Anys després se'n va anar a Alemanya. **Allí es va posar a treballar de pintor de brotxa gorda. Després de pintor se va posar a treballar per a la casa Siemens, a muntar quadres.** Allí només feien això: muntaven quadres i ja està. **Però no va treballar molt de temps allí, i se'n va anar a una empresa de calefacció.**[...] va estar ja uns quants anys dedicant-se a la calefacció. [...] es dedicava a fer les revisions. (350)

<p>A aquell i a mi no se'ns ocorre una altra cosa més que encendre una foguera i ficar dos o tres peïnes de bala allí dins [la regadora], a veure què passava. (80)</p> <p>la llenya de taronger és la més dura que tu te pugues imaginar! I sobretot, quan està tendra.[...] tu intentes clavar-li la destrall allí al taronger, i no la clavaràs. No la clavaràs! Ja pot estar esmolada, ja pot estar com vulga!, jo ho he provat al maset i bota com si fora de goma. Això és perquè no té –si t'adones-, com diuen?: no té malla.[...] Tu talles un tros de taronger i és llis completament,[...] Aleshores, aquell límit devia ser de taronger, perquè això, per més que li apretares tu a la serra ahí, no hi havia manera de tallar-ho. (125)</p> <p>Un dia, anant allà al pantà, camí l'Alcora, vam veure que n'hi havia una cova que diuen 'la cova de les maravilles'.[...]</p> <p>- Pues tenim que entrar a explora-la! Tenim que entrar! (146)</p> <p>Jo he fet instal·lacions a soles que ara no m'ho creuria. Ara ho conte i me'n ric, però per a fer-ho, suava. Jo me passava el fil, amb una escala allà i una escala ací, me'l lligava, anava allà, estirava, tornava a anar,... (166)</p> <p>Jo sabia que n'hi havia corrent o no n'hi havia corrent, perquè la tocava, no perquè tinguéssim un aparell que me digués...</p> <p>- Toca'! Toca'l i sabràs si n'hi ha corrent. Si no te'n dona... és que no n'hi ha! I ja està!</p> <p>- Ai! I com sé si és de 125 [volts] o de 220?</p> <p>- Pues mira: si és de 220, no cal que te baves els dits! Només que el toques, ja ho sabràs! Si és de 125, tindràs que bavar-te el dits i tocar-lo, i aleshores notaràs unaaa... rampeta. Eixe és de 125!</p> <p>- Pues ja està bé! (166)</p> <p>era un ofici un poc d'anar per casa, que dia aquell, no?, après sobre la marxa. No n'hi havia u que te digués: 'doncs mira: açò se fa així, i açò se fa aixà. I açò és així per açò i per allò altre; i la corrent és així perquè té els electrons i els tal i els qual'. Aleshores, tenies unes alicates, unes tisores i un martell, i havies de fer una instal·lació. I feies una instal·lació i ja està! (167)</p> <p>Li deies qualsevol romanç, ja encetaves conversa i... a veure què passava! Bueno!, i si la cosa anava bé, doncs eixies amb ella... (176)</p> <p>L'àcid sulfúric feia la reacció i allò havia de ser de terra refractària! Refractari, perquè això, quan bull, agafa una temperatura altíssima! Ficaves les pastilletes primer i després l'àcid sulfúric que fora menester. Li ficaves allò i era com si se posés a bullir: bffuuuummm!!! Eixia una fumeguera i allò s'escampava. Clar!, si estaves allà a l'aire lliure i estaves apartat, doncs allò... bé!, no hi havia perill. Quan ens feien les proves, sempre procuraves estar a favor de l'aire, aleshores allò se n'anava i no passava res. (273)</p> <p>hi havia un aparell de soldar que tenia els fils solts. Era d'estiu. Jo agafo la clavilla, la fico a l'enxufe i <i>zzuuuummm...!</i> Ix un xorro de foc que em va recórrer tot el braç fins l'axil·la. Mecatis...!!! Tal me va socarrar tot, fins baix del braç tot socarrat. Eixia, eixia... foc! Quan alguna cosa li impedeix passar el corrent, se transforma en calor; quan és un curtcircuit..., és que no és només que fa calor, és que... Com un llamp! Allò te pega... Vaig haver de deixar de treballar, anar-me'n a la farmàcia, que em donaren per a cremades. (287)</p>	<p>Aprentatge per pròpia experimentació (8v)</p>
<p>- per abí dins te pots pedra, pots no eixir... i tal! –alguns estaven esglaiats.</p> <p>- Pues un dumenge vindrem!</p> <p>- Hi ha que fer... cordell!</p> <p>Tots els què teníem cordell vam portar trossos. Els vam lligar i vam fer un manoll. La idea era anar seguint el cordell. (145)</p> <p>me'n torne a casa. I li dic al tio Granero:</p> <p>- Pues allí... jo no he vist res que pogués...</p> <p>- Ai? I tu te'n vens a casa i els deixes a fosques? –jo, en silenci, me penso que em vaig posar tot roig. Te'n tornes allí i apanya't conforme pugues, però eixa gent que tinguen llum!!!</p> <p>Què faig jo??? doncs no tingué més remei que tornar-me'n cap allà i fer el què se m'ocorregués.</p> <p>- A veure que faig jo ací pa que esta gent...?</p> <p>Començo a mirar la instal·lació de cap-a-rabo, el plomet, no-sé-què... Ja dius: ací estic jo a soles, no n'hi ha un que m'ajude. Bueno, doncs al final van tindre llum. (166)</p>	<p>Solucions creatives (13v)</p>

la gent, en maig, anaven per ahí amb la guitarreta i tal. Però **nosaltres no teníem guitarreta, ni sabíem cantar!**

- *Xal, i si mos ho provàrem amb un picú?*

- *Però... i com portem el picú?*

- *Pues, vingal, jo fique el carro i el burro!*

Posem el picú dalt del carro... i agafem una escala.[...] vam anar era a una xica que vivia a xxxx [...] arribem allí, posem el carro i el burro damunt de l'acera, jo poso l'escala... perquè aleshores tots els balcons tenien un endoll, [...] Jo enxufe allí i comença el picú a tocar [...] Posem dos cançons, desenxufem allò i ens en anem. (187-189)

vivia al camí Cedre[...] amb la dona, que estava sorda-muda. A esta senyora, la dona d'Olmos, jo **li vaig fer una instal·lacioneta que li feia falta: en lloc d'un timbre li vaig posar a la cuina una bombeta que, quan tocaven el timbre, la bombeta s'encenia** –una de 200 [Wats]–, que s'encenia, ella veia la llum i així sabia que n'hi havia algú a la porta. (222)

no teníem foguer!, la cuina era un banquet, i avant!, i un safareig. Una de les primeres coses que vaig fer va ser, **amb una llauna rodona d'anxoves –o de sardines en escabetx–, que tenia uns 25cms de diàmetre, vaig agafar un plat de cuina elèctrica –que eren uns plats de ferro circular, que dins eren d'acer i me venia justet damunt de la llanda–, li vaig fer un forat per a traure els fils i ja tinc una cuina elèctrica! I amb això guisàvem...!** (248)

Aleshores **havies de buscar la forma a veure com ho combinaves**. Eixa experiència, eixe ull, això és el que a mi me faltava. No tenia la tècnica. Però venia un que li deien Colàs, Pepe Colàs, [...] este estava molt ficat. I clar, **jo anava a guanyar 450 pessetes al dia i ell anava a guanyar-ne 350. Dic:**

- *Mira, Colàs, anem a fer una cosa. Anem a guanyar-ne 400 els dos i tu seràs el meu assessor.* Perquè, clar!, aquell, per a guanyar el mateix no hagués estat d'acord! (275)

Per a portar al xiquet vam posar darrere una espècie de piscineta, d'eixes inflables –no sé qui ens ho va deixar–, la vam acoblar, li vam ficar un matalasset dins, i allí anava el xiquet. El vaig assegurar d'alguna forma, lligadet, dormint, i nosaltres davant. (293)

als hospitals de la Seguretat Social no podies entrar quan volies a l'habitació, n'hi havien unes hores per a entrar. Però ens assabentem que, si eres donant de sang, tenies un salconduït per a entrar sempre que volgueres.

- *Ieb!, Lola, amone a donar sang!*

Ens en anem allí, ens trauen sang, i ens fan el carnet de donant. I amb això només havies d'anar allí, l'ensenyaves i entraves quan volies amb el xiquet fins que venien i se l'enduïen. (309)

algú –no sé, potser que fora xxxx, que estava més ficat en les coses d'empreses, preus,...– diu

- *I per què no fem una espècie de cooperativa?, i comprem els llibres en conjunt; i el material fungible també el comprem, i aixina els xiquets que el porten tots el mateix tipu de material? Tindran tots el mateix plumier, la mateixaaa... tal!*

- *Vale! Pues mos pareix bé!* (341)

Vam fer una espècie de comuna! Perquè això de que un xiquet venia amb una llibreta gran, un altre, xicoteta... l'altre, amb un plumier que era una birria. Homeee!

- *Ací això eixirà de l'escola! Ací tots tindran la mateixa llibreta, el mateix llibre, el mateix plumier, les mateixes llapisseres i els mateixos colorins... nada! Això ho proporcionarem nosaltres.* (341)

a primers de setembre –que eren les festes d'ací–, de vesprada, en lloc d'estar a la festa, ens en anàvem a l'escola. **Esborràvem amb una gometa tots els llibres on els xiquets havien escrit o ratllat i els deixàvem tots nets.** I Juan xxxx, que era també de l'associació, se'ls emportava a la [seua] impremta i els netejava un poc més. Diguem que, **tot allò que estava desmorrellat o molt brut, doncs amb la guillotina els retallava i quedaven com si esti-guessen nous.** (342)

Jo vaig haver de fer una porteria amb pals de la llum que em va donar Ernesto. Vaig anar un dia i vaig fer una porteria per a que els xiquets jugaren a baló, que tinguessen una porteria

<p>almenys! (345)</p> <p>en esta instal·lació, hi ha una cosa que es diu 'distribuïdor', que d'allí ixen tots els circuits. I amb allò distribueixes: tanques i obres el circuit que vols i el que no vols. No estava en el mercat, i això ens ho vam haver de fabricar nosaltres. Accessoris, com claus per al tub adequat, per a poder empalmar-lo. Ací en Espanya no existia res d'això. (358)</p>	
<p>a mi me va donar una identitat. Jo, abans, no era res i, a partir d'aquí, ja era algú: era jo, era «<i>Juanito, el llumero</i>», així em coneixia la gent. (157)</p> <p>Jo no he tingut mai eixe problema. Des de molt xicotet ja em relacionava amb les xiquetes, amb les del carrer. Potser el tindre dos germanes majors... No he tingut mai cap problema d'anar... i portar a una xica –siga al ball o siga sense ball. (175)</p> <p>Jo, eixe problema no l'he tingut mai! Jo anava, i si podia ser... la més guapa de totes, i li ho demanava. Que em deia que no?, doncs... '<i>Au!</i> Me n'anava a una altra! (175)</p> <p>El sergent Lucas un dia em diu: - <i>Roca, ¡Ven aquí! Mira: aquí tengo tu expediente! Aquí dice que eres un Chico serio, madrugador, trabajador y muy amigo del elemento femenino.</i> És a dir: que no era maricón (era amic de la filla), que tenia bones referències de mi com a llumero... i que m'havia vist per la matinada quan vam replegar a Narciso el cacauer (185-186)</p> <p>jo, com a llumero que anava pel poble, coneixia a tots!, i tots em coneixien. (232)</p>	<p>Identitat (5v)</p>
<p>Un dia m'envia a una casa que estaven a fosques, - <i>Hala, ves. Que estan a fosques. Ves i apanya la llum.</i> Jo arribo allí i sí: estaven a fosques. Jo no sabia per on pegar encara, no era un 'oficial' com Déu mana. Jo no estava... Potser que fóra el primer lloc que m'enviaria a soles. I jo, doncs vaig allí, mira per ací, miro per allà, miro per tots els costats... - <i>Mire... jo nooo...! tal.</i> I me'n torne a casa. I li dic al tio Granero: - <i>Pues allí... jo no he vist res que pugués...</i> - <i>Ai? I tu te'n vens a casa i els deixes a fosques? –jo, en silenci, me penso que em vaig posar tot roig. Te'n tornes allí i apanya't conforme pugues, però eixa gent que tinguen llum!!!</i> Què faig jo??? doncs no tingué més remei que tornar-me'n cap allà i fer el què se m'ocorregués. - <i>A veure que faig jo ací pa que esta gent...?</i> Començo a mirar la instal·lació de cap-a-rabo, el plomet, no-sé-què... Ja dius: ací estic jo a soles, no n'hi ha un que m'ajude. Bueno, doncs al final van tindre llum. I a partir d'allò jo ja sabia que quan anava a un lloc que estaven a fosques –excepte causes de força major, una cosa que no pugués...-, no podia anar-me'n i dir - <i>Ja vindré demà!</i> Perquè no! Jo, si vaig a u i està a fosques... eixa persona vol llum! I jo sóc un professional que he de donar-li llum. Per a això m'ha buscat, no? No puc dir-li... - <i>Aeb! Encén un ciri que demà ja tornaré!</i> Me'n recordo moltes vegades d'això. (165-166)</p> <p>Necessites espavilar-te! Dir-te: açò va a ser el meu ofici. Açò és el que jo vaig a fer. I, a partir d'ací, doncs <i>bueno...</i>, aplega un moment que això!, que dius: <i>A veure. D'ací no puc fugir, este és el meu camí! I com és el meu camí, doncs he de tirar avant.</i> (166)</p> <p>Aleshores havies de portar dos fils per a cada casa. Mare meua!: ni el tub estava adequat al fil ni nosaltres ho teníem comptabilitzat així. Haviem de fer una feinada. Torna a pressupostar! Hi havia que fer les instal·lacions totalment diferents: un altre material, un altre sistema, un altra manera, un altra tal. Allí vaig aprendre jo a fer instal·lacions, allí...! (287)</p> <p>Una cosa molt important és que, per a que li donen llum a una casa, per a que Hidroelèctrica et pose un comptador, fa falta una instal·lació homologada. Aleshores has de firmar.... Fa falta que tu demostres que allí n'hi ha una instal·lació que reuneix condicions. I això ho he de dir jo. Per tant he de firmar un butlletí com a que 'la instal·lació reuneix les condicions' que marca el reglament del Ministeri. Només aleshores anaven i et posaven el comp-</p>	<p>Responsabilitat laboral-professional (6v)</p>

<p>tador.(302)</p> <p>Allí se va quedar i està molt a gust. [...] sempre ha estat molt a gust treballant a l'acadèmia. No mai li ha faltat feina! (326)</p> <p>A mi m'ha cridat un interventor per a preguntar-me per què 'ficar quatre bombetes' valia, en aquell temps, vuit-centes pessetes de feina! [...]</p> <p>- <i>Pues ara li ho explicaré!</i> [...]</p> <p>L'home se va quedar 'pues sí que... ('osti!, doncs sí que és veritat!')</p> <p>- <i>¡Eso es lo que hay! ¡No hay más!</i></p> <p>Però, me va cridar! Era la seua obligació si no ho veia clar! (333)</p>	
<p>Anem a casar-nos! Però abans havíem de fer uns cursets de l'Església. [...] un capellà i..., no sé qui més, venia també un matrimoni (molt catòlic). Era com una lletania [...] Me'n recordo que vam anar allí i estava el cura. Estava Mossén Vicent, que li deien. I a mi me pregunta... no sé, una ximpleria</p> <p>Passen els dies, s'acaba el curset. Hala!, ja podem casar-nos! (242)</p> <p>Vaig aprofitar per a anar a Burjassot a traure'm el carnet de capatàs. Va ser un curs durant l'estiu. [...] Menys el quinze dies que va durar el curset. Anava a Burjassot [...] Allí n'hi havia una Escola de Capacitació Agrària. Anaves allí i t'ensenyaven què eren les plagues –tota mena de plagues–, productes químics, quins eren... Eren classes que te les havies d'agafar en seriou!, i et feien fer uns exercicis cada setmana.[...] Vam estar allí dos setmanes, al final et feien un examen i, si l'aprovaves, et donaven un titolet –que encara el tinc per ací per casa. Com deia?: 'Técnico agrícola' o alguna cosa així! Allò era una espècie d'escola, un edifici que tenia unes aules –evidentment!– que anaves allí com si anarem a l'escola. Els professors tenien allí per a ensenyar-te físicament el què era... (271)</p> <p>Jo no estava habituat a estudiar perquè no havia anat molt de temps a escola. Però, bueno!, vaig haver d'agafar-me a roda. I vam eixir dos, me pareix; un altre i jo. I no me recordo qui era l'altre, ara. N'érem quatre, i als altres dos els van catejar, no els van donar el títol. No sé per què, no contestarien bé, el que fóra. Ens van fer proves sobre el cianur, de com s'havia de ficar, i tal. [...] Vam estar quinze dies. (273)</p> <p>- <i>Aeh! Doncs vaig a traure'm jo el carnet ara!</i></p> <p>Aleshores vaig haver d'anar a traure'm el Graduat Escolar, perquè quan jo, de xiquet, anava a escola, no et donaven res. [...] Aleshores [ara] havia d'anar a l'escola de «Concepción Arenal», allí al 'Cuartel', que és on feien les classes. Seria el curs 1972-73. Vaig anar i vaig dir que volia apuntar-me. Totes les nits... cap a l'escola! Era el major de tots els que n'hi havien allí. Aleshores no n'hi havia gairebé ningú així major, i jo teniaaaa... a veure: vaig nàixer el 31... doncs quaranta un o quaranta dos anys. Vaig fer comptes, Matemàtiques, coses que jo havia fet mai...! Jo que sé! L'arrel quadrada, la regla de tres, el no-sé-quantos, tal... Gramàtica... Jo de Gramàtica sabia el que havia llegit, i més o menys... doncs, una miqueta d'idea! La gent que anaven alguns era perquè volien entrar a treballar i els demanaven el graduat. [...] Recordo que anava allí, al pupitre i tal: escoltava, estudiava els llibres, feia els exercicis,... (299-300)</p> <p>si no em treia el graduat no podia traure'm el carnet d'instal·lador. Ens fa l'examen [del graduat]. Me van aprovar. No vaig tindre cap problema. I, ja després, a traure'm el carnet d'instal·lador. Però primer necessitaves el graduat. (300)</p> <p>a l'hora de traure'm el carnet [d'instal·lador] havien d'examinar-me d'electricitat en Indústria, a Castelló [...] Vaig anar a examinar-me, però, em van preguntar dos xorrades que no res! [...] A partir d'ací ja vaig tindre el carnet. Sense el carnet no podia exercir d'electricista.(301)</p> <p>Sense el carnet no podia exercir d'electricista [titulat]. als de la seua generació els van regalar el carnet [...] Després ja va vindre de fer un examen, tal, i va anar estant tot més complicat. Tenies que fer un examen ben fet, perquè ja entraven moltes coses. (302)</p>	<p>Necessitat de 'formació certificada' (7v)</p>
<p>Lola anava de blanc. Ho dic perquè fins pocs anys abans era normal que les dones es casaren de negre. Per exemple, la meua Maria, que es va casar al 51 encara ho va fer de negre. (244)</p>	<p>Canvis de costum // Progressos 'culturals' i</p>

<p>El convit també va ser diferent: ells es van casar de matinet i van fer una espècie de xocolata-da. I prou! Encara era l'època del racionament. Nosaltres ho vam poder fer diferent, ja era una altra cosa.</p> <p>De convit feien ruetes... el mateix que ara fan també en alguns llocs. Després uns canapès de no sé què... picadetes de cacauets i tal,... I després treien un trosset de tarta... de pastís de boda. I de postres, crec que n'hi havia sidra o alguna cosa d'eixes. (244)</p> <p>Ara vas en quatre o cinc hores, d'ací a Sevilla. Aleshores ens en va costar vint! (245)</p> <p>totes les setmanes, segons com havia vist la setmana, en comprava una més o dos... Açò era al principi. Era una cosa nova. Es guanyava la vida així. És a dir, tu compraves tebeos al preu que foren, quan ja l'havies llegit, o t'havies afartat d'ell, n'agafaves un altre que no havies llegit i pagaves un quinzet. (276)</p> <p>Els pisos eren un problema: a on deixava u la bicicleta? Abans era fàcil entrar-la a casa, però després..., amb les escales...? [...] Després ja van posar ascensors. (282)</p> <p>I a partir d'ací pues ja va vindre haver de ficar tub. Però aleshores el tub que ficàvem no era com el d'ara. El mateix tub que havíem usat per posar les instal·lacions per fora, ara el pintàvem i el posàvem per dins. (284)</p> <p>Allí ja volien que fora tot una instal·lació en modern, actual.</p> <p>Allí vam fer cent habitatges. Primer ho volien tot conforme es feia fins aleshores [...] I quan ja teníem els habitatges fets, amb el neutre comú, doncs ens diuen que no, que allò havia d'alimentar-se a 380 volts. Ai...!?! (287)</p> <p>Havíem d'instal·lar cent habitatges, que en total costarien de fer, en pessetes, cent mil pessetes. A mil pessetes la casa! Nosaltres li instal·lariem la llum: mil pessetes per caseta. Home!, eren uns habitatges que tindrien una superfície de cinquanta metres, o no molt més: [...] A més, els materials més barats que pogués haver, els més roïns...[...] Amb cent mil pessetes, totes! Ara..., ara el meu fill fa una instal·lació d'una casa i val un milió de pessetes!: sis mil euros com a mínim. Aleshores van costar 600 euros les cent! Mil pessetes per casa, ja veus!, mil pessetes! (288)</p> <p>Per la mateixa època se va posar a anar amb Paco i quan els va parèixer se'n van anar a viure junts. I ja està bé! Igualet que jo amb la meua novia, <i>hebehebe!!!</i> Mare, quan penso com han canviat les coses!!! (326)</p> <p>Perquè com aleshores ja estava permès! A més, gairebé t'obligaven a tindre'n una. Abans, els pares no tenien cap poder, ni la paraula, no podies xistar! En l'època de Franco, no: tu a l'escola no pintaves res! Estaven els mestres i punt. I a partir d'ací ja ho van deixar organitzar. (340)</p> <p>tenien estudis, però els havien tingut d'una manera diferent! A veure com m'explico: havien anat a una escola o a un institut molt autoritari, molt quadriculat, no? I açò era diferent! Era... no sé!, un poc més liberal! Ara teníem llibertat.(345)</p>	<p>tècnics (11v)</p>
--	----------------------

A l'hora de parir, doncs apressa, apressa! Agafem la furgoneta i ens en anem a l'hospital [...] Anàvem a tota pastilla, traient per fora de la finestra un mocadoret. Arribem, baixem em deixo a Lola allí i li dic: 'Vaig a casa pels xiquets o li diré a ma mare que vinga al pis' –ma mare no tenia telèfon, clar! [...] Això serien les cinc del matí. **Pel camí anava pensant a veure com m'organitzava.** (322)

ens organitzem.

- *Per què no mos organitzem i fem una associació de pares i tal?*

- *Bueno!, pues val!*

I a partir d'ací ja ho van deixar organitzar.[...] Fem els estatuts... Ja estem organitzats! Ja hem fet l'Associació de Pares Constituïm una Junta Directiva:

- *Tu, vocal; l'altre, tal...* (340)

- *Bueno, pues a veure com mos organitzem!*

Allí, la primera cosa que vam posar va ser un 'ciclostil' d'aquells, una copiadora. El conserge, Santiago, s'encarregava de fer les notificacions. Nosaltres fèiem el que fora i este ho copiava i ho notificava de seguida. (341)

Accessoris, com claus per al tub adequat, per a poder empalmar-lo. Ací en Espanya no existia res d'això. Ho havien de fer en Anglaterra. Vam haver d'anar a Anglaterra, a una empresa anglesa, i en vam demanar. També ens van enviar un munt de material. Bueno, doncs el vam portar, i vam començar a fer algunes instal·lacions: vam anar fins allà a Albacete, a València, Picassent, Benassal... (358)

Proactivitat //
Capacitat organitzativa
(Relacionat amb 'emprenedoria?')
(4v)

ANNEX V. CONTINGUT DE LA “CAIXA DE VIDA”



1. Foto de M^a Gràcia Peset Ferrer (aprox 10/13 anys) i un germà (?) (s.d., al voltant de 1912).
2. Foto de grup dia de Pasqua (s.d.; aprox, finals dels 40)
3. Diverses fotos: Lola amb un carro d'amigues cap a “La Madalena” (març, 1950).
4. Foto: Lola a l'eixida de l'església major en la processó de la Puríssima (Desembre, 1956)
5. Foto: Juan clavari carrer “La Soledat” (s.d.) (aprox., finals dels 50).
6. Llibre de família (expedit el 21-9-1959)
7. Postal: Mausoleo de Joselito (Sevilla), enviada per Juan i Lola durant el viatge de nocces) (23-9-1959).
8. Diverses fotos de Lola clavariesa festa carrer “La Soledat” (9-11-1959).
9. Passaport de Juan per a “Toda África, Europa, excepto Rusia y Países Satélites” (15-7-1961)
10. Butlletí d'afiliació a la Mutualitat de Treballadors Autònoms de Lola (12-12-1962)
11. Postal escrita per la neboda Nati felicitant-lo pel sant. (s.d.)
12. Recordatori Primera Comunió Nati Ortells (neboda, filla de Maria) (31-5-1962).
13. Dos fulls amb un centenar de paraules en àrab i el seu significat en castellà (s.d.; aprox., juny 1962).
14. Tarjeta d'identitat de Juan de l'“Estació de Fitopatologia Agrícola de Levante” (Burjassot) (expedida el 22-12-192)
15. Foto de grup d'una boda indeterminada on apareixen Batiste Roca Monzonís i M^aGràcia Peset Ferrer (s.d., anterior a 1963 -mort de Batiste-).
16. Postal des de Casablanca de Juan a Lola (1-7-1963).
17. Assegurança contra Riscos d'Accidents de Treball de la perruqueria de Lola (3-5-1963).

18. Postal des de Larache (3-8-1963).
19. Nomenament de Lola com a “*Presidenta de la Agrupación Sindical de Peluqueras de Señora de Villarreal*”, expedit per la Junta Provincial de Elecciones/Delegación Provincial de Sindicatos de la FET de las JONS (21-10-1963).
20. Foto port d’Algecires vist des del transbordador (juny, 1964).
21. Postal de Juan a Lola des de La Línea de la Concepción (29-6-1964).
22. “*Contrat de Travail*” de Juan Roca per l’empleador Guy Fontan, de *Souk Jemaa des Haouafat*, per tres mesos a comptar des del 2-7-1964.
23. Rebut de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Valencia dels interessos del préstec per al pis del Cedre. (31-10-1964).
24. Resultats anàlisi embaràs Lola. Farmàcia Calderón (Castelló) (29-4-1965).
25. “Documento maternal” del Ministeri de Treball a nom de Doliores Gimeno (Lola) (10-1-1968).
26. Rebut de l’Hospital Provincial de Valencia a nom de Juanuel Roca Gimeno (17-9-1969).
27. Nota manuscrita del Dr. Salom (cirurgia, Hospital Provincial de València) al Dr. Elarre (cardiologia).
28. Factures de l’Hospital Provincial de València per diverses exploracions (setembre i octubre de 1969).
29. Certificat de l’ajuntament de Vila-real com a que Juan Roca i Lola Gimeno “no són propietaris de cap finca ni propietat rústica, urbana ni industrial” (24-10-1969).
30. Certificats de tota la família com “negatius” en examen tuberculínic (diverses dates entre 15-11-1965 i 10-9-1970).
31. Factura “*Hotel Aguilar*” (Carrera de San Jerónimo, 32, Madrid). Operació de Juanma a La Paz. (16-12-1970).
32. Informe cardiològic de Juanma pel Dr. Álvarez Díaz (posterior a l’operació). (12-2-1971).
33. Certificats de vacunació anticòlera de Juanma i Andrés (Alcúdia de Veo, 31-8-1971).
34. Carta d’una amiga de Lola de Benicarló (18-10-1971).
35. Postal enviada pels cunyats (Naty, germana de Lola) i espós des d’Andorra. (12-4-1972).
36. Carta de l’empresa *Sol-Thermic* agraint-li ser distribuïdor (12-12-1972).
37. Carnet d’instal·lador electricista número 663 a nom de Juan expedit pel Sindicat Nacional del Metall (6-11-1973)
38. Carta de “Herr Vicens” (*Paco Valler*) des d’Erlangen (Alemanya) (26-1-1974).
39. Rebut lloguer corresponent a març 1975 (Aín?).
40. Carta adreçada a M^a Gràcia Peset (mare de Juan) signada pel Padre Vega, O.C.D. (Mèxic, D.F., 29-3-1977).
41. Carta del “Tio Bernardo Roca Martí” (Sevilla) (29-8-1977).
42. Calendari 1978 amb fotografies antigues de Vila-real: La Panderola, magatzem de taronges, processó de Sant Pasqual, dones escurant paellons a “la sequieta”,...
43. Albaran de diverses compres als “*Almacenes Zaragoza*” (Benidorm, 1-4-1978).
44. Felicitació nadalenca d’un amic de Pego (23-12-1979).
45. Foto de Mònica adolescent (filla menor de Juan) (s.d.; aprox., 1985).
46. Carta del Padre Vega des de Mèxic, D.F. (9-11-1994).
47. Dues fotos de Juan i Lola a l’estació d’Atocha (Madrid) (octubre 1995)
48. Díptic recordatori “Oración por el Padre Juan Vega, O.C.D.” (s.d., posterior a 1995).
49. Pàgina periòdic “*Mediterráneo*” parlant del Padre Ferrer (el tio frare). (12-1-1999).

50. Díptic-Recordatori dels 40 anys de casats. (21-9-1999)
51. Carnet “Club Gimnasia” (Polisportiu de Vila-real) (s.d.) (anterior a any 2000).
52. Foto carnet de Juan (s.d., aprox., 2000)
53. Dos bitllets d’avió –i targetes d’embarcament respectives– a nom de Juan i Lola, amb destinació a República Dominicana. Full d’itinerari de “Viajes Orange” (19/24-2-2001)
54. Diverses fotos de Juan amb la néta Llum (filla de Mònica) i gossos. (s.d., aprox., 2005).

ANNEX VI. CATALOGACIÓ BIBLIOTECA DE JUAN ROCA

1) Literatura

Clàssica:

- Anònim: *Poema del Mío Cid* (Càtedra).
- Anònim: *Las mil y una noches* (traducció al castellà de V. Blasco Ibáñez).
- Anònim: *Lazarillo de Tormes* (Càtedra).
- Aub, Max: *Novelas escogidas*.
- Baroja, P.: *El arbol de la ciencia*.
- Benavente, Jacinto: *Los intereses creados*.
- Boccaccio: *Decamerón*.
- Buck, Pearl S.:
 - *Ven amado mío*
 - *La exilada*.
- Calderón de la Barca, P.: *El gran teatro del mundo / El gran mercado del mundo* (Càtedra)
- Cervantes, Miguel: *Entremeses*.
- García Márquez, G.:
 - *Cien años de soledad*.
 - *Crónica de una muerte anunciada*.
- Delibes, Miguel:
 - *Los santos inocentes*.
 - *Las ratas*.
- Fernández Flórez, W.: *El bosque animado*.
- García Lorca, F. *Canciones y poemas para niños*.
- Melville, H.: *Moby Dick*.
- Menéndez Pidal, R.: *Flor nueva de romances viejos*.
- Moravia, A.: *La mascarada*.
- Sénder, Ramon J.: *Réquiem por un campesino español*.
- Tolstoi, L.: *Guerra y Paz*
- *Obras completas*:
 - Aub, M.
 - Balzac, H.
 - Beaviour, S. de
 - Blasco Ibáñez, V.
 - García Lorca, F.
 - Sartre, J.P.
- **Col·lecció RTVE (gairebé sancera: 96 llibres).** *Literatura clàssica espanyola i universal*: Unamuno, Poe, Ortega y Gasset, Cela, Larra, Moliere, Baroja, Shakespeare, Swift, Quevedo, Goethe, Machado, Delibes, Verne, Cervantes, Arniches, Pérez Galdós, Defoe, Valle-Inclán, Dámaso Alonso, R.L. Stevenson, Pla, Díaz-Plaja, Lope de Vega, Tolstoi, Sófocles, Balzac, Clarín, Calderón de la Barca, Twain, Chejov, Aldecoa, Matute, Be-

nave, Dickens, M. A. Asturias, Bécquer, Wilde, Cortázar, Stendhal, Valera, Onetti, Melville, Plutarco, Sánchez-Ferlosio, F. de Rojas, Azorín, Borges, Sender, Clarke, Pemán, Vargas Llosa, Cunqueiro, Pirandello, Hammet,...

- **No consta autor:** *La cruz del matrimonio* (teatro, 1860).

Narrativa actual (Novel·la “digest”) dels 70, 80 i 90

- Alexandrov, Víctor: *Los misterios del Kremlin*.
- Auel, J.M.:
 - o *El clan del oso cavernario*.
 - o *El valle de los caballos*.
- Berling, Peter: *El obispo y su santo*.
- Cabré, Jaume: *Llibre dels preludis*.
- Calders, Pere: *Aquí descansa Nevares*.
- Capa, Robert: *Ligeramente desenfocado*.
- Carandell, Luís: *Se abre la sesión*.
- Carranza, Maria: *Ostres, tu, quin cacau!*
- Carriere, Jean Claude: *Mi tío (Mon oncle)*.
- Cercas, Javier:
 - o *Soldados de Salamina*.
 - o *Anatomía de un instante*.
- Christie, Agatha (diversos títols)
- Cuentos literarios (CCC)
- Díaz-Plaja, Fernando: *El español y los siete pecados capitales*.
- Falcones, Ildefonso: *La catedral del mar*.
- Follet, Ken: *Los pilares de la tierra*.
- Forsyth, Frederick: *La alternativa del diablo*.
- Freire, Espido: *Melocotones helados*.
- Gil Chez, A.: *Pez en la hierba*.
- Gila, Miguel: *Yo muy bien ¿Y usted?*
- Gironell, Martí: *El puente de los judíos*.
- Godey, John: *Pelham 1, 2, 3*.
- Gómez Jurado, Juan: *El emblema del traidor*.
- Govi, Leonardo: *Los huesos de Dios*.
- Higgins, Mary:
 - o *¿Dónde están los niños?*
 - o *Perdida en su memoria*.
 - o *Terreno peligroso*.
- Hite, Shere: *El informe Hite sobre la sexualidad masculina*.
- James, Henry: *Otra vuelta de tuerca*.
- Manfredi, Valerio M.: *Alexandros I: el hijo del sueño*.
- McCourt, Frank: Trilogía
 - o *Las cenizas de Ángela*.
 - o *Lo es*.

- *El profesor.*
- Moix, Terenci: *Chulas y famosas.*
- Papini, Giovanni: *Obras completas.*
- Pérez-Reverte, Arturo:
 - *La cart esférica.*
 - *Sidi.*
- Robins, Harold: *Traficantes de sueños. Nunca me abandones.*
- Salinger, J.D.: *El guardián entre el centeno.*
- Teixidor, emili: *L'ocell de foc.*
- Torres Martí, M.: *3000 lápices para mi teatro.*
- Valdés, Zoe: *Querido primer novio.*
- Vázquez Montalbán, M.: *O César o nada.*

Juvenil

- “Serie **Julio Verne**” (20 llibres).
- *Los misterios de Alfred Hitchcok*
- 8 llibres col· “Historias selección”, de la editorial Bruguera.
- 5 llibres col· “Los cinco”.

Diverses (12) *novel·letes de l'Oest.*

2) Ciències Socials i Humanitats

Història i biografies

- DDAA: *Historia de España. Monarquía e Imperio. El reinado de Carlos V.* (Ed. El País).
- DDAA: *Historia General del Socialismo* (Destino).
- Díaz-Plaja, F.: *Otra historia de España.*
- García del Junco, Fco.:
 - *Eso no estaba en mi libro de Historia de España.*
 - *Eso tampoco estaba en mi libro de Historia de España.*
- *Grandes Batallas de la Historia.*
- *Historia de la electricidad.*
- *Historia Universal* (12 toms).
- Jenkins, Roy: *Churchill*
- José de Jesús Vega, OCD: *Biografía del venerable padre fray Eleuterio de María Santísima Ferrer, O.C.D.: apóstol del Bajío, iniciador de la restauración del Carmelo en México y mártir de Cristo Rey* (Juan era nebot-net d'aquest frare).
- Martí Gómez, José: *La España del estraperlo (1936-1952).* (Planeta).
- Monlleó, R., Fornàs, A, i Medall, I.: *Biografies rescatades del silenci.*
- Stegemann, H (1917). *Prehistoria de la Guerra Europea.*
- Thiers, Adolphe: *Historia de la Revolución Francesa.*
- Col. Revistes “*Historia y Vida*” (al voltant de **150** números).
- Col. Revista “*Font*” (*Estudis sobre Vila-real*): 18 números (tots!).

1 núm. de la “*Revista de Occidente*”.

Obres generals

Enciclopèdies Temàtiques: *Animals* (actuals i prehistòrics), *Tecnologia; i Generals* (Mentor, Planeta).

Diccionaris:

- Valencià (2: Barcanova, Ferrer Pastor).
- Espanyol (3 editorials diferents: *Reader's Digest*).
- Anglès.
- Francès.
- Italià.
- “*Defiéndete en alemán: Diccionario de viaje*”.
- “*El francés sin esfuerzo*”.

Sanchis Guarner, Manuel: *Els pobles valencians parlen els uns dels altres*.

Stevenson, Leslie: *Siete teorías de la naturaleza humana*.

3) Formació política

Perón, J. Domingo: *La fuerza es el derecho de las bestias*.

Estatuto de los Trabajadores.

XXVII Congreso del PSOE.

4) Ciències Naturals i obres tècniques

- Sotillo, Salustiano: *Curso de Historia Natural* (anterior a 1900)
- Ullman, J.H.: *El nuevo libro del perro*.
- Col·lecció «El maravilloso mundo de...»:
 - *la Música*.
 - *la Evolución*.
 - *los Animales prehistóricos*.
 - *la Arqueología*.
 - *la Energía*.

Tecnología

- *Alta y baja tensión (Reglamentos electrotécnicos)*.
- *Cómo funciona*.
- *Iniciación al modelismo naval (modelisme)*.
- *Iniciación a la cerámica (terrisa)*.
- *Guía técnica del electricista moderno (electricitat)*.
- *Electricidad solar (energía solar)*.
- *La naturaleza tenía razón (agricultura)*.
- *Perfumería y cosmética (perfumería)*.
- *Bonsais (aprox. 20 llibres referits a espècies concretes d'arbres i obres generals)*.

- *Actas del XXIII Congreso Nacional de la Asociación Española de Bonsái.*
- *Tecnología de la electricidad* (Ed. Aguilar).
- *Crisis Energética y recursos naturales* (Ed. Salvat).
- Kandyba, J.A.: *Nociones de electricidad industrial.*

4) Salut, Vila-real i “inclassificables”

- Salut
 - Bernau, L.: *Alivie dolores con la digitopuntura.*
 - Círculo de Lectores: *Medicina y Salud* (Guía Práctica).
 - Peralta Subías, P. i Azor Angulo, L.: *La ciencia de la salud* (2 tomos).
 - Schauenberg, P i Paris, F.: *Guía de las plantas medicinales.*
 - Roade, Carlston: *Síntomas, padecimientos y sus remedios naturales.*
 - Tocquet, Robert: *Supermemoria.*
- Referits a Vila-real o biografies relacionades amb Vila-real
 - Abad, Angelina. *Obra Lírica y dramática.*
 - Doñate, J.M^a: *Datos para la Historia de Villarreal.*
 - Flores Sacristán, Onofre: *Vila-realencs per a recordar.*
 - Font, Domingo i Pitarch, Antoni:
 - *Vila-real en temps de la República.*
 - *Els bombardejos de Vila-real durant la Guerra Civil.*
 - Heredia, Jacinto. *Els noms de lloc al terme de Vila-real.*
 - Llorens Cantavella, J.Bta: *Juan Bta Llorens Campeón.*
 - Mezquita Broch, Fco.: *Cap a la formació de la societat civil.*
 - Obiol Menero, Emili: *Toponímia rural de Vila-real.*
 - Pérez Silvestre, Óscar i DDAA: *L'incendi del “Cine La Luz” (27-5-1912).*
- Ambelain: *El hombre que creó a Jesucristo.*
- Aun Wear, Samael: *Antropología gnóstica.*
- *Biblia de Jerusalén.*
- Díez Jiménez, Luis:
 - *Antología del disparate.*
 - *Nueva antología del disparate.*
- *Libro Guinness de los Récorde 1989.*

5) Té, a més, jocs de taula: *Tabú, Scatergories, Monopoli...* i puzzles.