

Vol. I.

Tesis doctoral

Pedro Molina Rodríguez-Navas

Encontrarse en la historia

**Fuentes, protagonistas y espacios:
metodologías para una historia de la
comunicación no-androcéntrica.**

Directora, Dra. Amparo Moreno Sardà

**Universitat Autònoma de Barcelona, 2006.
Facultat de Ciències de la Comunicació.
Departament de Periodisme i de Ciències de la Comunicació.**

*A mi niña,
que se llama Aurora.*

ÍNDICE

Volumen I

Agradecimientos.....	5
1. Introducción.....	7
1.1. <i>Primera historia de vida: el investigador</i>	7
1.2. <i>Estrategias para encontrarse en la historia</i>	17
1.3. <i>Sujeto y objeto de estudio: El Taller de Historia de Pallejà</i>	20
2. Objetivos e hipótesis.....	25
2.1. <i>Objetivo de la tesis</i>	25
2.2. <i>Hipótesis de trabajo</i>	25
3. Marco teórico y metodológico.....	28
3.1. <i>Historia humana = Historia de la comunicación</i>	28
3.2. <i>Historia y movi­lidades sociales: de la historia del territorio a la historia de las personas</i>	36
3.3. <i>La historia oral</i>	41
3.4. <i>Otras fuentes para las historias de vida: fuentes gráficas, documentales y materiales</i>	47
3.5. <i>Historia y responsabilidad social</i>	49
3.6. <i>La pedagogía crítica y la perspectiva comunicativa</i>	54
3.7. <i>La escuela creativa</i>	57
3.8. <i>Intervención socio-educativa: la ciudad educadora</i>	60
4. Trabajo de campo.....	64
4.1. <i>Contexto de trabajo</i>	64
4.1.1. La población de Cataluña y la emigración como factor decisivo.....	65
4.1.2. El municipio y la población de Pallejà.....	70
4.1.3. <i>Aula de formació d'adults de Pallejà</i>	78
4.2. <i>Desarrollo y metodología del trabajo de campo</i>	83
4.2.1. De receptores activos de los medios de comunicación a protagonistas de la historia (1993-1995).....	84
4.2.1.1. Utilización didáctica de la prensa del corazón en la etapa instrumental de la formación básica de adultos.....	84
4.2.1.2. Sistematización del método de trabajo didáctico.....	92
4.2.1.3. Claves para la comprensión de la lectura.....	94
4.2.1.4. Lecturas personales y sociedad global.....	106

4.2.2. El Taller de Historia de Pallejà: procedimientos y recursos para encontrarse en la historia (1995-2000)	109
A. Primera fase. De las historias personales a la historia colectiva.....	109
A.1. Proyecto y colaboraciones.....	109
A.2. Participantes.....	113
A.3. La entrevista en grupo.....	120
A.3.1. Material y espacio de grabación.....	123
A.3.2. Sesiones de trabajo y participación.....	125
A.3.3. Desarrollo de las sesiones de trabajo.....	136
A.3.4. Generación de fuentes orales: cuestionario.....	141
A.3.5. Transcripción de las fuentes orales.....	158
A.4. Creación de materiales didácticos a partir de las fuentes orales.....	162
A.4.1. Cuadernos de lectura.....	162
A.4.2. Fichas y unidades didácticas.....	170

Volumen II

B. Segunda fase. Proyección y diálogo con otros ámbitos: redes locales y afines.....	1
B.1. Programas de radio emitidos por <i>Radio Pallejà</i> (1998-99).....	1
B.1.1. Organización con los responsables de la emisora.....	2
B.1.2. Organización con los participantes.....	4
B.1.3. Grabación de los programas.....	8
B.1.4. Programación.....	10
B.1.5. Valoración.....	26
B.2. Conocer, crear, producir y comunicar: la alfabetización mediática (2000).....	30
B.3. Publicación del libro <i>Nuestra Historia</i> (2000).....	34
B.4. Exposición <i>Nuestra historia</i> (2000)	39
B.4.1. Sesiones de trabajo para preparar la exposición.....	40
B.4.2. Organización y recursos.....	43
B.4.3. La muestra.....	47
B.4.3.1. Los plafones con fotografías y documentos.....	51
B.4.3.2. Los objetos.....	104
B.4.4. La inauguración.....	122
B.4.5. Visitas a la exposición.....	125
B.4.5.1. Visitas generales.....	125
B.4.5.2. Visitas de escuelas de adultos.....	126

B.5. El <i>Taller de Historia</i> dirigido a las escuelas de educación infantil y primaria del municipio.....	127
B.5.1. Visitas a la exposición.....	130
B.5.2. Materiales didácticos <i>Una mica d'història</i>	132
B.5.2.1. <i>El cuaderno del maestro</i>	134
B.5.2.2. <i>El cuaderno del alumno</i>	140
B.5.3. Nuevos medios para representar el pasado-presente: <i>Vinga! Un viatge al passat</i>	144
B.5.4. Incidiendo activamente en los procesos de transmisión generacional del conocimiento: Los talleres de la escuela de adultos.....	149
B.5.5. Valoración de los maestros de las escuelas de primaria.....	160
B.5.6. El catálogo de la exposición: CD	166
B.5.7. Vídeo, <i>Nuestra Historia</i>	167
B.5.8. Perspectivas de futuro del programa implantado en las escuelas de primaria.....	169
C. <u>Vinculación a una red europea de innovación</u> . Proyecto Sócrates de educación de adultos, <i>Caminos hacia la democracia</i>	170
4.2.3. Investigaciones y experiencias complementarias. Nuevas estrategias para encontrarse en la historia.....	174
4.2.3.1. Clases y cursos de informática: alfabetización digital (2000-2006).....	174
4.2.3.2. Un medio de comunicación interpersonal: la carta (11/2000-6/2001).....	177
4.2.3.3. La revista de la escuela de adultos (2001-2006).....	180
4.2.3.4. Exposición conmemorativa del décimo aniversario de la escuela (11/2002).....	183
4.2.3.5. Cine-forum al Castell (2002-2006).....	185
4.2.3.6. Acto literario de la <i>Diada de St. Jordi</i> (2003-2006).....	187
4.2.3.7. Tertulias (2004-2006).....	188
5. Conclusiones.....	189
5.1. <i>Validación de objetivos e hipótesis</i>	192
5.2. <i>Perspectivas de futuro: nuevas investigaciones y aplicaciones</i>	203
5.3. <i>Proyecto de creación de un centro de producción, archivo y análisis de nuevas fuentes e historia de la comunicación</i>	205
6. Bibliografía y fuentes documentales.....	207

Anexos

1. Transcripción de la primera sesión de trabajo del *Taller de Historia de Pallejà*.
2. Cuadernos de lectura creados a partir de las fuentes orales.
3. Fichas de trabajo elaboradas con los textos de los cuadernos de lectura.
4. Materiales para educación primaria.
 - A. Cuaderno del alumno III.
 - B. Cuaderno del profesor III.
 - C. Texto de la obra de teatro: *Vinga! Un viatge al passat*.
 - D. Cuaderno: *Los talleres de la escuela de adultos*.

Agradecimientos

Esta investigación se fundamenta en el trabajo del *Taller de Historia de Pallejà*, que impulsé y dirigí en el *Aula de Formació d'Adults de Pallejà*. Muchas han sido las personas e instituciones que nos apoyaron y a las que he de agradecer su ayuda.

Recursos y facilidades he recibido de las siguientes entidades e instituciones: Ajuntament de Pallejà, Fundació Jaume Bofill, Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, Diálogos S.L., Saó. Formació i educació permanent, CEIP La Garalda, CEIP Àngel Guimerà, CEIP Jacint Verdaguer, CRP Baix Llobregat VI, Proyecto europeo Sócrates de educación de adultos *Caminos hacia la democracia*. En todas ellas he tenido la oportunidad de trabajar con personas que se han entusiasmado con este proyecto y que han colaborado de muy diferentes maneras.

Además, he de agradecer el trabajo individual de muchas personas en la producción de todo tipo de materiales: Laura Durán, Lluís Sebastià, Joana Anduaga, Lluís Miquel Ramos, Lluís Albesa, Xavier Miralles, Marta Calaf, M^a Luisa Fernández, Juan Ramón Lorca, Carmen Centeno, Marta Lara Boira y, especialmente, Nuria Mayor que hizo la transcripción de las grabaciones y colaboró activamente con la escuela.

Otras profesionales han trabajado en el centro o han realizado allí sus prácticas universitarias y han dejado su huella en el trabajo: Lourdes Fernández, Gemma Balañà, Laura Rodríguez y Mariona Tresserra.

Pero, evidentemente, las y los protagonistas de este trabajo son los estudiantes de la escuela que han participado en el proyecto y a los que no puedo dejar de nombrar aquí como testimonio de mi gratitud:

Josefa Arias Saucedo, Josefa Barreto Moriano, Antonia Buitrago Palomino, Antonia Cabezas Rosales, Isabel Cabezas Rosales, Encarnación Cifuentes Quirantes, Concepción Estévez Pérez, Encarna Expósito González, Dolores Fernández Alcaraz, Dolores Fernández Álvarez, Cristóbal Fernández Rosado, Josefa Galiano Barajas, Carmen Gallardo Carricondo, Ramón García, Natividad García Nieto, Matilde Gómez Ortiz, Isabel González Sánchez, María González Sandoval, Magdalena Grané Pelfort, Encarnación Guntín Roldán, Agustín Jiménez Lahora, Heredia Jiménez Ramírez, Alfonso Jovánovich Yuvano, María Jovánovich Yuvano, María Jovánovich Estánovich, Francisco Jovánovich Yuvano, Jorge Jovánovich Yuvano, Moises Jovánovich Yuvano, Rosa Jovánovich, Remedios López Gámez, Concepción López Salas, Ana Lozano Sánchez, Azucena Marín Gallego, Pilar Martín de las Puebas Barrios, Encarnación Martínez Serrano, María Martos Lara, Isabel Milla Martín, Encarnación Miranda Donaire, Rosario Mochales Marín, Ignacio Mora Martín de las Puebas, José Morales Martín, Dolores Moreno Barros, María Moreno Gómez, Moukari El Arbi, Asunción Obispo Travé, Carmen Pérez Oller, Juana Pérez Rincón, Josefa Pérez Úbeda, Ofelia Picón Fortes, Francisca Pinos Rodríguez, Lucía Román Segarra, Marina Rubio Pérez, Ángeles Ruiz Rivas, Carmen Seguer Edo, Carmen Segura Hurtado, Dolores Siles Segura, Rosa María Subirá, María Del Señor Torrico Silveria, Dolores Valverde Luque, María Vargas Martín, Josefina Vera Ramírez, María Vinagre Gómez.

Esta tesis nunca se hubiera realizado si en un ya lejano día de 1993 no hubiera conocido a Amparo Moreno Sardà. Hoy tengo que agradecerle la dirección de este trabajo, pero sobre todo su aliento, apoyo y enseñanzas que han contribuido a cambiar mi mirada hacia los otros y hacia mí mismo, fundamentando así mi práctica como investigador y como enseñante.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Primera historia de vida: el investigador.*

Si una investigación ha de partir de un desconocimiento, del empeño por saber, por conocer o descubrir aquello que previamente era ignorado, no me cabe la menor duda de que este trabajo es una investigación en el sentido más pleno de la palabra¹. Y esto no solamente ha sido así para quien lo presenta, sino también para muchas otras personas que han participado en un proyecto que no hubiera sido posible sin su colaboración activa, sin su anhelo por saber y por compartir con otros sus conocimientos.

La decisión de iniciar la investigación se fraguó como resultado de un recorrido personal -vital e intelectual- que es esencial explicar para desvelar tanto el origen -su concepción, el porqué de su génesis y de la selección del tema objeto de estudio- como la elección y utilización de una determinada metodología, necesaria para llevar a cabo el trabajo de campo. Si el proceso de trabajo se hubiera realizado siguiendo otros principios orientadores, tanto el resultado final de la investigación como el proceso se hubieran resentido incluso en los aspectos más humanos, emocionales, que tan importantes han sido desde el primer momento y que no se pueden ni deben separar de los más estrictamente académicos sin alterar los contenidos fundamentales de la investigación. El camino ha sido la razón de ser del trabajo y, por esto, tanto las hipótesis como las conclusiones analizan fundamentalmente este progreso o avance, en definitiva, el desarrollo de la investigación.

Así pues, la meta no se halla tanto en un descubrimiento final como en las formas y multitud de matices que han llevado a la elaboración y puesta en práctica de un método. Y es que este trabajo, como estudio de la historia que es, tiene sobre todo que ver con las personas, objeto único de análisis de las ciencias sociales, aunque a veces entre el marasmo de conceptos y números resulte difícil descubrir a los seres humanos en sociedad. En esta investigación sí son, sí somos, fundamento (más que fundamentales),

1

Investigar a. Hacer diligencia para descubrir alguna cosa.|| Inquirir, averiguar.- Del lat. *investigo*, seguir la pista; de *vestigium*, huella.

En, Rodríguez-Navas, Manuel: *Diccionario completo de la lengua española*. Ed. Saturnino Calleja. Madrid. Sin fecha de la edición (entre 1905 y 1907).

descubiertos a partir de las palabras, las imágenes y los actos, los hechos de la historia, que se manifiestan en todo tipo de testimonios materiales y de recuerdos revividos ante otros seres humanos.

Para llegar a concebir el procedimiento de trabajo y su intencionalidad previa, el investigador debió cambiar profundamente su mirada sobre su propia disciplina, aquella en la que había sido adiestrado, y también sobre los otros seres humanos, y particularmente sobre aquellos más próximos que conformaban el objeto de su trabajo cotidiano y remunerado: la educación de adultos. Así que no es gratuito comenzar explicando esta trayectoria que me fue acercando a las preguntas precisas que al fin desencadenaron esta investigación. Como apuntaba el filósofo alemán Hans Georg Gadamer:

En toda comprensión están operando los efectos históricos, sea uno consciente de ello o no.²

Si el momento histórico en el que se realiza un estudio determina en buena parte el objeto escogido y los interrogantes a los que nos acercamos, no es menos cierto que las circunstancias personales, la historia personal, es la que nos acaba abocando a las decisiones concretas que tomamos. Retomando la terminología de Gadamer³ diría que nos encontramos en una *situación*, es decir, en un lugar mental o conciencia, que nos permite abarcar un *horizonte*, una visión y una expectativa del mundo, de las sociedades, de las personas individualmente, y que dicha *situación* viene tan determinada por el entorno social, el momento histórico global, como el personal específico. Si esto no fuera así, si tan sólo operara el efecto histórico general pero no las circunstancias personales -la propia historia de vida- toda investigación iniciada en un mismo momento y contexto social estaría abocada a estudiar los mismos temas que el resto de las iniciadas simultáneamente y también a afrontarlos desde las mismas perspectivas. Pero la realidad que evidenciamos es que mientras unos anuncian el final de la historia otros empujan y trabajan para abrir todas las puertas al futuro. Se pueden encontrar multitud de ejemplos que no requieren de eruditas lecturas para ser percibidos: la mirada racista y la humanista conviven, la actitud machista y la lucha de las mujeres no pertenecen a tiempos distintos... Continuamente nos asaltan noticias en la prensa sobre libros o artículos académicos que todavía plantean cuestiones que desde una actitud consecuente con los valores progresistas de este fin de siglo parecen arcaicos.

Así que explicar cómo se forma una perspectiva de trabajo intelectual no es baladí, máxime cuando, como en mi

² Gadamer, Hans Georg: *Historia de efectos y aplicación*. Pág. 81.

En: Warning, Rainer (ed.): *Estética de la recepción*. Ed. Visor Dis S.A. Col. La Balsa de la Medusa, nº 31. Madrid 1989. Pág. 81-88.

³ Op. Cit. Pág. 82.

caso, el tránsito hasta ella ha estado pleno de dudas y ha sido obligado desaprender para aprender en numerosas ocasiones y por muy diversos motivos.

Esto no quiere decir que pretenda hacer una explicación omnicomprendensiva, intención o tarea absolutamente huera, ya que,

Se está en la situación, se encuentra uno siempre en una situación cuya aclaración es una tarea infinita. [...] Ser históricamente significa no poder ser nunca plenamente consciente.⁴

Sólo podemos ver nuestra propia historia, y por tanto la historia social o general que también es nuestra, según nuestra propia historia nos deja entreverla. Nuestra vida nos crea los mecanismos a través de los cuales podemos contemplarla, es decir contemplarnos, a través de nuestra limitada conciencia. Pero conocer las dificultades no implica renunciar a las explicaciones. No hay otra manera de comenzar una investigación.

Mi formación como historiador, especializado en historia contemporánea⁵, concluyó con una gran decepción. Lo cierto era que al terminar mi carrera no tenía nada claro que la historia que había aprendido, y sobre la que había aprendido a pensar, me sirviera ciertamente para algo. Yo había escogido mi carrera profesional con una idea bastante clara de lo que buscaba. Quería conocer cuanto más a fondo me fuera posible los mecanismos sociales, la historia de las sociedades, con la voluntad de poder utilizar estos saberes para contribuir a transformar el mundo. No buscaba una simple erudición. Saber por saber para mí no tenía ningún interés. El conocimiento del pasado debía servirme para actuar.

Comencé mis estudios universitarios en el año 1979. Tras largos años de dictadura, la sociedad debatía sobre su pasado y su futuro, en una nueva libertad duramente trabajada, balanceándose entre la ilusión y el pasmo ante todo lo que sucedía. Las explicaciones de la historia no daban abasto en ese nuevo escenario en el que los cambios ocurrían tan deprisa. Los medios de comunicación fueron instrumentos fundamentales para propagar y debatir sobre las ideas que durante tantos años de dictadura habían sido acalladas, censuradas y reprimidas.

Mientras la sociedad bullía en plena transición, en la facultad de historia, el marxismo era la ideología y la metodología de análisis predominante. Por supuesto, yo no era ajeno a estas cuestiones e influencias. Conocer para transformar era la idea, no sólo la mía sino la de muchos otros estudiantes que en aquellos años, más que nunca,

⁴ Op. Cit. Pág. 82.

⁵ Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona (1988).

inundábamos las aulas de las facultades de historia ansiosos por entender y debatir sobre cómo debía ser la nueva sociedad que pensábamos estar construyendo, la sociedad imaginada que nos parecía posible comenzar a edificar y que liberaría a todos los oprimidos de la Tierra.

Pero era evidente que las expectativas académicas iniciales no se acababan de cumplir. Es cierto que muchas veces hablábamos en las clases e incluso leíamos textos que nos incitaban al estudio del pasado para comprender el presente y actuar en él. También algunos profesores y profesoras nos hacían pensar en nuevos temas, como la ausencia de las mujeres en la explicación del pasado⁶ o sobre la variedad de fuentes documentales del historiador que podían incluir la prensa de información general o las fuentes orales⁷. Pero la realidad es que los textos y las explicaciones más o menos parciales o más o menos pretendidamente globales, no hacían más que repetir esquemas, las más de las veces absolutamente economicistas, que no decían nada sobre las personas, sobre la mayoría de las personas. Sólo las sociedades, las comunidades en su sentido más abstracto y despersonalizador contaban porque sólo la política, que lo era todo, podía cambiar, construir desde lo global, por encima del inútil esfuerzo individual que sólo era válido en aras de las organizaciones políticas colectivas.

El escritor y periodista Antonio Muñoz Molina explica perfectamente el ambiente de las universidades y centros culturales de la época en que yo estudié cuando habla de la *gente condenada a ser nadie en nombre de la historia*.

Quando yo estudiaba Historia en la Universidad, los nombres propios, las fechas exactas y las peripecias y los destinos individuales estaban severamente proscritos por la ortodoxia.[...] Es curioso, si me paro a pensarlo, que al mismo tiempo que en las aulas se me vedaba el estudio de las vidas reales, cuando leía novelas contemporáneas o ensayos sobre literatura, descubriera que en ellos también se proscribían los personajes y las tramas, y que si iba a una exposición no hubiera tampoco figuras humanas en los cuadros.[...] la expresión de la individualidad era al mismo tiempo una falacia y un delito, y cualquier desliz traía consigo el anatema definitivo de "pequeño-burgués".[...] La vida individual cuenta poco, no es nada en comparación con los grandes procesos históricos, nos explicaban, los actos, los deseos o el dolor de una sola persona no tienen importancia ni para el historiador ni para el novelista, y menos aún para el revolucionario. En virtud de esa idea, cientos de millones de vidas han sido borradas del mundo desde 1914, en nombre de la Historia, de la Raza, de la Revolución, de la Patria, de cualquiera de

⁶ Mary Nash, Milagros Rivera.

⁷ Mercedes Vilanova.

las siniestras mayúsculas que aún siguen teniendo adeptos y provocando matanzas.⁸

Porque la historia no sólo es un saber erudito sino que su relato, sus principios y convicciones, pasan a formar parte de la memoria, de la cultura, de la ética de las gentes y, por tanto, su conocimiento nos impulsa a la acción social en un determinado sentido y de unas determinadas maneras, desechando otras.

Cuando en 1988 terminé mis estudios yo no tenía nada claro que todo aquello que había estudiado me sirviera para algo. Así que dejé pasar un tiempo, necesario para reflexionar, antes de continuar estudiando, pues tampoco sabía cuál era el camino profesional que quería seguir.

La necesidad de encontrar nuevas explicaciones histórico-sociales se hizo más clara cuando pasé de ser el educado a ser el educador. Mis primeros trabajos como enseñante, tanto en la formación primaria y secundaria como en la educación de adultos (que se convirtió en mi campo de trabajo fundamental), me demostraron de nuevo que yo no estaba satisfecho con las explicaciones del pasado que debía y sabía dar. Obligado por los planes de estudio vigentes y también por la falta de esquemas aprendidos que me ayudarían en mi tarea docente, sentía que la explicación del pasado que ofrecía a los estudiantes no me satisfacía en muchos sentidos. En primer lugar, porque no era una historia global como se pretendía, ya que muchas personas, en realidad la mayor parte de la sociedad, no aparecían en ellas y muy específicamente grupos de personas ninguneados sistemáticamente en las explicaciones del pasado como las mujeres, el cincuenta por ciento al menos de la humanidad, los inmigrantes, porcentaje semejante al anterior en la sociedad catalana y porcentaje aún mayor entre mis alumnos y alumnas adultos, o grupos étnicos minoritarios como los gitanos que acudían a mi escuela. Cuando confrontaba mis explicaciones con su presencia en mis clases me daba cuenta de que no podía ofrecer alguna que los incorporara, que los tratara como sujetos históricos activos y, por tanto, tampoco encontraba argumentos que me permitieran implicarlos en una conciencia social activa. Si nunca la historia había registrado su presencia como significativa en los procesos de cambio ¿por qué ahora eso iba a ser diferente? ¿Por qué lo que ellos hicieran iba a servir para algo? La historia que yo enseñaba en realidad explicaba que no era necesaria su participación ya que los cambios sociales eran impulsados por fuerzas y grupos de personas protagonistas, los líderes, que no les incluían y ellos eran tan sólo la masa pasiva arrastrada por corrientes que les llevaban en la dirección adecuada cual medusas en el océano.

⁸ Antonio Muñoz Molina: *Biografías de nadie*. En: El País, 29/1/97. Pág. 34.

Las explicaciones que repetía obviaban muchísimos aspectos esenciales de la existencia social humana, centrándose tan sólo en consideraciones económicas y políticas que tampoco recogían la globalidad de los pensamientos y de las actitudes que sobre estos temas, considerados los fundamentales, tenían las personas, todas las personas.

La organización del mundo instaurada por la conquista no es sólo económica y política. Es también, esencialmente, un sistema educativo que busca plasmar el modelo de hombre adecuado a ella. Es decir, un hombre que ha interiorizado la agresión, que la considera natural y legítima, que no capta su carácter imperial y violento, que la describe como encuentro entre pueblos y culturas. En otras palabras, un hombre para el cual la organización imperial del mundo, el conflicto estructural no expresa sólo una condición de hecho, sino también de derecho. No es institucionalización de la violencia sino expresión de la normalidad.⁹

Cuando me planteé la posibilidad de estudiar un doctorado, acudí en primer lugar, evidentemente, a la facultad donde había cursado mi licenciatura. Inmediatamente, tan sólo después de leer el programa que se me facilitó, comprendí que aquel no era el camino. Así que comencé a investigar otras posibilidades como la de estudiar el doctorado en Ciencias de la Comunicación de la UAB.

En mi decisión final por esta opción pesaron dos factores. En primer lugar, el programa incluía materias que me permitían vislumbrar nuevas posibilidades que tenían tanto que ver con la historia como con el estudio del presente y, por supuesto, con los medios de comunicación. Por primera vez contemplaba un proyecto de formación personal que se fundamentaba más en el conocimiento del presente, de los instrumentos de aprensión de los cambios sociales del momento, que en el estudio del pasado. En segundo lugar, la entrevista personal que mantuve con la Doctora Amparo Moreno Sardà, coordinadora del programa, fue decisiva, ya que comprendió inmediatamente mis intereses, creo que incluso viendo en mis inquietudes más allá de lo que yo era capaz de explicar en aquel momento. Lo cierto es que de aquella breve entrevista yo salí convencido de que mi elección era acertada aunque de la propuesta de materias con la que había entrado poco quedaba al salir. Debía, sin

⁹ Giulio Girardi: *La filosofía della liberazione popolare. Scelta di campo nel conflitto Sord-Sud*. Revista: *Segni e Comprensione*, 15 (1992). Pág. 46-47.

Citado y traducido por Ubilla, Pilar: *Ética y pedagogía o recreando a José Luis Rebellato*. Pág. 21, nota 3.

Revista: *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*. N°37. Volumen 1/2004. Pág. 9-21.

duda, escoger aquellas que me dieran una visión lo más amplia posible de los medios de comunicación, ya que mi formación anterior poco o nada tenía que ver con estos y, a la vez, yo escogí aquellas materias cuyos contenidos me resultaban más próximos, descartando algunas que podía considerar poco serias para un historiador. Pero la Doctora Amparo Moreno me convenció de que debía conocer mejor otros aspectos de los medios de comunicación y así acabé matriculándome en materias relacionadas con la prensa del corazón o con la semiótica de las emociones, campos para mí totalmente desconocidos y que poco antes podía haber considerado como absolutamente frívolos.

Mi recorrido por los cursos de doctorado me abrió a multitud de nuevas posibilidades, contenidos y reflexiones. Si en la facultad de historia había oído decir infinidad de veces que la historia tiene que explicar el presente y otras tantas había visto como esto no se llevaba a la práctica, al menos, y para comenzar, en esta facultad continuamente se hablaba del presente y del futuro. Los medios de comunicación no daban demasiadas oportunidades para otra cosa. El presente es registrado día a día y simultáneamente queda obsoleto. Tal como fue escrito, dicho o representado quedó en el pasado y un nuevo presente se abre paso en las pantallas mientras el futuro comienza a enterverse.

Pero no fue este el único cambio, la temática era totalmente diferente. Los estudios de recepción, referidos a los medios de comunicación social, hablaban de las personas individualmente, de las emociones como fuerza de una sociedad, de una diferente concepción del protagonismo social que los medios registraban de muy diversas formas, bien fuera con su multitud de protagonistas de diversa condición o manifestándolos, evidenciándolos, como destinatarios de los diferentes productos.

Fueron muchos los profesores que me abrieron a nuevos campos de conocimiento y muchas las lecturas que me ayudaron en este sentido y que me descubrieron trabajos interdisciplinarios muy alejados de la ortodoxia histórica que yo conocía, pero he de señalar, de nuevo, como de capital importancia mis encuentros con Amparo Moreno Sardà. Sus consejos y la lectura de sus libros me descubrieron la posibilidad de una nueva manera de plantearme la historia que comencé a explorar con entusiasmo y también, he de reconocerlo, al principio con un cierto desconcierto.

Entender que todo hecho social es un acto comunicativo¹⁰ y que considerar esto implica replantear tanto la historia colectiva como los acontecimientos de la historia personal, fueron ideas que progresivamente modificaron mi visión de la historia y que me llevaron a dedicar mi actividad investigadora al campo de la historia de la comunicación social, una explicación diferente de la historia que me

¹⁰ Ver en bibliografía obras de Moreno Sardà, Amparo y apartado 3.1. de esta tesis.

estaba interrogando sobre los enfoques que yo había aprendido e interiorizado como métodos de análisis de las sociedades pasadas y actuales y que de pronto redescubría, no solamente como incompletos por carecer de interpretaciones que consideren el papel de los medios de comunicación, sino también como parciales y partidistas, ya que presentan como objetiva una visión de la historia excluyente: androcéntrica¹¹. Desde este punto de vista, llegué al convencimiento de que no podía continuar ignorando que las explicaciones académicas de la historia enfocan el mundo desde la mirada que impone el arquetipo viril¹², un discurso histórico que identifica como protagonistas a los varones adultos de las clases y pueblos dominantes y que excluye a la mayor parte de las personas, de los protagonistas de la historia, que no encajan en el arquetipo por razones de género, de grupo étnico, de clase social, de edad. Así que si me proponía trabajar como profesional de las ciencias sociales y de la enseñanza no podía ignorar la necesidad de elaborar propuestas metodológicas para incorporar a la explicación de la historia a otras y otros protagonistas, así como otras actuaciones tanto públicas como privadas que se producen en otros escenarios de actuación social.

Enfocar el mundo a través de los medios y hacerlo con un marco teórico nuevo fue un gran cambio que me permitió, simultáneamente, replantearme mi actividad docente. Yo era consciente de que esto no era solamente el resultado de un proceso intelectual sino que también se estaba produciendo en mí una transformación personal que me permitía ver a mis alumnos de otra manera, relacionarme de otra manera, más próxima, más completa, era un paso gigantesco. No es que antes no quisiera hacerlo, es que mi formación me había enseñado que había una enorme distancia entre lo que "yo sabía" y lo que "ellos sabían", mis conocimientos y su desconocimiento, y esto producía un desencuentro. Tan sólo nos podíamos ir aproximando si ellos y ellas iban escalando posiciones, iban adquiriendo los conocimientos que yo poseía y que me esforzaba en transmitir. Comprender, no sólo de forma intelectual sino plena, vivencial, que el conocimiento del mundo es diverso y que no hay jerarquías de saber social, sino diferentes experiencias y saberes fruto de recorridos personales diferentes, me permitió observar lo que acontecía en la escuela de una forma muy diferente y plantearme perspectivas totalmente nuevas. Los sujetos de la historia estaban ante mí y en ellas y ellos podía reconocerme. Así que yo no debía tanto enseñar como compartir. Debía ser profesor-participante en un proceso de aprendizaje compartido.

¹¹ Ver en bibliografía obras de Moreno Sardà, Amparo y apartado 3.1. de esta tesis.

¹² Ver en bibliografía obras de Moreno Sardà, Amparo y apartado 3.1. de esta tesis.

Fruto de este proceso, de estas reflexiones y de mi práctica diaria fue un primer trabajo de investigación en el que exploré las posibilidades de la prensa del corazón como recurso didáctico¹³ trabajando concretamente con la revista DIEZ MINUTOS. Si realmente estaba convencido de que se puede explorar el mundo de muy diversas maneras, debía intentar comprender mejor este proceso a través de un medio utilizado por los y las estudiantes de la escuela. Comprobar, tras realizar la investigación, que esto era posible fue un gran descubrimiento personal. Abrir los ojos y comprender que las lecturas que los estudiantes hacían de la prensa del corazón eran mucho más ricas y densas en matices de lo que yo suponía y de lo que tantas veces había oído decir, continuó demostrándome que debía escuchar de forma diferente. Y esto implicaba también relacionarme de otra manera, vivir mi profesión de otra forma al igual que mis relaciones personales con ellos.

A la vez, esta primera aproximación a los medios a la vez que a sus usuarios, me inició en un camino de reflexión y práctica simultáneas que es otro de los puntales de esta investigación. Me demostró que el conocimiento de los medios permite a sus destinatarios convertirse en productores de los mismos, productores de mensajes que fundamentados en sus saberes, generalmente olvidados cuando no menospreciados, pueden ser re-creados para ser difundidos a través de medios tanto escritos como audiovisuales o digitales. De esta manera comprendí que los estudiantes deben conocer los lenguajes y técnicas de los medios para poder producir y difundir sus propios mensajes y creaciones en cualquier soporte necesario.

Esta idea planea sobre toda mi actividad docente y fundamentalmente en la realización de algunos proyectos, como la producción de programas de radio por parte de diferentes grupos de estudiantes en la radio local de Pallejà, la realización de la revista de la escuela, los cine-forum periódicos, las clases de iniciación a la informática para adultos, etc. Y muy especialmente se encuentra en la concepción del proyecto *Taller de Historia de Pallejà* ya que para que su trabajo fuese efectivo era absolutamente necesaria la producción de diversos soportes para la divulgación de sus trabajos¹⁴.

La concepción de esta tesis doctoral se fraguó gracias a una nueva visión de las personas y de la historia. Fundamentalmente, los cambios de planteamiento se

¹³ Molina, Pedro: *Utilización didáctica de la prensa del corazón en la etapa instrumental de la formación básica de adultos*. Trabajo de investigación de nueve créditos defendido en acto de lectura que se celebró el 12/12/1995 en la facultad de Ciencias de la Comunicación de la UAB, dentro del programa de doctorado de Ciencias de la Comunicación (bienio 1993/95). Sin publicar.

¹⁴ Ver trabajo de campo, apartado 4.2.2.

articulaban en torno a una perspectiva nueva de la historia, no androcéntrica, que me permitía valorar las vidas de los seres humanos que me rodeaban como significativas en el devenir histórico y que, por tanto, me llevaba también a cambiar mi planteamiento como enseñante. Ya no quería sólo enseñar historia. Quería que los estudiantes compartiesen sus propias historias para llegar a una nueva formulación conjunta abierta a la participación de otras muchas personas generalmente excluidas de las visiones académicas. El objetivo era que finalmente los participantes fuesen conscientes de su participación en la historia colectiva y, por tanto, de su responsabilidad social en el presente. Este planteamiento requería de la utilización de una metodología específica en la que el diálogo debía ser la herramienta fundamental. Diálogo no limitado a los participantes del grupo de trabajo sino también abierto a otros colectivos. De esta manera vi que los medios no solamente eran el instrumento eficaz para divulgar sino que a la vez me permitían rastrear el pasado, evidenciarlo y mostrarlo si no tenía prejuicios que discriminaran a algunos de ellos y privilegiaran a los tradicionalmente considerados como medios cultos. Si mi mirada se abría a las formas de utilización de los medios por parte de toda la gente podía ver a través de ellos su pasado, es decir, el pasado.

1.2. Estrategias para encontrarse en la historia.

Por todo esto defino mi trabajo como una investigación de estrategias para encontrarse en la historia¹⁵. Y hago especial incidencia en la preposición porque creo que dicho así tiene diferentes lecturas, todas ellas interesantes y enriquecedoras.

Encontrarse en la historia quiere decir, por una parte, encontrarse a uno mismo (re-conocerse) en el relato del pasado colectivo. Hojear aquello que llamamos el libro de la historia, un libro no físico (aunque también puede serlo) sino intelectual, mental o cultural, que forma parte de la conciencia o enciclopedia de cada uno y encontrarse en él. No necesariamente como nombre propio, aunque también es posible, sino, al menos, como parte del flujo de acontecimientos, de hechos, que conforman cada presente y futuro. Encontrarse en las tradiciones de las que se ha formado parte, y también en aquellas en que los antepasados vivieron y que también conformaron con la suma de actos de sus vidas. En muchos libros de historia el pasado generacional de muchas personas no existe. Cuando alguien se pregunta sobre el pasado de su familia y su papel en los cambios sociales, si no se ha formado parte de las llamadas clases dirigentes, la respuesta es el vacío, la nada, ya que los otros, la inmensa mayoría, parecen transitar por el mundo como números (estadísticas, macroeconomía) devorados por los acontecimientos sociales impulsados por las supuestas "personalidades". ¿Cómo nos encontramos, entonces, en esa historia? Creyéndonos parte de un pasado común que otros han investigado y que se incorpora a los programas de los planes de estudio para que el estudiante sepa y recuerde cual es su pasado, cual es su historia y la de todos, sin la posibilidad de contrastar estos conocimientos con su historia personal, de confrontarla y de dialogar con ella desde su pasado familiar y social¹⁶.

Pero cuando la historia investiga e ilumina a cada "persona" en singular, percibimos la capacidad para decidir y actuar que tiene cada uno, la fuerza social de la individualidad, unida a la de otros, sin que esto suponga negar el contexto que a veces nos impele y otras nos paraliza, ni los grandes cambios y acontecimientos colectivos. De esta manera nos damos cuenta de que hay

¹⁵ La primera vez que utilicé esta forma fue en el título del seminario nacional del proyecto europeo Sócrates de educación de adultos, *Caminos hacia la democracia*, del que fui coordinador en España y que titulé, *Encontrarse en la historia, construir el futuro* (ver apartado 4.2.2.C.).

¹⁶ Mercedes Vilanova habla de la "falacia ecológica", consistente en, "...deduir els comportaments individuals a partir de dades globals...". Vilanova, Mercedes: *Les majories invisibles. Explotació fabril, revolució i repressió. 26 entrevistes*. Icaria Editorial. Barcelona, 1995. Pág. 15.

gente "sin historia" porque nunca se pueden reconocer en las tradiciones nacionales: los inmigrantes, los viajeros, los refugiados, los habitantes de las fronteras, aquellos que tienen familias de diferentes procedencias y orígenes culturales, no se pueden reconocer en una única tradición. No puede entenderse su pasado como una suma de estratos superpuestos en un único espacio porque su memoria es diversa y se ha formado en el contraste y el viaje espacial, cultural, mental... Por tanto, es necesario recoger esta historia, que se suma a la territorial y la transforma con los bagajes personales, como la transforman también los conocimientos y bienes procedentes de otros lugares.

Pero encontrarse en la historia también quiere decir encontrarse con los otros. Nos encontramos en la historia como nos encontramos en casa para cenar, en la fábrica para trabajar, en la calle para disfrutar en compañía. La historia ha de ser un "espacio" mental de encuentro que no sólo nos permita vernos a nosotros mismos, sino también vernos con los otros para entenderlos mejor y crear así espacios de convivencia que den cabida a las realidades que nos rodean: a las culturas, las etnias, las clases sociales, las generaciones, las diferencias, las transgresiones... ¿Cómo ocultar el esfuerzo que muchas veces hemos de hacer para incorporar a las mujeres en la explicación de una supuesta historia universal que debería abarcar a todas las personas y que repetidamente tan sólo alcanza a una minoría definida por parámetros y modelos fijados desde antiguo que se muestra como motor de todo cambio y progreso histórico? Puesto que en la historia que nos enseñaron ellas no aparecen, al recordar la historia, al utilizarla buscando explicaciones para nuestros problemas actuales, es imposible que aparezcan como parte inherente al pasado y, por tanto, como significativas en las explicaciones. Lo mismo sucede con otros pueblos y culturas, olvidadas incluso cuando se ha convivido durante cientos de años, como en el caso de los gitanos, a los que la historia *general* raramente incorpora en sus páginas. Pero también hay otros olvidados en las páginas de la historia, aquellos que no alcanzan la edad adulta, las personas, hombres y mujeres de las clases sociales desposeídas, los dominados, los ancianos, los *diferentes* por cuestiones físicas, mentales o sexuales, los extranjeros en un país o en un lugar por ínfimo que sea su perfil en un mapa y que siempre son vistos como superfluos, o incluso tan sólo como un problema, en la explicación de una historia nacional, por muy numerosos que sean los grupos de emigrantes. Por tanto, yo en mi investigación he huido de cualquier visión androcéntrica, es decir excluyente de cualquier grupo humano o persona, y he buscado la manera de integrar a todos los olvidados en una visión de la historia nueva y construida por ellos.

Una historia formulada integrando a todos los seres humanos, que pueden encontrarse así en sus explicaciones, ha de facilitar la formación de la identidad de los ciudadanos, de la sociedad, y muy especialmente de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en aquellos momentos de la vida en que tienen la necesidad de definirse. Pero también ha de facilitar una visión de lo social como obra colectiva y por tanto ha de dar elementos educativos para trabajar la necesidad de ser socialmente responsables, es decir, trabajar por una sociedad más justa a la vez que por una situación personal más favorable, porque ha de mostrar el presente y el futuro como consecuencia de un pasado/presente no inexorable sino resultado de los asuntos, del hacer, de cada uno.

Desde esta perspectiva, me propuse hacer en mi ámbito de trabajo profesional, la educación de adultos, una investigación, con la intención de trabajar con los estudiantes para que ellos mismos construyesen una visión de su historia que se pudiera transmitir, compartir, y que fuese posteriormente ampliada por otras personas. La explicación se debía fundamentar en la utilización de una gran diversidad de tipologías de fuentes, entre las cuales los medios de comunicación debían ser destacados, y haciendo referencia a otros protagonistas y lugares que simultáneamente serían mostrados y registrados merced a los relatos de vida y a los materiales y documentos que aportarían, bien fuesen escritos, fotográficos o de cualquier otro tipo. El objetivo era tanto el trabajo en sí mismo -la presentación final utilizando diferentes medios y soportes- de indudable valor histórico, personal y formativo, como las consecuencias que debía tener el proceso de elaboración del material por lo que hace a la visión de uno mismo, del pasado personal, y del contexto social que le rodea, pasado y actual. También debía encontrar los caminos para que el trabajo realizado tuviera repercusión en otras personas. En los niños y adolescentes, ayudándoles en su proceso de formación social y también en la formación de su identidad, y en los adultos, mostrándoles una visión de la historia que les incluyera, bien en su condición de familiares, vecinos, amigos, paisanos, etc., bien como semejantes que han tenido experiencias parecidas, y también permitiéndoles incorporarse en esa visión de la historia a través del diálogo y la confrontación con su propia experiencia para contrastar semejanzas y diferencias.

1.3. Sujeto y objeto de estudio: El Taller de Historia de Pallejà.

Para alcanzar estos objetivos era necesario hacer un triple esfuerzo, de investigación histórica, de renovación metodológica del proceso pedagógico que se debía generar en la escuela y de concepción de utilización de los medios de comunicación, a fin de llegar a otros colectivos, más allá de los participantes del propio centro y para poderlos concebir y utilizar como fuentes de la historia personal.

La voluntad de utilización de una metodología cualitativa, fundamentada en la producción y el análisis de fuentes orales, documentales y materiales, en una dinámica educativa guiada por una perspectiva teórica comunicativa¹⁷, me llevó a la necesidad de contar con un grupo de alumnos dispuestos a participar dándole así a la vez a la investigación una dimensión pedagógica.

Así se fraguó, en el mes de enero de 1996, el *Taller de Historia de Pallejà*, un grupo de personas del *Aula de Formació d'Adults de Pallejà*¹⁸, alumnos de los grupos de la etapa instrumental¹⁹, con los que pretendía compartir un espacio de reflexión e investigación histórica que fuese posible trabajar simultáneamente como un trabajo educativo global y cuyos resultados fuese posible transmitir-compartir con otros grupos de personas que no solo lo conociesen sino que fuesen interpelados por el mismo y que por tanto participasen de muy diversas formas. La participación en el proyecto era voluntaria y se planteó en inicio como una actividad más de las que se hacen en el centro. El tiempo fue demostrando que era mucho más que esto, dado que las consecuencias de cada paso que dábamos no eran tan solo interesantes para los participantes, sino también para sus familiares y amigos y, posteriormente, para muchas otras personas, gracias a las producciones que se fueron realizando.

Una de las características más significativas del grupo de trabajo fue su heterogeneidad. Renuncié a formar un grupo de personas de características semejantes porque resultaba mucho más interesante llegar a formular una historia que diera cabida a gentes bien diferentes: payos y gitanos (aunque mayoritariamente fueron payos), hombres y mujeres (aunque predominaron las mujeres), procedentes de diferentes lugares y comarcas de Cataluña o España

¹⁷ Ver apartado 3.6.

¹⁸ Utilizaré a lo largo del trabajo el nombre de *Aula de Formació d'Adults de Pallejà*, nombre oficial del centro, y escuela de adultos de Pallejà como sinónimos ya que tanto la población en general como los usuarios del servicio e incluso los profesionales, utilizamos generalmente el término "escuela", e incluso algunos estudiantes la llaman "el colegio". También utilizaré las siglas AFA.

¹⁹ Ver apartado 4.1.3.

(andaluces, castellanos, gallegos, extremeños, nómadas...), de un abanico de edades muy amplio y con historias personales muy diferentes que implican diferencias de nivel formativo, de recorridos profesionales, etc. También he de destacar que la composición del grupo era variable, dado que dependía de los alumnos que se matriculaban cada curso (aunque la mayor parte de ellos continúa cada año y otros nuevos se incorporan) y de las posibilidades de asistencia personal a las sesiones en el día y hora programados.

Como instrumento de investigación se imponía el trabajo oral en grupo, el relato de vida en diálogo, contrastado y enriquecido continuamente, ya que evidenciar las diferencias y similitudes de las vivencias personales y la diversidad cultural de procedencia, era fundamental para documentar y debatir sobre los cambios sociales y las propias decisiones en los diferentes contextos. Pero después vi que también otras fuentes nos ilustraban sobre estos acontecimientos y así el motivo para la explicación pasó de ser "el tema" a ser el objeto, el documento, la fotografía... Todo valía para mostrarse en la historia como sujetos activos de los procesos sociales con capacidad de decisión.

De manera que enseguida vi que al trabajar desde la nueva perspectiva de la historia de la comunicación no androcéntrica que estaba utilizando, no solamente debía tener en cuenta el papel de los medios de comunicación en las transformaciones históricas. También veía que los medios de comunicación son registros de la memoria en los procesos de movilidad social y, por tanto, que son fundamentales para evidenciar los procesos de marginación/integración social.

Los resultados del trabajo enseguida evidenciaron que, aunque todos los participantes vivían en la misma población, sus diferentes orígenes y los desplazamientos que habían hecho a lo largo de sus vidas, no permitían hacer una historia de un único espacio, sino que las movilidades sociales, en el sentido más amplio del término, debían ser la clave: movilidades en el territorio que buscan y comportan movilidades en la escala social.

Es importante destacar que aunque el proceso buscó en todo momento ser profundamente democrático, tanto la propuesta inicial como el impulso para la formación del *Taller de Historia*, partió de mí y no de los participantes. Este inicio así como la dirección permanente del trabajo que ejercí se ha de destacar ya que la composición del grupo, sus bajos o nulos niveles de formación académica, exigían la supervisión de un trabajo que en algunos momentos era altamente especializado y que como ya he señalado partía de un recorrido intelectual muy determinado y carecía de modelos preestablecidos.

La actividad del *Taller* generó fuentes orales y también compuso y expuso materiales gráficos y documentales, objetos de los que disponían los propios protagonistas de los hechos, es decir los miembros del grupo que son a la vez los alumnos del aula. Este proceso es intrínsecamente pedagógico en si mismo, entendido en un proceso de formación permanente de los adultos, ya que se hace un reconocimiento y una valoración de la propia historia y la de los otros desde parámetros no contemplados anteriormente. Además, permitió trabajar múltiples objetivos didácticos de otras áreas de conocimiento, tanto por los propios contenidos de las sesiones de trabajo del grupo como por la posibilidad que aportan de generar materiales didácticos.

Por último, los trabajos del grupo tuvieron una proyección más allá del mismo, hacia diferentes entornos: familiar, vecinal, municipal, etc. A través de los textos elaborados y de diferentes actividades se consiguió dar a los trabajos del *Taller de Historia* una dimensión comunitaria.

Las sesiones de trabajo eran grabadas en audio, transcritas y reconvertidas en materiales, cuadernos de lectura en que resumía las sesiones y que empezaron a funcionar como verdaderos medios de comunicación familiar y vecinal, trasladándose a otros lugares, ya que los estudiantes se los llevaban consigo cuando viajaban a sus pueblos de origen o los lugares de vacaciones. Además, utilizamos los mismos textos como fuente de conocimiento y de trabajo escolar.

Pero teníamos que llegar más allá. Era muy importante que el trabajo se enriqueciera con las aportaciones de otras personas. Teníamos que abandonar diferentes prejuicios que nos impidiesen utilizar los medios de comunicación tradicionalmente reservados a la cultura académica. A través de ellos nos teníamos que aproximar a otros colectivos. Tomar conciencia de esta necesidad y de la posibilidad de hacerlo me impulsó a realizar una exposición y un libro, convencido, además, de que la propia preparación de estos productos por personas tradicionalmente marginadas de su creación ya era un paso muy importante. En el libro apareció un resumen de todo lo que habíamos hablado en las sesiones de trabajo y que se había reconvertido en texto de trabajo para la escuela. Este primer producto fue completado con una exposición, abierta a todo el mundo, en el centro cívico de la población, en la cual se mostraron todos aquellos objetos, instrumentos, documentos, fotografías, etc., que nos habían hecho reflexionar en las sesiones del *Taller de Historia* sobre el pasado y el presente. Estas realizaciones sirvieron para que los participantes reflexionaran sobre sus historias personales y sobre las de los demás compañeros y también sobre la propia potencialidad para

construir la sociedad al dialogar con los otros, al mostrar "mi historia" compartida que interpela a los demás.

Para poder conectar este trabajo con las escuelas de primaria se siguieron dos caminos: invitarlas a visitar la exposición y preparar materiales específicos para trabajar con los niños en las escuelas. Los productos y actividades preparados con esta finalidad han permitido vincular las historias personales de los participantes con las de las familias de los niños, mostrándoles de esta manera un camino para comprender mejor la historia de la sociedad y el papel de las personas individualmente, y, por tanto, lo que estamos haciendo es una nueva historia en que cada persona tiene un papel socialmente importante.

Gracias a este proceso se ha creado una dialéctica, que todavía no se ha detenido, entre participantes, familias, vecinos y ciudadanos del mismo pueblo o de otros lugares que vieron la exposición o que leyeron el libro, con gente de otras escuelas de adultos, con educadores e investigadores de todas partes, con los niños de las escuelas, con los cuales continuamos haciendo actividades, con sus maestros, con la administración municipal, y con otras entidades y administraciones. Se ha creado una corriente de sinergia que todavía continúa y que nos impulsa porque nos acompaña todavía su fuerza transformadora.

Esta tesis está organizada de la siguiente manera:

- o En primer lugar (capítulo 2), presento los objetivos de la investigación y las hipótesis ordenadas en diferentes propuestas de trabajo.
- o En el capítulo 3 expongo el marco teórico y metodológico en que se fundamenta la investigación y que incluye tanto aspectos relativos a la historia de la comunicación como otros referentes a los entornos educativos y socio-educativos en que se desarrolla el trabajo de campo.
- o A continuación, en el apartado 4.1., hago una descripción del contexto de trabajo, apuntando aspectos significativos tanto de la población de Cataluña como de Pallejà y, por último, sintetizando otros referentes a la escuela en que he realizado la investigación.
- o En el apartado 4.2. expongo las diferentes fases del trabajo de campo.
- o Por último, el capítulo 5 contiene las conclusiones.

El trabajo de campo está constituido por varias investigaciones que en algunos casos se han realizado consecutivamente y en otros simultáneamente. En conjunto, configuran una unidad ya que cada una ha aportado elementos para las siguientes y las ha impulsado gracias a las reflexiones y conclusiones a que me ha llevado. El cuadro siguiente resume los trabajos realizados que son ampliamente expuestos en los capítulos correspondientes al desarrollo del trabajo de campo.

Fase	Resumen de los trabajos realizados	Curso
A. Primera fase	Formación del <i>Taller de Historia de Pallejà</i> . Primeras 6 sesiones de trabajo. Primeros cuadernos de lectura a partir de las transcripciones de las sesiones de trabajo. Primeros materiales de trabajo escolar a partir de los textos de los cuadernos de lectura.	1995-96
	Continuación de todos los trabajos del curso anterior. 9 sesiones de trabajo del <i>Taller de Historia</i> .	1996-97
	Continuación de todos los trabajos del curso anterior. 6 sesiones de trabajo del <i>Taller de Historia</i> .	1997-98
	Continuación de todos los trabajos del curso anterior. 6 últimas sesiones de trabajo del <i>Taller de Historia</i> .	
B. Segunda fase	Realización de 20 programas de radio emitidos por <i>Ràdio Pallejà</i> . Algunas de las sesiones de trabajo del <i>Taller de Historia</i> son emitidas en estos programas. Elaboración de materiales didácticos para las escuelas de primaria.	1998-99
	Exposición <i>Nuestra historia</i> . Publicación del libro <i>Nuestra historia</i> . Edición de los materiales didácticos para educación primaria. Trabajo con los estudiantes de primaria de todas las escuelas públicas municipales. Representación en dos escuelas de la obra de teatro, <i>Vinga! Un viatge al passat</i> . Primeros talleres dirigidos a las escuelas de educación infantil y primaria.	1999-00
	Edición del catálogo de fotografías de la exposición. Edición del cuaderno <i>Los talleres de la escuela de adultos</i> .	2000-01
	Edición del CD con el catálogo fotográfico de la exposición.	2001-02
	Producción del vídeo <i>Nuestra historia</i> .	2002-03
C.*	Participación en el Proyecto Europeo Sócrates de educación de adultos <i>Caminos hacia la democracia</i> .	1999-00
Investigaciones complementarias	Inicio de las clases de alfabetización digital. Utilización de la carta como medio de expresión personal-colectivo. Primera revista de la escuela de adultos.	2000-01
	Exposición conmemorativa del décimo aniversario de la escuela. Primer cine-forum.	2001-02
	Primer acto de la <i>diada de Sant Jordi</i> .	2002-03
	Primeras tertulias.	2004-05

C* Vinculación a una red europea de innovación.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1. Objetivo de la tesis.

El objetivo de esta investigación es el siguiente:

Construir, experimentar y estudiar un modelo de investigación histórica, que debe ser a la vez un trabajo pedagógico y de intervención socio-educativa, que utilice la comunicación como herramienta metodológica fundamental y los medios de comunicación como fuentes historiográficas, como materiales y herramientas didácticas y como instrumentos de expresión, divulgación e intercambio.

Al abrirse los medios de comunicación a la participación de colectivos generalmente excluidos han de aportar una visión plural de la historia estudiada y serán democratizados tanto en su uso como en su producción. Haciéndolo así se fomentará la adopción de una conciencia social activa.

2.2. Hipótesis de trabajo.

He organizado las hipótesis de trabajo en cuatro grupos ordenados de acuerdo con las fases de desarrollo de la propuesta de trabajo. Las hipótesis iniciales, fundamentadas en los paradigmas de la historia de la comunicación social¹ se fueron ampliando y enriqueciendo en el transcurso de la investigación cuyo desarrollo me abría a nuevas posibilidades continuamente.

Primera propuesta de trabajo: crear un grupo de investigación histórica integrado por estudiantes de la etapa instrumental de la formación básica de adultos.

Hipótesis:

- La utilización de una perspectiva teórica adecuada, los paradigmas para una historia de la comunicación no androcéntrica, puede permitir que personas con una nula o mínima formación académica formulen una visión conjunta de su propia historia, al hacerlo en el ámbito de una escuela de adultos que ofrece recursos adecuados para ello y guiados por un profesional. Si esto es así, mostraremos que la explicación del pasado no es un trabajo reservado a eruditos.

¹ Ver apartado 3.1.

- La metodología básica del trabajo de investigación puede ser la evocación y reflexión sobre las propias historias de vida de los miembros del grupo, capaz de recoger y mostrar las pluralidades de la historia (sexo, edad, condición social, procedencia, etc.).
- El diálogo en grupo puede ser una metodología válida y especialmente útil para la producción de fuentes orales aptas para la investigación histórica.
- Suponemos que en el proceso de investigación, la utilización de otras fuentes históricas de que disponen los propios participantes, tales como testimonios materiales, gráficos y documentales de todo tipo, puede permitir profundizar en la memoria personal y contribuir a mostrar las historias personales conectándolas con las historias colectivas.

Segunda propuesta de trabajo: la materia de estudio del grupo abarcará el ámbito temporal de sus vidas y sus orígenes familiares, por tanto será el siglo XX y, primordialmente, las décadas posteriores a la guerra civil española, incidiendo muy especialmente en el recorrido vital y migratorio que les ha llevado desde sus localidades de nacimiento hasta su lugar de residencia actual.

Hipótesis:

- La utilización de una metodología de trabajo adecuada puede mostrar los procesos de movilidad geográfica y social que se han producido a lo largo de sus vidas.
- También puede permitir ver cuáles fueron sus circunstancias personales y culturales de origen, es decir, las condiciones de vida antes de producirse la emigración incluyendo las aportaciones de las generaciones anteriores. Esto permitirá mostrar cuáles fueron las expectativas de vida durante la juventud y cómo se concretan durante la adultez.
- De esta manera, no se mostrará tan sólo la historia de los hechos que se producen en una población sino que se puede elaborar una visión de la historia pluriterritorial, que reconozca la pertenencia de las personas a diversas tradiciones y aportaciones en continua interacción, al mostrar que la historia de los habitantes de una población (en este caso Pallejà) es el resultado del encuentro de diferentes culturas y experiencias personales, cada una de las cuales aporta su riqueza y sus rasgos característicos a la formación del carácter material y cultural actual; es decir, que el tejido social de una ciudad es el resultado de las redes tejidas por las personas.

Tercera propuesta de trabajo: generar nuevos materiales y dinámicas de trabajo en las diferentes áreas y niveles de estudio de la etapa instrumental gracias a las actividades del grupo de investigación histórica.

Hipótesis:

- Este trabajo de investigación histórica hecho en un aula de educación de adultos, por los propios integrantes del colectivo de alumnos, puede generar dinámicas y materiales aptos para ser utilizados en otras áreas de estudio y en diferentes niveles.
- Este proceso puede permitir que los educandos sean protagonistas activos de su propio proceso formativo.
- El profesor/investigador puede convertirse a la vez en un educando que aprende e interpreta desde su especificidad.

Cuarta propuesta de trabajo: conseguir que los trabajos del grupo tengan una proyección comunitaria, al utilizar la comunicación como instrumento metodológico fundamental del proceso y la producción de diversos medios de comunicación como estrategia para dirigirse a otros ámbitos, especialmente a las generaciones más jóvenes, a través de la transmisión de la memoria personal/colectiva, de forma consciente y activa para que cada persona y generación asuma sus raíces e incidiendo así en los procesos de formación de la identidad.

Hipótesis:

- La comunicación puede ser el instrumento metodológico que permita conjuntar la investigación histórica con el trabajo pedagógico, posibilitando darle a todo el proceso una proyección comunitaria.
- El proceso de creación-realización de diferentes medios y actividades, gracias a la utilización de metodologías comunicativas, puede ser hecho democrática y participativamente para que su producción tenga una incidencia directa en la autovaloración de los propios participantes y para que puedan actuar como agentes sociales activos, posibilitándose así que colectivos generalmente excluidos puedan divulgar sus ideas, creaciones y propuestas y dialogar con personas y ámbitos a los que generalmente se les niega el acceso.
- Las fuentes históricas con las que se trabajará pueden permitir producir diversos productos (medios de comunicación) en diferentes soportes, con la colaboración de técnicos, entidades y administraciones, que mostrarán los resultados del trabajo del grupo. De esta manera puede generarse una corriente de diálogo en diferentes ámbitos con otras personas y colectivos, que contrastarán-completarán la historia mostrada.
- Uno de los ámbitos de incidencia de este proceso puede ser la educación reglada infantil y primaria que puede utilizar los resultados del trabajo de investigación como instrumento de conocimiento del pasado familiar, vecinal o comunitario, gracias a la utilización de diversos medios y de soportes específicos con este fin. Con estas acciones podemos incidir en los procesos de formación de la identidad de los niños al proponerles el acercamiento a sus orígenes.

3. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Este trabajo no hubiera sido posible si previamente no hubiera realizado una reflexión profunda sobre la enseñanza de la historia y sobre la función social del conocimiento de la historia. Por eso nos preguntamos junto con otros autores,

...qué historia enseñar, qué contenidos transmitir y qué finalidades cumplir.
(...) para desencadenar una actitud crítica ante nuestro presente, requisito de libertad imprescindible para proyectar nuestro futuro.¹

3.1. Historia humana = historia de la comunicación².

La explicación que hacemos de la historia como pasado de las sociedades humanas se fundamenta en el conjunto de módulos de pensamiento que hemos adquirido a través de nuestra experiencia y de nuestra formación. Por tanto, esto incluye tanto nuestras creencias espirituales como los sistemas de clasificación social que el contexto en que vivimos y el sistema científico y escolar nos inculcan. De esta manera,

...llegamos a asumir como yo consciente, una noción de lo humano particular y partidista, que implica creer que la voluntad de dominar el mundo - propia de lo que podemos definir como un Arquetipo viril - es natural y universal, sin advertir que contra-dice (o dice en contra de) nuestra capacidad de comunicación humana y voluntad de entendimiento³.

El arquetipo viril⁴ es un modelo de ser humano caracterizado por algunos rasgos básicos: adulto, masculino, de clase y grupo étnico dominantes. Esta definición del modelo superior identifica una forma de lo

¹ Pérez Garzón, Juan Sisinio y otros: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Ed. Crítica. Barcelona, 2000. Pág. 7-8.

² Este apartado está fundamentado en los trabajos de Moreno Sardà, Amparo, relacionados en la bibliografía.

³ Moreno Sardà, Amparo: *Otra visión del mundo contemporáneo. De las historias personales a la cultura de masas. Propuesta didáctica para la renovación de la historia contemporánea*. Ed. Quaderns d'història de la comunicació social n° 10. Bellaterra, octubre de 1992 (segunda edición). Pág. 7. Subrayados en el original.

⁴ Moreno Sardà, Amparo: *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Ed. laSal, edicions de les dones. Cuadernos inacabados, n°6. Barcelona, 1987 (2ª ed.).

humano como medida de todas las cosas, determinando la importancia-insignificancia del resto de posibilidades de existencia en función de su semejanza-diferencia. El arquetipo privilegia los valores y conductas tendientes al dominio y la voluntad de expansión territorial y desprecia los valores contrarios o que niegan esa voluntad de dominio como parte inherente a la esencia humana.

...el arquetipo viril: un modelo humano imaginario, fraguado en algún momento de nuestro pasado y perpetuado en sus rasgos básicos hasta nuestros días, atribuido a un ser humano de **sexo masculino, adulto** y cuya **voluntad de expansión territorial** y por tanto de **dominio sobre otras y otros mujeres y hombres** le conduce a privilegiar un sistema de valores que se caracteriza, como ya resaltó Simone de Beauvoir, por valorar positivamente la capacidad de matar (legitimada, por supuesto, en ideales considerados superiores, trascendentes) frente a la capacidad de vivir y regenerar la vida armónicamente, Tanatos frente a Eros.⁵

Así, la explicación de la historia a la que recurrimos y las preguntas que le hacemos al pasado para comprender el presente se basan en un modelo humano identificado con lo superior. De esta manera, el arquetipo viril determina un discurso histórico que,

...parece dictaminar lo que podemos decir y, así, incluir y afirmar, y lo que no podemos decir, y, en consecuencia, tenemos que excluir y negar...⁶

La asunción del modelo domina las explicaciones de la historia, el orden androcéntrico del discurso⁷, de forma velada, opaca, al situarse como un orden mental que define lo académicamente correcto y descarta el resto de parámetros posibles imponiéndose a pesar de las contradicciones evidentes que aparecen al limitar la existencia humana a un número de hechos restringido, excluyendo el resto y generalizando, por tanto, una determinada forma de lo humano como todo lo humano.

Por ello, he dado en llamar **opacidad androcéntrica del discurso**, al conjunto de **mecanismos discursivos mediante los que ya no sólo se sitúa el arquetipo viril en el centro del universo mental-discursivo** (lo que nos llevaría a hablar solamente de androcentrismo, tal como aparece en Aristóteles), **sino que además se oculta tal centralidad**

⁵ Moreno Sardà, Amparo: *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Ed. laSal, edicions de les dones. Cuadernos inacabados, nº6. Barcelona 1987 (2ª ed.). Pág. 11.

⁶ Op. Cit. Pág. 45.

⁷ Moreno Sardà, Amparo: *La otra política de Aristóteles. Cultura de masas y divulgación del Arquetipo Viril*. Ed. Icaria. Barcelona, 1988.

generalizando como humano cuanto corresponde, exclusiva y excluyentemente, al sistema de valores propio de quien se sitúa en un centro hegemónico de la vida social a partir del cual proyecta su hegemonía expansiva sobre otras y otros mujeres y hombres.⁸

Este androcentrismo privilegia a los grupos hegemónicos desviando nuestro punto de vista de otros seres humanos tradicionalmente dominados y olvidados: mujeres, niños y jóvenes, ancianos, extranjeros, clases sociales desfavorecidas, etc. Así, las interpretaciones tradicionales de la historia han olvidado a la mayoría de los seres humanos y, por tanto, han menospreciado las fuentes para su estudio y han diseñado metodologías y paradigmas de conocimiento que los han apartado de la historia, relegándolos en el mejor de los casos, a historias parciales y específicas adecuadas a su supuesto perfil común y con escasa relación con las grandes transformaciones sociales. El fin de la explicación de la historia planteada de esta manera no es un conocimiento neutro sino,

...una forma particular de conocer cuyo objetivo es dominar el mundo y justificar ese dominio: por eso no puede proporcionarnos esas claves imprescindibles para mejorar el mundo en que vivimos y hacerlo más humano⁹.

Aunque este proceder académico ha ido evolucionando, todavía los trabajos de investigación histórica carecen de metodologías de estudio validas para integrar a todos los hombres y mujeres de la historia, utilizando todo tipo de fuentes, para llegar a una visión lo más amplia y completa posible, incorporando la memoria del colectivo o de los colectivos a los que pertenecemos.

También podemos constatar que la historiografía ha prestado escasa atención al papel de los medios de comunicación. Por una parte, utilizando como fuentes documentales tan sólo aquellos que son considerados como medios cultos, hegemónicos, es decir, casi siempre la prensa de información general que muestra los escenarios y personajes que se presentan como modelos de los sistemas de valores propios de un orden tendiente al dominio expansivo del mundo, es decir, al dominio del resto de colectivos humanos.

Por otra parte, los libros de historia olvidan el papel de los medios en los procesos de cambio social que permanentemente se producen, citándolos tan solo cuando han

⁸ Moreno Sardà, Amparo: *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Ed. laSal, edicions de les dones. Cuadernos inacabados, nº6. Barcelona 1987 (2ª ed.). Pág. 68.

⁹ Moreno Sardà, Amparo. *Pensar la historia a ras de piel*. Ediciones de la Tempestad. Ideas, nº 2. Barcelona, 1991. Pág. 12.

influido sobre las "masas" negativamente, conduciendo a las sociedades a grandes desastres, como en el caso del ascenso del nazismo. En cualquier caso, los medios de comunicación supuestamente "no cultos" son sistemáticamente olvidados y menospreciados por el discurso académico cuando podemos constatar que documentan la existencia humana en el sentido más amplio, incorporando la actuación de todos los hombres y mujeres en los espacios públicos y privados y sin ocultar los debates entre razón y sentimientos.

Frente a esta situación cabe la posibilidad de otro planteamiento, una historia de la comunicación no androcéntrica que parte, ya desde mediados de los años 80, de una,

...acepción más amplia de comunicación:
considerar la existencia humana, la vida social humana, como actividad comunicativa, la cultura como producto humano cargado de significados¹⁰.

Esta visión, que hago mía, permite contemplar la historia como una historia de la comunicación humana no basada en los principios bélicos y de dominio del arquetipo viril sino en la intención permanente de los seres humanos por comunicarse para comprenderse, para aprender y para desarrollar sus vidas plenamente, sin olvidar las formas de dominio existentes, las desigualdades que las formas de organización social han generado y sostienen.

Desde este punto de vista, la doctora Amparo Moreno define dos paradigmas de los que se deriva una propuesta de trabajo.

A partir, pues, de considerar que vivir es comunicarse, y que la organización de la vida social puede entenderse como formas de organizar las relaciones comunicativas, podemos formular dos paradigmas que nos permitirán una comprensión histórica de esta Cultura de Masas propia de nuestro mundo contemporáneo. Defino esta propuesta como no-androcéntrica para subrayar que, en ambos paradigmas, parto de la base de que las formas originarias de las relaciones comunicativas humanas son impulsadas por la voluntad de convivencia armónica (Eros) y, por tanto, que me propongo indagar la génesis y el proceso histórico de implantación conflictiva de esas otras formas comunicativas que considero anti-humanas, en la medida en que aparecen impregnadas por una voluntad de dominio de unos seres humanos sobre otros, voluntad que constituye el dogma que el saber lógico-científico comparte con otras formas de explicar el mundo que legitiman y sirven para

¹⁰ Op. Cit. Pág. 62.

el ejercicio del poder, y que en ese sentido he calificado de andro-céntricas.¹¹

Este saber lógico-científico determina la superioridad de unas formas sociales sobre otras, de aquellas *civilizadas*, jerárquicamente organizadas, para garantizar el control del territorio y la dinámica expansiva, sobre todas las demás. De esta manera se establece un orden de conocimientos que son importantes o insignificantes en función de su relevancia en el sentido de la explicación. Así, la mayor parte de la humanidad desaparece de las páginas de la historia, de las explicaciones del pasado, junto con las fuentes que nos dan cuenta de su existencia y actuaciones. Por tanto, cuando contrastamos nuestras vidas, cuando queremos buscar las explicaciones que nos aclaren nuestro presente, simplemente no nos encontramos en la historia, ya que las formas en que se ha gestado y transmitido la memoria colectiva a través de las memorias personales no han sido incorporadas en el discurso dominante.

El primer paradigma para una historia de la comunicación no androcéntrica estudia la comunicación humana y el,

...carácter histórico de las formas de comunicación, comportamiento y conocimiento, y cómo en nuestras historias personales asumimos la memoria colectiva fraguada por las generaciones que nos precedieron y materializada en nuestro ecosistema, lo cual nos permite articular pasado y presente personal y colectivo, lo material y lo ideológico, si se quiere transmisión diacrónica y sincrónica de información. Todo esto nos conduce a considerar la dinámica social como producto de la no-asimilación/asimilación personal de la memoria colectiva, de modo que podemos clarificar nuestra participación personal y colectiva en la producción y reproducción generacional de la vida social¹².

Este paradigma lleva a plantearse la necesidad de estudiar la vida social desde la multiplicidad de las vidas individuales valorando la transmisión generacional del conocimiento y de la cultura como herramienta fundamental de lo social en su permanente proceso de transformación. No podemos obviar que cada persona, cada grupo social, cada generación o cohorte, no tan solo reproduce los modelos aprendidos, sino que también introduce nuevas variables, modificando el lenguaje recibido, los sistemas de valores,

¹¹ Moreno Sardà, Amparo: *Otra visión del mundo contemporáneo. De las historias personales a la cultura de masas. Propuesta didáctica para la renovación de la historia contemporánea*. Ed. Quaderns d'història de la comunicació social nº 10. Bellaterra, octubre de 1992 (segunda edición). Pág. 16 y 17.

¹² Moreno Sardà, Amparo. *Pensar la historia a ras de piel*. Ediciones de la Tempestad. Ideas, nº 2. Barcelona, 1991. Pág. 63.

las formas de hacer. Cada persona decide, escoge, inventa, en cada momento de su vida y, por tanto, sus decisiones reproducen o aportan una nueva manera, poseen capacidad transformadora.

De ahí que tengamos que examinar la capacidad humana de comunicación en ese triple plano articulado de las *historias personales* que se desarrollan en continuos *presentes generacionales* cuyas peculiaridades anclan sus raíces en el *pasado colectivo*¹³.

De esta manera, es necesario estudiar como durante la primera etapa de la vida recogemos el legado de las generaciones anteriores (material y simbólico) y especialmente nuestro pasado familiar, delimitándonos un campo de actuaciones y posibilidades sociales. El legado recibido nos marca un territorio de actuaciones sociales posibles y otro universo de imposibles, conformando la memoria personal. Nacemos en unas condiciones materiales de posesión/desposesión y, por tanto, partimos de una asimilación/no asimilación de los sentimientos posesivos y de la voluntad de dominio expansivo que condiciona o contradice nuestra capacidad de entendimiento. Posteriormente, durante la juventud y adultez, con nuestro recorrido personal, desarrollamos estas posibilidades y las ensanchamos a través de la experiencia, de las relaciones sociales, de la formación, etc., generando, junto con el resto de seres humanos, un nuevo contexto para la siguiente generación.

El proceso de formación académica en las teorías dominantes, se revela así como elemento estructurador de las formas de hacer personales y por tanto como instrumento de las formas de dominio.

Desde esta óptica, el aprendizaje de los distintos sistemas explicativos aparece ya como un instrumento que, al organizar nuestros pensamientos, guía nuestros actos y refuerza, así, la re-producción generacional de la memoria histórico-colectiva: un decir/no-decir que gobierna el hacer/no-hacer¹⁴.

El paradigma de la memoria nos lleva a contemplar la experiencia y la vida de cada ser humano como pieza necesaria para el devenir de la historia colectiva y a situar sus actuaciones públicas-privadas en el punto de mira de los estudios históricos valorando las aportaciones de todos los hombres y mujeres¹⁵. Así, los estudios sobre

¹³ Op. Cit. Pág. 70.

¹⁴ Op. Cit. Pág. 81.

¹⁵

Lo <<común>> y lo <<diferente>> no es más que el resultado de generalizar o profundizar en aspectos específicos y del conjunto que se seleccione para su análisis o explicación (género, clase social, ámbito territorial, etc.).

un determinado periodo pueden ayudarnos a comprender mejor las historias personales y familiares, y estas dotan de sentido a los estudios generales. Por tanto, este paradigma nos impulsa a utilizar nuevas fuentes documentales y materiales que ayuden a estudiar el conjunto de la experiencia humana.

Observamos, por tanto, que los mecanismos esenciales de dos fuerzas básicas de cambio social, los cambios en la economía y en la población, están deficientemente estudiados. Y esto continuará siendo así mientras los conocimientos producidos por los modelos de análisis de carácter abstracto, sobre economía y demografía y sobre presiones colectivas e ideológicas, no se complementen con la creencia, evidenciada a través de las historias de vida, en que otras fuerzas interactúan a nivel individual, con las oportunidades económicas inmediatas, con las ideas adquiridas a través de la socialización y las amistades, con el desarrollo de las actitudes en la infancia y la experiencia familiar adulta. Este conjunto de decisiones acumuladas no sólo dan forma a cada historia de vida, sino que también constituyen la dimensión y la dirección del cambio social principal¹⁶.

Merced a este planteamiento encontramos el sentido de responsabilidad social de cada individuo en la explicación de la historia, al relacionar las historias personales con las colectivas.

También este paradigma permite pensar la historia desde un punto de vista pluriterritorial ya que las movilidades geográficas y sociales de las personas son contempladas al enfocar a los seres humanos y no tanto a las colectividades que ocupan una demarcación territorial, los sedentarios, entre los que se encuentran los propietarios, aquellos que apelan a la historia para enmascarar su posición dominadora. La familia y/o el resto de grupos próximos son en este planteamiento fundamentales y, por tanto, su estudio es necesario para comprender cómo se ha llegado hasta un determinado lugar en el sentido más amplio del término, es decir, lugar geográfico, social, mental.

El segundo paradigma,

...se ocupa de examinar como se han organizado
históricamente las relaciones sociales

López Facal, Ramón: *La nación ocultada*. En: Pérez Garzón, Juan Sisinio y otros: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Ed. Crítica. Barcelona, 2000. Pág. 260, nota 52.

¹⁶ Thompson, Paul: *Historias de vida en el análisis de cambio social*. En: Marinas, José Miguel y Santamarina, Cristina (editores): *La historia oral: métodos y experiencias*. Ed. Debate. Madrid, 1993. Pág. 74-75.

entendidas como relaciones comunicativas, y teniendo en cuenta su globalidad y su transformabilidad o dinamicidad. [...] al tener en cuenta las repercusiones que la dinámica expansiva tiene en la organización de las relaciones comunicativas del grupo que la practica, permite comprender la construcción histórica del ecosistema comunicativo hasta alcanzar las formas y dimensiones propias de la conquista de la Tierra desde el espacio que caracteriza nuestro mundo contemporáneo, y que corresponden a unas relaciones sociales en las que una tercera parte de la población mundial participamos de la sociedad del despilfarro a expensas de los dos tercios marginados en bolsas de miseria. Podemos entender, así, el contexto histórico que propicia que hoy numerosos hombres y mujeres asumamos y reproduzcamos, aunque contra-dictoriamente, ese Arquetipo Viril como yo consciente de la racionalidad pública¹⁷.

Así, es necesario estudiar como las organizaciones y explicaciones que podemos definir como ...céntricas legitiman la expansión territorial y la apropiación de los bienes, al definir los sistemas de clasificación social, el dominio de unos seres humanos sobre otros.

Por tanto, este segundo paradigma nos lleva a estudiar la lógica de las tecnologías de la comunicación y la historia de la construcción de las redes de comunicación que articulan las relaciones sociales en relación a los sistemas de clasificación y jerarquización.

Por tanto, y recapitulando, la crítica al orden androcéntrico del discurso histórico nos lleva a formular una historia de la comunicación que definimos como no androcéntrica ya que propone examinar la articulación entre centros y periferias, partiendo de la base de que los espacios "no céntricos" desempeñan un papel decisivo. Gracias a los dos paradigmas descritos podemos producir otras explicaciones del pasado utilizando otras fuentes que nos permitirán mostrar a otras y otros protagonistas de la historia que actúan en diversos territorios como veremos en el desarrollo del trabajo de campo.

¹⁷ Moreno Sardà, Amparo: *Otra visión del mundo contemporáneo. De las historias personales a la cultura de masas. Propuesta didáctica para la renovación de la historia contemporánea*. Ed. Quaderns d'història de la comunicació social nº 10. Bellaterra, octubre de 1992 (segunda edición). Pág. 19.

3.2. Historia y moviidades sociales: de la historia del territorio a la historia de las personas.

La historia, ¿tan sólo acontece en un territorio? O ¿puede existir, literalmente, una historia sin territorio? O quizás, ¿una historia de los territorios que no contemple como prioridad determinar que sucedió en ellos sino cuál fue la historia de las personas que allí actuaron?

La inmensa mayoría de los libros o artículos de historia identifican en su título la época y el lugar que se estudia. Así vemos aparecer trabajos sobre la historia de una localidad, sobre una gran ciudad, sobre una comarca, una provincia, una comunidad autónoma, un estado, un continente o libros en los que la referencia es "historia universal", indicando que se han agrupado en él todos los lugares, todos los territorios, que a menudo aparecen relacionados en el índice separando los capítulos que reflejan la historia de los diversos lugares, casi siempre estados, e incidiendo asiduamente en sus procesos de formación, de delimitación. Procesos gestados en guerras, acuerdos y alianzas políticas selladas en múltiples ocasiones con lazos matrimoniales, familiares, que garantizan y representan a los propietarios de la "casa" y la fidelidad que se deben los distintos "amos". Parece que sea imposible hacer historia sin fijar los acontecimientos a un territorio determinado, perfectamente acotado, acontecimientos que se superponen en él como estratos geológicos o arqueológicos y que, supuestamente, conforman no sólo una imagen de ese territorio, de ese espacio, sino que también determinan las actuaciones y la cultura de las gentes que viven en él en cualquier momento posterior.

Esta visión de la historia se fundamenta en una tradición que comienza planteando el relato del pasado como una forma de propaganda y autolegitimación de quienes detentan el poder y sus aparatos. De aquellos que imponen su dominio sobre territorios acotados según la capacidad de sus ejércitos y burocracias.

Posteriormente, esta forma de hacer se irá configurando no sólo como la única posible sino también como la única necesaria. La explicación y evaluación de los acontecimientos del pasado próximo o remoto se entiende como una forma para dotar de cohesión a las sociedades. La tradición antaño fundamentada en la religión, en los orígenes míticos, teleológico-finalistas, se transforma en una visión supuestamente lógico-científica pero cuya finalidad tiende a ser la misma: uniformizar lo diverso para facilitar al poder económico y político diseñar estrategias y consignas que hagan creíbles sus actuaciones, su representación simbólica de lo social y del poder, y para que las "masas" acepten incluso aquello que va en

contra de sus intereses como personas en aras de una idea o de una esperanza colectiva construida como pueblo, frente a otros pueblos que prueban su bondad dada la malignidad de "los otros".

La mayor falacia de estas construcciones es la fijación de los acontecimientos a un territorio "madre", la patria, y las referencias a los demás territorios tan sólo para contextualizar lo que ocurre en este lugar central política, económica y espiritualmente. "Madre" que acoge, que dota de instrumentos culturales y valores, de recursos económicos supuestamente fundamentados en el trabajo colectivo de los anteriores pobladores que forjaron una "casa" común, que más bien es "leyenda" común. Es una historia que olvida los sinsabores, que edulcora los aspectos negativos, las barbaries cometidas, porque el balance ha de resultar en todo caso positivo y uniformizador, cohesionador.

Pero la historia, el pasado que nos precede, es el producto del quehacer de personas que han viajado, unas veces obligadas y otras voluntariamente (viajeros, comerciantes, esclavos, soldados, emigrantes, nómadas,...), de productos que llegan y van a múltiples lugares, de comunicaciones que son enviadas adonde otro las espera, de caminos que unen más allá de lo que las estrategias preveían. Cuando nos acercamos a la historia de las personas y no a las explicaciones reducidas a los lugares delimitados institucionalmente, cuando dejamos de adjetivar la historia como local, nacional, estatal.. y analizamos la historia de las personas, comenzamos a vislumbrar lo que tantos libros acallan: que se han nutrido de múltiples fuentes culturales y que si no lo han hecho más ha sido precisamente porque les ha negado la posibilidad de hacerlo la misma estructura supuestamente originaria, mítica y a la vez aniquiladora que les ha impedido desarrollarse plenamente.

¿Cómo es posible que el debate de hoy entre historiadores no busque esta historia de la personas antes que la historia de las naciones que ya poco aporta, o que incluso alimenta conflictos, en una sociedad en la que lo puramente nacional ya no representa más que una pequeña parte de nuestra vida y nuestra cultura? Ni nuestros instrumentos de aprensión cultural (libros, cine, música, etc.) son nacionales, ni nuestras máquinas, ni nuestros instrumentos de transmisión de información, ni nuestra comida, ni muchas otras cosas de cualquier campo de actuación humana no son nunca exclusivamente nacionales. Ni siquiera en los momentos más épicos esto es posible: la olimpiada de Barcelona se organizó gracias a que instancias internacionales dieron el "placet" para ella, a la participación de atletas y arquitectos de todo el mundo, a que la prensa mundial acudió, etc. Cada cuatro años se celebra en otro lugar y resulta bien difícil saber dónde es si no nos lo han dicho previamente.

...la historia ha servido para configurar comportamientos nacionales entre las personas, para socializar a la ciudadanía como española, vasca, canaria o asturiana y también a la vez como europea y cristiana. La alternativa, por tanto, es igualmente rotunda, que en la sociedad española, si queremos organizar una convivencia democrática y multicultural entonces la historia, como disciplina que gestiona la memoria, debe replantearse las fuentes de información, tiene que abandonar las explicaciones intencionalistas o teleológicas y abrirse a nuevos documentos de la memoria social para captar la interrelación continua entre lo local, lo nacional y lo internacional, y para entender las diferencias, para comprender y situarse en el lugar de los <<otros>>. Los fines educativos, por consiguiente, deben trascender las fronteras, cualquier tipo de frontera (local, autonómica o estatal, cultural, religiosa o lingüística) para que la historia sea aprendizaje y comprensión del cambio social como elemento constitutivo del proceso vital de la especie humana, y que, por tanto, el cambio es el concepto que nos define y nos instala, individual y colectivamente, en la paradoja de la identidad y de la alteración.¹⁸

...se estaba afirmando la condición de inmutabilidad de la nación como esencia colectiva fraguada en la historia, y se dejaba al margen el concepto pactista radicalmente democrático de nación concebida como agregado de individuos soberanos.¹⁹

La historia de las personas puede ser una historia democrática que permita a todo el mundo ser protagonista de los acontecimientos -protagonismo que la historia académica, androcéntrica, niega- al evidenciar que las fronteras que fueron trazadas a golpe de guerra y de pacto no tienen mucho que ver con lo que la mayoría de las personas hubieran deseado.

Es una historia que puede explicar, acercar, a las nuevas generaciones, en los centros escolares, a sus propios orígenes, y no aquellos que se les imponen para "integrarlos", para que crean en determinadas causas milenarias y que generalmente no les interesan nada. Hay que enseñar una historia que responsabilice socialmente, en la que las personas tengan un papel social que cumplir y no una historia dominada por fuerzas ocultas. Hay que nombrar a las personas, llamadas anónimas, que han hecho el mundo contribuyendo calladamente y sin esperar homenajes.

Se han hecho grandes esfuerzos para impedir que estas fronteras, físicas o simbólicas, sean ocupadas y así se han

¹⁸ Pérez Garzón, Juan Sisinio y otros: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Ed. Crítica. Barcelona, 2000. Pág.9-10.

¹⁹ Op. Cit. Pág. 27.

dictado leyes que impiden opinar y hacer en lo relativo a cómo las personas tienden a ensanchar los márgenes de lo permitido. Si no se hubiera en tantas ocasiones impedido el contacto y las relaciones buscadas por las personas, seguramente las culturas nacionales no serían hoy tal como las conocemos ya que se habrían desarrollado en función de verdaderas necesidades y de las correlaciones que se establecen en cada momento entre los habitantes de un lugar y los recién llegados y las corrientes de cultura y conocimientos que llegan a través de las más diversas formas.

En la sociedad actual la importancia del lugar se está acabando de diluir. Esto permite ver las contradicciones de la dinámica de expansión que requiere de una reorganización interna que afecta a la fijación de las fronteras como mecanismo de apropiación. La importancia y rapidez de la comunicación (telefonía móvil, Internet, recepción de señales a través de antenas parabólicas...) y la facilidad de transporte, relativizan la importancia del lugar único suplantándolo por los lugares ambiguos o múltiples.

La crítica y teoría del arte actual habla de "lugar alegórico", "lugar funcional", "lugar informacional", "desplazamientos entre culturas", "lugares identitarios", "lugar discursivo"²⁰, es decir,

... lugar no sólo en términos espaciales, sino como un marco cultural definido por su relación con las instituciones del arte, incluyendo el taller, la galería, el museo, el mercado, la teoría o la historia.²¹

O también,

...la desterritorialización del lugar, o la ausencia de fronteras en los nuevos no-lugares, produce interesantes efectos que desplazan las estructuras de los lugares e identidades fijas hacia lugares fluidos, migratorios con posibilidades de múltiples identidades, lealtades y significados, basados no en las situaciones normativas sino en las convergencias forjadas por encuentros y circunstancias al azar.²²

Estas posibilidades de los lugares múltiples es necesario aplicarlas a la historia social en un mundo en el que la movilidad y la comunicación determinan todo tipo de confluencias materiales y simbólicas. Esto no nos debe

²⁰ Términos que aparecen en Guasch, Anna Maria: *El lugar como geografía del arte*. En: *Exit Book. Revista de libros de arte y cultura visual*. N°1, Madrid, 2002. Ed. Olivares y asociados S.L. Pág. 22-23.

²¹ Op. Cit. Pág. 22.

²² Op. Cit. Pág. 23. Aunque no estemos plenamente de acuerdo en que el azar sea siempre el hacedor.

conducir a una visión del territorio que abandone la idea de exclusión. Los lugares y las propiedades están delimitados y trazan fronteras ante los desposeídos.

Así pues, las historias nacionales o locales, las historias de los territorios, no se han de entender sólo como historias de los sucesivos hechos (acontecimientos) que se han producido en estos espacios. Los territorios también son lugares (la dimensión material/espacial) de encuentro de diferentes personas (historias de vida) y de culturas (historias o memorias colectivas), que se influyen entre ellas (transmisión de conocimientos y de bienes), aunque pueda haber una predominante. La historia de un lugar no es así (gráficamente) una línea de formación de una cultura (material y a la vez social), a la que se añaden continuamente nuevos puntos (hechos históricos) en la misma dirección, sin cambios de rumbo, sin dificultades, sino una red de relaciones interpersonales e interculturales que en cada momento generan situaciones de diversidad y de modificación de los valores y de las formas de vida establecidas anteriormente. Cada nueva aportación (y especialmente cada ola de movimientos migratorios) implica una adaptación y un enriquecimiento de todos los estratos preexistentes y a la vez de los recién llegados.

Así, podemos decir que la historia de una población es la historia de todos sus habitantes, propietarios y desposeídos, incluyendo la historia de lo que les ha sucedido antes de vivir en este lugar, ya que cuando nos desplazamos en el espacio llevamos con nosotros una memoria personal y colectiva formada en el lugar de origen y que nos acompaña al lugar al que accedemos. Esto nos ha de hacer considerar a cada individuo como importante y especialmente a aquellos que pertenecen a los grupos considerados no centrales en nuestra sociedad. En esta visión integradora cada persona conserva su capacidad transformadora. Esta concepción es especialmente importante considerarla en un lugar como Pallejà, donde casi el cincuenta por ciento de la población es inmigrante. Nos planteamos que es esencial para comprender la realidad actual del municipio saber cuáles son las culturas (memorias) de origen de sus habitantes y, a la vez, ser conscientes de la diversidad de vidas que se dan dentro de estas culturas (como cada individuo vive las diferentes posibilidades que están permitidas o como rompe los límites y va más allá).

Los medios de comunicación social han de ser analizados, desde esta perspectiva, como generadores de nuevas formas culturales y como transmisores de culturas cercanas y lejanas (aunque privilegien determinadas formas y procedencias de sus mensajes). Modifican los valores preexistentes, consolidan determinadas formas sociales, y nos proyectan hacia idealizaciones tanto del yo individual como del social. Así, el análisis de su papel en el proceso

de construcción de la identidad individual y colectiva es fundamental.

3.3. La historia oral.

La división tradicional de la cronología histórica comienza con una radical división entre prehistoria e historia. El acontecimiento que señala el límite entre ambos periodos es, ni más ni menos, que la aparición de la escritura, de los documentos escritos, y no el acceso de la población o de la mayor parte de la población a la lecto-escritura, sino la utilización de la misma por parte de los grupos privilegiados. Esta división, que coincide con la aparición de las llamadas primeras civilizaciones, divide las sociedades humanas en dos rangos claramente diferenciados, las alfabetizadas o civilizadas y sus contrarias las analfabetas y no civilizadas. Esta concepción del pasado de la humanidad se completa con una división en edades que determinan una idea de progreso identificado con el progreso de las sociedades actuales del denominado mundo occidental. Progreso que no es solamente tecnológico-científico sino que también se equipara con unos determinados valores predominantes en estas sociedades ricas y con las formas de vida de su clase media, enriquecida merced al producto de la expansión. Humanismo, ilustración, modernismo... y muchos otros términos como estos nos sirven para identificar diferentes periodos de la historia de Europa Occidental señalando un camino identificado como un avance positivo inexorable hacia la sabiduría y el bienestar social, hacia el fin de la historia²³, según claman algunos. A nadie se le ha ocurrido señalar determinados periodos, como por ejemplo el tiempo que abarca las dos guerras mundiales y la guerra civil española, entre otros conflictos, como el salvajismo, el antihumanismo o el destruccinismo. El progreso siempre es positivo, pase lo que pase.

Esta visión de la historia, androcéntrica y teleológica, se impone como ideología y se transmite fundamentalmente a través del sistema escolar reglado y de los medios de comunicación predominantes. Así que impregna nuestra concepción del progreso y determina categorías de sociedades *avanzadas* o *atrasadas*, es decir, sociedades más o menos semejantes a las occidentales contemporáneas.

Por muy complejo que sea un sistema social, la cultura de un pueblo o una etnia, por ejemplo, su grado de *civilitas* siempre lo establecemos en función de su identificación con las características descritas. Esta diferenciación discrimina en nuestra concepción del mundo a aquellos pueblos que utilizan para comunicarse lenguas ágrafas (tildados de subdesarrollados como estigma) ya que ni tan sólo han logrado superar el estadio prehistórico, y

²³ Fukuyama, Francis: *¿El fin de la historia?* En revista: *Claves de razón práctica*. Nº 1, abril 1990. Pág. 85-96. Ed. Promotora general de revistas (PROGRESA), Madrid.

a todos aquellos que no participan de los mismos valores y formas sociales occidentales.

Pero esta visión abarca a todas las personas y, por tanto, también se extiende sobre las personas analfabetas de los países occidentales. Así que el progreso continuo de la historia se ha debido hacer sin su participación, aunque tantas veces hayan intentado cambiar el rumbo de los acontecimientos y por ello hayan sido reprimidos de mil formas. Incluso cuando su analfabetismo no ha sido una elección personal, sino el resultado de unas relaciones sociales que les han impedido acceder a los saberes de la cultura académica para que los grupos privilegiados pudieran mantener este conocimiento como una herramienta más de poder. El analfabetismo es el resultado de una situación social dada no una condición inherente a la persona²⁴ e implica en las sociedades contemporáneas un grado de discriminación de tipo cultural al menos tan grave como otras discriminaciones de tipo económico, político o social. En los libros de historia los analfabetos no tienen cabida, el progreso social, científico o tecnológico tiene nombres propios y los inventores de la casa, de la cerámica, del habla o incluso de la escritura nos son desconocidos. Sí hay lugar para aquellos que aunque desconocieron la escritura generaron documentos con sus actuaciones o sus leyes: los nobles y reyes que como Carlomagno no precisaba saber escribir para ejercer su poder. Pero los campesinos siempre fueron demasiados y el registro de sus actos se dice que no aporta mucho para demostrar que todo se hizo en el sentido adecuado. Igualmente, en los relatos del presente tampoco aparecen. Los protagonistas continúan siendo los mismos, varones adultos de piel blanca y de clase social predominante, actuando siempre en los mismos espacios institucionales de poder. La visión androcéntrica continúa impregnando las interpretaciones, seleccionando los escenarios, las fuentes y los protagonistas de la historia.

La invocación al pueblo legitima el poder de la burguesía en la medida exacta en que esa invocación articula su exclusión de la cultura. Y es en ese movimiento en el que se gestan las categorías de "lo culto" y "lo popular". Esto es, de lo popular como in-culto, de lo popular designando, en el momento de su constitución en concepto, un modo específico de relación con la totalidad de lo social: la de la negación, la de una identidad refleja, la de aquello que está constituido no por lo que es sino por lo que le falta.²⁵

²⁴ Luria, A.R., *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Ed. Fontanella. Conducta humana, nº39. Barcelona, 1980.

²⁵ Martín-Barbero, Jesús: *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Ediciones Gustavo Gili. Col. Mass Media. México, 1987. Pág. 16.

Esta concepción de la historia y del presente tiene otra consecuencia que a la vez lo retroalimenta: las fuentes que utilizan los profesionales de la historia para elaborar su visión del pasado acostumbran a ser siempre las mismas, incluso cuando se pretende romper con la reproducción del sistema y elaborar una visión crítica del mismo. Las fuentes utilizadas son documentales, es decir, los escritos-documentos preparados por los grupos de poder para dejar constancia intencionada de sus actos. De esta manera los no alfabetizados o aquellos que no acceden a la producción de estos documentos han sido invalidados como testimonios y protagonistas de la historia, no han podido aportar su experiencia ni sus reflexiones ni en el tiempo que les toco vivir (discriminados-marginados por tantos motivos) ni para el conocimiento de la historia.

Como dice Daniel Bertaux, refiriéndose a los sociólogos:

Así pues, para que él pueda hablar no como simple ser humano sino como <<científico>>, no tiene otro camino que empezar por reducir a aquellos al silencio.²⁶

Afortunadamente, las fuentes orales han sido reivindicadas y poco a poco van siendo recuperadas como instrumento esencial para el estudio de la historia contemporánea. Su valor ya es hoy en día indiscutido gracias a la aparición de valiosísimos estudios, publicaciones periódicas de prestigio y rigor intelectual²⁷, asociaciones²⁸, seminarios y congresos, archivos²⁹, etc. Por tanto ya no es necesario justificar su utilización, dado que la comunidad científica considera su producción, estudio y uso como fuentes con toda normalidad. Sin embargo, aunque su utilización en estudios parciales va en aumento, su producción para ser utilizadas o interpretadas en visiones de conjunto de un determinado momento histórico, así como la incorporación de trabajos realizados siguiendo esta metodología en estudios de síntesis o en visiones de conjunto de la historia, es prácticamente nula. Se hacen trabajos parciales pero sin incidencia significativa en las explicaciones generales de la historia.

²⁶ Bertaux, Daniel: *De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica*. En Marinas, José Miguel y Santamarina, Cristina (editores): *La historia oral: métodos y experiencias*. Ed. Debate. Madrid, 1993. Pág. 28.

²⁷ Entre estas hay que destacar la revista *Historia, Antropología y Fuentes Orales* (ver bibliografía), dirigida por Mercedes Vilanova. También se ha trabajado la relación entre la historia oral y los medios de comunicación desde la historia de la comunicación social en: Moreno Sardà, Amparo: *Historias personales/ Historias colectivas. Aproximación al proceso histórico de la cultura de masas, desde las historias familiares de alumnas y alumnos del curso 1987-1988. Materiales de trabajo para el curso 1988-1989*. Ed. Quaderns d'història de la comunicació social nº 7. Bellaterra, septiembre de 1988.

²⁸ Como la *Asociación Internacional de Historia Oral (IOHA)*.

²⁹ Como el *Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona*.

La historia oral puede ser profundamente democratizadora cuando da voz a los siempre marginados, a los desposeídos por motivos económicos, a los marginados por cuestiones sociales o a los excluidos por cuestiones culturales como puede ser su analfabetismo o escaso nivel de formación académica³⁰. No a aquellos que no saben, ya que toda persona tiene un bagaje de conocimientos que son en sí mismos un valor social, el conocimiento de su trabajo, de su entorno, de su cultura y su aportación personal a todos estos saberes, como ser único y diferente a todos los demás.

Tal vez lo más representativo de la historia es lo olvidado, y las grandes figuras y los grandes acontecimientos que conocemos son extraordinarios y, por tanto, no tan representativos de la historia humana. De hecho, la gran búsqueda de la historiografía es la de esa especie de verdad que se halla comparando todas las perspectivas. Una verdad inaprehensible, salvo como una visión fugaz.³¹

La historia oral generalmente se ha nutrido de entrevistas individuales que se han ido sumando para que el historiador profesional pudiera contrastarlas y extraer conclusiones de la información que entre todas ellas aportaban. Ocasionalmente se han realizado entrevistas en grupo, pero siempre pequeños y planteando las entrevistas como un acontecimiento que raramente se repite. En cambio, en esta investigación, he utilizado la entrevista en grupo sistemáticamente y, además, dicho grupo no ha sido uniforme a lo largo de todas las sesiones, sino que su composición se ha ido modificando jornada tras jornada³². Esto no ha sido tan sólo una imposición del propio contexto en el que trabajaba, la escuela de adultos, ya que aun así hubiera podido decidir hacer entrevistas individuales a los estudiantes y realizar de esta manera un trabajo de investigación histórica más clásico. La voluntad de

³⁰ Aunque también, como señala Franco Ferraroti

Los demás, los señores de la guerra, de la economía y de la política no son molestados por las investigaciones, salvo con ocasión de entrevistas cuidadosamente preparadas y programadas, de acuerdo con las exigencias de un poder esencialmente manipulador en el que basan y por el que aseguran la perpetuación de su legitimación.

Ferraroti, Franco: *Las biografías como instrumento analítico e interpretativo*. En: Marinas, José Miguel y Santamarina, Cristina (editores): *La historia oral: métodos y experiencias*. Ed. Debate. Madrid, 1993. Pág. 133.

³¹ Felipe Fernández-Armesto. Entrevista de Lola Galán en *El País*, 10/10/95. Pág. 34.

³² Ver trabajo de campo, apartado 4.2.2., A.3.

realizar entrevistas en grupo fue meditada y decidida primero, para que la dinámica de discusión y contraste de vivencias y pareceres enriqueciera la experiencia y, en segundo lugar, para que las sesiones fueran una actividad escolar de forma que posteriormente los materiales registrados pudieran utilizarse como materiales didácticos. El hecho de que los compañeros y compañeras ya hubieran escuchado las narraciones implicaba de entrada que la persona ya había decidido compartir su experiencia con los demás y por tanto no había ningún problema personal para utilizar la transcripción como material de lectura o didáctico. Esta realimentación continua de la confianza, dar y tomar de los demás en la misma medida, narrar y recibir lo narrado en forma de texto o de material de trabajo, afectaba también al uso del lenguaje. Todo el mundo podía expresarse libremente utilizando su habla particular y este registro era incorporado en los textos que le eran devueltos, de forma respetuosa con el habla propia y a la vez respetuosa con los cánones de la escritura, con las normas, equilibrando lo particular voluntario con lo particular involuntario. Esta forma de recoger las narraciones aseguró otro nivel de confianza, al sentirse a gusto con el resultado escrito de la narración oral.

Al realizar las entrevistas de esta manera el director-experto no ha de forzar continuamente con sus preguntas las evocaciones sino que la dinámica del grupo va haciendo que surjan nuevas aportaciones personales. Por otra parte, el papel del *científico* queda diluido entre tanta gente, no es continuamente la figura central del proceso, aunque tampoco hay que negar que su papel director es fundamental para que el trabajo tenga un sentido sin desviarse de su propósito inicial, sobre todo cuando la sesión no es tan fluida como en otras ocasiones. Sin embargo, el clima de las sesiones es radicalmente diferente al de las entrevistas individuales, ya que las emociones de las narraciones recorren la sala e invitan a la participación y a la reflexión personal. Estoy seguro, y esto me lo han confirmado posteriores conversaciones privadas con algunas de las participantes, de que incluso cuando alguien ha decidido no explicar alguna vivencia propia por ser esta demasiado dolorosa o por pudor o vergüenza de explicarla públicamente, escuchar de las compañeras experiencias semejantes a las propias o tener la ocasión de reflexionar sobre los acontecimientos pasados, a veces intencionadamente olvidados, y contemplarlos o valorarlos de una forma diferente, ya fue un trabajo de refuerzo de la autoestima suficientemente importante. Así vamos encontrándonos en la historia colectiva al re-conocernos en la historia de los demás o en la historia con los demás.

En la entrevista en grupo el investigador deja de ser la persona jerárquicamente superior que hace una investigación importante en la que las experiencias personales solo son piezas de un puzzle ya que la narración tiene un primer

valor al ser compartida con muchas otras personas. Después, el trabajo realizado puede tener otros valores: al pasar a ser un texto utilizado en clase, al integrarse en un libro, en un programa de radio, etc.

De esta manera nos encaminamos a través del trabajo realizado hacia una producción y uso del discurso histórico con voluntad transformadora. Porque, como ya enunciaba Paul Thompson,

La historia oral no es necesariamente un instrumento de cambio, eso depende del espíritu con que se la utilice. No obstante, la historia oral puede ser realmente un medio de transformar tanto el contenido como el propósito de la Historia. Puede usarse para cambiar el enfoque mismo de la historia y abrir nuevas áreas de investigación; puede romper barreras entre profesores y estudiantes, entre generaciones, entre instituciones docentes y el mundo exterior; y en la escritura de la Historia -sean libros, museos, radio o películas- puede devolver a la gente que hizo y vivió la Historia un lugar central a través de sus propias palabras.³³

³³ Thompson, Paul: *La voz del pasado. La historia oral*. Ed. Alfons el Magnànim. Col. Estudios Universitaris, n°26. València, 1988. Pág. 11.

3.4. Otras fuentes para las historias de vida: fuentes gráficas, documentales y materiales.

Toda vida deja un rastro, escrito, material, gráfico, documental..., y hoy la investigación histórica debería utilizar toda esta variedad de fuentes posibles sea cual fuere su objeto de estudio: una institución o entidad, un grupo social, un pequeño lugar o el mundo al completo. Utilizar diversidad tipológica de fuentes implica escuchar, contemplar, a la diversidad de protagonistas de la historia para interpretar el pasado globalmente, sin privilegiar, a priori, a unos determinados grupos de personas. Sin embargo la palabra de las personas que no pertenecen a los grupos hegemónicos, los documentos por ellos utilizados, los objetos y los medios de comunicación que dan cuenta de su existencia, son continuamente ninguneados por las historias académicas como fuentes válidas de estudio.

Por eso en este trabajo, además de contar con las diferentes aportaciones orales de los participantes, también se ha trabajado con fuentes gráficas, documentales, materiales, incluyendo los medios de comunicación de todo tipo. Este conjunto de fuentes permiten enriquecer y completar los relatos de las historias de vida ya que incluyen cualquier testimonio material (todo es significativo del pasado y no hay jerarquías que puedan excluir nada) completado con el relato que el participante aporta para llenar de significado personal el registro, el testimonio material, con la experiencia vivencial que le da un nuevo significado histórico que en sí mismo no tiene. Por tanto, desde este punto de vista el relato es fundamental en la interpretación de la fuente ya que no impone la mirada del investigador experto en la disciplina, sino que invita a hablar al participante para ampliar aquello que muestra la fuente dándole su propio sentido vital, su importancia en su historia para que pueda encontrarse en la historia. Así se democratiza el estudio no solamente por la inclusión del testimonio sino por la interpretación que se hace de él.

La inclusión de los documentos equiparándolos a la categoría de testimonios materiales de las historias de vida, responde a que los documentos manejados por los participantes a lo largo de sus vidas no pueden ser tratados exclusivamente como fuentes documentales, ya que su uso como objeto con una utilidad concreta (cántaro para tener agua, cartilla de racionamiento para tener azúcar) es tan importante como su texto que remite a otros textos que pueden ser legislativos, religiosos, etc.

Por tanto, con el fin de llegar a formular una historia de la comunicación no androcéntrica he recogido historias de vida utilizando para ello la historia oral como metodología fundamental y también he recogido y mostrado otras fuentes para mostrar a otros protagonistas, otros escenarios, como veremos más adelante³⁴. Para recoger estos testimonios materiales también se utilizó el diálogo en grupo. La presencia del objeto o de la fotografía, etc., enriquecían la vertiente humana, emocional de la sesión.

Un punto a parte merece la relevancia que en este sentido de rastreo de las historias de vida tienen los medios de comunicación. Y no son los medios privilegiados por las élites sociales y económicas los que más interesan en este sentido. Muy al contrario, son precisamente aquellos menospreciados y de mayor audiencia, permanentemente presentes en la vida de las personas, los más interesantes para rastrear el pasado personal y para suscitar evocaciones a partir de su contemplación o relectura. Las fotografías personales, los discos, las cartas, los libros que han tenido un importante valor de uso o un valor simbólico notable, las tarjetas y recordatorios de todo tipo, etc., muestran la historia de vida y permiten enlazar las historias personales con las colectivas al contener todos nuestros deseos y aspiraciones personales y sociales, así como nuestras redes de relaciones interpersonales y los medios que utilizamos para conocer otros ámbitos sociales próximos y lejanos y encontrar las estrategias que nos permitan vincularnos a ellos.

³⁴ Ver apartado 4.2.2., B.4.

3.5. Historia y responsabilidad social.

Para entender tanto el porqué de esta investigación como el desarrollo del trabajo de campo realizado, es necesario determinar, cuál es la idea de *conocimiento* o *saber* de que parto. Dado que este trabajo es una investigación que correlaciona historia y educación, los términos citados no son circunstanciales a algunos de sus capítulos, sino que impregnan a fondo toda la teoría sobre la que está edificada la investigación y también las herramientas utilizadas para efectuar el trabajo de campo.

Este es un problema previo que ya me preocupaba antes de plantearme el objeto de esta tesis, que es, en parte, heredera de esta preocupación inicial. Como profesional de la enseñanza, como historiador, como estudiante que aún no ha decidido cuál será el tema de su investigación de doctorado, ya me planteaba, enfrentado a mis prácticas diarias, algunas preguntas básicas. Una de ellas era *qué enseñar*, pero previamente hay otra pregunta a contestar: *qué es el saber o el conocimiento*, o, lo que es lo mismo, *para qué saber o conocer algo*. En definitiva, la pregunta era, cuándo algo aprendido es realmente importante para el estudiante, cuándo le llevará más allá en algún plano de su existencia, bien sea intelectual, vital, emocional...

Las respuestas a estas preguntas, planteadas, obviamente, en (y para) el medio educativo, me llevó a la constatación de que no hay saberes neutros, de que no existe un *saber* como conocimiento exclusivamente intelectual, memorístico incluso, *saber* que tan sólo aporta sabiduría (datos, información), diferenciado de otro *conocer*, refiriéndome así a todo aquello que tiene que ver con la experiencia vital. Porque el conocimiento, en cuanto es aprendido modela (da modo, forma, y también genera un modelo a seguir, a imitar) nuestra existencia. Es decir, que tanto aquello que hemos memorizado (intelectualmente), como aquello que hemos vivido (y acumulado como memoria) lo hemos aprendido en el sentido de que lo hemos hecho nuestro, parte de nuestro ser y, por tanto, apela tanto al intelecto como a lo emocional o vital. Conocer implica poner en práctica aquello que uno ya lleva para siempre consigo en su vida y para su vida y que, por tanto, aplica en todo tipo de situaciones. El *conocimiento* puede ser útil tanto en sí mismo (en una situación concreta para resolver un problema), como conformando el imaginario personal, o actuando como principio que guía la actividad y la actitud personal. Así, este *saber-conocimiento* aporta un sentido para vivir fundamentado en la plenitud de la experiencia humana, (concreta, intelectual, emocional y simbólica/mítica) y cuando es realmente importante lo reconocemos porque nos transforma, porque sedimenta en nuestra vida y nos cambia, porque es significativo en nuestro devenir.

Tanto si el transmisor del aprendizaje es otra persona, el enseñante, como si lo es un libro o cualquier otro medio, el qué (objeto del saber) y el cómo (la práctica pedagógica y didáctica) son fundamentales. Porque la selección de lo enseñado y la forma en que se enseña son reveladores de la intencionalidad de la transmisión del conocimiento. Mientras hay un saber (y por tanto una forma de educación que lo transmite) que nos acerca a una actitud vital armónica con el entorno social y natural, hay otras formas de saber que nos distancian de ese conocimiento, personal y humano imponiéndonos una forma de ver el mundo sin duda interesada.

"..., si bien podemos considerar que la vida humana es ante todo *comunicación*, hay que procurar no confundir esta noción con la de *información*, que conviene reservar para aquellas actividades comunicativas orientadas por la voluntad de dominar el mundo. Y este matiz podemos establecerlo con otros muchos conceptos. Podemos distinguir también entre el término genérico *conocimiento*, y el más particular concepto de *saber*, que expresa ese conocer por y para dominar el mundo."³⁵

Tanto en esta investigación, como en mi práctica habitual como profesor, parto de la idea fundamental de que la educación no solamente no debe contribuir al mantenimiento del *status quo* existente (social y personal, en el sentido de mantener a una persona en su situación dada), y que, por tanto, no debe contribuir a la reproducción de las estructuras sociales injustas, sino que, por contra, debe tender a dotar de conocimientos-herramientas que permitan a las personas ser más libres, capaces de ir más allá de lo que las estructuras existentes nos imponen. Para que esto sea posible es imprescindible aludir al currículum oculto que actúa limitando la mirada e invalidando otras posibilidades de actuación social.

Al hablar del currículum diferenciamos: el currículum visible o manifiesto (es decir, aquél que las instituciones educativas transmiten expresamente cuando hablan de sus programas) y el currículum oculto, es decir, el que no se expresa, pero que está actuando efectivamente, tanto a nivel de contenido como a nivel de la forma, se trata de un espacio de penetración de valores y normas que responden a lógicas que funcionan en la sociedad y que en muchas ocasiones es contradictorio con el explícito.[...]

La ofensiva neoliberal es tanto más fuerte cuanto más se vuelve normal. Su fuerza radica en hacernos sentir y vivir que esa ética, esas normas y esas relaciones sociales, son parte de

³⁵ Moreno Sardà, Amparo: *Pensar la historia a ras de piel*. Ediciones de la Tempestad. Ideas, nº2. Barcelona, 1991. Pág. 60.

nuestra vida. Son nuestra propia vida. Cuando este proceso culmina el neoliberalismo se fortifica. Ya no es un enemigo que está frente a nosotr@s. Somos nosotr@s mism@s. Su fuerza hegemónica parece diluirse, cuando en realidad se ha consolidado. [...]

El excluido es (se quiere que sea) incluido en un modelo de aprendizaje que consolida su exclusión. El educador, a su vez, sostiene vitalmente una ética de doble discurso, con contenidos transformadores y con códigos normativos de subordinación.³⁶

Esta reflexión general sobre la educación acerca al siguiente paso, cuando lo aplicamos al conocimiento de la historia. Porque se puede vivir sin saber *historia* (la visión académica), pero no es posible vivir y no tener historia (ser historia). Incluso en estos inicios del siglo XXI, en esta sociedad de la información y del conocimiento, cualquier persona puede actuar en los múltiples y complejos escenarios sociales (a veces auténticos frentes), en los que intervenimos (o, a veces, enfrentamos) cada día, sin saber aquello a lo que denominamos *la historia*. Pero es inherente al existir la construcción de la propia historia, de la propia biografía y por tanto de la aprensión del pasado como experiencia que nos ayuda a vivir, que nos construye. Así, vamos conformando cada día una historia individual y compartida a la vez, que surge en un determinado contexto, que simultáneamente la enmarca, pero, a la vez, hacedora de nuevos contextos que enmarcarán a otros (de madres o padres a hijos, de hermano a hermano, de vecino a vecino, de emigrante a emigrante o a receptor o a la inversa, o...). La historia nos trenza a los demás. El devenir de nuestra propia vida genera infinitas marcas en "los otros" de las que, la mayoría de las veces, ni tan solo somos conscientes; pero ahí están, huellas de nuestro recorrido vital en lo individual ajeno y en lo social, al fin. La fractura entre lo social y lo individual no existe, somos ambas cosas, individualidades en una sociedad dada y así la historia, el conocimiento de lo social, me aporta un sentido nuevo para vivir cuando me hace conocer el mundo de manera diferente, cuando me incluye.

La historia académica se ha empeñado durante siglos en diferenciar *la historia* de las historias personales, olvidando éstas y dotando a las supuestas historias generales de un contenido que excluye a la mayoría de la población, a la inmensa mayoría de sujetos de la historia, al considerar sus vidas como insignificantes para el devenir social frente a la historia protagonizada por los personajes públicos del mundo de la política, la economía, la guerra o la alta cultura.

³⁶ Ubilla, Pilar: *Ética y pedagogía o recreando a José Luis Rebellato*. Pág. 9, 11 y 13. En: *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*. N° 37. Volumen 1/2004. Pág. 9-21.

La selección de hechos y personajes, desde su nivel más sencillo al más complejo, ya es toda una creación de referencias de identidad y de valores para el presente.³⁷

Por tanto, la llamada historia oral, las historias de vida, las historias personales o la propia historia, es otra visión de los acontecimientos, del devenir social, que contrasta con la historia académica, con la historia construida por los profesionales que al globalizar olvida y deshumaniza, convirtiendo a menudo en único o unívoco aquello que es poliédrico. Hasta ahora la historia oral se ha ido construyendo sin calar en la historia general y la cuestión es como construir una historia general que incluya a todos los protagonistas. De esta manera podemos avanzar en la construcción de una historia que no sea tan solo un conocimiento propio de eruditos. La investigación histórica no se puede comprender sin la transmisión del conocimiento en el proceso educacional y formativo. Investigamos para interpretar la realidad propia, que es también de otros, y la de lo que nos rodea. La transmisión de los resultados a la comunidad ha de ser entonces consecuencia ineludible del trabajo que nos planteamos. Si no, ¿qué sentido tiene estudiar historia? Sólo se justifica por la necesidad de que la sociedad, los ciudadanos, hagan un uso de ella para interpretar la realidad (a sí mismos y la sociedad) y modificarla. Si esta es la intención del estudioso (saber para) su conocimiento ha de ser transmitido para que cualquiera pueda hacer uso de él.

También desde otros campos como la biología, aplicada tanto a los humanos como a otras especies se admite que:

Si otro no tiene la oportunidad de aprender aquello que yo he aprendido, eso no es cultura. Cuando lo transmito, se convierte en elemento de cultura.³⁸

Por tanto no sólo el científico tiene la responsabilidad de la transmisión de su propio conocimiento sino también de impulsar la transmisión del conocimiento de los demás, de aquellos que no tienen oportunidad de transmitirlo.

La historia que niega la importancia del conocimiento y de la reflexión sobre la historia personal, familiar o cercana, en todo caso, como punto de partida para tomar conciencia de la responsabilidad social individual, lo hace desde el supuesto de que la historia nos empuja y que los actos individuales no son significativos. La historia que aquí propongo parte, por el contrario, de la idea

³⁷ Pérez Garzón, Juan Sisinio y otros: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Ed. Crítica. Barcelona, 2000. Pág. 21.

³⁸ Juan Delius. Entrevistado por Xavier Pujol Gebellí. En *El País*, 3/3/99. Pág. 35.

fundamental de que somos aquello que los otros nos han enseñado y que con nuestros actos cotidianos y excepcionales además de construir nuestra propia historia contribuimos a configurar la historia colectiva y actuamos como referencia de otros seres humanos. Por tanto, aquello que hacemos sí es socialmente significativo y debemos tomar conciencia de este papel social que nuestras acciones privadas y públicas contienen.

Cuando hemos asumido que no existe el destino inexorable de la historia, que sólo depende de nosotr@s mism@s lo que sucede y también lo que va a suceder, es necesario que la incertidumbre asumida no nos conduzca al cinismo ético o intelectual.³⁹

³⁹ Ubilla, Pilar: *Ética y pedagogía o recreando a José Luis Rebellato*. Pág. 9. En: *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*. Nº 37. Volumen 1/2004. Pág. 9-21.

3.6. La pedagogía crítica y la perspectiva comunicativa.

El fundamento teórico de la experiencia educativa que desarrollo en esta investigación es la perspectiva comunicativa, entendida en la teoría crítica.

El aprendizaje se ha de entender, desde este posicionamiento, como una interacción, un diálogo, en el cual el proceso es tan importante como los resultados y ha de conducir a una toma de conciencia de la propia realidad, individual y colectiva. Este proceso no ha de ser inmovilizador, sino, bien al contrario, liberador de los propios condicionamientos y desarrollador de las posibilidades del individuo.

El diálogo entre los participantes ha de ser enriquecedor para el grupo ya que cada uno aporta su experiencia de vida. La diversidad es entonces un valor en el proceso comunicador-educador, ya que permite ver la realidad desde múltiples puntos de vista y encontrar respuestas integradoras de todos ellos. De esta manera se valoran las concepciones y formas de vida tradicionalmente menospreciadas por la concepción androcéntrica (sexo, edad, grupo étnico, clase...), y se refuerza la autoestima de la propia identidad de los participantes, con sus condiciones, posibilidades..., no en función de un modelo superior que tiende a menospreciar a todo aquel que no se ajusta al patrón.

El aprendizaje dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías.⁴⁰

Desde este punto de vista, entendemos que si las explicaciones sobre el pasado personal y colectivo ayudan a encauzar la memoria individual que permite reconocer la posición social y poder actuar, entonces el aprendizaje ha de dar un papel a la historia, a la historia de la comunicación y de la memoria, como herramienta.

Por otra parte, y facilitado por esta perspectiva, todo trabajo formador ha de tener, ineludiblemente, una proyección comunitaria. En esta investigación se ha concretado en varios productos: en un libro, en la realización de una exposición, en materiales didácticos en diferentes soportes dirigidos a las escuelas de educación primaria y a la formación de adultos, en programas de radio, etc.

⁴⁰ Flecha, R.: *Compartiendo palabras*. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Ed. Paidós. Barcelona, 1997. Pág. 33.

La pedagogía crítica se fundamenta en reflexiones sobre la estructura social y su relación con el modelo escolar o educacional predominante.

Los sectores privilegiados o distinguidos por su dominio de los bienes materiales y culturales intentan imponer su lógica encaminada a mantener su situación de privilegio, concibiendo las instituciones sociales, la escuela entre ellas, como un instrumento de control y transmisión de su ideología.⁴¹

Por el contrario, se propone que el modelo de escuela debe centrarse en:

...facilitar la igualdad cultural como una forma de luchar contra las desigualdades sociales.⁴²

Ya que,

...en la sociedad de la información el conocimiento está avanzando significativamente como elemento esencial de la vida social en general y de la productividad en concreto, convirtiéndose en criterio de discriminación social y económico.⁴³

Si bien siempre los elementos culturales y de conocimiento de las técnicas han servido para dominar y discriminar a los grupos sociales, esta realidad social actual se manifiesta cotidianamente en las escuelas de adultos, apreciándose un abismo cultural creciente que actúa contra los grupos sociales más desfavorecidos o discriminados de la sociedad como las mujeres adultas que llegaron en los movimientos migratorios de los años del franquismo, los gitanos, los analfabetos, etc., que contemplan como las formas de vida en las que se han educado y desarrollado desaparecen, mientras que otras nuevas relacionadas con la sociedad de la información y con la globalización se imponen y les alejan de cualquier posibilidad de participación en múltiples ámbitos de la vida social e incluso privada, ya que las generaciones más jóvenes de sus propias familias participan de otros medios de aprensión del entorno social a los que ellos no tienen acceso y de los que se les aparta.

Es anecdótico pero significativo por lo reiterativo del relato manifestado en las clases de la escuela, que muchas mujeres que realizan todos los trabajos domésticos son apartadas de los ordenadores de los cuartos de los hijos, hasta el punto de que se les niega incluso la posibilidad de limpiarlos por temor a que puedan estropear o

⁴¹ Ayuste, Ana; Flecha, Ramón; López Palma, Fernando; Lleras, Jordi: *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Ed. Graó de Serveis Pedagògics. Biblioteca de Aula, nº 3, Barcelona, 1994. Pág. 18.

⁴² Op. Cit. Pág. 19-20.

⁴³ Op. Cit. Pág. 20.

desconectar algo. Este miedo absurdo no parece ser más que una forma de demostrar, de evidenciar, el abismo existente entre una generación y otra y entre unas formas de conocimiento y otras de des-conocimiento a través del dominio completo de la tecnología. Cuando los y las estudiantes que acuden a la escuela comienzan a utilizar los ordenadores y a sentirse seguros en su manejo elemental y comienzan a reclamar la utilización de los existentes en el hogar se produce un cambio en las relaciones personales, en la mirada de los unos sobre los otros y, por tanto, en los papeles o roles familiares. De la exclusión se pasa a la colaboración, al diálogo entre unos y otros sobre la tecnología y sobre sus posibilidades y su utilidad que para cada uno es diferente.

El planteamiento de la pedagogía crítica expuesto, se complementa con las aportaciones de la perspectiva comunicativa y que fundamentalmente son las siguientes:

- Reivindicación del papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación.
- Énfasis en el estudio de la transmisión de poder dentro de la escuela así como de su transformación.
- Concepción de la educación como un instrumento de transmisión ideológica pero con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social.
- La escuela no es únicamente un aparato de reproducción del orden social dominante sino también un espacio para la creación cultural.
- Concepción del aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa.
- El educador como facilitador del diálogo.⁴⁴

Este planteamiento conjuga plenamente con una pedagogía que se proponga replantear el orden social y científico, tal como lo plantea la crítica al androcentrismo, y que se proponga contribuir a recuperar otras y otros protagonistas de la historia y del presente social.

En mi proceso de investigación, como expondré ampliamente al explicar el trabajo de campo, he utilizado la comunicación y los medios de comunicación para impulsar un proceso democrático de trabajo imprescindible para que el resultado final pudiera ser una visión-exposición de la historia que abarque a todos los seres humanos.

⁴⁴ Op. Cit. Pág. 32-33.

3.7. La escuela creativa.

Hablar de escuela creativa implica comprender el papel de la escuela no tan solo como transmisora de unos conocimientos determinados para su uso posterior por parte del estudiante sino que también implica potenciar la capacidad creativa, en el sentido más amplio del término, para el desarrollo personal y la transformación social. Si la educación nos hace más libres, no solamente es porque nos aporta los conocimientos necesarios para vivir en sociedad, haciendo uso de los recursos que se ponen a nuestro alcance para participar en los procesos productivos, políticos, sociales, etc., sino también porque potencia el desarrollo de las capacidades personales a través de la libre creación y de la participación, dando importancia así al bagaje personal y a la necesidad de transmitirlo, de darlo a conocer.

La escuela creativa es aquella que utiliza la creatividad como estrategia, como método y también como objetivo, tomando plena consciencia de que así la emoción⁴⁵ se convierte en el centro del aprendizaje (también de la autoafirmación personal, de la autoestima) y de que esto conlleva un posicionamiento social a favor del cambio, de la transformación y de la libertad.

El espacio de juego y creatividad es la matriz
del aprender a ser libres.⁴⁶

La escuela creativa se ha de comunicar con sus entornos de todas las maneras posibles realizando productos que canalicen las creaciones hasta ellos de forma accesible y comprensible para todo tipo de personas, sin discriminaciones de edad o nivel de formación académica.

Todo esto no sería posible sin una concepción de la escuela como un lugar permeable en todos los sentidos (celularmente ósmosis), es decir, una escuela abierta a las influencias externas, que no se bunkeriza como lugar ajeno al resto de la sociedad, sino que vive en la sociedad y por tanto busca contactos, explicaciones y nuevas formas de aproximación a ella y por otra parte que pretende actuar en el contexto social para aportar cultura, conocimiento y experiencias que han de desarrollar los estudiantes del centro.

La escuela debe trabajar algo más que los contenidos académicos tradicionales. Los alumnos han de contribuir a construir el mundo, la realidad, han de ser comunicadores,

⁴⁵ La emoción razonable y la razón fundamentada en emociones.

⁴⁶ Ubilla, Pilar: *Ética y pedagogía o recreando a José Luis Rebellato*. Pág. 19. En: *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*. N° 37. Volumen 1/2004. Pág. 9-21.

constructores de realidad conscientes de que participan en ese proceso. Han de romper los límites personales.

El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno⁴⁷.

Por esto la escuela ha de plantearse trabajar en tres frentes:

- La escuela como lugar adonde las personas acuden para recibir formación-educación del tipo que sea (laboral, básica,...).
- Como lugar de relación donde compartir cultura-conocimiento y experiencias personales. La escuela no puede estar aislada. Hay que aprender de los demás, el agente ha de recibir y aprender de sus iguales, no exclusivamente de líderes culturales o políticos.

...el paradigma més adient a un enfocament social és el que es fonamenta en el diàleg igualitari i la igualtat en la diferència de les cultures de les persones que participen del procés educatiu.⁴⁸

- En tercer lugar, la escuela ha de ser concebida como lugar de creación de mensajes y de formas inherentes a la producción de los mensajes que transmitir al resto de la sociedad. Estos mensajes no tienen por qué ser formulados siempre de forma alfabética, es decir, a través del lenguaje escrito u oral, ya que en la sociedad actual la importancia de la imagen es fundamental y los medios técnicos para producirla están al alcance del medio educativo. Si vivimos en una auténtica iconosfera, entendida como un entorno social en el que la imagen es la forma de transmisión de mensajes más utilizada (fotografía, televisión, cine, vídeo, etc.), la escuela debe utilizar todos estos medios así como sus engarces con el lenguaje oral u escrito. La cultura de la imagen debe estar presente en los trabajos escolares, en los materiales didácticos y en los trabajos de creación generados por los estudiantes.

Esta perspectiva solamente se puede abordar si los profesionales de la educación implicados parten de la idea fundamental de que todo el mundo tiene algo que aportar,

⁴⁷ Flecha, R.: *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Ed. Paidós. Barcelona, 1997. Pág. 28.

⁴⁸ Casamitjana, Montserrat i Formariz, Alfons: *Dependencia administrativa de la "formació d'adults" a la societat de la informació, des d'un enfocament social i d'educació permanent. Eleccions al Parlament de Catalunya. Carta oberta als partits polítics*. Pág. 5. En, PAPERS d'Educació de Persones Adultes. Nº 42-43, octubre 2003. Pág. 5-8. Ed. Associació per l'Educació de Persones Adultes (AEPA). Barcelona.

que sugerir, que decir, para actuar en sociedad y expresarse. Nadie debe ser excluido de los procesos de participación, y toda aportación debe valorarse así como todo ser humano debe ser valorado. Por tanto, todo el mundo tiene derecho a participar y a comunicar sus conocimientos, emociones y experiencias. Una concepción jerárquica de las relaciones escolares en la que el profesor es el poseedor del saber y el estudiante tan sólo aquel que aprende y reproduce el conocimiento establecido, no puede conducir nunca a un modelo de escuela creativa.

Para que la escuela creativa sea un hecho se ha de partir de la realidad del mundo actual, del contexto escolar en el que los medios de comunicación de masas son los instrumentos básicos de transmisión de informaciones y conocimientos. Por tanto, conocerlos y utilizarlos es la mejor manera de traspasar la escuela y de propagar los mensajes de los participantes de forma efectiva.

Por último, señalar que la emoción es la base del conocimiento. No hay creación sin emoción, se recuerda aquello que es importante para uno, que ha generado, creado, que ha comprendido como significativo en su vida, ya que las emociones se producen y fortalecen cuando la experiencia es plena y tiene sentido. Así, la escuela creativa ha de tener presente este principio fundamental que rige todo el aprendizaje informal y que tantas veces se olvida al diseñar estrategias de educación formal o no formal.

3.8. Intervención socio-educativa: la ciudad educadora.

El concepto ciudad educadora es un marco de referencia esencial en esta investigación dado que el propósito de la misma no es actuar exclusivamente en el marco escolar sino partir de la escuela para intervenir globalmente en el contexto social próximo, es decir, en la comunidad urbana e incidiendo en ésta en medios específicos como la comunidad escolar infantil. Aunque sin renunciar a alcanzar otros contextos más lejanos, con los que de hecho se trabajó, la ciudad, el pueblo, es el marco social inmediato al que se dirigieron las producciones y actividades planificadas.

Por supuesto, la movilidad de las personas y con ellas las de los conocimientos y los objetos/productos culturales, extienden en el territorio y entre las generaciones los logros del proyecto alcanzando espacios no previstos. Hasta los lugares de origen y de descanso de los y las estudiantes de la escuela han llegado noticias y productos de nuestro trabajo, pero también a través de la relación con otras escuelas de adultos, del programa Sócrates en que participamos y de otros contactos, la sinergia que se produce traspasa el ámbito local.

A pesar de esto, el propósito inicial del proyecto no se plantea otro ámbito abarcable más que el urbano ya que este nos permite un marco de relaciones institucionales, educativas y personales, suficiente para esta investigación y proyecto y además es el contexto posible por los recursos disponibles. La ciudad que actúa como microcosmos de la sociedad supra-local-global.

En todo caso, tampoco hay que olvidar que el término ciudad educadora no sólo hace referencia al espacio urbano ya que tiene mucho de metafórico,

Ciutat educadora és una bona metàfora per expressar la complexitat del fet educatiu. El fenomen de l'educació és una realitat heterogènia, dispersa, diversa, difusa i, fins i tot, prou confusa i atzarosa com ho són també les mateixes ciutats.⁴⁹

Por tanto, no estamos trabajando con un concepto cerrado en si mismo, sino por el contrario con una idea que engloba innumerables posibilidades regidas por la idea fundamental de que la educación es un proceso continuo, permanente, que no es solamente responsabilidad de los educadores o de las administraciones directamente implicadas sino del conjunto de la ciudadanía.

⁴⁹ Trilla Bernet, Jaume: *Un marc teòric: la idea de ciutat educadora*. En: Temes d'educació nº13. *Les ciutats que s'eduquen*. Pàg. 15. Ed. Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació. Barcelona, julio de 1999. Pàg. 11-51.

Desde esta idea, lo cotidiano es una fuerza educadora, pero también se pueden proponer acciones educativas no formales o informales desde cualquier instancia. Esta es la perspectiva que guía el trabajo del *Taller de Historia de Pallejà* en su vertiente socio-educativa. Saber que la ciudad es un espacio complejo de interacciones educativas y que, por tanto, permanentemente interactuamos en él con el resto de los ciudadanos y entidades. Partiendo de esta realidad, lo que propongo es una actuación consciente, meditada y preparada entre ciudadanos, al menos en el inicio ya que el resultado y la red final de interacciones no son nunca completamente previsible.

...no entendrem el procés educatiu intern d'una persona si no som capaços d'entendre que allò que al subjecte educativament li succeeix a, posem per cas, l'escola, no és mai aliè a allò que educativament li succeeix a la família, al carrer, etc.⁵⁰

Por tanto, la ciudad,

...educa com un tot, ja que no és una simple aglomeració d'esdeveniments educatius, sinó un sistema o un medi educatiu hipercomplex. I ja sabem que un sistema sempre és més que la suma de les seves parts.⁵¹

Los participantes en la investigación la vivirán de múltiples maneras, no sólo en las formas previstas sino también como una experiencia familiar y ciudadana nueva y a su vez los ciudadanos y escolares también verán como se proyecta la experiencia hacia otros ámbitos. Esto ya se propone, por ejemplo, a partir de los materiales didácticos dirigidos a la educación infantil, cuando se incita a realizar una exposición paralela o a preguntar a las familias proponiendo acciones educativas directas y también indirectas, ya que la lectura global del proyecto ha de llevar a una nueva concepción del medio en el que se vive y en el que sentirse mejor acomodado, como pieza no subalterna (emigrante, obrero, castellano parlante, etc.) sino equivalente.

De hecho, el proyecto *Taller de Historia* incide en las tres dimensiones que Jaume Trilla⁵² determina para el concepto de ciudad educadora.

1. *Aprender en la ciudad* hace referencia a la posibilidad de aprender en la ciudad de cualquier experiencia, institución, etc., y el *Taller de Historia* a través de la exposición, de los talleres, etc. llena la ciudad de nuevas posibilidades, contribuye a llenar el *contenedor*, genera cultura, productos y actividades culturales en diferentes ámbitos y para diversas instituciones.

⁵⁰ Op. Cit. Pág. 21.

⁵¹ Op. Cit. Pág. 21.

⁵² Op. Cit. Pág. 24 y siguientes.

2. *Aprender de la ciudad* supone entenderla como lugar de socialización, de aprehensión de las normas, costumbres y valores sociales que no siempre son evidentes. El *Taller de Historia* desvela que hay múltiples tradiciones, normas y valores de los que aprender y que contrastar. Simultáneamente también se pone en contacto a gentes de diversas generaciones facilitando así el trasvase de información sobre los cambios que se operan en la sociedad e igualando socialmente diversas formas sociales que a menudo quedan ocultas al no aparecer como la norma dominante que aprender o que refleja a la sociedad en su conjunto. Las relaciones personales, humanas, se producen directamente o bien a través de las producciones de gente próxima, conocida que nos ofrece algo nuevo. Las imágenes y las palabras que ofrece el *Taller de Historia* contrastan, complementan y contradicen las de la publicidad, los noticiarios y revistas y también las de los libros de historia o de aprendizaje en general. Por tanto aportamos una nueva experiencia compartimentada pero unida en un bloque común de ideas.
3. *Aprender la ciudad*, es aprender sobre sus ciudadanos fundamentalmente, pero también sobre el lugar/espacio como medio. El *Taller de Historia* ofrece información/conocimiento sobre todo esto, información en profundidad ya que permite averiguar su formación, su evolución y no solamente su estructura actual. Además amplía la visión personal que los individuos tienen al permitir contrastar el conocimiento personal/vital con el de otros. Y como no, por último,

Aprender la ciutat és finalment aprendre a participar en la seva construcció.⁵³

Participar en su construcción implica recuperarse como sujeto histórico, como ciudadana o ciudadano activo, es construirla como imagen, sintiendo pertenencia, creando ciudadanía, cosa que hemos hecho a través de las producciones y actividades sobre los propios participantes y sobre aquellos a quienes nos dirigimos.

Al llegar a este punto debo insistir en la idea de ciudad educadora como metáfora, ya que la ciudad como espacio no es útil en la sociedad de la comunicación, del consumo y de los viajes aunque sólo sean vacacionales y menos en un lugar como Pallejà que es parte de una red de ciudades metropolitanas.

El proyecto *Taller de Historia* es un proyecto que parte de y comparte la idea de ciudad educadora porque cumple todos los propósitos que formula Jaume Trilla⁵⁴.

⁵³ Op. Cit. Pág.37.

⁵⁴ Op. Cit. Pág. 38-39.

Al nostre entendre, els projectes propis de la ciutat educadora es caracteritzen en tant que pretenen acostar-se a les condicions següents:

-globalitat (quant als sectors de la població als qui es dirigeixen i als territoris sobre els quals es vol incidir);

-integració (tendeixen a refusar una excessiva segmentació o especialització de llocs, funcions i destinataris);

-contextualització-transferibilitat (són genuïns i es plantegen a partir de la pròpia realitat, però no per això es tanquen a experiències alienes o a exportar-ne la pròpia: no renuncien a una certa vocació d'universalitat);

-transversalitat (es refereix als continguts dels projectes; tendeixen a la interdisciplinarietat, a abraçar àmbits temàtics variats);

-permeabilitat institucional (tendeixen a acollir simultàniament actuacions sobre els tres sectors educatius -formal, no formal i informal- i, àdhuc, a barrejar-los entre si);

-formació cívica (independentment dels seus continguts específics, integren sempre un pròposit de formació de la ciutadania en els valors cívics i democràtics);

-interdepartamentalitat (procuren la vinculació del major nombre d'àrees de l'administració; voldrien evitar limitar-se als departaments o àrees específicament educatius);

-participació (faciliten i animen la màxima participació ciutadana possible; i això succeeix ja en el propi procés de gestació del projecte);

-compensació (són especialment bel·ligerants en favor de la igualtat d'oportunitats i de la redistribució dels recursos educatius).

4. TRABAJO DE CAMPO

4.1. Contexto de trabajo.

Los grupos de estudiantes con los que he trabajado a lo largo de todos estos años, responden a unas características básicas: personas con una baja o nula formación escolar (motivo principal por el cual acuden, evidentemente, a una escuela de adultos), en su inmensa mayoría mujeres, casi todas mayores de 45 años y generalmente nacidas fuera de Cataluña, aunque algunas también han nacido en otras comarcas o poblaciones de la comunidad autónoma.

Estas características las contextualizaré en este capítulo ya que son de gran importancia por diferentes motivos.

En primer lugar porque el conocimiento previo de esta realidad es determinante en la práctica escolar. A la vez, también fue una orientación fundamental para preparar los cuestionarios previos y la metodología de trabajo tanto del *Taller de Historia* como del resto de experiencias e investigaciones y un motivo de reflexión permanente durante el proceso de trabajo para poder ajustar planteamientos, procesos, resultados y conclusiones.

4.1.1. La población de Cataluña y la emigración como factor decisivo.

Las migraciones no son un fenómeno reciente. Se podrá decir que esta es una afirmación de Perogrullo, pero no es menos cierto que nuestra memoria histórica no abarca mucho tiempo atrás y que nuestra limitada conciencia selecciona datos y conocimientos con objetivos que responden a las necesidades e intereses presentes, relegando otros que son olvidados o despreciados como no significativos para la interpretación global de los acontecimientos, para la explicación necesaria.

No resulta pues baladí recordar movimientos de población tan lejanos, olvidados y relegados como estos:

Desde mediados del siglo XV a principios del XVII una corriente intensísima de gascones había venido a colmar los huecos dejados en Cataluña por las grandes pestes de la segunda mitad del XIV; después, a contar desde el reinado de Felipe III, la corriente subsistió, aunque desviada hacia Aragón y Valencia, con grandes vacíos que llenar por la salida de los moriscos.¹

Datos como estos deberían contribuir a replantear las relaciones entre las personas y los territorios cuando se hacen afirmaciones sobre la historia política, social y cultural que resultan excesivamente monolíticas. Las migraciones, las movilidades geográfico-sociales, deberían estar más presentes en nuestras explicaciones del pasado ya que nos ayudan a comprender situaciones presentes semejantes. Vayamos por partes.

Las migraciones peninsulares modernas, las correspondientes al siglo XX, el periodo histórico que ocupa esta investigación, son una extensión de un fenómeno iniciado ya en el siglo XIX.

Desde 1880, poco más o menos, existía una corriente campesina considerable de Aragón, Valencia y Murcia hacia la zona industrial catalana. Pero el auge creciente de la industria barcelonesa absorbía en su casi totalidad a los que iban llegando. [...] América ejercía poderosa atracción y a ella se dirigía el mayor contingente de emigrantes, neutralizando y aun superando el de los grandes núcleos nacionales.²

Los importantes efectos de la primera guerra mundial serán el pistoletazo de salida de un proceso que se alarga hasta el último cuarto de siglo.

¹ Nadal, Jordi: *La población española (siglos XVI a XX)*. Ed. Ariel. Col. Ariel Quincenal, nº 12 (4ª edición). Barcelona 1984. Pág. 197.

² Op. Cit. Pág. 227-229.

La guerra produce un aumento extraordinario de la demanda exterior, tan favorable a los propietarios de los medios de producción como perjudicial a los asalariados. La escasez de alimentos repercute en un alza formidable del coste de la vida. La situación de los jornaleros es especialmente precaria en el campo, por la mayor inelasticidad de la producción agrícola. Muchos de ellos se ven obligados a abandonarlo y a trasladarse a las ciudades. Los núcleos industriales, que están en pleno auge, absorben sin demasiadas dificultades una parte de ese excedente campesino. Pero la otra parte prefiere pasar al extranjero, donde el salario real alcanza un nivel muy superior. Francia, sobre todo, se convierte ahora en la tierra de promisión del proletariado español. América, en cambio queda relegada a segundo término.

Aunque la guerra termina en 1918, muchos de sus efectos se prolongarán indefinidamente. En España, la ruptura del equilibrio, más o menos estable, entre campo y ciudad ya no tendrá remedio. La población netamente rural (núcleos de hasta 5.000 habitantes) que en 1910 sumaba el 47,7 por 100 del conjunto, habrá descendido a 43,3 en 1920, y a 17,4 en 1981.³

También hay población catalana que emigra en esas circunstancias propiciadas por la guerra mundial:

...la guerra favoreció grandemente el desarrollo de la industria. El pánico inicial observado en los ramos textil y corchero fue pronto superado, y la metalurgia alcanzó un extraordinario incremento. La verdadera crisis de trabajo se dejó sentir, en cambio, entre los jornaleros agrícolas de Tarragona y de Lérida. Ellos fueron casi los únicos en surtir la emigración a Francia; se les unió un reducido grupo de metalúrgicos, como consecuencia de la huelga barcelonesa de 1916, y otro de ferroviarios a raíz de los despidos decretados, tras la huelga del verano de 1917, por la compañía de los Ferrocarriles del Norte.⁴

Jordi Nadal, en su clásica obra de referencia citada, continúa explicando como este incremento de la población urbana se produce primero en la mayor parte de las capitales de provincia, pero después se dirige exclusivamente hacia unas cuantas grandes ciudades, y concluye afirmando que,

... el proceso de urbanización ha sido tan intenso como desequilibrado.⁵

Este proceso de urbanización que sigue a la gran guerra conllevó la apertura de una "*nueva etapa demográfica*" ya que,

³ Op. Cit. Pág. 195.

⁴ Op. Cit. Pág. 199.

⁵ Op. Cit. Pág. 196.

El proceso de concentración urbana acelera el descenso de la mortalidad y precipita la baja de la fecundidad. Los escalones de la nueva pirámide de las edades tienden a reducirse por la base y a ensancharse por la cima. La relación entre activos e inactivos ya no podrá seguir siendo la de antes. Y las perspectivas futuras habrán cambiado sustancialmente.⁶

Otra consecuencia de este cambio de contexto que sigue a la primera guerra mundial es que,

Las crisis de subsistencias han pasado a ser, en la España del siglo XX, un factor demográfico secundario. El hambre puede estar hoy en el origen de importantes desplazamientos humanos, pero mata poco.⁷

Tras de la guerra civil y la larga crisis económica posterior a esta, la industria comienza a despuntar y con ella, los movimientos de población vuelven a seguir los parámetros descritos:

Los años 50 han visto, por fin, el término de la larga depresión económica. El país entra en una nueva etapa de desarrollo industrial, que acelera la despoblación del campo e impulsa la concentración urbana. Tamames ha calculado que, entre 1950 y 1960, más de un millón de personas se desplazaron <<desde las dos Mesetas, Extremadura y Andalucía a los suburbios de Madrid y de las ciudades industriales del Norte y de Cataluña>>. Al mismo tiempo la emigración exterior habría alcanzado la altísima cifra de 916.545 individuos. Esto significa un traslado sin precedentes en la historia demográfica española.⁸

Este trasvase de población se alarga durante decenios hasta que una nueva crisis lo detiene:

En extensión, el fenómeno emigratorio ha batido el pleno durante los quince años comprendidos entre 1946 y 1960; en intensidad (saldos emigratorios más elevados) a lo largo del decenio 1961-1970. La miseria campesina, primero, y el desarrollo económico polarizado después, han sido los causantes de los grandes trasvases humanos de la España contemporánea [...]
De forma inesperada, el mapa migratorio se ha complicado a partir de 1971, y más concretamente de la crisis económica abierta en 1973. El paro en la industria retiene el poblamiento rural en los lugares de origen. La emigración está reduciendo su área y su volumen.⁹

⁶ Op. Cit. Pág. 197.

⁷ Op. Cit. Pág. 214.

⁸ Op. Cit. Pág. 243-44. Citando a Tamames en *Estructura económica de España*, pág. 18-19

⁹ Op. Cit. Pág. 235.

Concretando los fenómenos migratorios en Cataluña, los datos fundamentales se encuentran en el cuadro 1, que evidencia el espectacular incremento de población que se produce entre las décadas 1940-1970 y que se desacelera posteriormente.

Cuadro 1: Evolución de la población de Cataluña (1887-1986)¹⁰

Años	Población de hecho	Inc. Relativo %	Tasa de crecimiento anual	Índice de crecimiento 1887=100
1887	1.843.737	6,65	0,50	100
1900	1.966.436	5,72	0,56	107
1910	2.079.009	12,76	1,21	113
1920	2.344.235	19,07	1,76	127
1930	2.791.292	3,40	0,33	151
1940	2.886.128	12,27	1,16	157
1950	3.240.313	21,10	1,93	176
1960	3.923.968	14,43	2,73	213
1965	4.490.115	13,75	2,61	244
1970	5.107.504	10,82	2,08	277
1975	5.660.213	5,24	0,85	307
1981	5.956.597	0,37	0,07	323
1986	5.978.633	-	-	-

Tanto es así que Anna Cabré Afirma que,

... sense migracions durant el segle XX la població actual de Catalunya (la del 1980, per ser més exactes) fora només de 2.360.000 habitants en lloc dels 6 milions que tothom ja sap que som! I el seu corol·lari, es a dir: que més del 60 per cent de la població de Catalunya (del 1980) resulta ser fruit directe o indirecte de la immigració del segle XX.¹¹

¹⁰ Cabré, Anna: *El sistema català de reproducció*. Ed. Proa. Colección: La Mirada social, serie Mare Nostrum-ICM. Barcelona, 1999. Pág. 159.

¹¹ Op. Cit. Pág. 12.

Cuadro 2: Población de Cataluña entre 1787 y 1981.¹²

	1787	1860	1910	1970	1981
Cifras absolutas Cataluña(en miles)	802	1.674	2.085	5.122	5.958
Cifras absolutas España(en miles)	10.269	15.645	19.944	33.824	37.617
Cifras relativas (sobre el total de España)	7,8	10,7	10,5	15,1	15,8

Los datos del cuadro 2 atestiguan el incremento porcentual de población en Cataluña respecto del resto de España desde el siglo XVIII, como consecuencia, en su mayor parte, de los flujos migratorios estatales.

La inmigración hacia Cataluña ha vuelto a ser un fenómeno tan importante e imprevisible que Cabré hizo una proyección de crecimiento vegetativo de la población en el que preveía una población para Cataluña en unos 25 años (desde la publicación de la obra citada en 1999) de entre 6,1 y 6,75 millones de habitantes¹³. Actualmente ya se alcanzan los 7 millones y es que ella misma ya advirtió:

Com tampoc no pot descartar-se que es tornin a produir moviments immigratoris d'una certa importància, encara que en aquest moment sigui difícil imaginar dates, orígens i envergadura.¹⁴

Ha hecho falta muy poco tiempo para que emigrantes de todos los rincones del mundo desborden cualquier previsión.

¹² Nadal, Jordi: *La población española (siglos XVI a XX)*. Ed. Ariel. Col. Ariel Quincenal, nº 12 (4ª edición). Barcelona 1984. Pág. 188.

¹³ Cabré, Anna: *El sistema català de reproducció*. Ed.: Proa. Colección: La Mirada social, serie Mare Nostrum-ICM. Barcelona, 1999. Pág. 167.

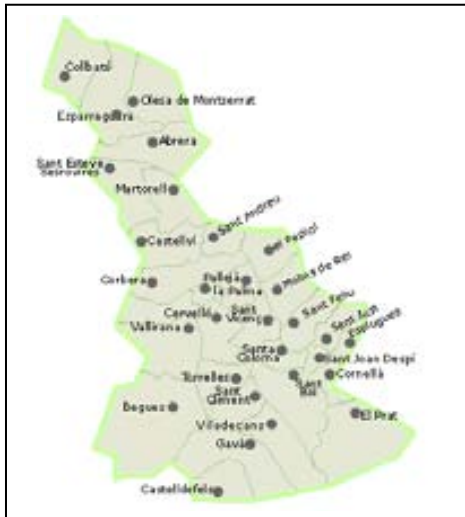
¹⁴ Op. Cit. Pág. 167. Nota a pie de página nº6.

4.1.2. El municipio y la población de Pallejà.

La población catalana de Pallejà se encuentra en la comarca del Baix Llobregat, perteneciente a la provincia de Barcelona.

Aunque se trata de una pequeña población, se encuentra en el área de influencia de la ciudad de Barcelona, en la corona industrial de la que forma parte la comarca.

Mapa de la comarca del Baix Llobregat, con la situación del municipio de Pallejà.¹⁵

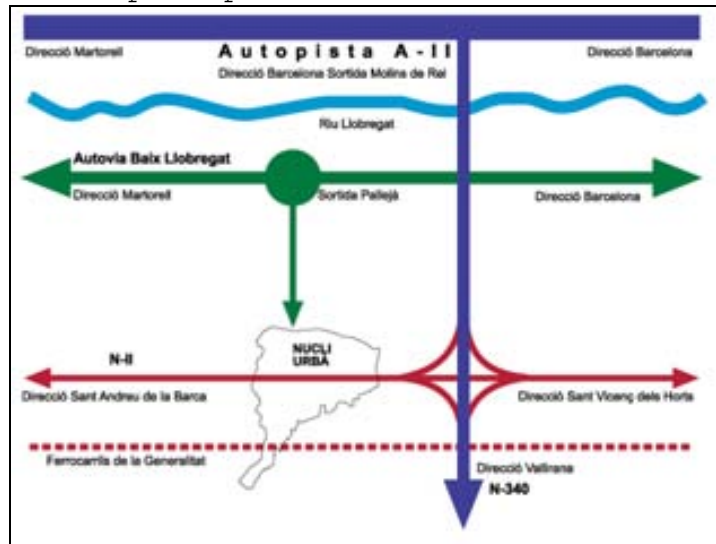


<p><u>Municipio de Pallejà¹⁶</u></p> <p>Población (2005): 10.192 habitantes. Superficie: 8,2 Km² Densidad de pob.: 1.238,4 hab/Km²</p>

Mapa del término municipal de Pallejà¹⁷



Esquema de las principales vías de comunicación de Pallejà¹⁸



¹⁵ Fuente: página Web del Consell comarcal del Baix Llobregat (2006): www.elbaixllobregat.net

¹⁶ Fuente: página Web del Institut d'Estadística de Catalunya (2006): www.idescat.net

¹⁷ Fuente: página Web del Ayuntamiento de Pallejà (2006): www.palleja.net

¹⁸ Fuente: página Web del Ayuntamiento de Pallejà (2006): www.palleja.net

Como ya ha quedado explicado en el apartado anterior, el gran incremento de población de Cataluña en el siglo XX es fruto, básicamente, de las migraciones, y se da fundamentalmente en la ciudad de Barcelona y el área de influencia de la misma: poblaciones del área metropolitana y de comarcas limítrofes como la del Baix Llobregat, en la que se encuentra Pallejà.

Tampoco hay que olvidar, para poder estudiar los datos demográficos relativos a la población de Pallejà, que no toda la emigración proviene de otros lugares de la península, ya que en la propia Cataluña se produce el mismo trasvase de población campo-ciudad.

Como puede apreciarse en el cuadro 3, el incremento de población del municipio entre 1950 y 2005 ha sido permanente y, en algunos momentos, porcentualmente vertiginoso.

En términos absolutos la población ha aumentado en 9.127 personas. Para ver la magnitud del cambio es necesario recordar que en 1955 la cifra de habitante se situaba en 1.065 personas, es decir, el 10,45% de la población actual, que por tanto ha aumentado en un 857%¹⁹.

El crecimiento absoluto es especialmente significativo en los quinquenios 1965-70 y 1970-75, en los que la población se incrementó en unos mil habitantes aproximadamente en cada uno de ellos. En el quinquenio 1981-86 se aprecia una fuerte desaceleración del ritmo de crecimiento, que vuelve a recuperarse entre 1996 y 2001 y que despega como nunca antes en el último periodo, 2001-2005.

El mayor crecimiento porcentual se sitúa en el quinquenio 1955-60 (46,8%) y en el precedente 1950-55 (42,62%). Desde 1960 el crecimiento relativo disminuye progresivamente, hasta el quinquenio 1981-86, en el que el incremento fue tan sólo del 3,33%. Este decrecimiento porcentual coincide también con el menor incremento señalado en términos absolutos, tal como puede apreciarse en los gráficos 1 y 2. Pero en los últimos cuatro años el crecimiento vuelve a ser espectacular situándose cerca del 31,5%.



Si bien el crecimiento de población registrado entre 1950 y 1975 se corresponde con la descripción realizada para el conjunto del área, es decir, los movimientos de población campo-ciudad, hay que resaltar que el crecimiento posterior, y especialmente el más

¹⁹ Cálculos propios a partir de los datos del cuadro 3.

reciente, responde a movimientos de población que se efectúan desde la comarca del Barcelonés, desde otros municipios de la propia comarca y desde otras poblaciones cercanas, como consecuencia de la construcción de viviendas protegidas en el municipio y de la escasa densidad de población que aún hoy se registra.

Aunque también se ha recibido población inmigrante extracomunitaria, no ha sido en un porcentaje significativo que explique el aumento de los últimos años, ya que en la población no hay ni demasiada oferta de viviendas de bajo coste que los recién llegados se encuentren en situación de poder comprar, ni ofertas de empleo que respondan a sus posibilidades.

Cuadro 3. Crecimiento de la población de Pallejà desde 1950.

Crecimiento absoluto²⁰		Crecimiento relativo²¹	
Año	Habitantes	Periodo	Porcentaje
1950	1.065		
1955	1.519	1950-55	42,63
1960	2.230	1955-60	46,81
1965	3.088	1960-65	38,48
1970	4.081	1965-70	32,16
1975	5.080	1970-75	24,48
1981	5.728	1975-81	12,76
1986	5.919	1981-86	3,33
1991	6.599	1986-91	11,49
1996	6.846	1991-96	3,74
2001	7.751	1996-01	13,22
2005	10.192	2001-05	31,49

²⁰ Fuentes: para N° de habitantes de Pallejà entre 1950 y 1975, Moreno Moreno, Julio Javier: *Evolución de la población de la Entidad Municipal Metropolitana de Barcelona. 1950-1990*. Ed. Publicacions de la Corporació Metropolitana de Barcelona. Direcció de Serveis de Planejament Urbanístics. Pág. 97; para n° de habitantes de Pallejà entre 1981 y 1991, Generalitat de Catalunya. Institut d'Estadística de Catalunya: *Estadística comarcal i municipal. 1993*. Ed. Generalitat de Catalunya. Institut d'Estadística de Catalunya. 1994. Pág. 241. Para población de Pallejà entre 1996 y 2005: página Web del Institut d'Estadística de Catalunya, www.idescat.net

²¹ Calculo propio a partir de los datos reseñados en el mismo cuadro "Crecimiento absoluto" y referenciados en la nota anterior.

Gráfico 1. N° de habitantes de Pallejà entre 1955 y 2005²²

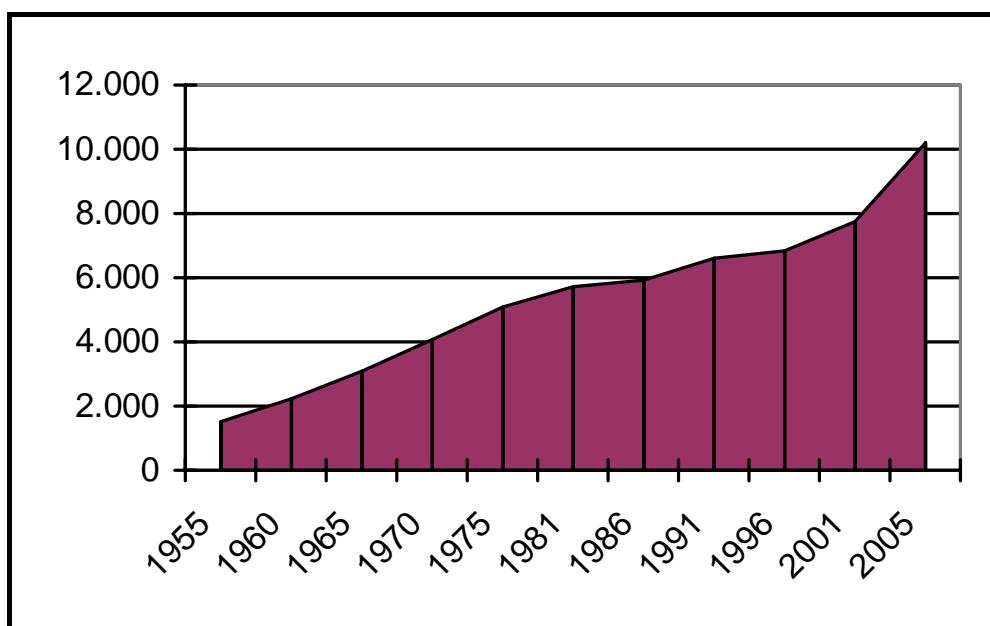
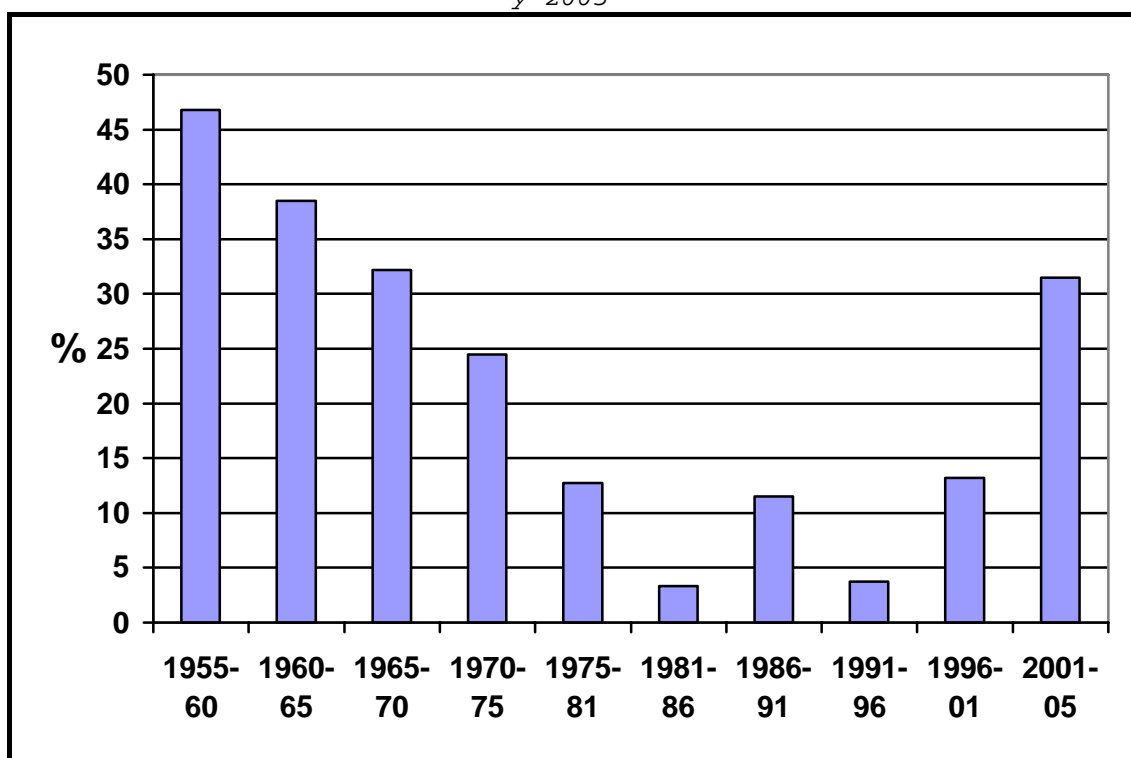


Gráfico 2. Crecimiento relativo de la población de Pallejà entre 1955 y 2005²³



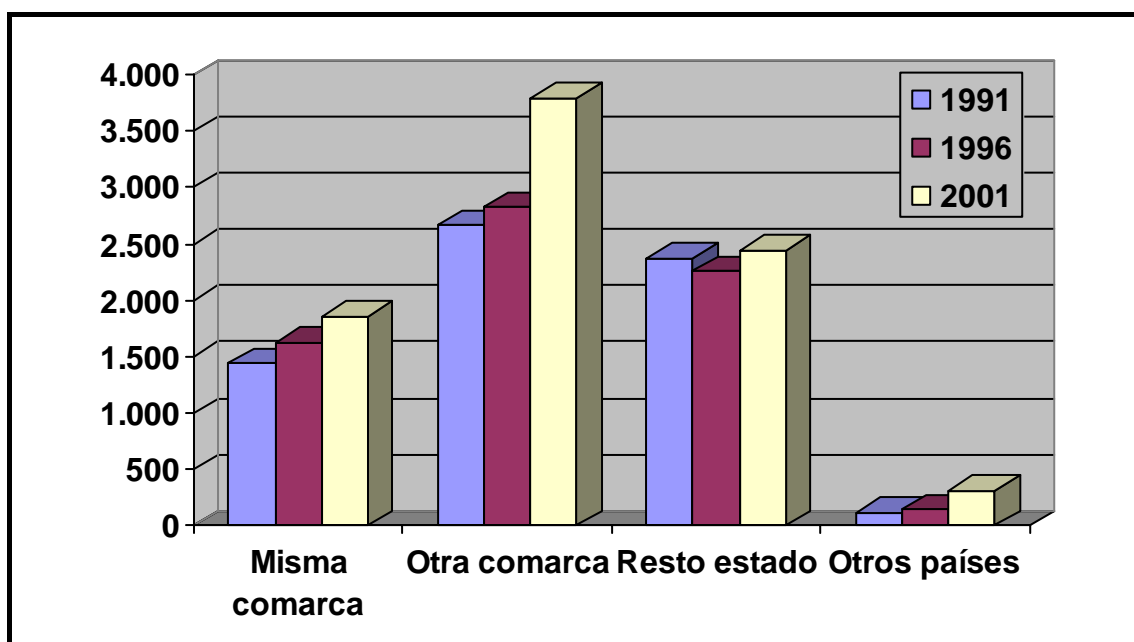
²² Elaboración propia a partir de los datos del cuadro 3.

Cuadro 4: Población de Pallejà según su lugar de nacimiento.²⁴

Año	Cataluña	Misma comarca	Otra comarca	Resto estado	Otros países	Total
1991	4.112 (62,31%)	1.445	2.667	2.372 (35,94%)	115	6.599
1996	4.447 (64,96%)	1.623	2.824	2.255 (32,94%)	144	6.846
2001	5.644 (67,20%)	1.855	3.789	2.445 (29,11%)	310	8.399

Más del 62% de la población de Pallejà en 1991 es originaria de Cataluña y casi el 36% ha nacido en otras comunidades autónomas de España. A partir de esta fecha el porcentaje de población nacida en Cataluña aumenta, mientras que el de nacidos en el resto de España disminuye. La explicación de estos datos responde básicamente al relevo generacional, que implica que los hijos y nietos de los inmigrantes de las décadas anteriores ya nacen en Cataluña, mientras que el proceso migratorio se ha frenado.

Gráfico 3: Población de Pallejà según su lugar de nacimiento²⁵



²³ Elaboración propia a partir de los datos del cuadro 3.

²⁴ Fuente: página Web del Institut d'Estadística de Catalunya: www.idescat.net. Porcentajes, cálculo propio.

²⁵ Elaboración propia a partir de los datos de la tabla anterior.

*Cuadro 5. Población de Pallejà según su lugar de nacimiento por comunidades autónomas de España en 2001.*²⁶

Cataluña	Andalucía	Aragón	Castilla-M	Castilla-L	Valencia	Extrem.	Galicia	Madrid	Murcia	Resto
5.644	1.432	133	236	122	89	136	76	51	69	101

*Cuadro 6: Porcentaje de población de Pallejà nacida en otras comunidades autónomas de España en 1986 y 2001.*²⁷

	Andalucía	Aragón	Castilla-M	Castilla-L	Valencia	Extrem.	Murcia	Resto
1986	63,9	5,6	10,1	3,5	3,3	5,6	3,1	4,8
2001	58,6	5,4	9,7	5,0	3,6	5,6	2,8	9,3

En cuanto a la procedencia de la inmigración española, bastan los cuadros 5 y 6 para ver la distribución de orígenes que se ha mantenido con algunas variaciones que para este trabajo no son sustancialmente significativas. La mayor parte de la población que llega a Pallejà lo hace desde Andalucía en proporción superior al resto de todas las demás comunidades autónomas juntas. A continuación, Castilla-La Mancha, Extremadura y Aragón aportan porcentajes de población importantes.

*Cuadro 7: nivel de instrucción de la población (% sobre la población de derecho de 10 años o más en 1991).*²⁸

	Pallejà	Comarca
Sin titulación	20,44	21,71
Primarios	59,23	59,05
Medios	15,34	15,36
Superiores	4,99	3,88

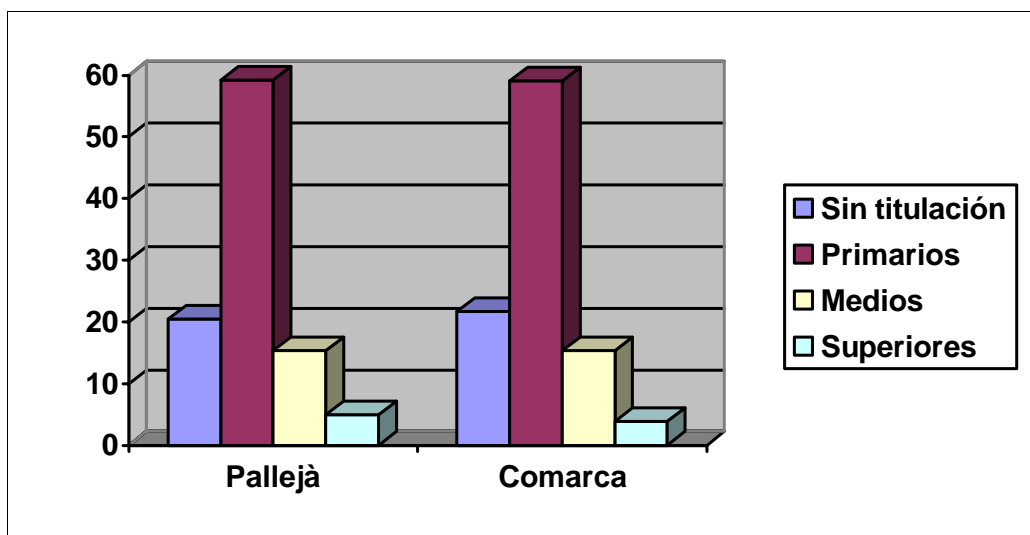
²⁶ Fuente: página Web del Institut d'Estadística de Catalunya: www.idescat.net

²⁷ Fuentes: datos de 1986 en Recaño Valverde, Joaquín: *La immigració de la resta d'Espanya al Baix Llobregat. L'onada migratoria dels anys seixanta i setenta*. En: Materials del Baix Llobregat. Nº 5, 1999. Dossier: Les migracions al Baix Llobregat. Ed. Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat. Sant Feliu de Llobregat, 1999. Pág. 49. Datos de 2001: elaboración propia a partir de los datos del cuadro 5.

²⁸ Fuente: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estadística de Catalunya: *Estadística comarcal i municipal*. 1993. Ed. Generalitat de Catalunya. Institut d'Estadística de Catalunya. 1994. Pág. 245.

Los datos sobre el nivel de instrucción en la comarca y en Pallejà en 1991 son prácticamente idénticos. La mayor parte de la población tiene tan sólo estudios primarios, siendo éstos casi el 60% tanto en el municipio como en el Baix Llobregat, y más del 20% no tiene ninguna titulación también en los dos ámbitos estudiados.

Gráfico 4: Nivel de instrucción de la población (% sobre la población de derecho de 10 años o más en 1991).²⁹



Todas estas series de datos demográficos presentados hasta aquí nos permiten ver que la población de Pallejà ha ido evolucionando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX siguiendo los parámetros generales del área de Barcelona como centro de atracción de inmigración, propiciado por su dinamismo económico general e industrial, en particular durante las décadas 1950-1970, en las que se produce la máxima llegada de inmigrantes del resto de la península y del resto de Cataluña.

Este proceso es el resultado del trasvase de población campo-ciudad que se produce tras la crisis de posguerra y que acompaña al crecimiento económico polarizado que se da en España, concentrado en algunas grandes ciudades como Barcelona.

Esta población inmigrante no ha recibido formación académica en sus lugares de origen o tan solo una formación elemental. Las condiciones económicas y sociales de los años posteriores a la guerra civil impiden a la población rural infantil realizar una escolarización continuada, que en aquel momento no es obligatoria. Pero estas circunstancias generales van unidas a unas circunstancias personales que acaban de definir las posibilidades

²⁹ Elaboración propia según datos del cuadro 7.

familiares de enviar a los hijos al colegio. La posesión de tierras, el pasado político o la adscripción o no al régimen franquista, la muerte de alguno de los padres, son algunos de los factores que acaban de definir las historias de vida, facilitando o dificultando las posibilidades de acceder a una mínima alfabetización, como las historias personales recogidas por el *Taller de Historia de Pallejà* demuestran³⁰.

De esta manera se define el perfil de los y las estudiantes de la escuela de adultos de Pallejà: personas que han vivido los primeros años de su vida en núcleos rurales, que emigran durante los decenios del desarrollo económico industrial buscando mejorar sus condiciones de vida y que acuden a la escuela de adultos en busca de una formación básica cuando sus circunstancias personales ya han cambiado ostensiblemente: los hijos ya están criados, la economía ya no es un impedimento, las mujeres se pueden permitir dejar de trabajar en el servicio doméstico o en las industrias o ya son jubilados o pensionistas.

No son, por tanto, personas excepcionales las que estudian en la edad adulta, las que acuden a la escuela de adultos, se trata de un sector de la población cuantioso e histórica y socialmente definido y significativo en relación a los datos apuntados hasta ahora.

³⁰ Molina Rodríguez-Navas, Pedro (coord.): *Nuestra historia. Taller de Historia de Pallejà*. Ed. Diálogos S.L - Ajuntament de Pallejà. Xàtiva, 2000.

4.1.3. Aula de Formació d'Adults de Pallejà.

El *Aula de Formació d'Adults de Pallejà*, a la que también llamamos coloquialmente escuela de adultos, es de titularidad municipal sin ninguna vinculación con el departamento correspondiente de la Generalitat de Catalunya, administración competente en formación de adultos en el territorio autonómico.

El aula fue creada en el mes de septiembre de 1992, por tanto el primer curso escolar fue el 1992-93.

Las instalaciones se ubicaban en el edificio denominado *Torre Fabregat* en referencia a sus antiguos propietarios. La casa, tras ser adquirida por el Ajuntament de Pallejà se destinó a escuela infantil y primaria. Posteriormente, además de a la escuela de adultos ha acogido el *Casal de la Gent Gran*, y los talleres de manualidades (bolillos, costura, artesanías, etc.) organizados por la *Regiduria de Serveis Socials*.

En un inicio la escuela ocupaba una sola aula y con un único profesor (yo mismo) se cubrían los dos grupos de estudiantes: uno de graduado escolar y otro de nivel instrumental.

El aumento de la demanda llevo a ocupar otra aula en el mismo edificio y a contratar más personal docente, primero por horas, para poder hacer más grupos de la etapa instrumental y clases de lengua para extranjeros. Progresivamente, se fueron ampliando las horas del profesorado hasta llegar a tener dos personas dedicadas a la docencia a jornada completa.

En el mes de abril de 2004 las actividades se trasladaron a las actuales instalaciones en la torre de *La Molinada*, edificio dedicado íntegramente a actividades de formación de adultos (escuela de adultos, cursos de formación ocupacional, informática, talleres de manualidades, etc.).

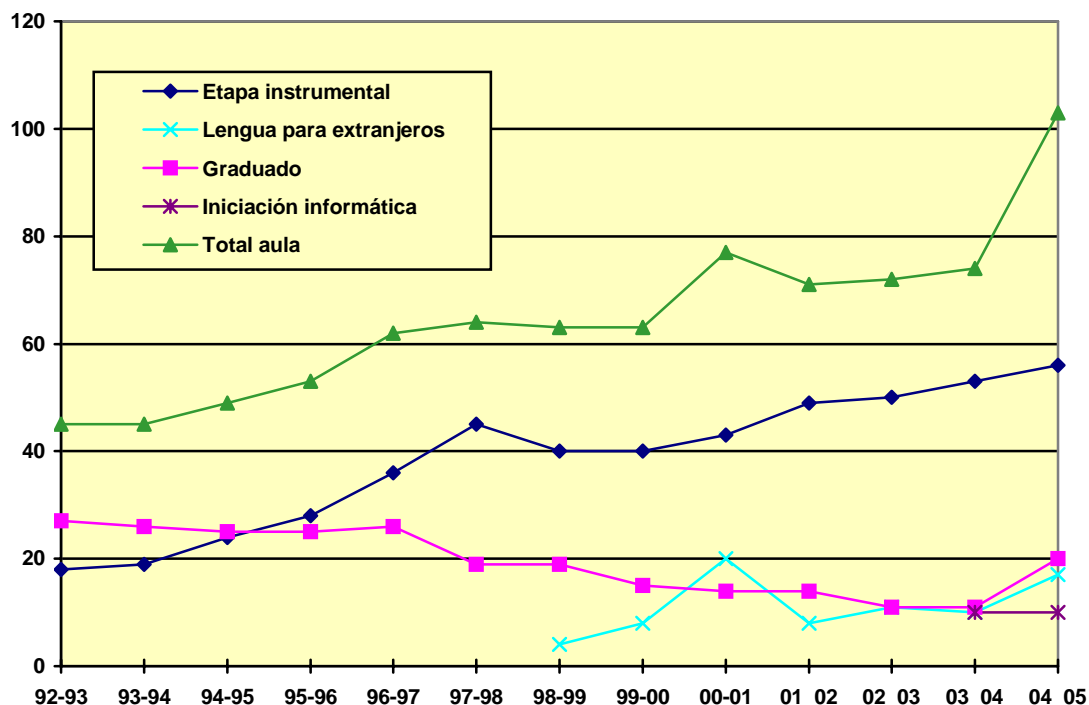
Los cuadros y gráficos siguientes dan una idea de la evolución general de la escuela desde su apertura³¹.

³¹ Todos los cuadros y gráficos de este apartado son de elaboración propia, realizados para la memoria de la escuela del curso 2004-2005 y revisados para este trabajo.

Cuadro 1. Estudiantes matriculados desde el curso 1992-93 hasta el 2004-2005.

Curso	Etapa instrumental	Lengua extranjeros	Graduado (GES/CFGM)	Iniciación informática	Total aula
92-93	18		27		45
93-94	19		26		45
94-95	24		25		49
95-96	28		25		53
96-97	36		26		62
97-98	45		19		64
98-99	40	4	19		63
99-00	40	8	15		63
00-01	43	20	14		77
01-02	49	8	14		71
02-03	50	11	11		72
03-04	53	10	11	10	84
04-05	56	17	20	10	103
Total	501	78	252	20	851

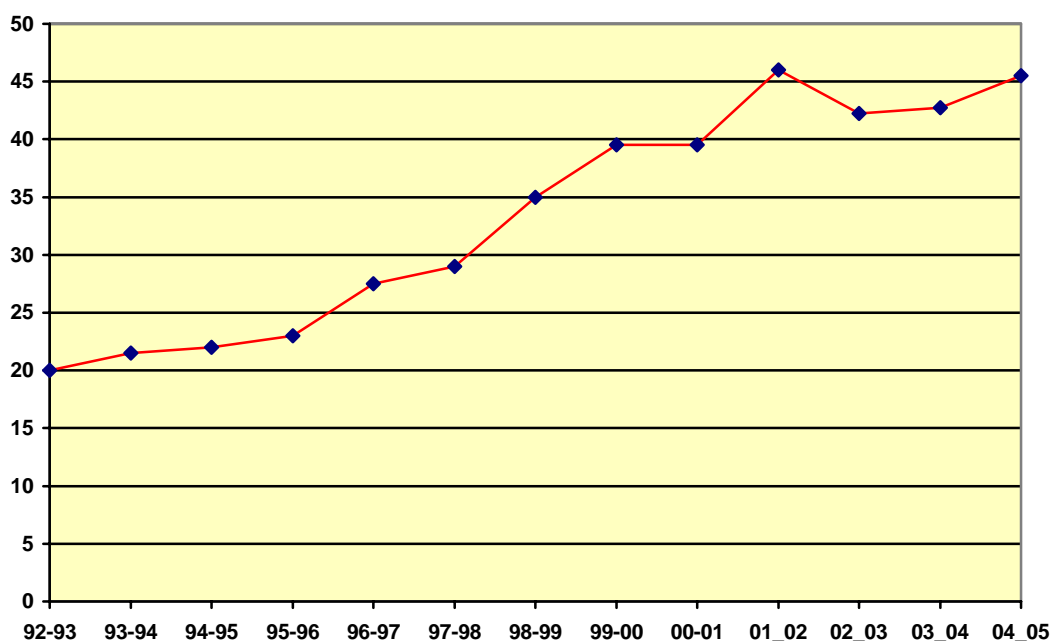
Gráfico 1. Estudiantes matriculados desde el curso 1992-93 hasta el 2004-2005.



Cuadro 2: Evolución de las horas lectivas semanales

Curso	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05
Horas lectivas	20	21,5	22	23	27,5	29	35	39,5	39,5	46	42,25	42,75	45,5

Gráfico 2: Evolución de las horas lectivas semanales



Junto al aumento total de horas lectivas y matriculaciones, se ha de señalar una diversificación de las clases. Mientras que durante el curso 1992-93 se hacían los tres niveles de la etapa instrumental en un mismo horario, en el curso siguiente 1993-94 se hizo una clase de los niveles I y II y otra de nivel III y en los cursos 1994-95 y 1995-96 se hizo una clase de nivel II y otra con los estudiantes de los niveles I y III. A partir del siguiente curso (1996-97) se diferenciaron ya los tres niveles al darse la posibilidad de ocupar una nueva aula y de contar con personal colaborador y contratado. Con posterioridad, en algunos cursos y en función de la demanda se han doblado algunos de estos niveles.

Como puede observarse en el cuadro 1, en el último curso descrito se impartieron los tres niveles de la formación instrumental, un curso de preparación para las pruebas

libre de GES (Graduado en educación secundaria) y acceso a los ciclos formativos de grado medio, un curso de lengua para extranjeros y otro de iniciación a la informática dirigido a población jubilada o pensionista.

También hay un grupo de actividades (no contemplado en estos cuadros por no tratarse de una actividad docente), de personas que acuden a la escuela para poder organizar y participar en actividades culturales, lúdicas, etc.

Dado que la investigación objeto de esta tesis se ha realizado fundamentalmente con estudiantes de la etapa instrumental, describo brevemente a continuación los tres niveles en que se divide para facilitar la comprensión de los procesos que se han realizado a las personas no familiarizadas con la educación de adultos.

Etapa instrumental de la formación básica de adultos.

El objetivo general de la etapa instrumental de la formación básica de adultos es que los estudiantes alcancen un nivel de formación que les permita dominar los instrumentos básicos de aprensión y transmisión de conocimientos para lograr una autonomía funcional básica.

La etapa se divide en tres niveles.

Nivel I

Las clases de alfabetización o nivel I, están dirigidas a personas que llegan a la escuela sin saber leer ni escribir o con conocimientos de lecto-escritura insuficientes para leer o escribir una oración o un pequeño texto formado por oraciones cortas.

Nivel II

Las clases de neolectores o nivel II, están dirigidas a personas que, aunque saben leer y escribir, lo hacen con mucha dificultad y todavía no conocen suficientemente las operaciones matemáticas básicas.

Nivel III

Las clases de certificado de formación instrumental o nivel III, están dirigidas a personas que quieren obtener el título correspondiente al nivel instrumental o que aunque no tengan interés concreto por la obtención de la titulación quieren mejorar sus conocimientos generales.

Es importante tener en cuenta que el núcleo central del trabajo de campo descrito en esta investigación, el *Taller de Historia de Pallejà*, se desarrolla entre los cursos 1995-96 y 1999-2000, aunque hay trabajos posteriores y dinámicas que continúan hasta hoy mismo.

Por tanto, hay que tener en cuenta que durante estos años la escuela fue evolucionando, incrementando el número de personas matriculadas, pero que fundamentalmente se impartían clases de los niveles de la etapa instrumental, sujetos esenciales de la investigación, y de graduado escolar. El resto de cursos se han ido integrando posteriormente.

En los capítulos siguientes iré definiendo el perfil de los participantes en las diferentes experiencias, ya que estos iban cambiando de curso en curso.

4.2. Desarrollo y metodología del trabajo de campo.

El trabajo de campo de esta tesis está formado por un conjunto de investigaciones algunas de las cuales siguen un orden cronológico consecutivo pero que en algunos casos se han dado de forma simultánea. En cualquier caso, todas ellas conforman una unidad de investigación ya que cada nuevo paso ha impulsado los siguientes y ha servido también para corroborar o descartar otras posibilidades. Cada nuevo trabajo me ha llevado a cambiar tanto mi mirada sobre los "otros", mis alumnos y por extensión el resto de seres humanos, como mi concepción sobre los medios de comunicación y las explicaciones de la historia.

Un trabajo previo fue la investigación que realicé sobre la prensa del corazón (1993-95)¹, explorando sus posibilidades como material didáctico en la formación de adultos. Su realización me aportó, además, una nueva mirada sobre la utilización que los adultos hacen de la prensa como instrumento de aprehensión de la realidad social. De esta manera completé los conocimientos teóricos que sobre este tema estaba recibiendo en los cursos de doctorado con una investigación puntual que fue además una experiencia personal enormemente enriquecedora. El cambio de perspectiva que supuso la realización de este trabajo, fundamenta esta investigación de doctorado.

Posteriormente, inicié el *Taller de Historia de Pallejà* (1996)², y realicé unos programas de radio para la emisora local de Pallejà en los que participaron todos los alumnos de la escuela de adultos (1998-99)³. Este trabajo radiofónico y educativo fue simultáneo en el tiempo a las sesiones de trabajo y producción de fuentes históricas del *Taller de Historia* (1996-99) ya que lo inicié en el momento en que la emisora de radio local ofreció el espacio y las condiciones para realizarlo. Fue un paso más en mi análisis sobre las posibilidades de los medios de comunicación social en la educación y también sobre la perspectiva desde la que debía trabajar con los participantes.

Junto a estos procesos y posteriormente, he continuado trabajando y explorando estos temas con otras investigaciones que completan este recorrido hasta hoy. Investigaciones que están siempre asociadas de alguna manera a un proceso educativo. Por tanto son experiencias pedagógicas simultáneamente.

¹ Ver apartado 4.2.1.

² Ver apartado 4.2.2.

³ Ver apartado 4.2.2., B.1.

4.2.1. De receptores activos de los medios de comunicación a protagonistas de la historia (1993-1995).

4.2.1.1. Utilización didáctica de la prensa del corazón en la etapa instrumental de la formación básica de adultos⁴.

La prensa del corazón es uno de los productos de los medios de comunicación social claramente denostados por la cultura hegemónica. Más aun cuando yo comencé con esta investigación, entre 1993 y 1995, ya que hacía poco tiempo que las televisiones habían comenzado a emitir programas con contenidos semejantes y este exitoso mimetismo, al menos en cuanto a índices de audiencia, añadía pólvora a la polémica sobre la función de los medios de comunicación y de las televisiones públicas y privadas. A pesar de esto, yo necesitaba enfrentarme con el reto de reconsiderarlos para dar explicación a su éxito, a su consumo masivo y a la necesidad paralela de dialogar sobre sus contenidos, es decir, sobre las actuaciones privadas de personajes públicos. Sobre esto no tenía ninguna duda, no es difícil que en una conversación sobre asuntos privados aparezcan comparaciones con personajes y noticias de la prensa del corazón. Lo que se hace o deja de hacer tiene sus equivalentes famosos, conocidos por todos⁵, que permiten comparar actitudes personales más allá de lo más próximo, la familia, los vecinos, etc. Así que no era raro que incluso en las clases de la escuela de adultos apareciesen referencias de este tipo. Los cuestionamientos sociales y morales con los que trabajábamos y la tipología del alumnado de la formación instrumental, lo propiciaban.

Cuando pensé en hacer un trabajo escolar con este tipo de publicaciones ya había realizado algunas lecturas que empezaban a cambiar mi mirada sobre los productos de la cultura popular en general y sobre la prensa popular en particular, de forma que ya me veía capaz de extraer algo positivo de una experiencia que las utilizase como material didáctico.

⁴ Molina Rodríguez-Navas, Pedro: *Utilización didáctica de la prensa del corazón en la etapa instrumental de la formación básica de adultos*. Trabajo presentado como investigación de nueve créditos, defendido en acto de lectura que se celebró el día 12 de diciembre de 1995, dentro del programa de doctorado de Ciencias de la Comunicación (bienio 1993/95), del Departamento de Periodismo y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigación dirigida por la doctora Amparo Moreno Sardà.

⁵ Como en otros ambientes o lugares, o incluso simultáneamente sucede con la vida de los santos u otros referentes religiosos.

Algunas de las lecturas que me iluminaron especialmente el camino fueron las obras de Pierre Bourdieu sobre el sistema escolar⁶ y sobre las formas de reproducción de los valores sociales y sus usos⁷ que me hicieron replantearme amplios campos de mi profesión y sobre la forma de ejercerla. Pero también muy especialmente el trabajo de Amparo Moreno sobre la prensa de sucesos⁸ me demostró que la forma de interpretar los textos de estas publicaciones era mucho más amplia de lo que yo había supuesto nunca, e incluso que el uso que de ella hacían sus lectores alcanzaba facetas que implicaban no sólo a las personas individualmente sino también a sus relaciones y posibilidades sociales, a sus aspiraciones futuras tanto como a sus actitudes presentes. Lo que demostraba este trabajo era que un medio popular y menospreciado contribuía a la adaptación de los inmigrantes a una sociedad de acogida, ya que ofrecía una representación de la sociedad que abarcaba situaciones de gran utilidad para ellos utilizando en sus noticias y anuncios todo tipo de personajes y escenarios olvidados por la prensa *culta*⁹.

De este recorrido intelectual extraje una conclusión esencial que me abrió el camino para futuras investigaciones. Lo que comprobaba era que los estudios de recepción coincidían en que todo texto (o imagen, por tanto, como texto iconográfico) es interpretado por el lector en función de sus experiencias y conocimientos previos, pero también veía que esta teoría tan sólo se aplica al conocimiento de los textos académicamente respetados, mientras que otros, los textos de los medios no considerados como cultos, los no hegemónicos, son sistemáticamente menospreciados y no se da la posibilidad de hablar de ellos y sobre ellos en estos términos. Parece darse por supuesto que el lector de este tipo de publicaciones no tiene ninguna capacidad de análisis o que

⁶ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia. Barcelona, 1977.

⁷ Bourdieu, Pierre: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Ed. Taurus. Ensayistas-259. Serie Mayor. Madrid, 1998.

⁸ Moreno Sardà, Amparo: *Prensa de sucesos: Models de marginació i integració social en els processos de mobilitat social*. Revista *Anàlisi* n° 16, 1994.

⁹ Martín Barbero, en *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* (ediciones Gustavo Gili, MassMedia; México, 1987; pág. 47) habla de la necesidad de:

Incluir en el estudio de lo popular no sólo aquello que culturalmente producen las masas, sino también lo que consumen, aquello de que se alimenta; y pensar lo popular en la cultura no como algo limitado a lo que tiene que ver con su pasado -y un pasado rural-, sino también y principalmente lo popular ligado a la modernidad, el mestizaje y la complejidad de lo urbano.

los textos son de tal pobreza que es imposible encontrar en ellos más que una cara, una sola posibilidad de interpretación sin aristas ni tangentes. No actúa la historia de vida del receptor en la interpretación: una sola lectura realizada por una multiplicidad de lectores que actúan como uno solo. Si el texto ya es considerado como propio de una cultura *vulgar* (del vulgo) y, por tanto, sin margen para posibles lecturas vinculadas a la propia experiencia, conocimientos y formación, qué decir del lector que escoge este tipo de publicación cuando podría haber optado entre una multitud de lecturas *cultas*.

Intentar averiguar por qué el lector escoge la publicación y qué lecturas se hacen de la misma, no solo podía aportarme un conocimiento más profundo de los medios de comunicación, sino también de los receptores, de mis alumnos. Quizás, también así, antiguos prejuicios sobre la distancia entre culturas, entendidas como conocimientos dispares, que es la existente entre los alumnos y el profesor, podrían temblar desde sus cimientos.

Así pues, tras constatar que debía aproximarme de otra manera a mis alumnos para conocerlos mejor, valorando sus conocimientos y lecturas como otros posibles sin jerarquías y prejuicios previos, me propuse investigar, a lo largo de dos cursos escolares, cuáles son las posibilidades de utilización que las revistas del corazón tienen como material didáctico en la etapa instrumental de la formación de adultos.

Creía que debía hacerlo, aunque he de reconocer que empecé todavía con muchas dudas al respecto y sin tener muy claro qué resultados podría obtener. Me preocupaba la reacción que sobre el planteamiento del trabajo tendrían mis colegas profesores y el mundo académico en general. Pero tanto como esto, pensaba que incluso mis propios alumnos podrían negarse a considerar la posibilidad de realizar la experiencia, ya que trabajar en clase con estas revistas, con estos productos de la cultura de masas no es lo habitual¹⁰.

¹⁰ En las ocasiones en que he podido contrastar esta opinión con compañeros de otras escuelas, en charlas o cursos de formación de formadores, he podido recoger mayoritariamente opiniones de profesores absolutamente contrarios a su uso: "Yo solo la llevaría a clase para decirles que es lo que nunca deben leer", me dijo uno, manifestando una opinión que en principio ya refleja una actitud poco pedagógica ya que no busca el diálogo sino la imposición de un criterio. En estas actitudes también está operando la distinción como sentido estético tanto en lo visual como en los contenidos de forma previa al juicio razonado sobre el uso de la publicación:

Los gustos (esto es, las preferencias manifestadas) son la afirmación práctica de una diferencia inevitable. No es por casualidad que, cuando tienen que justificarse, se afirmen de manera enteramente negativa, por medio del rechazo de otros gustos: en materia de gustos, más que en cualquier otra materia, toda determinación es negación; y sin lugar a dudas, los gustos son, ante todo, *disgustos*, hechos horrorosos o que producen una intolerancia visceral ("es

Hay que señalar que los hábitos de lectura de medios de comunicación de masas, entre los alumnos de la etapa instrumental, los grupos con los que trabajaba, son, en general, muy limitados. Las dificultades de lectura y de comprensión de los textos impiden el acceso a la prensa de "información general" (especialmente en los dos primeros niveles) que requiere un nivel de formación adecuado, un conocimiento previo de multitud de temas, y una práctica que conlleve un aprendizaje de la lectura del medio. El contacto de los alumnos con los medios se produce a través de la prensa del corazón, de las revistas femeninas y, en el caso de los hombres, de la prensa deportiva, en la mayor parte de los casos¹¹.

Para poder situar en su contexto a los estudiantes con los que trabajé, estudié en primer lugar los principales datos demográficos de la población de Pallejà y también elaboré una encuesta con el objetivo de definir el perfil socio-histórico del grupo. Esto me permitió, en primer lugar, relacionar los datos personales recogidos con los demográficos de la población para comprobar que incidía en grupos de población significativos de Pallejà. Este planteamiento inicial lo elaboré ya a partir de las pautas metodológicas de la historia de la comunicación no androcéntrica, que me permitía relacionar las historias personales con las colectivas. Para comprender el uso de un medio de comunicación precisaba analizar las características sociodemográficas y poder así relacionar texto y contexto tanto colectivo como personalizado. Los resultados de este análisis, me permitieron ver que la explicación "oficial" de la historia no da cuenta de las condiciones de vida y de los itinerarios vitales de la población.

Los datos se recogieron durante los dos cursos en que se realizó la experiencia didáctica y dieron los siguientes resultados generales:

- Personas con muy escasa formación académica, que están matriculados en los niveles II y III de la etapa instrumental de la formación básica de adultos.
- Llegan a Pallejà como inmigrantes (excepto 2), procedentes tanto de otras poblaciones de Cataluña (2) como del resto de España (13), entre 1955 y 1980.

como para vomitar") para los otros gustos, los gustos de los otros.

Bourdieu, Pierre: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Ed. Taurus. Ensayistas-259. Serie Mayor. Madrid, 1998. Pág. 53-54.

¹¹ A este respecto realicé una encuesta cuyos resultados explico en este mismo apartado, más adelante.

- Mayoritariamente mujeres (tan sólo un hombre por 16 mujeres), más de la mitad de las cuales no trabajaba fuera del propio hogar (9).

Además de estos datos la encuesta me permitió observar las siguientes diferencias entre los dos grupos de trabajo:

Grupo de neolectores (nivel II):

Formado mayoritariamente por mujeres, en la mayor parte de los casos, entre 41 y 56 años. Nacieron en el periodo de posguerra civil, en comunidades del sur de España y en localidades rurales y, por tanto, su lengua materna es el castellano. La mayoría con 2 ó 3 hijos y su ocupación prioritaria eran los trabajos domésticos en su propio hogar, aunque 3 mujeres, y el único hombre del grupo, tenían otros trabajos remunerados. La mitad vivía con el cónyuge y los hijos y la otra mitad con algún familiar además de estos.

Llegaron a Pallejà, casi siempre, entre 1955 y 1970, ya casadas, y, también casi siempre, hicieron algún movimiento migratorio antes de llegar a Cataluña. La mitad cambió de residencia, al menos una vez, en Pallejà.

Su escolarización comenzó generalmente entre los 5 y los 10 años o después, es corta y se completa, en muchos casos, con la instrucción impartida por alguna persona allegada.

En cuanto al consumo de medios de comunicación social, acostumbraban a ver unas dos horas y media diarias de televisión, preferentemente en Tele 5, aunque también podía ser en Antena 3 o TV1. Veían, sobre todo, informativos y "reality shows", a las horas de las comidas y con la familia. Escuchaban poco la radio, y lo hacían por las mañanas y solas. Preferían casi todas Radio Tele-Taxi y, en cuanto a la programación, los magazines. En cuanto a medios escritos, consumían, sobre todo, revistas del corazón y muy escasamente cualquier otro tipo de publicación.

Sus actividades de ocio más comunes eran aquellas que les permitían relacionarse con amigos o familiares y no era infrecuente la lectura de libros.

Grupo de certificado (nivel III):

Todas mujeres, de entre 31 y 50 años la mayoría, que pasaron su infancia y adolescencia en los años del tardofranquismo. Nacieron en el sur peninsular y también algunas en Cataluña (por lo que la lengua materna es en algunos casos el catalán), pero casi siempre en núcleos rurales. El número de hijos más frecuente era dos y la ocupación que consideraron más importante, las tareas domésticas, aunque 5 trabajaban fuera del hogar, en ocupaciones más especializadas que las de las mujeres del otro grupo.

Casi todas vivían sólo con el cónyuge y llegaron a Pallejà con él algo más tarde, en general, que los miembros del grupo de neolectores y sin realizar ninguna escala previa en otra población de Cataluña, cuando provienen del

resto de España. Una vez en la población cambiaron al menos una vez de residencia.

Comenzaron la escolarización, que acostumbró a tener una duración de cinco años o más, antes de los diez años y la mitad acudían, además de a la escuela de adultos, a clases de catalán.

Veían unas dos horas y media de televisión diarias en Antena 3 preferentemente, pero también podía ser en TVE1 o TV3. Veían informativos y series de ficción, sobre todo, a las horas de las comidas y en compañía de la familia. La mitad escuchaba entre 3 y 5 horas diarias de radio en Cadena Dial; los programas preferidos eran los musicales y los magazines y los oían por las mañanas y solas.

El medio escrito de lectura más habitual eran las revistas del corazón y también leían libros y acostumbraban a pasar fuera de Pallejà los fines de semana.

Puesto que el grupo de alumnos con el que trabajé estaba compuesto casi exclusivamente por mujeres, todas amas de casa, actividad que ellas mismas consideran prioritaria incluso en los casos en que se da simultáneamente un trabajo remunerado fuera del hogar familiar¹², y dados los objetivos didácticos de los niveles de formación en los que se trabajaba, entre los que se privilegia la consolidación del aprendizaje de la lecto-escritura, en sí misma y como articuladora de los contenidos propios de otras áreas de conocimiento, consideré que el medio de comunicación más apropiado para llevar a cabo la experiencia eran las revistas del corazón. Además, gracias a la encuesta realizada pude constatar que era el tipo de medio más leído, por lo que, para alcanzar los objetivos pedagógicos propuestos, incidiría en una práctica habitual de las estudiantes. No se impone así un material didáctico preparado, sino que se trabaja en clase con el medio de comunicación escrito preferido por el grupo con el que iba a trabajar.

De entre las revistas del corazón publicadas en el momento fue escogida la revista DIEZ MINUTOS, tras consultar a las propias alumnas del curso 1993/94 (el primero en que se realizó la experiencia) por sus preferencias, antes de explicarles exactamente en qué iban a consistir las tareas que realizarían posteriormente. Aunque apuntaron otras opciones posibles la revista más leída o conocida era DIEZ MINUTOS, siendo éste el único motivo por el que fue seleccionada.

El objetivo de la investigación fue comprobar que la utilización de la prensa del corazón me permitía trabajar los objetivos de los diferentes niveles educativos y de la

¹² Dato este también extraído de la encuesta realizada.

etapa instrumental en general, utilizando para ello las estrategias pedagógico-metodológicas imprescindibles (unión entre contenidos reglados y "cultura para la vida", desarrollo de capacidades intelectuales, hábito de discusión y trabajo en grupo). Así mismo, partí de la hipótesis de que el uso en clase de este material, considerado como de desecho por la cultura académica, culta-hegemónica-dominante, la única considerada como legítima en los programas escolares, podría fomentar la autoestima del alumnado, al ver que no sólo no es rechazado-despreciado aquello que en su vida cotidiana tiene un valor, sino que además puede ser una herramienta de aprendizaje, dándole así un sentido nuevo a la lectura.

Evalúe los resultados del trabajo didáctico realizado tomando como referencia los objetivos enunciados para estos grupos tanto por la administración competente en educación de adultos en Cataluña como por la asociación profesional más importante en este ámbito¹³. No voy a enunciar aquí la manera en que se trabajaron todos los objetivos. Tan solo apunto que, a la vista de los resultados, la experiencia didáctica fue totalmente positiva. Se consiguió un ritmo de trabajo intenso, cubriendo los objetivos pedagógicos propuestos y despertando interés por el trabajo por parte de los y las alumnas, que además disfrutaron con él.

También hay que resaltar la importancia que tuvo el trabajo con texto iconográfico, ya que la posibilidad de contar con material fotográfico, tanto publicitario como informativo, permitió realizar multitud de ejercicios de descripción, comprensión y relación texto-imagen. La riqueza como material, en este sentido, de las revistas del corazón, es difícilmente superable por ningún otro tipo de material y especialmente adecuado para los niveles de educación de adultos con los que trabajé.

En este sentido, una de las consecuencias de la investigación que se incorporó al *Taller de Historia de Pallejà* es la valoración de la fotografía como instrumento de expresión y la necesidad por tanto de potenciarla en las actividades de la escuela.

La fotografía es un medio de uso popular muy extendido, pero no es cierto que todo el mundo haga o sepa hacer fotografías. Especialmente en los grupos de estudiantes con menor grado de formación he podido constatar que hay muchas personas que nunca han utilizado una cámara fotográfica, es más, que nunca han hecho ni una sola fotografía. La constatación de este hecho impulsó a una de las

¹³ Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social: *El currículum de la formació bàsica d'adults. Etapa instrumental*. Colecció Formació d'Adults nº 2. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social. Barcelona, 1993.
A.E.P.A. (Associació d'educació permanent d'adults): *Jornades d'educació permanent d'adults. Barcelona. 27, 28, 29 de maig 1983*. Ed. El Roure. Barcelona, 1983.

colaboradoras de la escuela, Nuria Mayor, a preparar un material específico para enseñar a hacer fotografías a personas que nunca habían utilizado una cámara. El material contenía vocabulario básico sobre las máquinas de hacer fotos y consejos básicos para hacer una fotografía. Después de trabajar este material, hizo una sesión práctica con una máquina desechable (curso 1997-98).

Además de este trabajo específico, he potenciado la afición a hacer fotografías, especialmente entre aquellas estudiantes que siempre que se hace alguna actividad extraescolar o especial en la escuela llevan una cámara para obtener un recuerdo. Muchas de estas fotografías las exponemos en plafones y documentan el día a día y la historia de la escuela y de los estudiantes actuando como elemento de cohesión entre los participantes y de motivación para trabajos posteriores.

4.2.1.2. Sistematización del método de trabajo didáctico.

A partir de esta investigación sistematicé un método de utilización de las revistas del corazón como instrumento escolar apto para conocer los medios de comunicación impresos y para explorar el mundo, es decir, el cambiante entorno social y sus valores.¹⁴

El método se justifica por la importancia y necesidad de contar con la presencia en las aulas de los medios de comunicación para favorecer la recepción activa y crítica, sin olvidar que son un instrumento de aprensión social, de conocimiento fundamental que facilita a los lectores el reconocimiento de los cambios que se producen en su entorno (técnicos, institucionales, simbólicos, etc.) y, por tanto, de las nuevas posibilidades de actuación que la realidad social les ofrece en cada momento.

Así que la tarea de los educadores debe contemplar los siguientes aspectos:

- Acompañar en la lectura para ayudar a una mejor comprensión y debatir sobre los contenidos.
- Utilización como instrumento didáctico para transmitir conocimientos.
- Provocar su uso y producción para explorar y conocer mejor el medio y los lenguajes que utiliza.
- Estimular la creatividad.

El método se basa en la deconstrucción de la revista, tal y como ya lo había experimentado, e incidiendo siempre en la importancia del trabajo con las imágenes. En cualquier caso el proceso de trabajo se divide en cuatro pasos que son los siguientes:

1. **LECTURA COMPENSIVA:** no solamente de los textos sino también de las imágenes (fotografías, dibujos, mapas, etc.). También se debe incidir en la comprensión de los diferentes géneros periodísticos y de las partes que componen el material del medio utilizado: titulares, pies de foto, destacados, firmas, etc. Es decir, se debe trabajar la relación que existe entre todos los recursos utilizados.
2. **DEBATE:** la lectura simultánea de texto, imágenes, etc., se debe completar con un debate sobre los contenidos,

¹⁴ Este método fue publicado posteriormente. Molina Rodríguez-Navas, Pedro: *La prensa del corazón un recurso para conocer los medios y explorar el mundo*. En: Diálogos. Educación y formación de personas adultas. Nº 17, año IV, abril 99. Pág. 65-69.
Ed. Diálogos. Educación y formación de personas adultas.

destinado a enriquecer la interpretación individual contrastándola con la diversidad de lecturas que aportan el conjunto de participantes.

3. **REELABORACIÓN:** el material debe ser reelaborado de forma reflexiva y creativa, de manera que cada participante pueda expresarse libremente, pero sin perder de vista el modelo, que permitirá reformular lo aprendido-trabajado previamente desde una nueva perspectiva.
4. **APLICACIÓN:** el aprendizaje conseguido a través del proceso anterior debe consolidarse aplicándose en la producción de un nuevo material significativo, es decir, útil en algún sentido.

Por último, he de añadir que a pesar de las previsibles reacciones negativas que pensaba que podría encontrar y que en efecto también se han dado, he podido constatar personalmente que mi trabajo ha llegado a compañeros profesores que lo han utilizado y que han encontrado maneras diferentes de utilizar la prensa del corazón como material didáctico.

4.2.1.3. Claves para la comprensión de la lectura.

Aunque la investigación presentada se limitó a los aspectos señalados hasta ahora, también me permitió avanzar en la comprensión de otros que para realizar trabajos posteriores fueron de capital importancia.

Simultáneamente a la utilización de las revistas como material didáctico recogí (anotándolos sobre la marcha en el momento en que producían) los comentarios que los/las estudiantes realizaban durante la fase de lectura y debate de contenidos de la revista. En aquel momento decidí no grabar las clases porque pensé que esto podría inhibir los comentarios y porque, además, el objetivo principal era la introducción de un medio de comunicación como herramienta didáctica en la formación de adultos y la presencia de la grabadora hubiera otorgado un mayor protagonismo al estudio de recepción. Este es consecuencia de la positiva experiencia pedagógica, que permite contar con un material escrito (las revistas elaboradas por las alumnas) y con las notas tomadas durante las sesiones de trabajo sobre los comentarios verbalizados.

Estas notas son un material original, tomadas de los comentarios realizados por personas con características muy homogéneas y sin conciencia de estar trabajando para un "experimento", por lo que las inhibiciones propias de los trabajos de "laboratorio de ciencias sociales" no aparecen o quedan al menos muy matizadas. Se trata de una experiencia realizada con un propósito en el cual los participantes buscan un provecho para ellos mismos y no para el investigador, que durante las sesiones no se presenta como tal. Es pues un hecho real que posteriormente es analizado, y desde este punto de vista debe observarse el trabajo realizado.

Las notas que tomé en ocasiones fueron literales, pero en la mayor parte de los casos fueron generalizaciones sobre los comentarios expresados en voz alta. Algunas veces surgieron de forma espontánea y otras a partir de preguntas muy generales y abiertas formuladas por el profesor. En ningún caso se interrogó buscando una respuesta concisa o preconcebida. El ambiente de clase fue lo suficientemente distendido como para no tener motivos para pensar que los comentarios y opiniones expresados no fueron totalmente sinceros y espontáneos, aunque el hecho de tener que expresarlos en público haya provocado la inhibición de algunos comentarios. Pienso que esta posibilidad hay que contemplarla marginalmente, ya que, en general, hay una estrecha relación entre las alumnas, no sólo como compañeras de clase, sino también como amigas y vecinas, fuera del ámbito del aula y con anterioridad a la aparición de la propia escuela en la población. Hay que señalar también que el hecho de residir en una población de

pequeñas dimensiones, da lugar a una relación entre ellos en la que la intimidad se reduce a muy pocos ámbitos de la vida privada. Todos se conocen y saben de las vicisitudes y problemas de los demás, ya que continuamente se establecen vínculos y encuentros entre las mismas personas. Esto hace que en las conversaciones las propias opiniones y vivencias surjan con muy pocas inhibiciones. No hay miedo al "qué dirán", porque casi todos lo saben casi todo sobre todos.

Sí hay que señalar, en cambio, un problema que puede haber alterado, en parte, el trabajo. Para tomar las notas hay que realizar un notable esfuerzo por separar lo significativo de lo que no lo es, de lo que no tiene relevancia para el trabajo (aceptando, de entrada, que hay datos irrelevantes o al menos no lo suficientemente significativos, consideración previa, inexcusable, para llevar a cabo el análisis). La práctica del trabajo científico, de estudio y análisis de datos obliga a clasificar estos según modelos aprendidos-adquiridos, de los que resulta difícil desprenderse. Dadas las características de este estudio, el material trabajado, el grupo de personas que lo han realizado, los temas tratados, etc., han obligado a una reflexión constante sobre este tema y a un esfuerzo por no despreciar datos o comentarios que insertados en otro campo de trabajo hubieran podido parecer insignificantes o triviales. Creo que el resultado ha sido satisfactorio, aun cuando soy plenamente consciente de la práctica imposibilidad de haber conseguido modificar años de aprendizaje en unos esquemas de valoración en tan poco tiempo y durante la realización de un trabajo con tal dinámica de inmediatez, que daba poco margen para la reflexión durante las sesiones prácticas del mismo.

El trabajo se realizó con el número 2.215, de fecha 4 de febrero de 1994, de la revista DIEZ MINUTOS. Las sesiones se dedicaron a la lectura comprensiva del medio, desde la página 2 hasta la 41 en el grupo II y hasta la 57, más la 67, en el III (se excluyeron las páginas 58 a 66 por contener estas la programación televisiva, una página de pasatiempos y otra intermedia de publicidad).

A continuación expongo las conclusiones de este trabajo con las referencias o ejemplos necesarios para su argumentación.

La lectura de los artículos de la revista junto a los comentarios y debates suscitados por los mismos permitieron profundizar en temas sugeridos por las informaciones, requiriéndose también en ocasiones aclaraciones técnicas o científicas, consideradas necesarias para esclarecer el debate o comprender mejor el contenido de la revista:

- Papel social e influencia en la vida de los individuos de la publicidad (motivado por publicidad "¿Cómo ejercer su influencia sobre los demás y obtener fácilmente lo que desee?" Pág. 17).
- La televisión y los reality-shows (a partir de la información sobre el "caso Puerto Hurraco", pág. 4).
- La pena de muerte (a partir de la información sobre el "caso Puerto Hurraco", pág. 4).
- Racismo (a partir de la noticia "Boris Becker ya es papá", pág. 4).
- Machismo-feminismo (a partir de la noticia sobre Silvia de Suecia, pág. 22-23, en la que se habla de la ley sálica).
- Automedicación (motivado por publicidad *Rinomicine*, pág. 11).
- El sexo y los jóvenes (a partir de la noticia "Negarse a la prueba de paternidad, indicio de culpabilidad", pág. 5).
- El Tribunal Constitucional (a partir de noticia "Negarse a la prueba de paternidad indicio de culpabilidad", pág. 5).
- La fidelidad conyugal y los problemas que supone una separación para los hijos de la pareja (a partir de artículo sobre Bertín Osborne, pág. 6 a 10).
- Hijos de padres no casados (a partir de artículo sobre Estefanía de Mónaco, pág. 26 a 28).
- Perjuicios del tabaco y otras dependencias (motivado por publicidad *Winston*, pág.2).
- Ecología (a partir de la noticia "Cristina de Borbón ecóloga", pág. 5).
- La religión musulmana (a partir de noticia sobre Claudia Schiffer, pág. 3).
- La monarquía (a partir de noticia "El Rey, con el Atlético de Madrid", pág. 33).
- La importancia de cuidar el aspecto físico (a partir de múltiples fotografías).
- Los cambios que la edad conlleva (a partir del artículo sobre Sara Montiel, pág. 14 a 16 y 18-19).
- La importancia del físico, de la imagen, frente a otros valores humanos (a partir de la entrevista a "Saza", pág. 30 a 32).
- La cronología histórica (a partir del artículo "La pareja más guapa del cine", pág. 16, en el que se hace una referencia a la Roma antigua).
- La solidaridad con los discapacitados físicos (a partir del artículo sobre Sarah Ferguson, pag. 43, y una entrevista con Miguel Durán, pág. 54-55).
- La adaptación de la iglesia católica a la sociedad actual (a partir del artículo sobre la duquesa de Kent, pág. 44-45).

- La seguridad social (a partir de artículo sobre Tito Mora, pág. 67).

Como puede apreciarse por lo expuesto en esta lista (que no es exhaustiva, ya que marginalmente se trataron otros muchos temas), se habló sobre asuntos relacionados con la familia, la salud, los medios de comunicación, el entorno natural, las instituciones del estado, y problemas sociales como el machismo o el racismo. Una primera conclusión al respecto es que a través de los textos y la iconografía que aparece en las revistas se da una aproximación a una mejor comprensión del entorno, interpretándose la realidad social e incorporándose nociones básicas y científicas relacionadas con problemas humanos.

Por otra parte, sobre los comentarios que estos textos suscitaron llegué a las siguientes conclusiones:

1. El ámbito familiar como referencia de lectura (primer entorno próximo).

El ámbito de actuación tradicional de la mujer es el de la vida privada, y las revistas del corazón tratan primordialmente de asuntos relacionados con éste, a través de los personajes famosos que nos explican, o de los que se nos explican, sus vidas. La prensa denominada de información general, ocupa sus páginas con asuntos de la esfera pública que difícilmente nos llevan a consideraciones o encuentros con personas de nuestro entorno próximo. Páginas de economía, de política internacional, nacional o local (de las grandes ciudades casi siempre), asuntos relacionados con el mundo de la "alta cultura" (o cultura de élites, hegemónica), etcétera, dejan poco espacio para las apariciones de los problemas más próximos, del barrio o del pueblo, y mucho menos para que los protagonistas de las noticias sean personas a las que conocemos directamente. Se trata de temas que nos permiten adquirir un conocimiento-dominio de un entorno amplio: de la vida pública, ámbito de actuación tradicional del hombre.

El grupo con el que he trabajado está formado casi en su totalidad por mujeres, habitantes de una pequeña población y originarias, a menudo, de otras aún más pequeñas, con un nivel de formación académica bajo y económico medio, o medio bajo. Estas características hacen que su interés por las informaciones que aparecen en la prensa de información general, sea limitado: su ámbito de actuación es la esfera privada, su población o sus vecinos muy raramente pueden aparecer en sus páginas, y su bajo nivel económico y formativo implica un escaso interés por conocer-dominar un entorno amplio. La prensa del corazón, a través de sus protagonistas e informaciones, remite a los

asuntos cotidianos-privados, que sí son importantes, pues pertenecen a su campo de actuación.

La familia, la de cada uno, aparece implícitamente en sus páginas, manifestándose a través de las ilusiones, deseos, miedos o emociones del lector. La familia, que son los protagonistas fundamentales de la vida privada, tiene un pasado y un presente, que precisan ser interpretados, reconocidos, revividos o disculpados, y un futuro que se comienza a fraguar a partir de las ilusiones individuales o comunes a sus miembros, de los sueños de felicidad.

Las revistas del corazón permiten dar argumentos, morales sobre todo, para reinterpretar-asumir el pasado, o para reforzar el rechazo cuando aquél no se adecuó a lo esperado, y para recordar los acontecimientos felices, a la vez que para invocar el futuro. Durante las sesiones de lectura, aparecieron infinidad de referencias a los miembros de la familia, y otros comentarios que, entre líneas, remiten también al grupo familiar. Veamos algunos ejemplos:

- En más de una ocasión se aludió a algún personaje como deseable pareja para algún hijo-hija (Induráin, Cristina de Borbón).
- El miedo a la muerte, a la enfermedad, de personas queridas, se manifestó en el rechazo al consumo de tabaco que provocó el anuncio de Winston, que motivó comentarios sobre familiares que fuman y los riesgos que están asumiendo por este motivo.
- La casa es el lugar donde se reúne la familia, el espacio donde se relaciona el grupo. Nada debe perturbar su armonía y comodidad. La publicidad de Winston dio lugar a comentarios sobre los problemas domésticos que origina el consumo de tabaco por parte de algún miembro de la familia, tales como los olores o la suciedad.
- Una noticia puede ser interesante porque confirma o contrasta lo que un familiar dice. Así, la información sobre la ola de frío en EE.UU. interesó a una alumna porque su hijo dice que en Nueva York nunca nieva.
- La noticia se convierte en motivo de charla familiar, incluso en memoria que se transmite como conocimiento o relato para las siguientes generaciones. Sobre la noticia de la ola de frío en EEUU., una alumna dijo que está bien saberlo para poderse lo contar a los nietos.
- El miedo a la desgracia se manifiesta de nuevo a través de la noticia sobre la desaparición de Anabel Segura. Lo que surgió aquí es la protección de los mayores sobre los jóvenes, el temor a que a éstos les pase algo, y el dolor que les causaría a ellos. De la misma manera la noticia "Negarse a la prueba de paternidad...", también se relaciona con

esta necesidad de protección para con las chicas jóvenes de la familia.

- Sobre la noticia "Negarse a la prueba de paternidad...", también se dijo en tono jocoso, que así podrán saber si sus maridos les son infieles.
- El príncipe Felipe es el hijo ideal: guapo, estudioso, sin tacha. Para él todo son elogios, es el personaje al que se observa de lejos y aparece inmaculado, frente a los problemas y limitaciones de los seres próximos, de los propios hijos. Es el modelo a seguir.
- Las situaciones controvertidas en la familia afloran con la lectura de las vidas privadas de los famosos: Bertín Osborne va a casarse con una chica mucho más joven que él, y una alumna explicó el caso similar de su hermano.
- Sobre los problemas que surgen con los hijos tras una separación, a partir del artículo sobre Bertín Osborne, se comentaron también casos próximos. La ruptura de la familia es siempre el mayor problema posible, sobre todo para los más pequeños.
- Incluso un anuncio como el de *Rinomicine* llevó a comentarios sobre situaciones familiares, al atribuirle importancia porque ellas, en muchas ocasiones, con sus hijos, han de hacer de médicas.
- El momento más emocionante del trabajo se produjo cuando una alumna comenzó a llorar al leer un fragmento del artículo sobre Sara Montiel, en el que Giancarlo Viola se le declara y concluye diciendo: "Siempre estaré a tu lado y tus hijos tendrán en mí a ese amigo que necesitan". No sólo manifiesta amor, sino también unión con ella y sus hijos. Lo que propone es la formación de una familia para siempre. De ahí la emoción, el llanto.
- Estefanía de Mónaco y su hermana Carolina son el contra-modelo del príncipe Felipe. Sus vidas "desordenadas" provocan rechazo general. Representan todo lo contrario de lo que quisieran que fuesen las vidas de sus hijos o hijas.
- La casa vuelve a aparecer con el anuncio de *Everstil*, pero a través del personaje fotografiado, al que llaman "abuelo". La comodidad, lo apacible del momento captado, integra la imagen en el domicilio familiar, con el abuelo feliz, cómodamente instalado en ella. Es la imagen, quizás, del futuro deseado para ellas mismas.
- Dos noticias en las que se habla de discapacitados físicos (sobre Miguel Durán y Sarah Fergusson) interesaron, sobre todo, a una alumna que tiene dos hijos en esta situación. En las actividades de aquellos ve las posibilidades de superación de sus hijos, o incluso la posibilidad de encontrar una

mujer para ellos: "La mujer ha de ser fenomenal también" (la de Miguel Durán, invidente), expresión de un deseo de futuro para sus hijos.

- El artículo sobre Tito Mora y su hermano, suscitó comentarios sobre problemas médicos familiares.

Como puede apreciarse a través de estos ejemplos, las vidas de los famosos, las noticias y la publicidad, todo en general, interpela a la propia vida privada, que es la de la familia. Más allá del deseo de conocer vidas ajenas, de "chafardear", la lectura lleva a contrastar la experiencia propia con la ajena, con la de los protagonistas de la vida pública en sus actuaciones privadas, que remiten a las propias vividas o a las futuras idealizadas. ¿Cómo interpretar si no, el comentario sobre Bertín Osborne: "Su madre ha de estar orgullosa de él"?

La publicidad, las noticias, son importantes cuando lo son por o para la familia, cuando aportan algún conocimiento útil para la vida compartida.

2. Los de aquí, los de fuera (segundo entorno próximo).

El grado de conocimiento de un personaje es un elemento importante que refuerza el interés por la lectura. Evidentemente, los personajes más conocidos son los del propio país. Hasta tal punto esto es así que incluso una noticia que despertó un intenso diálogo sobre el racismo (Boris Becker, casado con una chica negra), fue considerada poco interesante por algunos porque "no es de aquí".

El país es la segunda casa, el lugar donde relacionarse sin problemas de cultura y sobre todo de lengua, el lugar donde todos nos entendemos y participamos de formas de vida similares o, al menos, conocidas y aceptadas. Los "paisanos" son la segunda familia allá donde fueres.

El problema lingüístico es primordial, ya que en ocasiones impide una correcta lectura o un reconocimiento de los personajes al no pronunciar correctamente sus nombres. Este problema se evidenció en diversos artículos sobre Claudia Schiffer, los Beatles, Silvia de Suecia, Estefanía de Mónaco, la Duquesa de Kent o en un artículo dedicado a las mujeres peor vestidas.

La influencia de otros medios de comunicación, y especialmente la televisión, hace que este problema quede matizado en ocasiones o incluso totalmente superado, como se destaca en el siguiente apartado.

3. Los medios de comunicación (tercer entorno próximo).

El conocimiento de los personajes se produce a través de los medios de comunicación, y sobre todo de la televisión, aunque algunos aparecen en ella muy raramente y son conocidos gracias a las revistas del corazón.

Las apariciones en sus páginas, sirven, por tanto, en muchas ocasiones, para conocer algo más sobre ellos, pero difícilmente para cambiar una opinión ya formada a través de la televisión, el cine, o la radio, medios en los que ejercen una profesión (cantante, actor, presentador, etc.), por medio de la cual nos han emocionado, divertido y gustado, o bien todo lo contrario. Tenemos, por tanto, una idea preconcebida de ellos, que actúa al verlos en la prensa del corazón, que muy difícilmente puede modificar esta empatía o rechazo por el personaje. Hay algunos casos en los que la previa influencia de la TV es clara:

- Sobre Claudia Schiffer relacionan la noticia con reportajes vistos en TV.
- En el caso de Telly Savalas, a pesar de ser extranjero, el recuerdo de la serie televisiva "Kojak", tiene suficiente importancia como para que resulte un personaje conocido, de interés. La aparición continuada en las pantallas domésticas y hablando (doblado) en castellano, hace que la consideración que se le da sea la misma que a un personaje español.
- Los Beatles son conocidos sobre todo a través de la radio. Surge un comentario sobre una noticia en TV que aporta datos a lo explicado en la revista.
- Sobre el "caso Puerto Hurraco" dicen que están cansadas de verlos, evidentemente en TV. A partir de esta noticia surgió un diálogo sobre los *Reality Shows* (parece que no creen de estos programas más que aquello que les gusta o emociona; una alumna a la que le gusta el programa "Lo que necesitas es amor" -ella dice "El de la Gemio"-, dice que en "Quién sabe dónde" -"El del Lobatón"-, se dicen muchas mentiras; por contra, otra a la que le gusta ver "Quién sabe dónde", dice que muchas parejas se separan para reencontrarse en "Lo que necesitas es amor", porque pagan 50.000 ptas. a cada pareja; en general los ven casi todos y relacionan los casos que en ellos aparecen con otros similares que conocen directamente).
- Deportistas como los ciclistas Miguel Induráin y Pedro Delgado son conocidos por TV.
- Una noticia como la "Ola de frío en EE.UU." es conocida por todas por TV y hablan de otras catástrofes naturales que han visto recientemente.
- De la desaparecida Anabel Segura han oído hablar mucho en TV.
- Bertín Osborne presenta caracteres ambivalentes: "Me gusta como presentador pero me parece que es un mentiroso", "Aparece [en TV] tal como es". Las opiniones sobre él están formadas a través de la TV y se evidencian al encontrarlo en la revista.

- El actor Saza es conocido por las series de TV y películas que no han visto en el cine sino en TV: "Nos hace la vida agradable".
- Por el contrario Jesús Gil es: "Insoportable", "Fantasma", "Pachanguero". Son adjetivos que implican un conocimiento del personaje que no puede ser producto de las revistas, sino de las apariciones en TV, que muestran del personaje no sólo su físico y sus palabras, sino también sus maneras y actuaciones públicas.
- A Antonio Ferrandis se le recuerda emotivamente por la serie televisiva "Verano Azul".

La influencia de la TV y de la radio, modificando el interés por las noticias de la revista, se manifiesta singularmente en el caso de los personajes extranjeros, ya que además de hacerlos populares (no en todos los casos, por ejemplo Estefanía de Mónaco es sobre todo popular por las revistas), permite leer correctamente sus nombres, reconociéndolos más fácilmente. Al haberlos oído pronunciar muchas veces los leen sin temor, sin dificultad, por lo que se elimina una barrera, la aduana que separa a los famosos nacionales de los extranjeros.

4. Los cuentos de hadas (mitos culturales).

Uno de los aspectos que más llaman la atención de los personajes de las revistas del corazón es la gran cantidad de los relacionados con el mundo de la realeza y la nobleza que aparecen en sus páginas. Evidentemente, algunos ocupan puestos relevantes en la estructura de poder del Estado (los/las monarcas), pero otros no ocupan puestos políticos o incluso no tienen profesión conocida y, en todo caso, lo que interesa a las revistas del corazón no es su tarea política, sino el aspecto humano, su vida privada.

Si sus vidas son interesantes para los demás, lo son porque tienen un elemento de fascinación añadido, porque su rango nos remite a los mitos aprehendidos durante la infancia a través de los cuentos y leyendas. Los reyes y príncipes son en ellas la manifestación viva de la felicidad, que puede romperse por la acción de las fuerzas que dirigen el destino (o los malvados), pero que en todo caso, victoriosos, alcanzarán al fin la felicidad. Son guapos, ricos, poderosos, benignos. Tienen todas las cualidades, todos los atributos del hombre feliz.

Soy totalmente consciente de que esta interpretación requiere un análisis en profundidad mucho más amplio, pero en todo caso lo que interesa en este trabajo es cómo esta hipótesis encuentra su confirmación en el modo en que la revista fue leída, en cómo son recibidos y tratados los personajes por los lectores del grupo.

- El príncipe Felipe es la encarnación de un personaje de cuento. Tiene todas las cualidades y por tanto no es cuestionado en absoluto. Es un auténtico príncipe al que, además, todos hemos visto portando el estandarte nacional en las Olimpiadas.
- En cambio, su hermana la Infanta Elena, carece de algunos atributos indispensables, y es nombrada como "la fea"; no se acerca al ideal. Una princesa debe poder reconocerse inmediatamente, a menos que se aprecie encantamiento, y no es el caso.
- La Infanta Cristina es un caso intermedio. La noticia que trataba de ella suscitó interés porque, "Nos interesa lo que hagan los reyes" (es decir la Familia Real), pero no por ella misma. El deseo (ilusión) de una alumna por casarla con su hijo, denota un desclasamiento, una aproximación al mundo real (no el de los cuentos) que no se dio con el príncipe Felipe. El comentario de otra alumna: "Pues cuando te venga la corte a casa, prepárate", vuelve a remitir a la mitología y a la realidad de las relaciones sociales, situando al personaje en una situación de ambivalencia.
- Con la princesa Silvia de Suecia vuelve a aparecer un personaje de cuento, tal y como se describe en el titular: "Una princesa de cuento de hadas". Las fotografías abundan en esta idea y los comentarios son elogiosos: "Es guapa y simpática", "Sencilla, normal" (una de las cualidades de las princesas de los cuentos es precisamente su sencillez, que las acerca a sus súbditos y las hace ser queridas), aunque el único hombre del grupo la califica de fea y no tiene interés por el artículo. Algunas comentaron a partir de esta información que les gustan las noticias relacionadas con la realeza.
- Estefanía de Mónaco es el polo opuesto. Su forma de vida, su comportamiento moral en su vida privada, la aleja de los cánones requeridos, por lo que despierta rechazo.
- Carlos de Inglaterra, que surge a partir de la noticia sobre Estefanía de Mónaco, es tratado con evidente desprecio, calificado como, "El subnormal ese", criticando su conocida vida sexual que es vista como impropia.
- El rey Juan Carlos recibe comentarios elogiosos, pero en este caso prevalece el respeto por su figura: "Tenemos un Rey que no nos lo merecemos". Respeto, que remite a los reyes justos, legendarios, incuestionables, míticos (¿bíblicos?). Aparecieron algunas dudas sobre su fidelidad conyugal, pero presentadas como rumores difíciles

de creer (¿los malignos?) y fueron finalmente desechados: "Pues yo lo veo muy formal".

5. La belleza (y el sexo).

La belleza, aunque admirada, no es el elemento definitivo para empatizar con un personaje cuando este tiene otras cualidades. Este es el caso del actor "Saza", del que se dijo que es feo, pero que "El físico es momentáneo", no es lo más importante de una persona.

Sin embargo, en otras ocasiones sí que es un elemento definitorio, como en el caso ya aludido de la Infanta Elena, o el comentario del hombre del grupo sobre la Princesa Silvia de Suecia, diciendo que, "Es fea", motivo este por el que dejó de interesarle el artículo.

El paso de los años también originó comentarios sobre el físico de los personajes. El envejecimiento es tema de preocupación porque hace perder la belleza.

- Sara Montiel, "Está arrugada".
- Sobre Esperanza Roy se comenta la posibilidad de que se haya operado los pechos para seguir pareciendo joven.
- Jackie Onasis, para ella: "Los años también pasan".

Hay personajes cuyas cualidades físicas despiertan elogios, tras de los cuales se aprecia, en ocasiones, deseo, pero un deseo que se expresa castamente, que se inhibe. La contemplación de determinadas fotografías no es admiración de belleza, sino mirada de mujer sobre hombre o de hombre sobre mujer; es una contemplación erótica, pero encubierta, que nunca se manifiesta directamente, pero que se vislumbra a través de los adjetivos:

- Príncipe Felipe: "¡Qué bien parido estás!"
- Bertín Osborne: "Machote".

Las referencias a la vida sexual de los personajes aparece a menudo, y cuando ésta no es la adecuada, según los modelos interiorizados, los personajes son rechazados:

- Sara Montiel: Se habló de sus diferentes maridos y se bromeó haciendo referencia a su vida sexual. Las opiniones sobre ella estuvieron muy divididas, posiblemente porque aunque haya estado casada varias veces, sus relaciones se presentan siempre dentro del matrimonio.
- Estefanía de Mónaco: "Vida desordenada", "Nos cae gorda". Tan sólo una alumna defendió que "Hace su vida y ya está", a lo que se le respondió: "Se podría hacer lo mismo pero más escondido". Las

apariciones, las que nos presentan los medios, cuentan tanto como las de las personas próximas.

- Mariola Bordiú: "Franco tenía en la familia a la más puta de España, si levanta la cabeza se vuelve a morir". Se comenta por sí solo.
- El Rey: aparecen dudas sobre su fidelidad, pero sin convencimiento, como ya se ha explicado.
- Latoya Jackson: "Guarra".

6. Los sentimientos, en general, y el amor, en particular.

Evidentemente el amor es un tema importante de las revistas del corazón. El amor aporta la felicidad y por tanto es la emoción fundamental. Ver, presenciar el amor ajeno, provoca simpatía, alegría y, también, llanto emocionado:

- Boris Becker: es "bonito" que se haya casado con una chica negra a pesar de las dificultades con que toparon.
- Marta Sánchez: comentan sobre su novio, a partir de las fotografías y de la entrevista que, "La quiere mucho".
- Sara Montiel: a partir de una declaración de amor una alumna rompió a llorar, como ya se ha explicado, aunque otras dudan de la sinceridad de Giancarlo Viola: "Del dicho al hecho...", "El papel es muy sufrido". En general, aparecen dudas sobre la sinceridad de aquellos personajes que les caen mal por algún otro motivo, como en este caso o el de Estefanía de Mónaco, en los que coincide el haber tenido diversas parejas.
- Claudia Schiffer: las palabras de amor les emocionan ("Es bonito por como se expresan", "Es romántico"), aunque también se matiza y contrasta con la realidad vivida: "Ya verás dentro de unos años".

El amor actúa como elemento de fascinación, aunque es confrontado con la realidad de los múltiples problemas que puede tener una pareja en su relación. No se hace, por tanto, una lectura tan sólo emocional, sino que las situaciones se encuadran en la vida real, la cotidiana, en la que el romanticismo no se entiende como eterno, sino más bien como experiencia fugaz, moldeada por el paso del tiempo.

4.2.1.4. Lecturas personales y sociedad global.

Como conclusiones generales que interesan especialmente para esta investigación apunto, sintetizando, los siguientes puntos:

- Vi que los/las estudiantes hacían una lectura crítica de los artículos leídos y del medio en general que no resulta contradictoria con el placer que les proporciona la lectura tanto del texto escrito como del gráfico. Se hace una revisión de los valores morales y de los comportamientos privados confrontando la realidad propia, la experiencia personal, con las actitudes que aparecen en la publicación a través de las vivencias de los personajes famosos. De esta manera, los protagonistas de la vida pública del corazón, actúan como representantes de unos comportamientos privados (estereotipos), módulos de actitudes y valores sobre los que contrastar la propia experiencia en una sociedad de rápidas transformaciones. Así se ponen al día las posibilidades de actuación y argumentación ante nuevas situaciones que se pueden producir tanto en la vida personal como familiar.
- En la lectura-interpretación del medio intervienen todos los conocimientos acumulados a través de la formación académica, la religión, la formación laboral (aprendida fundamentalmente a través de la experiencia¹⁵), la historia de vida y los conocimientos adquiridos a través de la experiencia de otros familiares y muy especialmente a través de los hijos y nietos. Estas son personas de confianza y queridas que por pertenecer a otras generaciones viven experiencias muy diferentes a las personales y a las que se otorga una gran importancia ya que tienen un enorme valor emocional. Lo que les sucede es interpretado y asumido como parte de la propia vida: lo que les pasa a los hijos (por ejemplo) es como si le pasara a uno mismo. Por tanto la actualización de valores y normas sociales sirve también para interpretar sus actitudes y para incorporarlas de forma positiva aunque se comporten de manera que chocha totalmente con los valores

¹⁵ Para muchas personas no existe ninguna diferencia considerable entre la vida personal y la laboral. Esto es especialmente notable en la vida en un medio rural durante los años de infancia y juventud de muchos de los participantes en esta investigación ya que el trabajo tanto del campo como del cuidado de los animales se produce en un entorno de trabajo familiar y doméstico y acudir a la escuela era más una excepción que una norma.

morales-religiosos propios, principios aprendidos desde la infancia.

- En la interpretación de los textos, así como en la visión de la propia vida, intervienen de forma muy significativa los modelos aprendidos a través de los medios de comunicación. Así se aprecia que en la lectura actúan de forma significativa los estereotipos de los cuentos de hadas, de las canciones y letras populares, del cine, etc. Estos estereotipos actúan como base del conocimiento y de las emociones, que son aprendidas socialmente y determinadas también por la posición social y cultural de cada persona.
- A través de la lectura de la prensa del corazón se hace también un reconocimiento de las transformaciones sociales, de manera que las actitudes de los personajes plasman los debates sociales importantes sobre cuestiones referentes a la ecología, la salud, la política, la moda, la sexualidad, las instituciones, la ciencia y la tecnología, etc. Se reconocen las transformaciones en los comportamientos individuales y de esta manera se domina el entorno en el ámbito de lo privado.

El conjunto de este trabajo sobre la prensa del corazón realizado con la revista DIEZ MINUTOS me permitió comprender que las personas con las que había trabajado, los y las estudiantes de la escuela, son receptores activos y críticos que interpretan desde su especificidad y utilizan lo leído para confirmar-rehacer sus ideas, valores y estrategias de vida. Había visto como es posible vincular la lectura personal con la sociedad global y me daba cuenta de que debía observar su historia, la de los participantes, con otros ojos y de que debía permitir que ellos mismos la explicaran a partir de sus recuerdos e impresiones ya que la cultura académica, la historiografía erudita nunca podría abarcar ni elaborar las mismas interpretaciones de los acontecimientos, ni siquiera el relato de los mismos hechos. Los parámetros a partir de los cuales se trabaja están distorsionados por otro tipo de expectativas académicas, profesionales, familiares, políticas, etc. y desde otro tipo de formación y vivencias y, por tanto, desde otra mirada. Valorar una no significa menospreciar otra perspectiva, todas pueden convivir y ayudar a la comprensión global del pasado humano, pero mientras las visiones académicas han establecido los canales adecuados para ser difundidas y enseñadas, las interpretaciones desde la vivencia, las del conjunto de mujeres y hombres que construyen la historia día a día carecen de ellos.

Por otra parte este recorrido también me había permitido constatar que se podían trabajar los contenidos propios del

currículum a partir de otros materiales, no estrictamente académicos, y que por tanto podía trabajar tanto éstos como otros nuevos directamente relacionados tanto con el conocimiento de los medios de comunicación como con el entorno personal y social. También el trabajo con fotografías realizado con la prensa del corazón me hizo ver la fuerza evocadora de las imágenes y me llevó a la necesidad de incorporarlas como fuentes históricas y como instrumento de motivación para la narración de la historia personal.

Concluida esta investigación, continúe llevando a la práctica las conclusiones a que llegaba en un proceso de retroalimentación continua. Todo hecho social es un acto comunicativo, continuaba pensando, así que reflexionar e investigar la historia de la comunicación era el camino para continuar transformando mi mirada sobre la educación y la base de nuevas hipótesis sobre movilidades sociales que impulsaron los trabajos posteriores.

4.2.2. El Taller de Historia de Pallejà: procedimientos y recursos para encontrarse en la historia (1995-2000).

A. Primera fase. De las historias personales a la historia colectiva.

A.1. Proyecto y colaboraciones.

En mi práctica profesional veía con claridad las dificultades que aparecían cuando intentaba relacionar las historias personales y la historia colectiva, la "oficial", la que los manuales escolares y las historias pretendidamente globales explican. Me planteé así la necesidad de encontrar otra visión de la historia que incorporara a otros protagonistas y escenarios a través de la utilización de otros tipos de fuentes. La investigación sobre la prensa del corazón, me había mostrado el papel que tienen los medios de comunicación en los procesos de movilidad social. Su utilidad como medio didáctico, asociado a esta función social me impulsaba en la búsqueda de nuevas pautas, de nuevas fuentes para la elaboración de una visión diferente de la historia contemporánea.

En este cambio de perspectiva fue muy importante la lectura de algunos libros fundamentados en fuentes orales y el contacto personal con algunos de sus autores. También mi aprendizaje junto a la doctora Amparo Moreno y las conversaciones que mantuvimos, en las que encontré las claves para completar un cambio de perspectiva intelectual para el cual sin duda me había estado preparando, buscando una interpretación de la historia diferente, que me permitiera relacionar dialécticamente pasado/presente considerando a todas las personas y los medios de comunicación olvidados. Al fin las piezas del puzle comenzaban a encajar y aquello que yo necesitaba para poder trabajar la historia comenzaba a aparecer ante mis ojos. El mapa, el libro de viaje, se iba formando y esta aparición no por lentamente conseguida fue menos satisfactoria. Ahora empezaba a saber hacia donde me dirigía, qué historia quería hacer y enseñar/aprender junto a los/las estudiantes de la escuela.

En octubre de 1995 escribí un proyecto a fin de solicitar una subvención que me permitiese comprar el equipo necesario para hacer las grabaciones, material

informático, disponer de dinero para pagar las transcripciones de dichas grabaciones, etc.¹. En él hacía una planificación del proceso de elaboración de las fuentes orales y establecía los siguientes objetivos:

- El grupo que formaría el *Taller de Historia de Pallejà* debía hacer un trabajo de investigación histórica fundamentado en las historias personales de los propios participantes. Para realizarlo se utilizarían las fuentes de que disponen sus integrantes: la memoria (que generaría fuentes orales), documentos escritos, gráficos (fotografías personales, medios de comunicación gráficos, etc.), así como otros testimonios materiales que conserven y que sean significativos en sus vidas (objetos domésticos, de trabajo, ropa, etc.).
- Los resultados del trabajo debían ser trasladados al resto de ciudadanos del municipio a través de diferentes medios y soportes. Por tanto era esencial trabajar con la perspectiva de que se debía publicar un libro que recogiera las fuentes orales grabadas y que también debía contemplarse la posibilidad de exponer el resto de fuentes aportadas.
- El proceso de trabajo del grupo debía facilitar, simultáneamente, una metodología didáctica renovadora y adecuada para los grupos que componían la etapa

¹ Gracias a aquel proyecto y a otros posteriores que lo han ido completando he recibido dos ayudas económicas de la *Fundació Serveis de Cultura Popular* (actualmente *Fundació Jaume Bofill*) concedidas con la finalidad exclusiva de costear parte de los gastos originados por la elaboración de las fuentes orales (diciembre de 1995, octubre 1997).

Simultáneamente hablé con la responsable política de la escuela, regidora de *Serveis Socials* del Ajuntament de Pallejà, Sra. Rosa Baizán, para informarle de las características del proyecto. En aquellas conversaciones conseguí su respaldo, que aunque no se materializó en ayudas concretas sí me permitía desarrollarlo y contactar con otras instituciones en busca de recursos con el apoyo nominal del Ayuntamiento.

El siguiente paso en la búsqueda de medios fue solicitar al Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona una ayuda para la escuela dentro de sus programas de colaboración con los ayuntamientos, para desarrollar el trabajo del *Taller de Historia*. La acogida por parte de los técnicos de la Diputación fue muy buena, resaltando en las conversaciones mantenidas con los técnicos municipales de educación y regidores de educación y servicios sociales de Pallejà, la originalidad y profundidad del proyecto. Se ha de señalar que la cantidad anual concedida por la Diputación al servicio de educación del Ayuntamiento fue aumentando y que permitió disponer de dinero para dotar de un mínimo material informático a la escuela y también para, posteriormente, publicar el libro y realizar la exposición *Nuestra Historia*, producciones de las que se habla más adelante.

También tuve contactos con otras administraciones como el *Consell Comarcal del Baix Llobregat*, en una fase inicial del proyecto, pero que no llegaron a concretarse en colaboraciones concretas.

instrumental en las diferentes áreas de estudio, facilitando la elaboración de materiales y generando dinámicas de trabajo.

Estos objetivos se han trabajado y se han concretado en diversas producciones y actividades que se especifican en los diferentes apartados que siguen. El proyecto inicial se ha ido completando con todo tipo de aportaciones y nuevas ideas y también se ha ido haciendo necesario darle nuevas perspectivas, precisando de colaboradores diversos para cada fase, etc.

El desarrollo de las tecnologías a lo largo de estos años también ha permitido plantearse nuevas posibilidades: nuevos soportes para los materiales didácticos, nuevas posibilidades de difusión, de exploración, etc.



Fotografía que yo mismo hice (con disparador automático) para el plafón de créditos de la exposición Nuestra Historia, en la que aparecen una parte de los participantes en el trabajo. Al resto no fue posible convocarlos o no pudieron acudir el día de la cita.

Cuadro resumen de los recursos utilizados: infraestructuras, financiación, personas y entidades implicadas².

Infraestructuras	Aula de formació d'adults de Pallejà. Ajuntament de Pallejà. CEIP La Garalda de Pallejà. Salas de exposiciones y de actos del <i>Castell de Pallejà</i> .
Financiación	Fundació Jaume Bofill. Diputació de Barcelona (Àrea d'educació). Ajuntament de Pallejà.
Colaboraciones	CRP Baix Llobregat VI. Saó. Formació i Educació Permanent. Editorial Diálogos. Proyecto europeo Sócrates de educación de adultos, <i>Caminos hacia la democracia</i> .
Escuelas con las que se han dado intercambios	CEIP Àngel Guimerà. CEIP Jacint Verdaguer. CEIP La Garalda. AFA Abrera. AFA Vallirana. AFA Salvador Dalí (Centre penitenciari de Quatre camins).
Personas que han intervenido.	Nuria Mayor (maestra de la escuela y transcriptor de las cintas). Lourdes Fernández (maestra de la escuela). Gemma Balañá (maestra de la escuela). Laura Rodríguez (maestra de la escuela). Mariona Treserres (alumna en prácticas en la escuela) Laura Durán, técnica de educación del Ajuntament de Pallejà (realización materiales primaria). Lluís Sebastià, técnico de educación del Ajuntament de Pallejà (realización materiales primaria). María Luisa Fernández (corrección textos libro). Juan Ramón Lorca (fotografías sesiones de trabajo del <i>Taller de historia</i>). Carmen Centeno (diseño imagen <i>Vinga</i>). Marta Lara Boira (voz <i>Vinga</i>). Joana Anduaga profesora del CEIP La Garalda (cámara vídeo). Lluís Miquel Ramos profesor del CEIP La Garalda (cámara vídeo). Marta Calaf (diseño de la portada del libro, de los plafones de la exposición y del CD.) Lluís Albesa y Xavier Miralles (realización vídeo).

² Todas las colaboraciones son explicadas en los apartados correspondientes,

A.2. Participantes³.

Los participantes en el *Taller de Historia* fueron los estudiantes de formación básica de la escuela de adultos de Pallejà. La formación básica estaba estructurada en dos etapas, la instrumental y el graduado escolar⁴ durante los cursos en que se realizó la experiencia central de esta investigación. Aunque participaron ocasionalmente algunos estudiantes de graduado escolar o se dio el caso de que algún estudiante comenzó a participar siendo estudiante de la etapa instrumental y posteriormente fue inscrito en el nivel de graduado escolar, la mayoría de ellos cursaron niveles de la etapa instrumental durante todo el proceso.

A lo largo de los cursos en que el trabajo se fue desarrollando algunos estudiantes se fueron incorporando y otros dejaban de asistir a la escuela y, por tanto, de participar en el *Taller de Historia*. No tanto porque fuera condición imprescindible estar matriculado en la escuela, como que cuando un estudiante de la etapa instrumental deja de asistir acostumbra a ser por motivos laborales, personales o familiares que le impiden participar en ninguna otra actividad. También se da el caso, evidentemente, de personas que dejan de asistir por falta de motivación o porque no obtienen las satisfacciones personales que esperaban.

Puesto que la asistencia a las sesiones de trabajo era voluntaria (al igual que la educación básica de adultos también es educación no obligatoria) y, por tanto, no se planteaba el proyecto como una parte de las clases de los diferentes niveles, sí que para poder convocar a todos los estudiantes y facilitar su presencia se suspendían esa tarde las clases de los tres niveles de la formación instrumental. Como veremos más adelante los trabajos realizados en cada sesión sí que tenían a continuación una repercusión en las clases, pero aunque esto era así no se puede exigir a nadie que asista a una actividad que no le interesa ni que esté dispuesto a explicar públicamente su vida.

Algunas personas asistieron a casi todas las sesiones de trabajo y otras tan solo a una o dos⁵. He elaborado un perfil conjunto, que como se verá no se altera significativamente si se deja de considerar a aquellas

³ Todos los cuadros y gráficos de este capítulo son de elaboración propia

⁴ Desde el curso 2002-2003 graduado en educación secundaria (GES). Dado que el trabajo en que se fundamenta esta investigación es anterior, los estudiantes de la escuela cursaban graduado escolar y, por tanto, me referiré siempre a este nivel.

⁵ Ver apartado 4.2.2., A.3.3.

personas que tan solo acudieron en una ocasión y no se sintieron suficientemente motivadas o no pudieron volver a participar.

Fueron 55 los participantes que asistieron a todas o a alguna de las 27 sesiones de trabajo, entendiendo como tales las sesiones que están grabadas en audio en las que se recogieron testimonios orales y materiales.

Cuadro 1: sexo, lugar (comunidad autónoma de España o país) y año de nacimiento de los participantes.

Participante	Sexo	Lugar nacimiento	Año nacimiento	Participante	Sexo	Lugar nacimiento	Año nacimiento
1	M	Andalucía	43	28	M	Andalucía	53
2	M	Andalucía	35	29	M	Andalucía	41
3	M	Andalucía	34	30	M	Andalucía	49
4	M	USA	33	31	M	Andalucía	47
5	M	Andalucía	26	32	M	Andalucía	39
6	M	Andalucía	49	33	M	Andalucía	43
7	M	Extremadura	41	34	M	Extremadura	45
8	M	Andalucía	39	35	H	Andalucía	62
9	H	Andalucía	34	36	H	Andalucía	60
10	M	Cast-Mancha	32	37	M	Andalucía	58
11	M	Extremadura	32	38	M	Andalucía	50
12	H	Cast-Mancha	53	39	H	Andalucía	31
13	M	Cataluña	46	40	M	Valencia	38
14	M	Andalucía	42	41	M	Andalucía	23
15	M	Andalucía	41	42	M	Andalucía	35
16	M	Cast-Mancha	38	43	H	Marruecos	49
17	M	Cast-Mancha	64	44	M	Cast-Mancha	37
18	M	Andalucía	54	45	M	Murcia	31
19	M	Andalucía	54	46	M	Andalucía	30
20	M	Cast-Mancha	52	47	H	Andalucía	43
21	M	Cataluña	51	48	M	Andalucía	29
22	M	Cast-Mancha	49	49	M	Andalucía	31
23	M	Andalucía	45	50	M	Andalucía	33
24	M	Cataluña	64	51	M	Andalucía	33
25	M	Valencia	35	52	M	Andalucía	48
26	M	Andalucía	42	53	H	Bélgica	61
27	M	Andalucía	47	54	M	Navarra	73
				55	H	Andalucía	83

En el cuadro 1 he relacionado los 55 participantes anotando si se trata de un hombre o una mujer, su comunidad autónoma o país de nacimiento y su año de nacimiento.

Sin necesidad de hacer agrupamientos de estos datos ya destacan algunos: la mayoría son mujeres, la mayoría son naturales de Andalucía y la mayoría también ha nacido antes de 1960. Vamos a verlo con mayor detalle.

Cuadro 2, sexo de los participantes, valor absoluto y porcentual.

Sexo	Número	%
Hombres	9	16,36
Mujeres	46	83,64

La presencia de hombres en los cursos de la etapa instrumental de las escuelas de adultos es, generalmente, menor que la de mujeres. El menor grado de formación académica recibido por las mujeres en las décadas anteriores es, evidentemente, el factor que explica en mayor medida esta circunstancia, junto a otros referentes a los roles masculinos y femeninos en la edad adulta. Esto es así también en la escuela de Pallejà. Los datos del cuadro 2 muestran claramente la diferencia de matrículas que se traslada a las posibilidades de participación en el *Taller de Historia*. No hay ninguna posibilidad de que la presencia de hombres fuese mayor ya que no había más hombres inscritos en la escuela.

De todas formas, estos datos hay que completarlos con otras consideraciones. En primer lugar que en 9 de las 27 sesiones el único hombre presente era yo. Este dato se puede leer también de otra manera: a pesar de que más del 83% de los participantes fueron mujeres el 16% de hombres estuvo presente en el 66,7% de las sesiones y en 7 de estas ocasiones había más de uno. Excepcionalmente, en la última sesión del curso 1997-98 fueron 4 los hombres que asistieron por 17 mujeres.

Todavía hay que acabar de completar la estadística con algunos datos más. 3 de estos hombres tan solo participaron en una ocasión y, por tanto, puede decirse que no se interesaron por la actividad. Excluyendo a estos, del resto, el que asistió el mayor número de veces lo hizo en 8 ocasiones, el 53,3% de las que se hicieron durante los dos cursos en que asistió a la escuela. Ningún otro alcanzó este porcentaje de asistencia. Esto no es casual. Responde a diferentes motivos.

Por una parte, no todas las personas inscritas en una escuela de adultos lo hacen de forma totalmente voluntaria. Si bien, como se ha dicho, la educación no es obligatoria si que los técnicos de servicios sociales imponen a los perceptores de algunos subsidios (RMI especialmente) algunas condiciones para poderlos percibir y uno de ellos puede ser acudir a una escuela de adultos para recibir formación básica. 2 de los hombres que participaron en el *Taller de Historia* se matricularon en la escuela por este motivo y aunque fueron muy activos en las sesiones que participaron a otras no acudieron por motivos de trabajo: siempre que tenían la posibilidad de ganar algún dinero, tenían que aprovecharla. Otro de los hombres también faltó

en algunas ocasiones porque hacía turnos de trabajo y cuando trabajaba de tarde no podía asistir a la escuela.

En general, aunque participaban con interés cuando asistían, también les abrumaba la superioridad numérica de las mujeres y la sensación de encontrarse solos cuando explicaban sus experiencias más directamente relacionadas con el mundo masculino. Esta no deja de ser una causa que hay que reconocer para justificar algunas ausencias. A pesar de esto, por contra, en más de una ocasión también se produjo un interesante intercambio de información entre hombres y mujeres que permitió contrastar perspectivas y experiencias.

Como conclusión diría que a pesar de la escasa presencia masculina en relación a la femenina, las aportaciones que hicieron los hombres al proceso fueron muy enriquecedoras, tal y como se reflejó en el libro *Nuestra Historia*.

Cuadro 3, lugar de nacimiento de los participantes: valor absoluto y porcentual.

Lugar de nacimiento	Personas	%	Lugar de nacimiento	Personas	%
Cataluña	3	5,45	Cataluña	3	5,45
Andalucía	35	63,63	Otras comunidades autónomas de España	49	89,09
Castilla-La Mancha	7	12,73			
Extremadura	3	5,45			
Murcia	1	1,82			
Navarra	1	1,82			
Valencia	2	3,64			
Extranjero	3	5,45	Extranjero	3	5,45

Los datos referentes al lugar de nacimiento, expuestos en el cuadro 3, reflejan claramente que la mayoría de los participantes son inmigrantes llegados desde el sur de España durante los procesos migratorios del periodo franquista descritos anteriormente.

Tan solo 3 mujeres son originarias de Cataluña. Una de ellas tan solo participó en una sesión del *Taller de Historia*, muy activamente por cierto, ya que dejó de asistir a la escuela por motivos relacionados con su trabajo. Otra es una de las mujeres más jóvenes del grupo, y asiste a la escuela porque a pesar de haber nacido en 1964, padece una minusvalía psíquica que le impidió escolarizarse en su momento. Aunque asistió a 20 sesiones siempre lo hizo muy discretamente y con muy escasas y escuetas intervenciones. A nadie le molestó su presencia como observadora ya que además de tratarse de una persona conocida, su minusvalía es sabida y comprendida por todo el mundo. Además siempre se mostró respetuosa e interesada por todo lo que se explicaba. Lo mismo puede decirse de otras personas que tan solo asistieron en una o dos ocasiones y

con escasas participaciones. El clima de respeto mutuo fue la nota predominante.

La tercera mujer catalana, natural de Cornellà asistió a 22 sesiones y sus recuerdos nos permitieron comparar los relatos de emigración con los de una persona natural del territorio, ya que Pallejà y Cornellà son poblaciones prácticamente vecinas.

En el otro extremo de la tabla, los tres extranjeros, tuvieron una participación escasa.

Una mujer, aunque nació en los EE.UU., a los pocos meses llegó a España con su madre y vivió en Andalucía sin conservar ningún recuerdo de su país de nacimiento. Tanto es así que ni tan solo era capaz de decir en que lugar de los EE.UU. había nacido, aunque su DNI lo reflejaba. Esta fue la única de los tres extranjeros que sí participó activamente en las sesiones a que asistió, pero solo estuvo en la escuela un curso ya que después se fue a vivir a Andalucía.

Los otros son dos de los hombres que tan solo acudieron en una ocasión a las sesiones del *Taller*. Uno de ellos, nació en Bélgica pero de padres españoles y acudía a la escuela porque se encontraba en situación de libertad condicional y más que el interés personal por aprender precisaba que constara en su expediente que se había inscrito en algún tipo de formación. El otro era un hombre marroquí que también se inscribió en la escuela a instancias de los servicios sociales municipales para poder solucionar sus problemas con los permisos de residencia y poder cobrar algún tipo de prestación, ya que su situación personal era muy precaria debido a problemas de salud.

También hay un dato que considero importantísimo, y que el cuadro no refleja, que es la presencia de una familia de gitanos nómadas. Señalo aquí este punto ya que para ellos el lugar de su nacimiento no era un dato esencial dada su permanente movilidad. Tanto es así que, por ejemplo, la única persona que nació en una comunidad del norte de España (Navarra) era una de las mujeres gitanas y ella ni tan solo sabía decir (pronunciar) el nombre del pueblo donde había nacido, de forma semejante a lo que le sucedía a la mujer nacida en los EE.UU. Para ella, el nombre de "su pueblo" español era tan difícil de pronunciar como un nombre extranjero.

Cada miembro de la familia había nacido en un lugar diferente y algunos eran identificados con sobrenombres que hacían referencia a su lugar de nacimiento (*el Sevilla*). El padre de 3 de los estudiantes de la escuela tenía un circo en el que trabajaban todos los hermanos como músicos o equilibristas, etc. A la muerte del padre, cerraron el circo pero continuaron viviendo de la música que tocaban

por las calles y de otros trabajos temporales que ejercían estacionalmente en diferentes lugares. Así que, aunque pasaban temporadas más largas establecidos en un lugar, continuaban con su vida nómada trasladándose con las rulotes que poseían como viviendas. Cuando llegaron a Pallejà se les presentó la ocasión de solicitar algunas prestaciones (RMI) y los servicios sociales les impusieron la condición de asistir a la escuela de adultos. Acudían a la escuela y participaron en las sesiones del *Taller de Historia*, 3 hombres adultos y otro adolescente y tres mujeres; una de ellas hermana de los 4 hombres y las otras dos, esposas de dos de ellos. Todos ellos eran, en general, más jóvenes que el resto de participantes.

El adolescente tan solo asistió a una sesión sin participar. De las tres mujeres tan solo una asistió a varias sesiones y participó algo. Pero los dos hombres lo hicieron muy activamente, tanto es así que, especialmente, en la primera a la que asistieron, la nº9, se convirtieron en los protagonistas y el cuaderno de lectura al que dio lugar trató íntegramente el tema de la cultura gitana.

Destaco este tema para señalar que entre los nacidos fuera de Cataluña se encuentra este grupo con características bien diferenciadas ya que para ellos el hecho de encontrarse en Cataluña es circunstancial y, efectivamente, al poco tiempo dejaron de vivir en Pallejà y han continuado trasladándose continuamente de lugar de residencia, según mis noticias.

El resto de participantes, los nacidos en otras comunidades autónomas de España, aun excluyendo a este grupo nómada descrito, son el grupo más numeroso y todos proceden del sur de España y especialmente destacan los procedentes de Andalucía.

Cuadro 4, año de nacimiento de los participantes agrupados por quinquenios (excepto primer y último periodo): valor absoluto y porcentual.

Periodo	23-30	31-35	36-40	41-45	46-51	51-55	56-60	61-65	66-83
Personas	4	13	5	10	9	6	2	4	2
%	7,3	23,6	9,1	18,2	16,4	10,9	3,6	7,3	3,6

Como puede verse en el cuadro 4, la mayoría de los participantes nacieron entre 1931 y 1955. Solo 4 lo hicieron antes de 1930. En cambio el grupo más numeroso, 13 personas (23,6%, es decir, casi una cuarta parte de los participantes), lo hace entre 1931 y 1935, es decir en los años previos a la guerra civil. Durante los años de la guerra civil (periodo 1936-40 del cuadro 4) hay un notable descenso que se corresponde con el descenso de la natalidad de estos años (aunque, evidentemente, el escaso número de personas de la muestra para cada periodo no permite extraer

ciertas conclusiones, sí se da esta coincidencia significativa). Posteriormente, en los tres periodos posteriores nacen 25 personas, el 45,5% de los participantes, aunque con una clara tendencia a disminuir. En los periodos posteriores las cifras descienden considerablemente y además se corresponden con personas que participaron poco en las sesiones, excepto en dos casos.

Un último dato que es necesario resaltar es que todas las personas que participaron eran analfabetas totales o tenían un grado de escolarización mínima y por tanto carecían de algunos conocimientos instrumentales fundamentales para resolver o interpretar situaciones cotidianas y prácticas. Este dato es obvio ya que todas ellas acudían a la escuela en busca de esta formación básica, pero no hay que olvidarlo ni dejarlo de señalar ya que el analfabetismo es consecuencia de unas condiciones sociales e históricas que benefician a unas personas sobre otras y que implica ciertas maneras de relación social y de desarrollo de las capacidades cognitivas. Esto no debe llevar a interpretar un determinismo en las formas de percepción marcado por esta única circunstancia, ya que los diferentes recorridos vitales implican aprendizajes relacionados con los entornos urbanos, laborales, familiares, comunicativos, etc., que modifican y amplían continuamente el campo de procedimientos cognitivos de cada persona. Pero tampoco es un dato que sea insignificante ya que algunas pautas pueden no modificarse nunca. Así, por ejemplo, los analfabetos totales tienen generalmente muchos problemas con las dataciones de los acontecimientos, incluso de sus datos personales, su cronología vital (fecha de la boda o fecha de nacimiento). La datación de los acontecimientos no es esencialmente significativa, al dato en sí no se le da una gran importancia y no lo memorizan, no lo recuerdan.

A.3. La entrevista en grupo.

El propio desarrollo de la investigación implicaba revisar continuamente los procedimientos de trabajo e inventar nuevas soluciones para los problemas planteados y para las nuevas oportunidades que surgían. Los resultados obtenidos en cada nuevo paso y las relaciones establecidas con los participantes y con los colaboradores daban lugar a nuevos resultados que debía evaluar para continuar adelante.

Finalmente, como resultado de todo este proceso sí que he llegado a elaborar una metodología de trabajo que es posible trasladar a nuevas situaciones y que, por tanto, otros profesionales pueden aplicar en otras investigaciones.

Entre estos procedimientos he de destacar la importancia que tuvo la decisión de hacer diálogos en grupo, contraria a la práctica común y tradicional de la historia oral de hacer entrevistas individuales. Trabajar la producción de fuentes orales en grupo implica utilizar una metodología fundamentada en la comunicación que permite a los participantes tomar consciencia de su situación social presente y de sus motivos históricos, siempre en relación a la situación y las vivencias contrastadas de los otros.

De esta manera se da,

... la possibilitat pràctica de la transmissió cultural -una de les grans funcions de l'educació- i també l'aportació de nous elements, és a dir la possibilitat de participar i transformar, de donar sentit personal i col·lectiu, a allò que ens és transmès.⁶

Quería que las historias de vida recogidas pudieran convertirse en materiales escolares y que la comunicación fuese la herramienta fundamental tanto en el trabajo pedagógico como en la elaboración de las fuentes orales. Era fundamental que los participantes fuesen productores de las fuentes orales al compartir sus recuerdos a través de una experiencia común, intrínsecamente educacional y generadora de nuevas dinámicas y relaciones.

Por otra parte, mi papel como coordinador del grupo debía integrarse en el proceso de trabajo sin establecer

⁶ Fisas, Montserrat y Fort, Miquel: *La comunicació a l'aula*. En: *Papers d'educació de persones adultes*. N°45, septiembre 2004. Ed. Associació per l'Educació de Persones Adultes (AEPA). Barcelona. Pág. 9-10.

jerarquías, pero sin olvidar tampoco que como impulsor del Taller y como educador debía asumir la responsabilidad que me correspondía.

Qui coordina un grup no és aquell que té totes les respostes a preguntes que no s'han fet, pel contrari, és aquella persona que afavoreix la recerca de preguntes i respostes en un diàleg entre iguals.⁷

Aunque el procedimiento debía inventarlo para los propósitos enunciados y, como ya he dicho, la práctica de la historia oral no acostumbra a realizar entrevistas múltiples y mucho menos con más de 20 personas a la vez, sí que algunas referencias me fueron de utilidad ya que algunos autores sí habían reflexionado y llevado a la práctica entrevistas no cerradas⁸. Es evidente que pretender tener perfectamente acotado el tratamiento de la entrevista con anterioridad, trabajando con un grupo tan amplio, no parece posible ni aun en el caso de querer dirigirla en todo momento.

... el método de la historia de vida se basa en la combinación de explorar y preguntar, dentro del contexto de un diálogo con el informante. Es un supuesto básico de este diálogo que el investigador llegue a conocer lo no previsto al igual que lo previsto, y también que el conjunto de la estructura desde donde surge la información no esté determinado por el investigador, sino por el punto de vista del informante sobre su propia vida. Cualquier pregunta debe encajar dentro de esta estructura y no viceversa. Y es normal que gran parte del material de la entrevista sea narrado independientemente de las preguntas formuladas. Por tanto, la forma concreta de una pregunta no es fundamental en este método de análisis. Y así, desarrollar nuevas preguntas o cambiar y ajustar su enfoque según lo vaya requiriendo la entrevista, no traiciona la integridad de la misma.⁹

Debía hacer múltiples sesiones ya que esto me permitiría entrelazar unas con otras no en un orden fijo sino buscando

⁷ Fisas, Montserrat y Fort, Miquel: *La comunicació a l'aula*. En: *Papers d'educació de persones adultes*. N°45, septiembre 2004. Ed. Associació per l'Educació de Persones Adultes (AEPA). Barcelona. Pág. 9.

⁸ En este sentido es de especial utilidad el texto de Hammer, Dean y Wildavsky, Aaron: *La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa*. En: *Historia y fuente oral*. N°4. Reedición 1996. Pag. 23-68. Ed. Arxiu historic de la ciutat/Universitat de Barcelona.

⁹ Thompson, Paul: *Historias de vida en el análisis de cambio social*. Pág. 70. En: *Marinas, José Miguel y Santamarina, Cristina (editores): La historia oral: métodos y experiencias*. Pág. 65-80. Ed. Debate. Madrid, 1993.

un resultado final que no determinara el desarrollo de cada una específicamente.

Así, elaboré progresivamente, en función de las necesidades y problemas que surgían unas pautas que me guiaban durante el trabajo de las sesiones y que se resumen en los siguientes puntos¹⁰:

- Permitir que los participantes hablen libremente, con el mínimo de directrices posibles, para que sus recuerdos y opiniones fluyan con el máximo de libertad posible.
- Modificar el cuestionario sobre la marcha en función de los intereses de los participantes y del clima de la sesión.
- Dar la palabra a quien quiera intervenir aunque sea para explicar experiencias semejantes.
- No olvidar, a pesar de los puntos anteriores, que avanzar en el cuestionario hace que las sesiones sean más interesantes y que, por tanto, los participantes estén más dispuestos a asistir a las siguientes.
- Hacer las preguntas de la manera más clara posible y en tono personal, evitando siempre lenguaje técnico que puede dificultar la comunicación o establecer barreras.
- Hacer las preguntas de manera que no se predisponga un determinado tipo de respuesta.
- No hacer comentarios personales ni valoraciones sobre lo evocado.
- Mantener un planteamiento ético estricto: no insistir en una pregunta o en una línea argumental cuando cabe sospechar que se situará a la persona aludida en una situación desagradable ante los demás, bien porque se le está preguntando sobre cuestiones sobre las que no quiere hablar o bien porque no quiere negarse a hacerlo ante los demás.



¹⁰ Ver a este respecto, Thompson, Paul: *La voz del pasado. La historia oral*. Pág. 224-235. Ed. Alfons el Magnànim. Col. Estudios Universitarios, nº 26. València, 1988.

A.3.1. Material y espacio de grabación.

Para poder realizar las sesiones de trabajo sin demasiados problemas operativos y para conseguir una correcta grabación de las cintas, dispuse un equipo de audio en cada sesión que fue el siguiente:

- Una doble platina que grababa una cinta mientras se realizaba la sesión (utilizándose la otra para hacer copias posteriores de las cintas).
- Un mezclador de micrófonos conectado a la platina y al que llegaban cuatro micrófonos, lo que permitía tenerlos todos abiertos a la vez o silenciarlos individualmente cuando era necesario.
- Tres micrófonos unidireccionales con pie, para que no fuera necesario tenerlos en la mano y así evitar tanto los nervios que puede provocar sujetarlos cuando se es el centro de atención de todas las miradas, como para facilitar la gestualidad que acompaña las explicaciones. Estos micrófonos se situaban delante de la persona que en cada momento quería intervenir para recoger lo mejor posible su testimonio y entre los propios asistentes se los pasaban. También facilitaban que se respetaran los turnos de palabra y que no se solaparan las intervenciones dada la necesidad de contar con uno para que la explicación fuera grabada. De todas formas, en numerosas ocasiones hubo que recordar que era mejor hablar cuando se tenía un micrófono dispuesto para que la grabación se pudiera oír correctamente, ya que la charla era tan animada que todo el mundo se olvidaba de que se estaba grabando. Tanto es así que muchas veces alguien hacía algún comentario o broma y después reconocía que lo había hecho sin pensar que se iba a grabar. También sucedió que se pidió desconectar la grabación para explicar algún caso, pero cuando esto sucedía siempre se pidió explicarlo al acabar la sesión (muchas veces se acababa explicando incluso con el micrófono abierto).
- Un micrófono de ambiente que servía tanto para recoger las intervenciones precipitadas, cuando no daba tiempo a que se acercara un micrófono unidireccional a quien intervenía, como los comentarios generales, exclamaciones, etc. Este micrófono también permitía que yo pudiera intervenir en cualquier momento para interpelar o preguntar sin necesidad de esperar otro micrófono.
- Contaba también con una pequeña grabadora de mano para comprobar que todo grababa bien o por si había algún día algún problema con el equipo.

Antes de la primera sesión expliqué a todos los participantes las partes del equipo, su funcionamiento y la dinámica de su uso. Cada vez que había un nuevo participante se le explicaba el funcionamiento del sistema.

A algunas personas les imponía el micrófono, pero en general no suponía ningún problema o se solucionaba al poco tiempo gracias al buen ambiente reinante en las sesiones de trabajo. El uso de los micrófonos no suponía que se oyese a través de un sistema de amplificación, tan solo servían para hacer la grabación y, por tanto, era fácil olvidarse de su presencia.

El espacio donde se grabaron las primeras sesiones era un aula de la escuela. Las mesas se ponían en círculo y yo ejercía mi papel de moderador e investigador y a la vez controlaba el funcionamiento del equipo de grabación abriendo y cerrando los micrófonos o girando la cinta cuando la primera cara se había terminado.

Algunas de las últimas sesiones se grabaron en la escuela de educación infantil La Garalda que nos dejaba sus espacios para estas y otras actividades. El espacio donde se hacían las grabaciones era la biblioteca de la escuela, un espacio con las mesas dispuestas para reuniones que nos permitían mostrar a todos fácilmente los objetos que se aportaban para la exposición.

Las cintas grabadas no se escucharon hasta que algunas fueron emitidas por *Radio Pallejà*¹¹. Cuando los participantes se oyeron en la radio, en general no se gustaron ya que se oía un ruido de fondo que era el murmullo de otras personas. Esto cambió la dinámica de las siguientes sesiones ya que se controlaban más entre unos y otros para que la grabación resultase más limpia.

¹¹ Ver apartado 4.2.2., B.1



Fotografía en la que se puede apreciar el equipo de grabación que utilizaba.

A.3.2. Sesiones de trabajo y participación.¹²

En enero de 1996 se formó el *Taller de Historia de Pallejà* y se hizo la primera sesión de grabación.

Desde aquel momento y hasta junio de 1999, se hicieron 27 sesiones de entre una hora y media y dos horas cada una, que yo dirigía. Las sesiones se planteaban como entrevistas en profundidad, grabadas en audio, en las cuales los/las alumnos/as hacían evocaciones de su historia personal y familiar y también reflexiones sobre su propia trayectoria y sobre los cambios sociales acontecidos. A través de las sesiones realizadas se ha hecho un recorrido vital comenzando por las condiciones materiales y culturales de nacimiento, se ha ido avanzando en la reconstrucción de las historias de vida, siempre por temas y fomentando el diálogo, favorecedor de la reflexión sobre las propias circunstancias y las de los demás.

Este trabajo se continuó con otras sesiones de recopilación de fuentes complementarias: fotografías de las colecciones familiares, documentos y todo tipo de testimonios materiales, como utensilios domésticos o laborales, ropa, etc.¹³. Estas sesiones sirvieron como preparación de una exposición y también fueron grabadas ya que no solamente se recogían los materiales sino que a la

¹² Todos los cuadros y gráficos de este capítulo son de elaboración propia

¹³ Ver apartado 4.2.2., B.4.3.

vez se pedía una explicación sobre los mismos que los enriqueciera con el recuerdo personal.

En el cuadro 1 se racionan las sesiones de trabajo. Aparecen tanto las 19 sesiones de la primera fase como las 8 siguientes dirigidas a preparar la exposición numeradas como "En".

Cuadro 1: Sesiones de trabajo del Taller de historia de Pallejà

Sesión	Fecha	Curso
1	24/1/96	Curso 1995-96
2	21/2/96	
3	20/3/96	
4	17/4/96	
5	5/6/96	
6	18/6/96	
7	23/10/96	Curso 1996-97
8	13/11/96	
9	18/12/96	
10	22/1/97	
11	5/3/97	
12	19/3/97	
13	7/5/97	
14	28/5/97	
15	18/6/97	Curso 1997-98
16	3/12/97	
17	14/1/98	
18	18/2/98	
19	25/3/98	
E1	13/5/98	
E2	3/6/98	Curso 1998-99
E3	11/11/98	
E4	20/1/99	
E5	24/2/99	
E6	8/4/99	
E7	26/5/99	
E8	16/6/99	

Como puede verse, ya en el primer curso se hicieron 6 sesiones y en el siguiente 9. En los dos cursos siguientes se volvieron a hacer 6 en cada uno. Las del curso 98-99 fueron íntegramente dedicadas a preparar la exposición.

En cuanto a la asistencia a las sesiones, el cuadro 2 muestra todos los datos necesarios. En la primera columna se indican los participantes numerados, del 1 al 55 que es el total de personas que participaron entre los cuatro cursos en que se desarrollo el trabajo.

En la primera fila se numeran las sesiones de trabajo separadas por cursos escolares. Las 19 primeras son las sesiones de trabajo de evocación de historias de vida. Desde la E1 hasta la E8, corresponden a las sesiones de recogida de materiales para la exposición.

Los casilleros marcados con un número uno indican la asistencia de la persona a la sesión correspondiente y los que están en blanco que no asistió.

El orden asignado a los participantes corresponde con su presencia en las sesiones de cada curso escolar. Dado que cada curso se matriculaban en la escuela personas nuevas y otras no continuaban, puede apreciarse como hay una incorporación de nuevos participantes, a partir del número 24 en el curso 96-97 y otra nueva incorporación a partir del número 39 que se corresponde con el curso 97-98.

La última fila indica el total de participantes en cada sesión, que como se puede ver oscila entre 10 y 25, aunque el extremo inferior fue excepcional y producto de circunstancias azarosas y coincidentes que impidieron asistir a muchas personas. En ninguna otra sesión se bajo de 16 asistentes y puede apreciarse como esta, la E6, fue seguida por otra con 21 participantes, lo que confirma que se trató de una cuestión puntual.

La última columna indica el total de veces que cada participante asistió a las sesiones. Algunas personas solamente asistieron en una ocasión y no volvieron. En el extremo opuesto una persona asistió a las 27 sesiones que se hicieron durante los 4 cursos. Esto quiere decir que se trata de una persona que asistió a la escuela durante los 4 cursos escolares en cuestión, que tuvo gran interés en participar y que sus circunstancias personales nunca le impidieron asistir. También se dan otros casos de participantes que asisten a todas las reuniones desde que se inscriben en un curso y que, por tanto, completan las ocasiones posibles sin fallar en ninguna. El hecho de que otras personas no asistieran a todas las sesiones durante un curso no denota falta de motivación ya que a los largo de los nueve meses escolares se producen incidentes laborales, familiares y personales, como enfermedades o viajes que impiden la asistencia a la escuela durante un periodo determinado. Estas circunstancias son expuestas más adelante.

La casilla en la que se cruzan la última columna con la última fila indica el total de participaciones entre todas las sesiones: 529.

Para interpretar estos datos es necesario un análisis cualitativo que los complete, ya que una interpretación estrictamente cuantitativa daría lugar a errores de apreciación.

En primer lugar se ha de señalar que aunque podría pensarse que las personas que tan solo asistieron en una ocasión no volvieron por falta de interés, esto no siempre es así. Ciertamente, algunas personas acudieron en una ocasión para conocer el trabajo y prefirieron no volver. Los motivos por los que alguien puede no querer explicar abiertamente el relato de su vida a un grupo son de lo más variado y oscilan entre la timidez, la reserva, la baja autoestima, el deseo de preservar la intimidad o de no recordar una vida cargada de dificultades y momentos dolorosos o también porque este simplemente no era el momento personal adecuado para hacerlo. A este respecto, puedo señalar, como ejemplo, que uno de los asistentes, el número 53, que solo acudió en una ocasión a una sesión de trabajo, era un hombre que se encontraba en situación de libertad condicional y cuya vida había transcurrido siempre en contextos sociales de delincuencia, marginación y prisiones. Aunque no volvió a las sesiones del *Taller de Historia*, al poco tiempo sí pudo explicar abiertamente en una clase, a sus compañeros con los que ya se había establecido vínculos de colaboración y empatía, cual era su situación personal y sus expectativas de futuro.

Otras personas que tan solo acudieron en una ocasión lo hicieron participando activamente y si no pudieron volver fue más por circunstancias personales (horarios, responsabilidades familiares o laborales) que por falta de interés.

Por el contrario, una mujer que asistió en 20 ocasiones lo hizo de forma muy reservada y prácticamente sin participar.

En cualquier caso, hay 15 personas que participaron en 17 o más sesiones de trabajo, lo cual contabiliza 319 asistencias.

Los que asistieron entre una y 14 veces (no hay nadie que asistiera 15 ó 16 veces) son 40 personas, pero entre todos participaron en 210 ocasiones.

Si descontamos del total los asistentes en menos de 5 ocasiones (18), los que podemos considerar más circunstanciales, y contabilizamos, por tanto, los asistentes en 5 o más ocasiones, suman 37 personas entre las que agrupan 494 presencias en las sesiones de un total de 529, por tanto, el 93,38%, que serían los más activos.

Una buena manera de clarificar estos datos es contabilizar el porcentaje de veces que cada persona

asistió sobre el total de sesiones que se hicieron durante los cursos en que estuvo matriculada en la escuela, ya que en el resto de sesiones, anteriores o posteriores no es posible que participara.

Cuadro 3. Porcentaje de asistencias de cada uno de los participantes a las sesiones de trabajo del Taller de Historia de Pallejà, sobre el total de las posibles.

Nº	PORCENTAJE	Nº	PORCENTAJE
1	100	28	88,9
2	92,6	29	57,1
3	85,2	30	22,2
4	83,3	31	66,6
5	66,7	32	95,2
6	100	33	52,3
7	88,9	34	13,3
8	57,1	35	40
9	50	36	53,3
10	77,8	37	22,2
11	63	38	46,6
12	20	39	33,3
13	81,5	40	58,3
14	100	41	66,6
15	70	42	16,6
16	88,9	43	16,6
17	16,7	44	83,8
18	81	45	16,6
19	60	46	83,3
20	33,3	47	33,3
21	16,7	48	50
22	66,7	49	100
23	51,8	50	75
24	95,2	51	83,3
25	38,1	52	33,3
26	100	53	16,6
27	66,7	54	33,3
		55	16,6

Agrupando los datos de la tabla 3 obtenemos los resultados que expongo en el cuadro 4.

Cuadro 4: participantes en las sesiones de trabajo del Taller de Historia de Pallejà por intervalos porcentuales.

Porcentaje	100	99/90	89/80	79/70	69/60	59/50	49/40	39/30	29/20	19/10
Participantes	5	3	10	3	7	8	2	6	3	8

Podemos observar como 36 de los 55 participantes, es decir, el 65,45%, asistieron a más del 50% de las reuniones que se hicieron durante los cursos en los que estuvieron matriculados en la escuela. Los 19 restantes lo hicieron en menos del 50% de ocasiones posibles, pero esto no debe

llevar a la conclusión de que se trata de personas poco interesadas. Insisto en que las vicisitudes personales de los estudiantes marcan las posibilidades de acudir a la escuela o de colaborar en cualquier otra entidad o asociación más allá del deseo personal. Así, hay que señalar que junto a algunas personas que evidentemente tan solo asistieron en una o dos ocasiones prácticamente como observadores y no volvieron, otras que asistieron en una única ocasión lo hicieron participando muy activamente y si no pudieron volver fue porque circunstancias personales les obligaron a abandonar la escuela en general y no solo el *Taller de Historia*. Como ejemplo, la participante nº17 se ajusta exactamente al perfil descrito.

También hay que señalar que el porcentaje de asistencias tampoco es un referente exacto del interés como se puede apreciar en el caso de la participante nº20, ya que su porcentaje de participación es un 33,3%, pero asistió en 9 ocasiones y de forma muy activa, por lo que no puede decirse que no estuviese interesada. Como en los casos anteriores, las circunstancias personales marcaron las posibilidades de colaboración. Otros casos semejantes, como los números 25 y 38, abundan en esta argumentación.

Hay que recordar que aunque se organizaban las sesiones de manera que fuera fácil para todo el mundo asistir, por horarios y emplazamiento, no se trata de las tradicionales entrevistas personales generalmente usadas por los *historiadores orales*, en las que se acuerda una cita con el entrevistado. Aquí todo el mundo tenía la libertad de asistir o no y se les convocaba de forma global y no específica o individual, por tanto, que una persona no pueda ajustar en algunas ocasiones sus asuntos personales con los del *Taller de Historia*, es algo absolutamente normal. Esto no quiere decir que no les animase a participar, al contrario, siempre me preocupé de que todo el mundo estuviera informado de las citas de las reuniones y de plantearlas de forma interesante y atractiva. Pero el mejor aliado siempre fueron los resultados, los cuadernos de lectura, los materiales que utilizábamos en clase... En fin, todo aquello que mostraba ante todos que valía la pena participar.

El cuadro y los gráficos siguientes permiten observar la relación entre el porcentaje y el total de asistencias.

En el *cuadro 5* y en el *gráfico 1* se ha respetado el orden dado hasta ahora a los participantes para ver la correspondencia entre los dos datos. En el gráfico se puede apreciar como desde el participante 39 hasta el 55 disminuye la cantidad de participaciones puesto que se incorporan cuando el taller ya lleva dos cursos realizándose, pero en cambio los porcentajes no difieren significativamente de los anteriores.

En el gráfico 2 he reordenado a los participantes por el número de asistencias a las sesiones de trabajo. Este segundo cuadro permite así ver con mayor claridad que los porcentajes de participación inferiores al 50% de los posibles se dan casi en su totalidad entre los participantes en una, dos o tres ocasiones y también que entre los asistentes a 5 ó 6 sesiones los hay que acudieron en porcentajes superiores al 80%, llegándose al 100% de las ocasiones posibles en dos casos.

Cuadro 5: porcentaje de asistencia a las sesiones posibles y número total de asistencias.

Nº	%	ASISTENCIA	Nº	%	ASISTENCIA
1	100	27	28	88,9	8
2	92,6	25	29	57,1	12
3	85,2	23	30	22,2	2
4	83,3	5	31	66,6	6
5	66,7	4	32	95,2	20
6	100	6	33	52,3	11
7	88,9	24	34	13,3	2
8	57,1	12	35	40	6
9	50	3	36	53,3	8
10	77,8	21	37	22,2	2
11	63	17	38	46,6	7
12	20	3	39	33,3	2
13	81,5	22	40	58,3	7
14	100	21	41	66,6	4
15	70	19	42	16,6	1
16	88,9	24	43	16,6	1
17	16,7	1	44	83,8	10
18	81	17	45	16,6	1
19	60	9	46	83,3	5
20	33,3	9	47	33,3	2
21	16,7	1	48	50	6
22	66,7	18	49	100	6
23	51,8	14	50	75	9
24	95,2	20	51	83,3	5
25	38,1	8	52	33,3	2
26	100	21	53	16,6	1
27	66,7	6	54	33,3	2
			55	16,6	1

28		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1											8					
29		1	1			1	1						1			1	1	1		1	1		12					
30		1	1																				2					
31		1	1	1	1	1			1														6					
32		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20					
33		1	1	1		1			1				1	1	1	1					1		11					
34				1									1										2					
35				1	1	1	1			1						1							6					
36				1	1	1	1			1				1	1								8					
37					1	1																	2					
38				1	1	1				1				1	1								7					
39																	1				1		2					
40														1	1	1	1	1		1	1		7					
41																		1	1	1	1		4					
42												1											1					
43													1										1					
44													1	1	1	1	1	1		1	1		10					
45													1										1					
46																		1	1	1		1	1	5				
47														1	1								2					
48													1		1				1	1			6					
49																		1	1	1	1	1	1	6				
50													1	1	1				1	1	1	1	1	9				
51													1	1	1	1	1						5					
52													1	1									2					
53																			1				1					
54														1	1								2					
55																							1					
Tot	18	17	17	17	16	19	25	23	23	23	24	21	18	19	16	22	22	20	18	18	21	22	22	16	10	21	21	529

Gráfico 1: porcentaje de asistencia a las sesiones posibles (línea azul, eje de valores derecho) y número total de asistencias (columnas, eje de valores izquierdo).

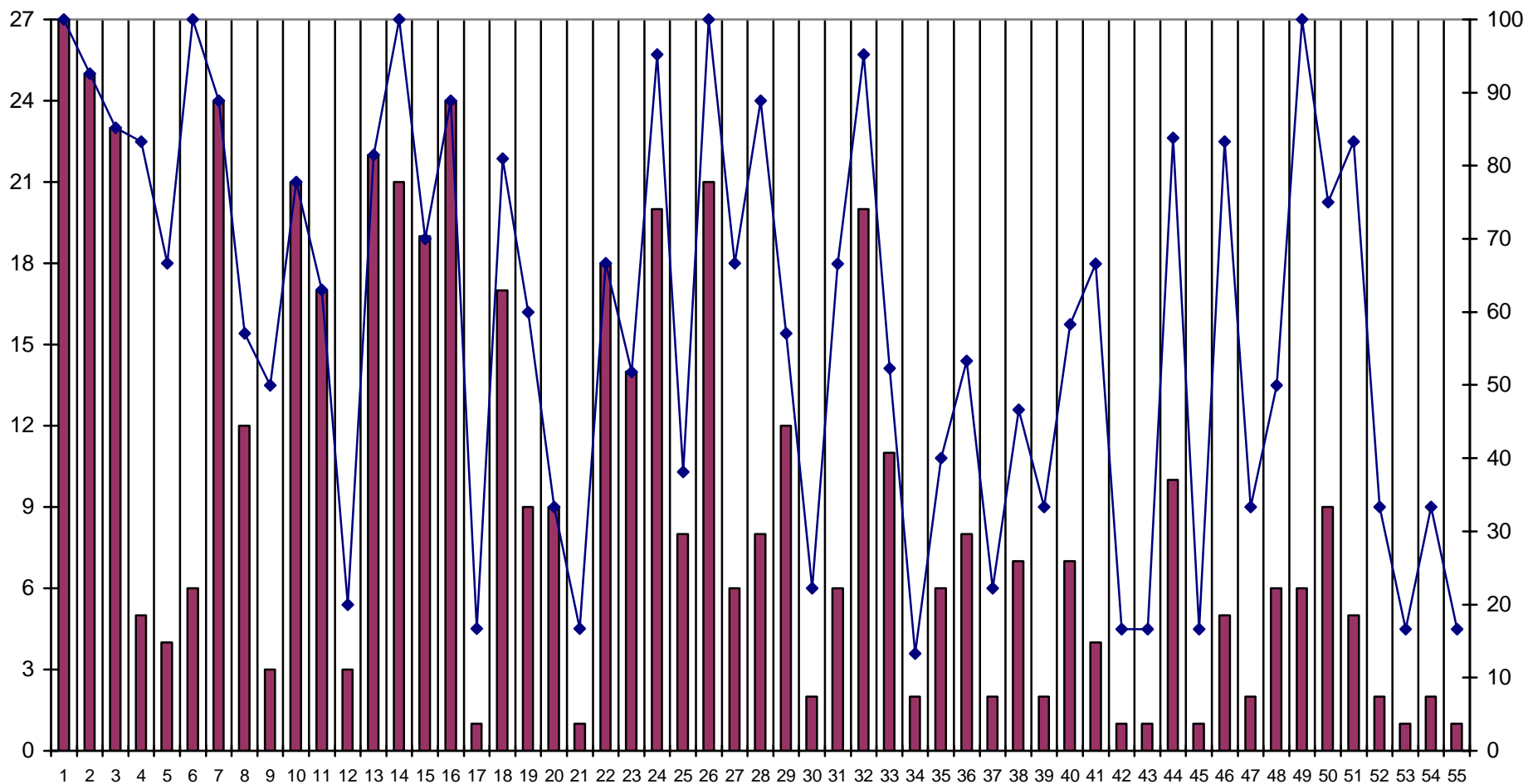
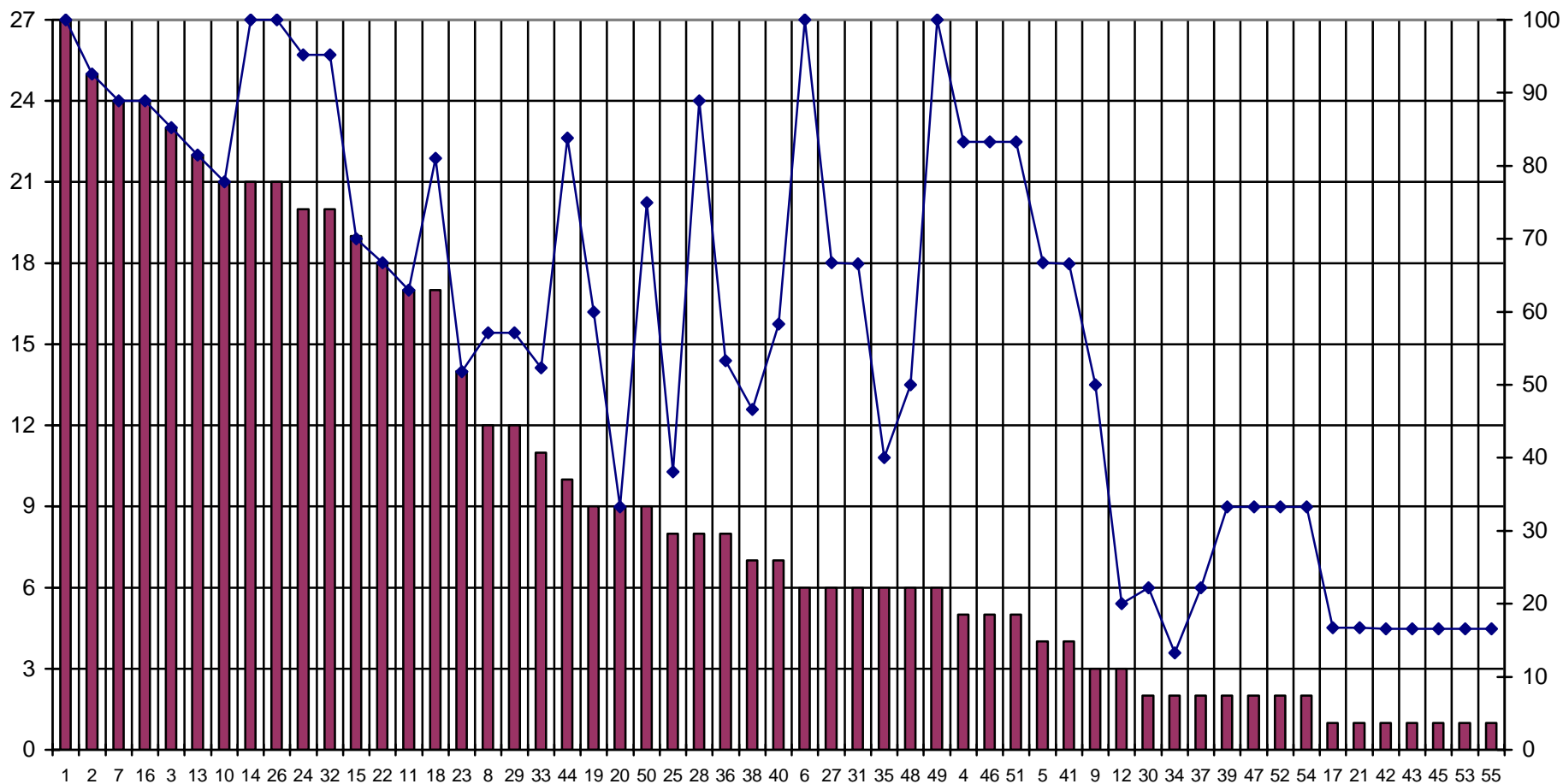


Gráfico 2: porcentaje de asistencia a las sesiones posibles (línea azul, eje de valores derecho) y número total de asistencias (columnas, eje de valores izquierdo). Participantes reordenados según el número de asistencias.



A.3.3. Desarrollo de las sesiones de trabajo.

Antes de iniciar las sesiones de trabajo del Taller de Historia pensé que sería importante organizar alguna actividad introductoria para situarnos en el contexto histórico y poder hablar sobre los usos y la finalidad del estudio de la historia, así como sobre las diversas fuentes que se utilizan para descubrir el pasado.

Con este fin, invité al Sr. Albert Masegur, director del Museo de Pallejà y autor de diversas obras de historia de la población¹⁴ a impartir en la escuela de adultos dos cursos de historia de la población. En las charlas que mantuvimos para prepararlas le informé tanto del proyecto que iniciábamos en la escuela como del objetivo que pretendía con su participación.

Ambos cursos se impartieron durante los días 11, 12, 13 y 14 de diciembre de 1995. El primer grupo trabajó entre las 16,15 y las 17,45h., y a él asistían las alumnas (10) de los grupos de alfabetización y el primer grupo de neolectores. El planteamiento de este curso fue temático y no cronológico para evitar los problemas que pudieran derivarse de la prácticamente nula formación académica de las asistentes. Se busco por tanto partir siempre de elementos reconocibles de la población actual, identificables en el territorio por su singularidad y en su funcionalidad o uso, como la iglesia, la estación, los colegios, las calles, las masías, etc.

El segundo grupo trabajó entre las 17,45 y las 19,15h., y asistían los alumnos y alumnas (12) del segundo grupo de neolectores y del grupo de certificado más dos estudiantes del nivel de graduado escolar. El planteamiento en este curso fue cronológico.

El resultado en ambos casos fue muy satisfactorio. La valoración de las alumnas fue muy positiva ya que conocieron mejor la población en la que viven. En lo que concierne a esta investigación hay que señalar que el curso fue muy rico en comentarios sobre las diferentes fuentes de la historia ya que el trabajo del señor Masegur se ha fundamentado tanto en el uso de las fuentes documentales tradicionales como en las conversaciones mantenidas con personas del pueblo, el uso de fotografías que mostró en los cursos, etc. En el museo que él dirige puede verse una buena colección de objetos relacionados con el hogar, el trabajo, etc. De esta manera pudimos valorar la importancia

¹⁴ Masegur i Giralt, Albert: *Pallejà, apunts històrics*. Ed. Caixa d'Estalvis del Penedès. Sant Sadurní, abril 1985.
Masegur i Giralt, Albert: *Pallejà, toponímia i quelcom més*. Ed. Caixa d'Estalvis del Penedès. Sant Sadurní, diciembre 1991.
También es director de la revista del museo y ha publicado numerosos artículos en medios de comunicación locales.

de los recuerdos personales, de las fotografías familiares, de los objetos antiguos, etc., como fuentes de estudio de la historia. También sirvió para hablar de cronología y para contextualizar en la población el trabajo posterior. De esta manera aproximamos la historia a las personas al concentrarnos en la población en la que viven.

A continuación iniciamos las sesiones de trabajo. Las planificaba para que durasen dos horas aproximadamente, contando que siempre se retrasaba un tiempo prudencial el inicio para permitir que todo el mundo se incorporara desde el primer momento. Si alguna persona llegaba tarde, cuando la grabadora ya se había puesto en marcha, podía incorporarse tranquilamente y de hecho esto sucedía continuamente. Tampoco suponía ningún problema que alguna persona marchase antes de terminar la sesión si debía hacerlo por algún asunto personal. Esta dinámica permitía que la actividad se diera en el mismo clima que el resto de la actividad escolar, respetando los problemas y situaciones particulares de cada persona.

También, en algunas ocasiones, al principio o al final de la sesión, aprovechaba para comentar otros temas referentes a la escuela, como alguna excursión o fiesta que se debía organizar entre todos.

Todo esto hizo que las sesiones nunca llegaran a ocupar las dos horas completas, pero en todas las ocasiones excepto en una se supero la hora y media.

Al inicio de cada sesión introducía el tema haciendo alguna referencia a los tratados anteriormente, explicando si desde mi punto de vista los podíamos dar por terminados o si los comentarios que se habían hecho introducían temas nuevos. Si durante la sesión surgían hilos conductores interesantes los aprovechaba aunque esto supusiera cambiar el objetivo global de la sesión procurando que cualquier giro inesperado contara con la aprobación de los presentes. Algunas veces se introducían temas ya tratados porque algún asistente no había estado en alguna sesión anterior y en ese caso se le explicaba la situación y se continuaba con el tema anterior a su intervención.

Yo procuraba no tener que interrogar demasiado directamente, pero si que aprovechaba mi conocimiento sobre los participantes y sus comentarios anteriores para profundizar en el diálogo, mostrando contrastes y diferencias. Así, si surgía un tema que yo pensaba que algún otro participante podía completar con otra visión por cuestión de origen, de edad, o por cualquier otro motivo procuraba invitarle a explicar sus recuerdos. También si veía que alguna persona afirmaba o negaba con gestos o con algún breve comentario sobre lo que alguien explicaba

aprovechaba para pedirle alguna explicación sobre estas reacciones.

Procuraba no interrumpir para pedir aclaraciones, pero también las pedía cuando era realmente necesario para comprender el relato. Sobre todo cuando las emociones provocadas por los recuerdos eran muy intensas procuraba no intervenir y dejar que la persona se detuviera cuando quisiera y que no se viera nunca obligada a continuar por alguna pregunta mía. Hubo momentos realmente muy emocionantes para todos. A veces porque el recuerdo de momentos felices era transmitido con tal intensidad que todos lo compartíamos; otras veces porque los recuerdos eran especialmente dolorosos y a pesar de todo había quien tenía la generosidad de explicarlos abiertamente. En alguna ocasión el narrador acabo llorando y arrastro a otras personas a idéntica situación mientras otros escuchaban compartiendo el sentido de sus palabras. Algunos de estos momentos ninguno de los que estábamos allí podremos olvidarlos.

Otras veces los recuerdos fueron evocados con tanta simpatía que todos acabamos riendo y he de decir que yo mismo en alguna ocasión acabé llorando de risa con todo el grupo y desconecte el equipo de grabación hasta que fue posible que todos pudiéramos continuar. Tampoco nadie podrá olvidar algunas de estas intervenciones. A veces, el comentario cómico era provocado por alguna situación graciosa, cómica en si misma, pero algunas veces la situación explicada era tremenda y seguro que en su momento fue vivida con dolor, pero el tiempo permite que contemplemos el pasado con ironía cuando el conjunto de la experiencia de la vida nos satisface.



El clima de las sesiones fue muy grato para todos, pero en alguna ocasión se produjeron discrepancias en los recuerdos e interpretaciones y cuando la opinión o el

recuerdo de uno fue desautorizado por otro, se generó en ocasiones una cierta tensión que siempre resolvía haciendo ver que las experiencias podían ser diversas y los recuerdos frágiles. En general, esto no supuso ningún problema, aunque a algún participante le molestaron algunos comentarios de otros y fuera de la sesión hubo que hablar sobre ello.

Puedo asegurar que con posterioridad muchas personas me han recordado momentos gratos de este trabajo y que también otras me han pedido que se vuelva a realizar algo semejante ya que lo recuerdan con una gran satisfacción.

Algunas sesiones fueron más animadas con más interés por participar y otras no lo fueron tanto y tuve que aplicarme más en la dirección del trabajo. En todo caso las cifras de participación, que vuelvo a recordar era siempre voluntaria, avalan el interés de los estudiantes.

En dos ocasiones propuse hacer una rueda de intervenciones: para que todos pudieran explicar como era el lugar donde habían nacido o pasado su infancia y, cuando se trató el tema del trabajo, para que todos pudieran exponer en que habían trabajado ellos y sus familias. Se trata de temas comunes, es decir, de temas sobre los que todos tenían experiencias que relatar, mientras que sobre otras cuestiones no todo el mundo tiene recuerdos, experiencias. Por ejemplo, una persona analfabeta no puede explicar como era su colegio ya que nunca fue a ningún colegio y en todo caso su relato de infancia debe explicar por qué no fue nunca a la escuela. En el resto de ocasiones el diálogo era abierto y yo mismo moderaba el orden de las intervenciones cuando había varias personas que querían participar.



La lengua en que se expresaba cada uno no fue un problema, quien quería lo hacía en castellano y quien quería en catalán, aunque he de decir que solo una persona catalanoparlante participó a lo largo de los cuatro cursos

escolares. Por tanto, tampoco hubo ningún problema porque yo me dirigiera a ella en catalán.

Todas las sesiones fueron excepcionales por algún motivo, pero he de señalar con especial satisfacción lo sucedido en la nº9, que explico a continuación.

Como ya he señalado antes, un grupo de personas gitanas, todas ellas parte de una misma familia, participaron en las sesiones a partir del momento en que se inscribieron en la escuela a instancias de los servicios sociales municipales. Cuando empezaron a acudir a las clases, algunas personas me manifestaron algún recelo que aunque no llegó a expresarse de forma claramente racista si que veladamente aludía a temores y desencuentros culturales que podían afectar a la convivencia en la escuela. En la primera sesión del *Taller de Historia* en que participaron, uno de los hombres gitanos comenzó a explicar algunas costumbres suyas y se generó un clima de interés por lo que explicaba que cambió totalmente la temática de la sesión, que se convirtió desde ese momento en un diálogo sobre las tradiciones gitanas y la historia de su familia. Este diálogo sirvió para contrastar diferencias entre el hacer payo y gitano en algunos temas, como el trato que se da a los ancianos, que se interpretó como más humano y más afín con la idea de familia en el caso de los gitanos. Pero además de estos casos puntuales, la sesión sirvió para establecer un contacto humano entre todos y se consiguió que desaparecieran las barreras que previamente habían separado a algunas personas. Tanto es así que en la fiesta de Navidad de la escuela que se hizo pocos días después de esta sesión, los hombres de la familia gitana, todos ellos músicos, tocaron en el baile e incluso algunas señoras de la escuela acabaron sacándolos a bailar. Pasodobles cuerpo a cuerpo donde antes había recelo y desencuentro.

Esta experiencia justifica para mí muchas horas de trabajo. El diálogo, la experiencia compartida, nos une, nos cambia la mirada sobre los demás, sobre los "otros" que dejan de ser desconocidos y, por tanto, aleja la desconfianza. Mucho más allá del texto escrito, de la teoría, la realidad de la vida se impone. El *Taller de Historia* fue una experiencia vital en sí mismo, con una gran fuerza transformadora al cambiar la mirada sobre uno mismo y sobre los demás y al pasar a formar parte de nuestras vidas.

A.3.4. Generación de fuentes orales: cuestionario.

Una sola vida ya es inabastable. Así pues, el conjunto de vidas de un grupo de seres humanos no puede ser completamente desvelado, abarcado, con mayor motivo. Pero las emociones, costumbres, reflexiones..., se elaboran a partir de la experiencia y de la memoria colectiva recibida, en un proceso largo, vital, y que la memoria personal no retiene completamente.

Hay que excitar la memoria para que aparezca el recuerdo. La entrevista en grupo, el diálogo facilita este proceso, este traslado en el tiempo hacia la evocación y la recreación del pasado, hacia la construcción de un relato individual del pasado, con sus contradicciones y lagunas, que pueda ser contrastado con el resto de historias personales.

Como profesor de los propios participantes tengo mucha información sobre ellos, tanto por el conocimiento personal, como por el conocimiento del pueblo, del contexto. También porque ya cuando hice la anterior investigación sobre la prensa del corazón había recogido datos y había extraído conclusiones sobre los estudiantes que participaron y que ahora eran de gran ayuda para pensar en ellos y en los temas que debía plantear.

La inmigración es un momento crucial para cualquier persona. Decidir abandonar el lugar de origen, sólo o acompañado por la familia u otras personas, implica rediseñar la propia vida y atreverse a enfrentarse a situaciones del todo desconocidas. Es un volver a aprender nuevos códigos, los propios del lugar al que se accede, a la vez que se debe producir un desaprender de todos aquellos conocimientos que ya no sirven, aquellos que tenían su función en el lugar de origen. Considerar estos aspectos era fundamental para plantear correctamente las preguntas. El tránsito de la sociedad agraria-rural a la industrial-urbana era un tema clave. La movilidad geográfica y social hasta llegar a Pallejà y a la diversidad de situaciones de vida en que se encontraban los participantes debía guiarme a la hora de establecer el cuestionario base. Era importante ver los procesos, el antes y el después, para que entre todos se pudiera comparar y ver los resultados. Cómo se adecuaron, adaptaron, al nuevo ámbito, el entorno urbano, y qué aportaron con su llegada y sus actos. Yo ya sabía que generalmente son gente que ha emigrado de un pueblo pequeño a un pueblo pequeño, pero el territorio de llegada se estaba transformado rápidamente y las situaciones y oportunidades son diferentes y cambiantes.

Tener conciencia de esta situación me hizo ver que la historia de las personas con las que iba a trabajar no la

podía plantear sin considerar la historia de los diferentes territorios en los que habían vivido o trabajado. Articular los espacios como única posibilidad para comprender el continuo de la vida.

No debía olvidar los paradigmas de la historia de la comunicación formulados por Amparo Moreno que me permitirían relacionar espacios privados y públicos para conectar las historias personales con las colectivas. Debía también, por tanto indagar en los mecanismos de transmisión del conocimiento en las diferentes etapas de la vida:

- Condiciones de vida en el nacimiento y la infancia.
- Expectativas, aspiraciones..., fraguadas durante la adolescencia y juventud.
- Decisiones adultas.

Por otra parte debía ver como los medios de comunicación, presentes en todo momento, tejen las formas de conocimiento del entorno, ayudan en los procesos de inserción en él e impulsan hacia la búsqueda de nuevas posibilidades.

Las mediaciones son, por tanto, un tema clave:

- Mediaciones institucionales: administraciones públicas, organizaciones ciudadanas, casas regionales, la iglesia...
- Mediaciones sociales: redes de colaboración personales y familiares que acogen a los recién llegados, que facilitan los traslados, la búsqueda de empleo... En las mismas sesiones de trabajo se llegaron a dar e intercambiar consejos, dirigidos a las personas que explicaron problemas actuales.
- Mediaciones simbólicas: protagonizadas por los medios de comunicación.

Tampoco debía olvidar que la mayoría de los participantes eran mujeres. Debía por tanto explorar en cualquier tema que abordara esta realidad dejando que se manifestara por sí sola. Si eran mujeres, referirían experiencias de mujeres acompañadas a lo largo de la vida por otras mujeres y hombres. Mis preguntas debían ayudar a evidenciar esta realidad y debía también dejarme sorprender y sobre todo, aprender¹⁵. Compartir la vida y las experiencias ha de tener este como primer y último objetivo: aprender. Si el trabajo no tenía este sentido, si las vidas ajenas no nos aportaban nada, ni al resto de

¹⁵ Hace pocos días oí al periodista Jesús Quintero decir que el propósito de una entrevista es "Conducir al otro hacia lo que el otro es" (Jesús Quintero, 28/3/06, 13,15 horas, Cadena Ser, Hora L). Creo que es un buen resumen de lo que yo me proponía hacer en las sesiones de trabajo, conseguir que el clima permitiera a todo el mundo sentirse cómodo y que aflorara la esencia de la persona a través de sus recuerdos.

participantes ni a mi mismo, el objetivo final sería un fracaso.

El cuestionario no fue planteado de una vez. Lo iba elaborando a medida que transcurrían las sesiones y de los temas que se trataban, que sugerían los comentarios y hacia los que claramente derivaba el interés de los participantes. Pero era claro que también los temas se agotan, se saturan, y que hay que continuar adelante con los siguientes.

En cada sesión los temas derivaban hacia nuevos centros de interés que era necesario explotar en el momento y considerar para las siguientes sesiones.

Finalmente, un cuestionario guía quedó configurado de la siguiente manera.

a. ORÍGENES

Este tema general hace referencia a las condiciones materiales y culturales de nacimiento e infancia, a la formación de las tres matrices de pensamiento que configuran el sistema cognitivo:

- Matriz concreto-sensorial: formada a través de la experiencia en el trabajo, el hogar, y en unas condiciones materiales de vida determinadas.
- Matriz mítico-religiosa: configurada por las creencias religiosas y los valores sociales predominantes en el contexto de vida.
- Matriz lógico-conceptual: aprehendida en la escuela y a través del uso de las tecnologías.

a.1. Nacimiento

- dónde nacían los niños
- quién ayudaba en los partos
- papel de los hombres
- ropas de nacimiento
- alimentación del bebé
- el bautizo
- el nombre de pila

a.2. De dónde soy

- pueblo y provincia
- hasta que edad viví allí
- descripción general, primeros recuerdos

a.2.1. mi pueblo

Cómo es el pueblo, descripción física-vivencial.

- casas
- cuevas
- calles y plazas
- núcleo y dispersos
- monumentos: castillo, edificaciones antiguas
- las fuentes
- edificios religiosos: iglesia, conventos, seminarios...
- casas señoriales
- cuarteles, guardia civil
- campos de deportes, fútbol, piscinas...
- centros de reunión: ateneos, círculos, sociedades, cámaras agrarias...
- el cementerio: dónde estaba, fechas señaladas...
- hospicios, asilos...

a.2.2. las tiendas

- alimentación (¿vendían de todo? ¿qué alimentos vendían?)
- bodegas
- herramientas, ferreterías
- mercerías, ropa, telas
- farmacias
- mercado (fijo, semanal...; qué se vendía: pescado, carne...)

a.2.3. la hostelería

- cafés, tabernas, bares, etc.
- hoteles, fondas, pensiones, quién las utilizaba...

a.2.4. la industria

- talleres artesanos y talleres industriales
- oficios
- fábricas
- dónde estaban, de quién eran, ¿se iba a comprar allí?

a.2.5. los servicios

- bancos o cajas de ahorro
- colegios
- sanidad (ambulatorios, hospitales)
- peluquerías: quién cortaba el pelo, el maquillaje, el uso del maquillaje
- quién hacía los trabajos de recogida de basuras, limpieza del pueblo, etc.
- artesanos especialmente útiles o gente que hiciera trabajos especiales (parteras, matarifes, etc.)

a.2.6. agricultura y ganadería:

- utilización del bosque: la leña, hierbas, setas, caza...
- cultivos: secano, huerta, frutales...
- de quién eran las tierras
- pastores
- trashumancia
- propietarios
- quién cuidaba a los animales en casa

a.2.7. herramientas y utensilios de trabajo:

- cuáles
- animales de tiro
- aparición de los tractores (mecanización)
- aparición de los abonos

a.2.8. división del trabajo

- el trabajo de las mujeres
- el trabajo de los hombres
- el trabajo de los niños/as: ir a buscar agua, cuidar hermanos, campo, animales, servicio doméstico...
- el trabajo de los ancianos

a.2.9. transformaciones que se produjeron:

- ¿se construían casas?
- ¿qué cambios recuerdo que se produjeron mientras vivías allí?
- ¿iba a vivir gente de otros sitios o sólo los que nacían en el lugar?

a.2.10. el poder:

- clases sociales, poder, cooperación social, redes de ayuda mutua
- el ayuntamiento, el alcalde
- la iglesia, el cura
- otros cargos políticos
- la guardia civil
- otras personas conocidas del pueblo

a.2.11. cosas que se hacían fuera del pueblo:

- compras
- trámites
- trabajo
- lugares de excursión o paseo

a.2.12. costumbres:

- el descanso, tiempo de ocio
- qué fiestas habían
- cómo se celebraban
- ¿participaba todo el mundo?
- carnaval

- fin de año
- Navidad y nochebuena (comidas, fiestas)
- San Juan, verbenas
- Semana Santa
- otras celebraciones religiosas: la palma, el jueves lardero...
- comidas típicas
- canciones de fiesta o trabajo y de Navidad
- como vestía la gente: diario y fiesta

a.3. La familia

Evolución hasta la actualidad.

- composición
- relaciones afectivas
- la autoridad de los padres y los mayores, el respeto, la violencia.
- cambios de residencia

a.4. Mi casa

La casa como acotación del espacio que organiza territorial y simbólicamente a la familia. Acotación del espacio propio frente al ajeno.

- ¿cómo han cambiado los espacios en la casa y las costumbres?

a.4.1. *dónde estaba*

- en el pueblo o en las afueras
- con quién se compartía la casa

a.4.2. *mi habitación*

- ¿dormitorio propio? ¿compartido con quién?
- muebles, radio, despertador...
- cosas colgadas: crucifijo...

a.4.3. *la cocina*

- cómo se conservaba la comida y dónde, despensa...
- utensilios
- ¿se comía allí?
- fuegos

a.4.4. *otras dependencias*

- comedor
- salas
- dormitorios de padres y hermanos
- corrales
- buhardillas

- sótanos
- bodegas

a.5. La infancia

- cómo era un día, qué es lo primero que hacías al levantarte, cómo te lavabas...
- el domingo y las fiestas
- la comida: desayuno, almuerzo, merienda y cena. Qué se comía, ¿comían todos a la vez?

a.5.1. los juegos

- a qué
- con qué
- juegos de calle
- juegos de casa
- con quién (chicos-chicas), amigos, familia...
- quién hacía los juguetes
- las canciones

a.5.2. el día de reyes

- qué se regalaba
- qué se les dejaba a los reyes por la noche

a.5.3. el colegio

- los maestros
- dónde estaba
- cuándo ibas
- horarios

a.5.4. la primera comunión

- dónde y cuándo se hacía
- ropas
- fiestas

b. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

Formación de las expectativas de vida: la mujer y el hombre, trabajo, relaciones de pareja, la identidad.

b.1. Expectativas de vida

- qué cosas esperabas de la vida
- cómo imaginabas el futuro: sueños, ilusiones materiales (dinero, casa), laborales, familiares, emocionales

b.2. El papel de la mujer

- principios inculcados por la familia: valores, moral
- cómo explicaban cómo tenía que ser una mujer: físico, actitudes, tareas, trabajos, valores
- ¿se preparaba a las mujeres para trabajar? ¿para qué trabajos?
- ¿para qué se preparaba a la mujer? ¿para hacer qué cosas en la vida?
- ¿qué has inculcado a tus hijos/as?
- formación
- trabajo en el hogar
- cuidado de los enfermos, niños, etc.
- reparto trabajo hombre-mujer en la actualidad

b.3. El noviazgo

- la seducción
- lugares de encuentro
- el tiempo del noviazgo
- la fiesta: el baile
- el aspecto físico, la ropa
- embarazos

b.4. El sexo

- transmisión de conocimientos antes de la boda: familia, amistades...
- los desnudos de la familia, o en la balsa o en el baño
- la virginidad ¿mito?
- la regla: la primera vez, las compresas. La última vez, la menopausia.
- anticonceptivos: naturales, barreras
- la transmisión a los hijos e hijas: qué conducta moral se inculca a los hijos diferente de la que se recibió

- las prostitutas
- abortos

b.5. La bodas

- ¿todo el mundo se casaba?
- a qué se esperaba para casarse: en qué momento se decide y se hace la boda
- ¿el momento más importante de la vida?
- la pedida y las dotes, los tratos familiares
- cómo eran: quién iba, celebración, viajes
- se iba a vivir a la casa paterna o propia ¿implica cambio de residencia?
- la maternidad-paternidad
- separaciones y divorcios
- malos tratos

c. LA EMIGRACIÓN

Movilidades geográficas y sociales

c.1. La decisión

- quién decide
- cuándo se decide y por qué
- con quién emigras
- hacia dónde y por qué

c.2. Redes sociales

- qué gente conoces que te ayuda: a conocer el lugar, a encontrar trabajo, a resolver problemas, a encontrar vivienda...
- familia, vecinos del pueblo o de la comarca de origen
- ¿hay gente que controla a los que llegan? ¿gente que tiene poder en un barrio o pueblo?
- no conocías a nadie en el lugar de llegada
- qué nuevas relaciones se establecen (vecinos, catalanes) y cómo se hacen
- ¿has ayudado también a otras personas?
- relaciones con los catalanes, amistad, actividades, trabajo...

c.3. Los movimientos migratorios

- fuera de Cataluña
- llegada a Cataluña/Pallejà
- qué impresión tuviste al llegar

c.4. *Pallejà*

- cómo era (calles, casas, tiendas, huertos, montaña, servicios, dónde iba a comprar...)
- cómo era el barrio de la Magina: que había, como se llegaba...
- cómo ha ido cambiando, como se han ido haciendo los cambios, cómo lo he ido cambiando
- tu casa: dónde, con quién, como ha ido cambiando esto,
- ¿a qué cosas me he de acostumbrar, si es que me he de acostumbrar a algo cuando llego?
- ¿hay un carácter del sitio del que vengo y otro del sitio al que llego?
- ¿ha habido un cambio en la forma de hacer las cosas, en la forma de ser de la gente?
- ¿se rompen las relaciones con el pueblo de origen?
- ¿qué tradiciones, costumbres, formas de hacer de tu pueblo conservas? ¿Y tus hijos o nietos? ¿Van al pueblo?
- en la actualidad ¿hay mucha diferencia entre como vive la gente en tu pueblo y cómo vives aquí? ¿Qué cosas son diferentes?
- ¿dónde viven o han vivido tus hijos? ¿Han emigrado a otros lugares? ¿Extranjero? ¿Por qué se trasladan?
- ¿qué cambios se producen en los pueblos de origen a causa de la emigración? ¿Qué fue de tu casa o de tus tierras?
- la degradación del Llobregat, el entorno natural: como ha ido cambiando.

d. LOS CAMBIOS EN EL HOGAR:

Evolución de los bienes materiales y cambios tecnológicos: el confort doméstico

- luz: velas, carburo, gas, aceite, electricidad, aparatos eléctricos
- agua: la fuente, depósito, corriente, el recibo del agua
- gas y butano
- electrodomésticos: quién los compraba, cuándo se compraban, cómo se pagaban
 - neveras, la despensas y alacenas, el hielo, el congelador
 - la lavadora, la turbina, la automática
 - lavavajillas
 - los pequeños, microondas, aspiradoras, batidoras, La plancha
 - ordenador
 - el vídeo, magnetoscopio, grabar

- la limpieza: la fregona, los productos de limpieza, los paños,...
- muebles, decoración, cuadros
- vajillas, cuberterías, utensilios de cocina
- ropa de casa: mantelerías, toallas,
- libros
- la alimentación
 - diferencias de alimentación a lo largo de la vida
 - el racionamiento
 - el estraperlo
 - las recetas
 - los cursos de cocina
 - las plantas: comida, condimento, usos medicinales

e. EL TRABAJO

- el trabajo de los padres y hermanos
 - nivel de estudios (¿saben leer y contar?)
 - trabajos del padre y de la madre
 - ¿tenían campo y animales propios?
 - ¿negocio propio?
 - cuántos hijos tuvieron y en que trabajan o trabajaban
 - trabajos de otros familiares que convivían o que vivían en el mismo pueblo
- trabajos propios
 - servicio doméstico
 - fábricas
 - campo
 - trabajos en casa remunerados
 - otros
 - en Pallejà o fuera
 - cómo se busca trabajo: familia, conocidos, etc.
- cuándo se deja de trabajar fuera del hogar
 - motivos familiares: matrimonio
 - ¿se interrumpe el trabajo por la maternidad?
 - jubilación
 - el paro

- formación, cursos y titulaciones:
 - catalán
 - conducir
 - costura
 - otros relacionados con el trabajo
 - la escuela de adultos

- trabajos del cónyuge
 - tienen más o menos formación general y laboral
 - trabajos realizados

- trabajos de los hijos
 - estudios: ¿igual hijos e hijas?
 - diferencias de formación entre los mayores y los pequeños
 - trabajos realizados con la familia
 - otros trabajos
 - ¿amas de casa?
 - trabajos de sus cónyuges

- trabajos de los nietos:
 - estudios
 - trabajos

- el descanso y las vacaciones
 - qué haces para descansar: el ocio
 - a dónde vas de vacaciones: desde cuando hay o haces vacaciones

f. LA POLÍTICA,

- el franquismo
 - cambios en los pueblos, costumbres
 - los partidos y los sindicatos
 - la presencia de los militares
 - la represión, la clandestinidad
 - el referéndum por la sucesión
 - la muerte de Franco

- la democracia
 - ¿sabías lo que es la democracia en 1975?
 - el referéndum para la reforma política
 - la constitución

- las primeras elecciones
- las elecciones actuales: ¿votas? (municipales, catalanas, nacionales, parlamento europeo)
- participación en partidos, sindicatos, movilizaciones, asociaciones de vecinos, movimientos sociales, etc.

g. MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Exploración de los medios de comunicación como transmisores de la memoria colectiva y como herramientas de aprensión de los cambios sociales a los que las personas debemos readaptarnos a lo largo de la vida.

Configuración del imaginario colectivo, de modelos de vida y de estrategias de aprovechamiento de las oportunidades del presente.

La educación sentimental.

La lectura de los medios en función de los aprendizajes y de la experiencia vital.

g.1. Medios tradicionales y escritos

- el pregonero
 - o quién era
 - o qué pregonaba
 - o dónde
 - o y en Pallejà
 - o qué medios los fueron sustituyendo
- la iglesia
 - o las campanas: cuándo sonaban, para decir qué
 - o la misa
 - o catecismo
 - o lectura de la Biblia, vidas de santos
- el colegio, la infancia
 - o los libros del colegio
 - o los cuentos y tebeos
- signos entre novios
 - o flores
 - o abanicos
- la comunicación interpersonal escrita
 - o postales de Navidad y cumpleaños (desde cuándo, cómo eran)
 - o cartas

- medios escritos
 - o novelas rosas
 - o novelas negras
 - o libros
 - o revistas
 - o diarios
 - o prensa de sucesos
- otros medios
 - o cómo llegaban las noticias de otros pueblos
 - o dónde se reunían los vecinos

g.2. El teléfono

- el primero que viste y la primera llamada
- las centralitas
- ¿había en el pueblo, en Pallejà, en la Magina?
- para qué y cuándo se utilizaban
- cómo eran
- cuándo te pusiste el primero
- cómo han ido cambiando
- móviles
- contestadores automáticos

g.3. La radio

- primeros recuerdos, aparatos, programas
- evolución
- publicidad
- programas infantiles
- noticias
- qué cambios hubo en la transición

g.4. La televisión

- la primera que viste
- dónde se veía (bares, vecinos, propia casa)
- cuándo ibas a verla
- programas
 - o series
 - o concursos
 - o noticias, cambios desde el franquismo a la actualidad
 - o presentadores
 - o artistas
 - o acontecimientos especiales
 - o otros
- publicidad
 - o cómo ha ido cambiando
 - o cosas que he comprado por verlas en un anuncio
 - o influencia en las formas de vida
- blanco y negro
- color

- aparición de los canales privados
- la primera que tuviste y cuántas tienes ahora

g.5. El cine

- la primera vez
- con quién ibas y vas (padres, novio, hermanos, amigos)
- cuándo iba
- cómo eran las salas
- ¿y en Pallejà?
- ¿y en Barcelona?
- cine al aire libre
- a qué otros sitios iba al cine
- el cine mudo
- el cine sonoro
- blanco y negro, color
- películas
 - o cuántas
 - o de qué tipo
 - o el Nodo
 - o películas infantiles
 - o otros espectáculos: canciones, juegos, etc.
- precio de las entradas
- qué películas veías:
 - o infancia
 - o juventud
 - o ahora
 - o las que más te han gustado
 - o los actores que más te han gustado
 - o el destape y el porno
- el Imax
- películas en T.V. y vídeo

h. MEDIOS DE TRANSPORTE

- los animales: caballos, burros, mulos
- los carros
 - o trabajo
 - o transporte
 - o tartanas
- bicicletas
- autocares
 - o estaciones
 - o a dónde iban
 - o cómo eran
- camiones
- caravanas
- taxis

- coches:
 - o la compra del primero
 - o marcas
 - o los viajes
 - o recorridos
 - o gasolineras
 - o cuándo se cambiaba de primer coche
 - o los primeros de Pallejà
 - o cambios en la vida de los pueblos
- las carreteras
 - o cómo han cambiado
 - o en Pallejà
 - o cómo afectan a la vida de los pueblos
- trenes y estaciones
 - o evolución
 - o en Pallejà
 - o para qué se utilizaban
 - o cambios en la vida de los pueblos
- barcos y aviones

i. OCIO Y ESPECTÁCULOS

- el baile
 - o ¿qué música ponían?
 - o la orquesta
 - o bailes de fiesta en Pallejà: diferencias con los pueblos de origen
 - o las discotecas
- el teatro
 - o ¿dónde había teatro?
 - o ¿de quién era?
 - o teatro ambulante
 - o ¿que obras hacían?
 - o ¿cuándo había?
 - o ¿y en Pallejà?
 - o ¿has actuado alguna vez?
 - o titiriteros, teatro infantil
- el circo
 - o cuando había
 - o con quién ibas
 - o dónde lo ponían
 - o cómo era
 - o qué hacían
 - o con tus hijos y nietos
- la feria (noria, caballitos, etc.)
 - o ¿cuándo se ponían?
 - o ¿con quién ibas?
 - o ahora
- deportes
 - o ¿qué se hacía en los pueblos?
 - o ¿había campos de deporte?

- o y ahora
- los toros
 - o las plazas
 - o cuando se hacían
 - o qué se pagaba por entrar
 - o quién iba

j. SALUD

- romerías, oraciones, etc. para curar enfermedades
- curanderos y curanderas
- médicos
- farmacias
- hospitales
- auxilio social

k. LA IGLESIA

- la importancia de la iglesia en tu vida
- el aprendizaje de la religión
- las Hijas de María
- el mes de María
- la Semana Santa
- la confesión
- cuándo iba a la iglesia
- otras religiones

l. REFLEXIÓN FINAL Y FUTURO

- en qué sentido se vive hoy mejor o peor que antes, qué cosas recuperarías de la vida pasada
- qué ha sido lo más importante de tu vida y lo que más te ha afectado
- cómo he influido en la vida de los demás
- he hecho lo que quería o lo que podía
- qué cosas no podía hacer antes una mujer que ahora si puede y qué cosas sigue sin poder hacer que sí hace un hombre
- ¿volverías ahora a vivir en el pueblo de nacimiento?
- te sientes parte de qué comunidad
- en qué momento decido ir a la escuela y por qué. Qué me aporta

A.3.5. Transcripción de las fuentes orales.

Las tres primeras transcripciones resultaron muy accidentadas. La primera transcriptor, que no tenía ninguna experiencia previa, completó la primera sesión y aunque se entusiasmó con el contenido de la cinta y afirmó haber aprendido muchas cosas, renunció a continuar con el trabajo porque debía dedicar demasiadas horas a cada transcripción. Como consecuencia la cinta no estaba muy bien transcrita y tuve que hacer una revisión completa.

La segunda sesión la inició otra persona, también sin experiencia, que no la llegó a completar. La terminó una profesional de TV3, que revisó la parte hecha por la anterior y la finalizó. Para mi desesperación al entregarme el disquete con la transcripción este estaba en formato Mac, por lo que posteriormente debí buscar la ayuda de un profesional que me hiciese la conversión necesaria para poder trabajar con mi PC.

Todas las personas que participaron en las transcripciones, incluso esta última que hizo un excelente trabajo, argüían la dificultad de las transcripciones dado el gran número de voces que intervenían en las conversaciones, muchas veces solapadas, ya que las sesiones resultaban muy dinámicas y vivas. Esto es realmente cierto. Si transcribir una cinta con un diálogo directo entre dos personas ya es un trabajo complicado, transcribir una cinta en la que intervienen más de 20 personas presenta dificultades especiales.

La tercera sesión la comenzó otra persona que tampoco la completó. Al fin, para terminar esta y para transcribir el resto, contacté con Nuria Mayor que no sólo hizo este trabajo sino que se implicó en el proyecto del *Taller de Historia* y en la escuela ya que hizo sus prácticas de tercer curso de la diplomatura de educación social en la misma e incluso en el año posterior fue contratada para impartir la clase de alfabetización. Esta implicación personal favoreció la correcta realización de las transcripciones, ya que existía un conocimiento personal de los/las participantes y también de las sesiones de trabajo ya que asistió a las mismas durante dos cursos. De esta manera sabía quien intervenía en cada momento, reconocía las voces, etc. Sin su entusiasmo, dedicación y buen hacer hubiera sido imposible completar el trabajo ya que no se hubieran podido acabar tantas transcripciones si todas hubieran dado tantos problemas como las primeras.

Para realizar las transcripciones, y después de consultar algunos textos al respecto, elaboré unas cuantas normas a fin de facilitar el trabajo a las transcriptoras y también para que la comunicación con ellas fuera lo más cómoda posible e incluso para no tener problemas de

compatibilidad entre programas, etc. Las reproduzco en cuadro en las páginas siguientes.

La tecnología ha cambiado tanto en los últimos años que hoy algunas de estas instrucciones serían absolutamente innecesarias. Cualquier ordenador doméstico tiene suficiente capacidad de almacenamiento como para soportar archivos con mucha más información que las que contienen estas transcripciones y las normas en cuanto a los formatos también serían innecesarias ya ahora es mucho más fácil manejar los archivos y realizar cualquier tipo de cambio.

Dado que el objetivo del trabajo no era hacer un estudio del lenguaje y que los textos iban a ser utilizados posteriormente como material de trabajo escolar y de lectura, resolví que no era tan importante transcribir exactamente la cinta como realizar una transcripción que posteriormente fuese fácil de modificar y convertir en el material deseado. Así, en el punto primero se indica que mi voz sólo sea transcrita cuando hago alguna pregunta o comentario y no cuando doy alguna instrucción referente a la dinámica de la sesión.

Los puntos dos a seis se refieren a cuestiones de transcripción de las intervenciones de los participantes. En el punto dos se aclara que cuando se oye más de una voz sólo se transcriba la predominante, aquella a la que todos están escuchando, ya que en ocasiones, al haber otros micrófonos abiertos, se oyen comentarios que se hacen a la persona de al lado sin intención de participar en el debate u otras veces empiezan a hablar varias personas hasta que se llega a un acuerdo de turnos. En el punto tres se insta a eliminar todas las muletillas por ser innecesarias para el contenido y así se facilita tanto la transcripción como su posterior adaptación a texto de lectura. En el siguiente se aclara que cualquier palabra pronunciada incorrectamente debe ser corregida en la transcripción para así no tener que revisarla posteriormente. Por contra, en el punto 5 se indica que son siempre preferibles las palabras de uso coloquial o local a cualquier modificación, ya que así se conserva el habla propia de cada persona según su situación personal de procedencia, formación, etc. Por último en el punto seis se aclara que la sintaxis no debe ser corregida para conservar también el habla personal. Estos tres últimos puntos se han revelado posteriormente como especialmente importantes, ya que muchos lectores del libro me han confirmado que cuando se han leído los primeros capítulos es posible saber quién es el autor de cada fragmento sin leerlo, ya que al respetarse el habla característica de cada persona el lector llega a reconocerlos con relativa facilidad.

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR LA TRANSCRIPCIÓN

1. **Transcribe la voz del moderador (que es la mía) sólo cuando hace preguntas o comentarios.** No hagas la transcripción de las instrucciones que doy para que se pasen los micrófonos, para conceder la palabra a alguien o para pedir silencio u orden.
2. **Cuando oigas hablar a más de una persona transcribe sólo la voz predominante,** que es la de la persona a la que se le ha conectado el micrófono en ese momento. El resto de comentarios, que se oyen en segundo plano, no es necesario que los transcribas. Si en alguna ocasión crees necesario hacerlo, para que se entienda la conversación, transcribe sólo lo imprescindible para mejorar la comprensión.
3. **No transcribas las muletillas,** como los "¡eh!" o "¿no?", que se utilizan al acabar las oraciones y que no añaden nada al contenido de lo ya dicho. No transcribas tampoco los "bueno" o "pues" que se puedan eliminar sin alterar el sentido de lo dicho.
4. **Corrige las palabras que se hayan pronunciado incorrectamente.** Escríbelas correctamente "de diccionario". Por ejemplo: si una persona dice "asín" por "así", debes transcribir "así".
5. **No cambies las palabras que son propias de un habla local, de un argot o de un estilo coloquial.** Por ejemplo: si dicen "ropica" por "ropa o ropita", debes transcribir "ropica". Si utilizan la palabra "alcancia" en vez de "hucha", debes transcribir "alcancia".
6. **No corrijas nunca la sintaxis.** Si dicen "me se cae" por "se me cae", debes transcribir "me se cae".
7. El **formato de página** debe ser lo más semejante posible al siguiente: tamaño A4, márgenes superior e inferior 2,5 cm., y márgenes izquierdo y derecho 3 cm. (como los de esta página).
8. El **formato de carácter** debe ser lo más semejante posible al siguiente: letra Courier New de 13 puntos y espacio normal (como la de esta página).
9. El **formato de párrafo** debe ser lo más semejante posible al siguiente: alineación justificada, interlineado doble.
10. **Deja un espacio en blanco después de cada signo de puntuación,** tanto si es una coma, como un punto, puntos suspensivos, signo de interrogación, etc.
11. **Cada vez que habla una persona diferente cambia de línea y comienza con un guión (-) y espacio en blanco.**
12. La transcripción completa ocupará unas 60 páginas aproximadamente. Si tienes problemas por falta de memoria base, que hacen que el ordenador trabaje lentamente, divide el texto en dos o tres archivos

diferentes. Numéralos para que luego yo pueda unirlos correctamente.

13. Si en alguna ocasión no consigues entender lo que dice alguien indícalo con unos puntos suspensivos entre paréntesis (...).
14. En muchas ocasiones una frase tendrás que escucharla tres o cuatro veces hasta entender bien lo que se dice. No te pongas nervioso por ello. Este trabajo exige paciencia a raudales.
15. Si tienes alguna duda llámame; mi nombre es Pedro Molina y el teléfono es el 296-80-17.

Gracias.

Los puntos siguientes, 7 al 11, son normas relativas al formato de la transcripción (tipo de letra, página, etc.), para facilitar la compatibilidad entre programas y de presentación de los textos.

Los últimos cuatro puntos se redactaron para facilitar el trabajo a los transcriutores y hacen referencia a como resolver problemas posibles o incluso a que comprendan la naturaleza del trabajo "No te pongas nervioso por ello. Este trabajo exige paciencia a raudales".

A.4. Creación de materiales didácticos a partir de las fuentes orales.

A.4.1. Cuadernos de lectura¹⁶.

Una vez transcritas íntegramente las cintas yo las revisaba y, posteriormente, las convertía en cuadernos de lectura aptos para ser utilizados por la práctica totalidad de los participantes, ya que si bien algunos de ellos todavía no conocían perfectamente la mecánica de la lectura, la mayoría sí los podían leer o bien lo podrían hacer poco tiempo después.

Los adultos que comienzan a iniciarse en la lecto-escritura tienen una gran voracidad lectora, leen todo aquello que cae en sus manos o aquello que se presenta ante sus ojos, como los carteles publicitarios o informativos de las calles, los rótulos de las tiendas, etc. Sin embargo, en el mercado editorial hay una gran carencia de textos que les puedan resultar fáciles de leer e interesantes por su contenido. Una mecánica lectora lenta e insegura exige un esfuerzo en este sentido que debe ser compensado por la sencillez del texto, que debe ser directo, formado por oraciones cortas, que faciliten la lectura y la memorización desde el punto anterior. Si el texto presenta dificultades de comprensión de vocabulario este problema es a veces insalvable y muy desmoralizador para el estudiante.

Aunque existen algunas editoriales especializadas en textos para adultos neolectores, algunas de las cuales incluso publican textos breves producidos por ellos mismos¹⁷, lo cierto es que las publicaciones son muy escasas. De ahí que me planteara generar cuadernos de lectura a partir de las transcripciones de los trabajos del *Taller de Historia*. Estos textos cumplirían, en primer lugar, una función puramente escolar, generar materiales de fácil lectura para todos los estudiantes de la escuela que contribuyesen a paliar esta falta de textos publicados. El hecho de que los relatos los hubieran producido ellos mismos contribuiría a que tanto la sintaxis como la semántica de los textos fuera muy accesible y, por tanto, facilitadora de la lectura.

El contenido de los textos era, además, muy próximo a sus vivencias comunes y, por tanto, la lectura resultaría interesante. Este punto debía verse realzado por la aparición en el cuaderno de textos surgidos de las propias evocaciones del lector y por la aparición de estos en un cuaderno, en una publicación interna de la escuela, que

¹⁶ Se presentan en anexo.

¹⁷ Como las ediciones de *El Roure* o *Gamma*.

poder compartir con otras personas. La historia personal y el trabajo del *Taller de Historia* daría un salto cualitativo en el que las emociones provocadas por la novedad y por la importancia concedida al propio trabajo y esfuerzo, así como el interés suscitado en el resto del colectivo escolar por las experiencias relatadas, se convertirían en un acicate, tanto para continuar con el trabajo del taller como para el estudio en general y para la lectura en particular.

Por último, también fue importante contar con un medio que permitiera vincular las diferentes sesiones del taller. Resultaría mucho más fácil realizar el trabajo si las sesiones se religaban entre ellas a través de diferentes materiales que si entre una y otra sesión existía un vacío de varias semanas. La aparición de los cuadernos debía ser un acontecimiento que permitiera reflexionar sobre el desarrollo del trabajo en los tiempos entre sesiones.

Para que los cuadernos de lectura pudieran ser legibles había que convertir cada narración oral en un texto, intentando que conservara la frescura de la historia explicada espontáneamente al grupo. Para conseguir esto eliminaba de las transcripciones las repeticiones, lasuletillas, las interrupciones de las compañeras/os, etc., (muchas de las cuales ya habían sido "limpiadas" por la transcriptor) hasta que el texto se convertía en una historia fácilmente interpretable por cualquier lector y procurando que la narración fuese breve. También descartaba algunos textos que resultaban repetitivos por su contenido, procurando que las personas afectadas por el descarte fueran lo más diversas posibles, para que en cada cuaderno aparecieran textos de todos los participantes.

A continuación muestro un ejemplo del trabajo que realizaba con los cuadernos de lectura. Se ha extraído de la segunda transcripción (cara B). El texto se reconvirtió en dos fragmentos para el cuaderno de lectura nº3, el titulado *Aquellos pueblos nuestros*.

Esta conversión no presentó excesivas dificultades, ya que la participante se explicaba muy bien y sin grandes incorrecciones léxicas. Tan sólo aparecen repeticiones cuando duda de su memoria. El hilo argumental de la narración es muy claro.

He indicado con colores las diferentes correcciones, de la siguiente manera:

En el texto transcrito:

- texto en color negro: aparece en el cuaderno
- texto en color rojo: eliminado en el cuaderno
- texto en color verde: modificado en el cuaderno

En el texto del cuaderno de lectura:

- texto en color negro: idéntico a la transcripción
- texto en color verde: modificaciones de la transcripción
- puntuación en color rojo: añadida en el cuaderno o modificada

TEXTO TRANSCRITO	TEXTO QUE APARECE EN EL CUADERNO DE LECTURA
PEDRO- Josefina...	Primer fragmento, aparecido en el
M.M1- Toma, hija.	capítulo Andalucía, apartado
PEDRO- Castro del Río, Córdoba.	Córdoba
M.M1- Ah, pues mira, está cerquita, ¿no?	
J.V.- Sí. Yo soy de Castro del Río, provincia de Córdoba. Y no recuerdo mucho.	Yo soy de Castro del Río, provincia de Córdoba. Me acuerdo mucho de la calle, que era muy ancha y tenía un poquito de pendiente. Al final había una iglesia que le llamaban la Virgen de la Salud y allí nos íbamos a jugar porque había una explanada con árboles muy bonitos. La casa también la recuerdo. Era muy grande y en el centro, desde la entrada de la casa hasta el patio, había todo de piedras con una anchura así, que era para los caballos. Porque los caballos entraban por la casa y en la parte de atrás estaban las cuadras y unos patios de flores preciosos. Eso sí que lo recuerdo. Había un patio de flores que tenían mis padres divino. Y, las cuadras todas muy blanquitas, muy bonitas. Pero tenían que entrar los caballos por la casa. El resto eran unas baldosas rojas de esas que se tenían que fregar. A veces, veía yo que ponían algo de color para que estuvieran muy bonitas. Al medio, era todo de piedrecitas para los caballos. Esa casa me ha quedado mucho. ¡Muy grande! ¡Muy
PEDRO- Porque viviste allí hasta los 9 o 10 años, ¿no?	
J.V.- 8 años, aproximadamente.	
PEDRO- ¿Sí? Dime alguna cosa que te acuerdes.	
J.V.- Sí. Yo me acuerdo mucho de la calle, que era muy ancha y tenía un poquito de pendiente, y al final había una iglesia que le llamaban la Virgen de la Salud. Y allí nos íbamos a jugar porque había una explanada con árboles muy bonitos. Y la casa también la recuerdo. Era muy grande y en el centro, desde la entrada de la casa hasta el patio, habían todo de piedras con una anchura así, que eran para los caballos. Porque los caballos entraban por la casa y a la parte de atrás estaban las cuadras y unos patios de flores preciosos. Eso sí que lo recuerdo. Había un patio de flores que tenían mis padres divino. Y las cuadras todas muy blanquitas, muy bonitas, pero que tenían que entrar los caballos por la casa. El resto eran unas baldosas rojas de esas que se	

tenían que fregar. A veces, veía yo que ponían algo de color para que estuvieran muy bonitas. Pero que por dentro... Al medio, era todo de piedrecitas para los caballos. Y esa casa me ha quedado... Mucho. ¡Muy grande! ¡Muy grande!

PEDRO- ¿Y el pueblo era grande también?

J.V.- Sí, también. Es grande. Pero claro, yo con 8 años, pues... Recuerdo más esa calle.

PEDRO- Y luego... ¿Dónde fuiste a vivir después?

J.V.- Después de allí vinimos a Sarroca de Villera, que esto ya son los Pirineos.

PEDRO- ¿Sarroca de...?

J.V.- De Villera.

PEDRO- De Villera.

J.V.- Que está muy cerquita de Pobla de Segur. Entonces allí estuvimos hasta..., hasta los 14.

PEDRO- Hasta que tú tenías 14 años.

J.V.- Hasta que yo tenía. O sea, que vine con 13...

PEDRO- ¿Y cómo era Sarroca?

J.V.- Sarroca, pues ya ves, aquello era unas fábricas que hicieron de cemento como ésta del Molins. Y entonces llegábamos emigrantes a punta pala. O sea, que en un castillo que había, allí cada persona vivía en una habitación, pero habitación. Y allí vivían padres, abuela, hijos... Porque aquello, en poco tiempo, claro, tuvo que llegar mucha gente para trabajar en aquella empresa.

PEDRO- O sea, que debían ser casas hechas en aquella época para la gente que llegaba todo...

J.V.- ¡No, no! Aquello estaba hecho que se ve que habían vivido otras personas. Y como llegaba tanta gente pues se tenían que adaptar. En la misma habitación vivía todo el mundo, allí. Mi padre alquiló una casita, pero en aquel castillo que me acuerdo yo, allí vivía un montón de gente. Todo el mundo apiñado con una habitación. Y a lo mejor salían afuera en los pasillos con esos... Con leñita, con esos fogoncitos de carbón, y guisaban, se entraban la ollita, comían en la habitación y todo así. Después, esa empresa hizo casas, pero al cabo de muchos años, ¿eh? Hizo muchas casas para los empleados. Pero claro, allí no había modo de vida, nada

grande! Y, el pueblo, grande también, pero claro, yo, con 8 años, pues recuerdo más esa calle.

Segundo fragmento, aparecido en el capítulo Cataluña, apartado Lérida.

Después de allí vinimos a Sarroca de Villera, que esto ya son los Pirineos, muy cerquita de Pobla de Segur. Allí estuvimos hasta que yo tenía los catorce. Sarroca, era unas fábricas que hicieron de cemento y entonces llegábamos emigrantes a punta pala. O sea que en un castillo que había allí cada persona vivía en una habitación, y allí vivían padres, abuela, hijos... porque aquello, en poco tiempo, claro, tuvo que llegar mucha gente para trabajar en aquella empresa. Aquello estaba hecho que se ve que habían vivido otras personas y como llegaba tanta gente pues se tenían que adaptar, en la misma habitación vivía todo el mundo allí. Mi padre alquiló una casita, pero en aquel castillo vivía un montón de gente. Todo el mundo apiñado con una habitación y, a lo mejor, salían fuera en los pasillos con leñita, con esos fogoncitos de carbón, y guisaban, se entraban la ollita, comían en la habitación y todo así. Después esa empresa hizo muchas casas para los empleados, pero al cabo de muchos años. Pero claro, allí no había modo de vida, nada más para los padres. Cuando todos nos fuimos haciendo grandes, mi padre no ganaba bastante para mantener a nueve hijos. ¡Cuándo caían esas nevadas!, mi madre decía: "Yo, Cayetano, llévame a algún sitio, que aquí yo me muero". Era muy friolera. Era algo terrible. En invierno no se podía salir, con un metro de nieve. Era terrible, con el fuego a tierra, que te quemabas por delante y te helabas por detrás. Y después ya... pues aquí. Allí era un pueblo que sólo pusieron una tiendecita, y allí se

más para los padres, cuando todos nos fuimos haciendo grandes, mi padre no ganaba bastante para mantener a 9 hijos. Entonces pensó de venirse aquí. Y entonces llegó aquí.

PEDRO- ¿Mucho frío en Pont de Suert?

J.V.- ¡Uy! ¡Cuando caían esas nevadas! Mi madre decía: "Yo... Cayetano, llévame a algún sitio, que aquí yo me muero." Era muy friolera.

PEDRO- Claro, es que pasar de Córdoba al Pirineo...

J.V.- Era algo terrible. En invierno no se podía salir, con un metro de nieve. Era terrible, con el fuego a tierra, que te quemabas por delante y te helabas por detrás. Sí, sí. Y después ya, pues aquí.

PEDRO- ¿Porque haríais muchas cosas yendo a Pont de Suert?, porque en el pueblo...

J.V.- Sí, allí era un pueblo que sólo pusieron una tiendecita, y allí se compraba la comidita normal. Ahora, cuando tenían que comprar ropas, tenían que comprar calzado, tenían que comprar, entonces iban a Pont de Suert. Que seguro que habría un coche de línea, como aquí decía ella. Y entonces un día se iban por la mañana y volvían por la noche. Yo me acuerdo que traían unos paquetes... Claro, para tantos... ¡Tú calcula! Para zapatitos y ropa. A lo mejor una vez al año, ¿no?, ¿me entiendes? Pero aquello me quedó a mi grabado.

PEDRO- Muy bien.

J.V.- Y para lavarnos, pues de aquella manera como dicen, con el barreño.

compraba la comidita normal. Ahora, cuando tenían que comprar ropas, tenían que comprar calzado, entonces iban a Pont de Suert, que seguro que habría un coche de línea. Y, entonces, un día, se iban por la mañana y volvían por la noche. Yo me acuerdo que traían unos paquetes..., claro, para zapatitos y ropa. A lo mejor una vez al año, ¿me entiendes?. Pero aquello me quedó a mi grabado. Y para lavarnos, pues de aquella manera como dicen, con el barreño.

Después de este laborioso trabajo, agrupaba por capítulos aquellas narraciones que tenían un tema común y les ponía un título, al igual que al resultante cuaderno de lectura. Unas veces el título, tanto de los capítulos como de los subapartados, podía ser una frase extraída de las mismas transcripciones (*¡Qué viene la cigüeña!, De un beso y de un abrazo no sale ningún muchacho, Nosotros somos cíngaros, Si vamos así no estamos mal,...*), otras lo inventaba intentando resumir el contenido (*Aquellos pueblos nuestros, Cuando no había recibo del agua (pero habían*

cosas peores), *Tiendas y oficios de otros tiempos, Palabras y canciones, Noticias del mundo,...*). Algunos títulos hacen referencia a alguna famosa canción (*¡Éramos tan jóvenes! Caminito a Pallejà, Dónde estará mi carro,...*) o a alguna expresión popular o de referencia literaria (*La salud es lo primero, Con la iglesia hemos topado,...*). También, en muchas ocasiones, los títulos de los capítulos de un cuaderno son simplemente descriptivos del contenido (*Ciudad Real, Abortos, La cuna,...*).

Los cuadernos elaborados fueron 15, con los títulos y contenidos que se indican a continuación.

Nº	Sesión	Título del cuaderno	Contenido
1	1	¡QUÉ VIENE LA CIGÜEÑA!	El nacimiento, la maternidad.
2	2	¡QUÉ VIENE LA CIGÜEÑA! (II)	El nacimiento, la maternidad.
3	2	AQUELLOS PUEBLOS NUESTROS	Origen geográfico y cultural.
4	3	CUANDO NO HABÍA RECIBO DEL AGUA (PERO HABÍA COSAS PEORES).	El agua, la limpieza y los trabajos domésticos.
5	4	TIENDAS Y OFICIOS DE OTROS TIEMPOS	El trabajo y el aprovisionamiento de lo indispensable.
6	5	LA SALUD ES LO PRIMERO	Farmacias, hospitales, médicos,...
7	7	¡ÉRAMOS TAN JÓVENES!	La adolescencia y la juventud.
8	8	DE UN BESO Y DE UN ABRAZO NO SALE NINGÚN MUCHACHO	Noviazgo, sexo y matrimonio.
9	9	NOSOTROS SOMOS CÍNGAROS	El mundo y la cultura gitana.
10	10	PALABRAS Y CANCIONES	Comunicación interpersonal, la música, antiguos medios de comunicación social.
11	10-11	NOTICIAS DEL MUNDO	Medios escritos, radio, teléfono, televisión.
12	13	CON LA IGLESIA HEMOS TOPADO	La religión.
13	16	CAMINITO A PALLEJÀ	La emigración y la población de Pallejà.
14	18	DÓNDE ESTARÁ MI CARRO	Los medios de transporte.
15	19	SI VAMOS ASÍ NO ESTAMOS MAL	Reflexión sobre el pasado y el futuro desde el momento presente

Cada cuaderno podía estar hecho a partir de una transcripción o de dos o más, la cuestión principal era agrupar un tema coherentemente.

Los cuadernos eran fotocopiados y repartidos tanto entre los/las participantes de las sesiones como entre los/las estudiantes del centro que no asistían. Algunos fragmentos eran leídos en clase y el resto cada estudiante lo

utilizaba como material de uso personal. Con esto se consiguió estimular la lectura, especialmente entre aquellos/as que tenían más dificultades para realizarla, ya que al conocer el contenido o incluso al ver escritas sus propias palabras, sus vivencias, la emoción de la lectura era mayor, el interés aumentaba y además el vocabulario de los textos era tan coloquial que nadie podía tener problemas con los contenidos de las historias.

La respuesta a esta actividad fue muy buena, por lo que se continuó haciendo hasta que se dejó de hacer sesiones de relatos y se comenzó con las de preparación de la exposición.

Los cuadernos se convirtieron en auténticos medios de comunicación familiar y social. Esta fue la primera exploración de los nuevos usos que tenía el material, y me demostró que tal y como ya había visto al hacer mi trabajo de investigación sobre la prensa del corazón, que una mirada diferente me conduciría a tener otras posibilidades de utilización y producción de nuevos medios de comunicación social para otras prácticas sociales. Así comencé a constatar que una explicación histórica que relacione historias personales/colectivas y el papel de los medios de comunicación permite plantearse nuevos usos de los medios de comunicación para nuevas actitudes y realidades sociales.

Algunas alumnas explicaron que sus hijos los leían e incluso les preguntaban para cuándo tendrían el próximo. Otras comentaron que sus familias se estaban enterando por primera vez de como había sido su vida, de la sorpresa que recibían al leerlos y, por tanto, que se generaban muchos diálogos en las casas sobre esos temas. Incluso alguna explicó que algún tema que había ocultado a su familia lo había explicado en el *Taller de Historia* y que, por tanto, su familia lo había descubierto de esta manera al cabo de muchos años de haber sucedido. Este es el caso, por ejemplo, de una señora que nunca había explicado a su marido que ella había sido *Hija de María* porque cuando lo conoció pensó que, dadas sus creencias e ideología, no le gustaría saber que ella había sido tan religiosa, así que se lo ocultó hasta el momento de leerlo en el cuaderno del *Taller de Historia*.

También hubo casos de alumnas que lo compartían con las/los vecinos/as y servía la lectura para compartir experiencias, e incluso alguna se lo llevaba durante las vacaciones a su pueblo para que sus paisanos leyeran las cosas que ella nos explicaba sobre su pueblo y sus gentes.

Todo esto reforzaba la autoestima de las participantes y les permitió hacer una relectura personal de su pasado mucho más positiva de la que hasta entonces hacían. Alguna explico que nunca hablaba de su origen porque le daba

vergüenza y que gracias al *Taller de Historia* había visto que el pasado de muchas de sus compañeras era igual que el suyo o muy similar, que ella no era diferente.

También se dio el caso de una participante que no mostraba los cuadernos a sus hijos porque estos le recriminaban que explicara historias de la familia, de su procedencia y de los problemas que había tenido en su vida. Hay que señalar que esta mujer ya acudía a la escuela en contra de la voluntad de su familia que no sólo no la alentaban sino que la animaban a dejarlo constantemente. En todo caso, ella continuó participando y sus vivencias aparecieron en el libro final.

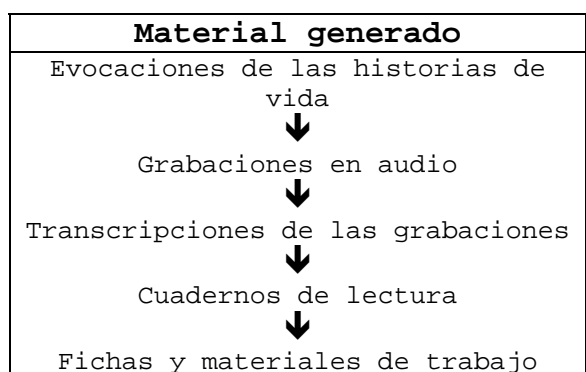
Con la difusión de los cuadernos de lecturas, al igual que más tarde sucedió con la publicación del libro que los agrupaba, corroboraba y llevaba más allá la aseveración de Philippe Joutard:

En una sociedad que marginó a la vejez, y a menudo rompió con la transmisión normal entre las generaciones, el encuestador sin quererlo se ve llevado a restablecer el lazo.¹⁸

¹⁸ Joutard, Philippe: *Esas voces que nos llegan del pasado*. Ed. Fondo de cultura económica. Col. Popular, n° 345. México, 1986. Pág. 309.

A.4.2. Fichas y unidades didácticas¹⁹.

Como ya he explicado, las evocaciones hechas en las sesiones eran grabadas en audio; posteriormente el contenido de las cintas era transcrito; el paso siguiente consistía en convertir las transcripciones en cuadernos de lectura. Abordamos ahora el siguiente paso: convertir los textos de los cuadernos de lectura en todo tipo de materiales didácticos, dirigidos a los diferentes grupos de la escuela, incidiendo especialmente en el área de lengua pero trabajando también otras materias, contenidos, procedimientos, etc.



El objetivo principal de este trabajo era generar materiales didácticos especialmente aptos para trabajar en los diferentes niveles de la educación básica de adultos, gracias a que los textos de referencia de cada unidad o trabajo han sido elaborados por los propios estudiantes,

consiguiendo así un material directamente vinculado con su lenguaje y con sus intereses.

Con este fin los textos de los cuadernos de lectura unas veces se utilizaban íntegros y otras los modificaba, recortándolos especialmente, para que fueran útiles.

Unas veces se utilizaban para elaborar fichas de trabajo, otras se utilizaban como fuente de lectura y debate, como inicio para hacer algún redactado o alguna reflexión en grupo, como dictado especialmente válido ya que se utilizaba su propio vocabulario, etc.

Se utilizaron en los grupos de nivel II y III ya que eran aquellos que yo impartía, pero circunstancialmente también fueron utilizados en el nivel I por la profesora del grupo.

Puesto que el objetivo de este capítulo no es tanto comprobar la calidad global del trabajo realizado en el aula como mostrar la diversidad de posibilidades que ofrece para trabajar multitud de temas y objetivos, no haré una evaluación de todo el material que se utilizó sino que mostraré ejemplos significativos que sirven para exponer la metodología que se ha aplicado y los resultados a que lleva.

¹⁹ Se presentan como anexo.

Nivel II-1. Curso 95-96

Durante el curso 95-96 el grupo de neolectores estaba formado por dos niveles de trabajo diferentes.

En el nivel II-1 se trabajó especialmente el dominio de las sílabas inversas y trabadas y la escritura de las consonantes a final de palabra, problema que afecta significativamente a los/las estudiantes procedentes del sur de España, ya que la pronunciación del castellano que se hace en estas zonas elimina en muchas ocasiones estas consonantes.

También se incidió especialmente en la comprensión lectora con cuestionarios preparados para responder sobre una lectura previa.

El uso de las mayúsculas y la separación de palabras (determinante-nombre especialmente) también se trabajó insistentemente.

Los textos fueron de gran utilidad como se aprecia en los ejemplos siguientes de una unidad didáctica.

La ficha 1 recoge el texto escogido, en el que se han resaltado algunas sílabas mixtas y trabadas en las que la letra erre se encuentra al final de la sílaba o como letra intermedia. En el enunciado se propone una lectura atenta de estas sílabas. Primero se hizo una lectura individual y después en grupo, en voz alta, para poder comentar, tanto las dificultades de lectura como el contenido del texto. Posteriormente se hizo un dictado de algún fragmento del mismo, escogiendo las oraciones que interesaba trabajar especialmente, por cuestiones ortográficas o léxicas.

Ficha 1

LEE ESTE TEXTO FIJÁNDOTE EN LAS SÍLABAS QUE SE HAN RESALTADO:

El bautizo siempre ha sido una ceremonia. Bautizos, bodas, comuniones. Una ceremonia. Se celebraba, depende de las posibilidades de cada hogar. El que podía hacer más, hacía más; el que podía menos, hacía menos. Yo me acuerto de mi hijo, que no se pudo comprar nada, pero a casa vino familia. Me ayudaron. Hicimos pastas de las de casa. Se compró moscatel y las pastas que se hicieron y cuando vinimos de la iglesia hicimos una gran fiesta todos los hermanos y todos los íntimos. Ahora claro, no se podía ir a la pastelería y encargar lo que hoy se hace o irte a un restaurante. No. En casa se hacían de esas magdalenitas chiquititas, se hacían tortitas, se compraba un poquito de moscatel. El cava no existía para nosotros, pero había un vino de ese bueno. Se componían unas botellitas y se hacían unas fiestas, no gastando, porque no se podía, ¡muy bien!

En la ficha 2 se proponen tres trabajos diferentes. Con el primero se pretende reforzar el trabajo hecho con la ficha de lectura y los estudiantes deben clasificar las palabras que se habían resaltado en el texto anterior según la posición de la erre. Este trabajo obliga a una relectura de las palabras y sílabas en cuestión y a su posterior escritura con especial atención para resolver correctamente la cuestión.

El segundo ejercicio obliga a reutilizar algunas de estas palabras para escribir frases inventadas. Por tanto, además de volver a repasar el centro de atención léxico se debe ejercitar la escritura autónoma.

En el último ejercicio deben escribir con mayúsculas otras palabras resaltadas en el texto. Por tanto, se trabaja de nuevo el tema y, además, la grafía de las mayúsculas.

Ficha 2

1. Clasifica las palabras en las que se ha resaltado una sílaba según donde esté la letra erre en dicha sílaba.

r al principio

r en medio

r al final

2. Escribe una frase con cada una de las palabras que se indican al comienzo de la línea:

Restaurante: _____

Encargar: _____

Ayudaron: _____

Siempre: _____

3. Escribe con mayúsculas en la columna de la derecha:

acuerdo _____

compro _____

tortas _____

porque _____

En la tercera y última ficha de esta unidad se vuelve a presentar el texto, pero recortado, ya que se han eliminado los últimos puntos y se hacen cuatro preguntas de comprensión del texto y una última de contenido libre relacionada con el tema del texto.

COMPRENSIÓN DEL TEXTO

El bautizo siempre ha sido una ceremonia. Bautizos, bodas, comuniones. Una ceremonia. Se celebraba, depende de las posibilidades de cada hogar. El que podía hacer más, hacía más; el que podía menos, hacía menos. Yo me acuerdo de mi hijo, que no se pudo comprar nada, pero a casa vino familia. Me ayudaron. Hicimos pastas de las de casa. Se compró moscatel y las pastas que se hicieron y cuando vinimos de la iglesia hicimos una gran fiesta todos los hermanos y todos los íntimos.

1. ¿Qué ha sido siempre el bautizo?

2. ¿Cómo se celebraba?

3. ¿Qué hicieron para comer el día del bautizo?

4. ¿Quién fue a la fiesta?

5. Explica qué cosas hay dentro de una iglesia:

Nivel II-2. Curso 95-96

En el nivel II-2 se trabajaron cuestiones de ortografía elemental como el uso de la letra hache en los verbos haber y hacer y el uso de la letra be en los verbos de la primera conjugación. También se insistió en la comprensión de textos más largos que en el grupo anterior y en la producción de textos escritos (escritura autónoma).

En el ejemplo de unidad que se reproduce a continuación, la primera ficha presenta un texto y un cuestionario. Del texto se hacía una lectura colectiva en voz alta para poder corregir las dificultades que se pudieran presentar y también para comentar el contenido. Durante el trabajo de la unidad, que podía ocupar varias sesiones, se hacía un dictado de algún fragmento del texto para reforzar lo trabajado.

El cuestionario es más complejo de resolver que el comentado para el grupo anterior, ya que deben resumir ("1. *¿Con qué cosas hace el jabón?*"), comparar ("2. *¿Qué diferencias hay entre cómo hace ella el jabón y cómo lo hacía su madre?*"), explicar terminos ("3. *¿Qué es la sosa caústica?*"), reflexionar sobre su propia experiencia ("5. *¿Cómo ha de ser un jabón para lavar la ropa para que te guste más que otro?*") y pensar sobre alguna cuestión de consumo ("7. *¿Crees que hay grandes diferencias entre unas marcas de gel y otras?*"), o de salud e higiene ("¿Sabes por qué motivo los dentistas recomiendan lavarse los dientes después de cada comida?").

Este trabajo individual se comentaba después en grupo para contrastar opiniones y enriquecer los conocimientos.

COMPRENSIÓN DEL TEXTO Y EXPRESIÓN ESCRITA

Esto de la ceniza yo no lo he conocido. Yo ya he conocido el jabón hecho de casa. Mi madre lo hacía con sosa. Y yo lo hago. Lo sé hacer y lo hago en casa. Se hace con sosa cáustica. El aceite sucio de freír el pescado, de freír la carne, se guarda. Luego echas un puñado de polvos para que haga un poco de espuma y agua. Cuando mi madre vendían unos polvillos sueltos y le echaba un par de puñados para poner la ropa en remojo. Y se hace así, con agua y ya está. Y entonces se le da vueltas con un palo, si lo haces en frío, o se puede hacer también cocido en el fuego. Yo lo hago en frío. Mi madre me acuerdo que lo hacía cocido. Y entonces le vas dando vuelta, vuelta, vuelta, hasta que se queda cuajado, que se queda ya duro y se queda el palo clavado y ya está. Mi suegra le echa un puñado de harina, yo no.

Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Con qué cosas hace el jabón?

2. ¿Qué diferencias hay entre cómo hace ella el jabón y cómo lo hacía su madre?

3. ¿Qué es la sosa cáustica?

4. ¿Qué diferencia hay entre los jabones que sirven para lavar a mano y los que son para la lavadora?

5. ¿Cómo ha de ser un jabón de lavar ropa para que te guste más que otro?

6. ¿Desde cuándo te acuerdas que existen los champús?

7. ¿Crees que hay grandes diferencias entre unas marcas de gel y otras?

8. ¿Sabes por qué motivo los dentistas recomiendan lavarse los dientes después de cada comida?

La ficha 5 repite el mismo texto pero destacando en él las formas que aparecen del verbo hacer. El trabajo consiste en hacer una lectura comentada para observar las diferentes formas del verbo y comenzar a trabajar así su ortografía y tiempos fundamentales de conjugación.

EL VERBO HACER

Fíjate en las palabras del siguiente texto que están en negrita. Todas son formas del verbo hacer y por tanto se escriben siempre con "h".

Esto de la ceniza yo no lo he conocido. Yo ya he conocido el jabón **hecho** de casa. Mi madre lo **hacía** con sosa. Y yo lo **hago**. Lo sé **hacer** y lo **hago** en casa. Se **hace** con sosa cáustica. El aceite sucio de freír el pescado, de freír la carne, se guarda. Luego echas un puñado de polvos para que **haga** un poco de espuma y agua. Cuando mi madre vendían unos polvillos sueltos y le echaba un par de puñados para poner la ropa en remojo. Y se **hace** así, con agua y ya está. Y entonces se le da vueltas con un palo, si lo **haces** en frío, o se puede **hacer** también cocido en el fuego. Yo lo **hago** en frío. Mi madre me acuerdo que lo **hacía** cocido. Y entonces le vas dando vuelta, vuelta, vuelta, hasta que se queda cuajado, que se queda ya duro y se queda el palo clavado y ya está. Mi suegra le echa un puñado de harina, yo no.

A continuación se reproduce en la ficha 6 el mismo texto manipulado para hacer desaparecer algunas letras que se han sustituido por un espacio en blanco subrayado y que los estudiantes deben completar correctamente. Por supuesto, se han omitido las haches de inicio de las formas del verbo hacer, pero también algunas otras consonantes que ofrecen especiales dificultades de escritura como la be en la palabra *jabón*, la uve en *vueltas*, la hache de *harina* y otras consonantes a final de sílaba, como la segunda ene de *entonces*, o también una consonante en una sílaba inversa, como la primera erre de *freír*. También se eliminó una vocal en una palabra difícil de pronunciar, la u de *cáustica*, en un diptongo.

ESCRIBE LAS LETRAS QUE FALTAN PARA COMPLETAR LAS PALABRAS:

Esto de la ceniza yo no lo he conocido. Yo ya he conocido el ja__ón __echo de casa. Mi madre lo __acía con sosa. Y yo lo __ago. Lo sé __acer y lo __ago en casa. Se __ace con sosa cá__stica. El aceite sucio de f__eír el pe__cado, de freír la carne, se guarda. Luego echas un puñado de polvos para que __aga un poco de espuma y agua. Cuando mi madre ve__dían unos polvillos sueltos y le echaba un par de puñados para poner la ropa en remojo. Y se __ace así, con agua y ya está. Y ento__ces se le da __ueltas con un palo, si lo __aces en frío, o se puede __acer también cocido en el fuego. Yo lo __ago en frío. Mi madre me acuerdo que lo __acía cocido. Y entonces le vas dando vuelta, vuelta, vuelta, hasta que se queda cua__ado, que se queda ya duro y se queda el palo clavado y ya está. Mi suegra le echa un puñado de __arina, yo no.

En la última ficha (nº7) de esta unidad el trabajo se concentra exclusivamente en la ortografía y conjugación del verbo hacer.

En el primer ejercicio se ha de escribir el presente de indicativo del verbo hacer, que previamente se ha de trabajar colectivamente. En el segundo se ha de escribir una oración con cada una de las personas del primer ejercicio y en el último se presentan oraciones en las que aparece la palabra *echo*, pero en unos casos es forma del verbo hacer y en otras de echar; el trabajo consiste en poner una hache cuando se trata del verbo hacer. Por supuesto, previamente se ha de hacer un trabajo colectivo para explicar y aclarar esta diferencia. Aunque en esta última ficha no se utiliza ningún texto de los cuadernos de lectura del *Taller de Historia* el trabajo en ésta viene precedido y concluye el trabajo en las anteriores, donde sí se utilizan dichos textos.

Ficha 7

1. Escribe aquí el presente del verbo hacer:

2. Inventa y escribe una oración con cada una de las personas del presente del verbo hacer que has escrito en el ejercicio anterior.

3. Fíjate bien en estas oraciones y pon una hache delante de las formas que encuentres del verbo hacer.

Ya he __echo los deberes.

Sé que no lo __echó al correo.

¿Cómo lo has __echo?

Ahora voy y lo __echo a la basura.

A lo __echo pecho.

Nivel III. Curso 95-96

En el nivel de certificado (III) se trabajaron cuestiones gramaticales, especialmente morfológicas. En los siguientes ejemplos se comprueba como se trabajaron las categorías gramaticales. Trabajar a partir de los textos del *Taller de Historia* demuestra, en un primer momento del aprendizaje, que estos conceptos abstractos y que desconocen no son ajenos a su lenguaje coloquial.

También se introdujeron temas relacionados con la separación de sílabas y la acentuación, el uso del diccionario, etc.

La unidad que se presenta a continuación es ya un resumen de todos estos aspectos, trabajados con anterioridad a lo largo del curso.

En la primera ficha (nº8) se hace un repaso de las categorías gramaticales trabajadas y de la separación de sílabas. En primer lugar se presenta el texto de referencia y después de su lectura y comentario comienzan los ejercicios. En el primero hay que buscar en el texto 4 palabras no repetidas de cada una de las categorías gramaticales ya estudiadas: artículos, sustantivos y adjetivos. En el segundo hay que buscar todos los verbos del texto anotándolos en una columna y escribiendo en la contigua su infinitivo. Por último, en el tercer ejercicio hay que buscar cinco palabras monosílabas, cinco bisílabas y también otras cinco trisílabas y polisílabas.

CATEGORÍAS DE PALABRAS: ARTÍCULOS, NOMBRES, ADJETIVOS Y

VERBOS

Las casas eran de piedra y barro, pero muy bonitas. Eran grandes, bueno, habría también pequeñas, pero vaya. Las fachadas blanqueadas con cal, todas. Aparte de los barrios que había más apartados para abajo, casi todas tenían balcones pequeñitos, cómo se llevaban antes. Esos barrios eran más pobres, con las casas más feas, digamos. Por ejemplo, estaba el barrio "El Hondillo" que le decían, que allí normalmente las familias que vivían eran prácticamente todas gitanos, pero vaya unos gitanos muy bien, que hacían canastas de mimbre, de caña. Las vendían. Unos gitanos que todavía viven muchos allí. Todo el mundo los quería y los quiere, porque son gitanos integrados a la sociedad, muy majos.

1. Busca en el texto anterior 4 artículos diferentes y haz lo mismo con los sustantivos y los adjetivos.

Artículos	Sustantivos	Adjetivos
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

El siguiente apartado, de comprensión y opinión (ficha 9) toma como referencia la última parte del texto, en la que se habla de una comunidad gitana de la que se dice que estaba "integrada".

Comentando el significado de estos términos ("1.¿Quiénes son los gitanos?"; "2.¿Qué quiere decir que estaban integrados en la sociedad?") se propone un cuestionario que permite trabajar valores ("3.¿Qué opinión crees que la sociedad en general tiene de los gitanos?"; "4.¿Qué crees que se debería hacer para conseguir que esa opinión fuera más positiva o comprensiva con su cultura y formas de vida?"; "5.¿Qué dirías que es el racismo?"; "6. ¿Y la xenofobia?").

También se trabajan cuestiones sociales de actualidad asociadas a situaciones vividas por los mismos estudiantes ("8.¿Cuándo decimos de una persona que es un inmigrante?"; "9.¿Por qué motivos crees que emigran las personas de unos países a otros?").

Paralelamente, para resolver todas estas cuestiones se trabaja la escritura autónoma y algunos términos geográficos y asociados a los gentilicios y denominaciones culturales ("7. De qué países del mundo dirías que son los... (cita algunos países de entre las posibles respuestas): árabes, orientales, magrebíes, sudamericanos, africanos.")

Este trabajo es fundamental ponerlo en común para contrastar opiniones y enriquecer los comentarios y conocimientos de cada uno con los de los demás.

COMPRENSIÓN Y OPINIÓN

Utiliza el diccionario para consultar el significado de las palabras que no conozcas.

1. ¿Quiénes son los gitanos?

2. ¿Qué quiere decir que estaban integrados en la sociedad?

3. ¿Qué opinión crees que la sociedad en general tiene de los gitanos?

4. ¿Qué crees que se debería hacer para conseguir que esa opinión fuera más positiva o comprensiva con su cultura y formas de vida?

5. ¿Qué dirías que es el racismo?

6. ¿Y la xenofobia?

7. De qué países del mundo dirías que son los... (cita algunos países de entre las posibles respuestas):

árabes: _____

orientales: _____

magrebíes: _____

sudamericanos: _____

africanos: _____

8. ¿Cuándo decimos de una persona que es un inmigrante?

9. ¿Por qué motivos crees que emigran las personas de unos países a otros?

En la última ficha (nº10) se repasa otra cuestión ortográfica trabajada anteriormente, la acentuación para romper un diptongo. Se modificó el texto para eliminar los acentos de este tipo que habían y el ejercicio consiste en buscar estas palabras y acentuarlas correctamente. A continuación hay que volver a escribir estas palabras en un espacio reservado para ello.

Ficha 10

ACENTÚA AQUELLAS PALABRAS EN LAS QUE HAY QUE ROMPER UN DIPTONGO:

Las casas eran de piedra y barro, pero muy bonitas. Eran grandes, bueno, habria también pequeñas, pero vaya. Las fachadas blanqueadas con cal, todas. Aparte de los barrios que habia más apartados para abajo, casi todas tenían balcones pequeñitos, cómo se llevaban antes. Esos barrios eran más pobres, con las casas más feas, digamos. Por ejemplo, estaba el barrio "El Hondillo" que le decian, que allí normalmente las familias que vivian eran prácticamente todas gitanos, pero vaya unos gitanos muy bien, que hacian canastas de mimbre, de caña. Las vendian. Unos gitanos que todavia viven muchos allí. Todo el mundo los queria y los quiere, porque son gitanos integrados a la sociedad, muy majos.

Copia aquí las nueve palabras en las que has tenido que poner una tilde o acento para romper el diptongo:

En los dos cursos siguientes se trabajó especialmente con los grupos de neolectores (II), uno en cada curso y esporádicamente en el grupo de certificado. Durante los cursos siguientes se continuaron utilizando los materiales de forma esporádica, complementando otros materiales en todos los niveles, desde el I hasta el III, e incluso se utilizaron algunos materiales en el grupo de graduado escolar.

Nivel II. Curso 96-97

Se trabajaron los siguientes contenidos: sílabas inversas y trabadas, mayúsculas, correcta separación de palabras, comprensión lectora, dictado, escritura autónoma, ortografía de las consonantes como y-ll que ofrecían especiales dificultades, por lo que se prepararon materiales de refuerzo.

Dado que en los ejemplos anteriores hemos presentado unidades completas, en este caso nuestro fichas de unidades diferentes para poder ver mejor la diversidad de trabajos posibles. Las unidades completas pueden consultarse en el anexo correspondiente.

En la primera ficha (nº 11), correspondiente a la unidad 6, se aprovechó un texto en el que aparecían algunas palabras de uso coloquial que contienen las consonantes ll-y, para preparar algún ejercicio que aclare su utilización al ser comentado entre todo el grupo. Se realizó primero una lectura atenta del texto comentando las palabras subrayadas e insistiendo en la pronunciación y ortografía de las consonantes mencionadas. A continuación se plantean dos ejercicios de copia y un tercero de escritura autónoma a partir de las palabras que constituyen el centro de atención.

El siguiente ejemplo corresponde a la unidad nº 13 y permite ver como se utilizó el contenido del texto como elemento motivador para trabajar los medios de comunicación. A partir de un texto en el que una de las participantes recuerda los tebeos que veía o leía de pequeña, se plantea un pequeño cuestionario de contenido del texto en las tres primeras preguntas y una cuarta de conocimiento de publicaciones actuales (ficha 12). Esta última pregunta ha de dar lugar a una puesta en común oral que permita después trabajar por escrito la ficha siguiente, en la que se pide a los/las estudiantes definir diversas tipologías de medios escritos (ficha 13).

Como puede apreciarse tanto en este ejemplo como en los anteriores, en el trabajo se da mucha importancia tanto a

la lectura comprensiva como a la expresión oral que ha de permitir posteriormente continuar con el trabajo, así como compartir conocimientos de forma razonada.

Ficha 11

Yo no he tenido más que una novia. Ella tenía catorce años, yo tenía dieciséis. La conocí debajo de un paraguas, lloviendo. Empezamos a hablar y nos fuimos al cine. Nos íbamos al Castillo al baile que hacían, y a la carretera también, que había un cine. Mi suegro no quería que yo fuera con ella porque se quedó muy pequeña sin madre, y con catorce años o menos ya se quedó ella dueña de la casa. Se levantaba a las cinco. Trabaja todavía en el Círculo de Lectores, lleva ya veintinueve años.

1. Escribe aquí las palabras del texto que llevan una "y":

2. Escribe ahora las que llevan una "ll": _____

3. Escribe una oración con cada una de estas palabras:

Yo: _____

Ella: _____

Llover: _____

Castillo: _____

Muy: _____

Ya: _____

Llevar: _____

LEE ATENTAMENTE ESTE TEXTO

Yo entonces no los sabía leer. Todo se trataba de princesas y príncipes y cositas de esas. Debían ser de mis hermanas más pequeñas, que ellas sí sabían todas leer. Yo aprendí después, más grande. Los dibujitos me gustaban y los miraba. Las hermanas pequeñas no tenían paciencia para leértelas, acaso que algo me gustara mucho y dijera: "¿Qué dice aquí?". Ya después cuando yo aprendí a los catorce o quince años entonces ya con mucha paciencia me los leía yo. Todo era muy vano, es decir, mucha fantasía.

CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿De qué eran los tebeos que leía?

2. ¿De quiénes eran los tebeos?

3. ¿A qué edad aprendió a leer?

4. Escribe nombres de tebeos, revistas o periódicos actuales que conozcas: _____

**EXPLICA DE QUE COSAS TRATA CADA UNO DE LOS
SIGUIENTES TIPOS DE PUBLICACIONES:**

1. UN DIARIO DE INFORMACIÓN GENERAL: _____

2. UN PERIÓDICO DEPORTIVO: _____

3. UNA REVISTA DEL CORAZÓN: _____

4. UN TEBEO: _____

5. UN CÓMIC: _____

6. UNA REVISTA PORNO: _____

Nivel II. Curso 1997-98

Durante ese curso se puso especial énfasis en el uso ortográfico de las consonantes *b-v*. En la tercera unidad didáctica se utilizó un texto descriptivo de la población de Pallejà durante la década de los sesenta para trabajar estas cuestiones. Después de la imprescindible lectura comentada del texto y de un cuestionario sobre el contenido del mismo, se invita a una breve descripción de localización de la propia vivienda (ficha 14).

A continuación se hizo un dictado del texto de referencia modificado fundamentalmente para reducirlo y poder trabajar con tranquilidad algunas cuestiones de ortografía (ficha 15).

En la tercera ficha (nº16) se presentan dos ejercicios en los que hay que completar palabras de oraciones del texto con las consonantes *b-v*. Como puede apreciarse se trabaja, fundamentalmente, el pasado de los verbos de la primera conjugación (como llegaban, entraban, etc.), el verbo haber (había en varias ocasiones) y palabras de uso coloquial (como baile, fábrica, vida, etc.).

Lee con atención el siguiente texto:

Pallejà era muy pequeño pero había más cosas que ahora, porque había 2 cines y hacían baile cada fin de semana. Tenía más movimiento que ahora tiene. Estaba la fábrica de las medias. De tintes también había otra. Ahora la única que queda es la Mata y la están cerrando ya. Había más vida que ahora. El Ayuntamiento estaba en la Plaza Mayor. Y cajas de ahorro no había ninguna. Sólo había el colegio este de la Iglesia, pero era una torrecita pequeña que había 2 clases arriba y una abajo. Y de visitas del médico no había nada más que en su casa. Esperábamos en la calle con paraguas. Y entonces, cuando llegaban los que le regalaban el pollo o el conejo, lo llamaban, entraban, y tú ahí en la puerta, con el paraguas.

CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO:

1. ¿Qué diversiones había antes que ahora no hay?

2. ¿De qué eran las fábricas que habían?

3. ¿Dónde estaba el Ayuntamiento?

4. ¿Qué le regalaban algunas personas al médico?

5. Explica dónde está tu casa (en qué zona del pueblo, qué sitios conocidos tiene cerca, etc.):_____

DICTADO

Pallejà era muy pequeño pero había más cosas que ahora, porque había 2 cines y hacían baile cada fin de semana. Tenía más movimiento que ahora tiene. Estaba la fábrica de las medias. De tintes también había otra. Ahora la única que queda es la Mata y la están cerrando ya.

VAMOS A PONER EN ESTAS FRASES LAS "B" Y "V" QUE FALTAN:

1. Pallejà era pequeño pero ha__ía más cosas que ahora.
2. Ha__ía 2 cines y hacían __aile cada fin de semana. Tenía más mo__imiento que ahora tiene.
3. Esta__a la fá__rica de las medias.
4. De tintes tam__ién ha__ía otra.
5. Ha__ía más __ida que ahora.

AHORA HAREMOS LO MISMO CON ESTAS OTRAS:

1. El Ayuntamiento esta__a en la Plaza Mayor.
2. Sólo ha__ía el colegio este de la Iglesia.
3. Era una torrecita pequeña con 2 clases arri__a y una a__ajo.
4. Y de __isitas del médico no ha__ía nada más que en su casa.
5. Esperá__amos en la calle con paraguas.
6. Y entonces, cuando llega__an los que le regala__an el pollo o el conejo, lo llama__an, entra__an, y tú ahí en la puerta, con el paraguas.

Los ejemplos mostrados hasta aquí son más que suficientes para demostrar que a partir de los textos de los cuadernos de lectura produjo materiales didácticos aptos para la etapa instrumental de la formación básica de adultos. Las fichas presentadas muestran como los textos permiten hacer lecturas adecuadas, generadoras de nuevas evocaciones que llevan a ampliar los datos con nuevas aportaciones personales, orales o escritas.

A la vez, los textos también pueden ser convenientemente tratados para generar unidades didácticas y fichas de trabajo escolar, relacionadas tanto con la lengua escrita como con otros aspectos de las materias del currículum o con los valores, actitudes, procedimientos, autoconocimiento, etc.

La validez de la metodología también ha sido avalada por el trabajo que otros profesionales (Nuria Mayor, Lourdes Fernández y Laura Rodríguez) han hecho en la escuela, al utilizar también los cuadernos de lectura o los textos del libro *Nuestra historia* como base para elaborar todo tipo de materiales.