

Acción, memoria e Historia

¿Qué ocurre cuando los alumnos investigan
sobre su propio pasado?

Ana Rodríguez Rodríguez

Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato.

Índice:

- I. Introducción	2
- II. Marco Teórico	6 - 25
2.1 Marco epistemológico y estado de la cuestión historiográfica	6
2.2 Estado de la cuestión de la investigación en didáctica de la historia oral	12
2.3 Marco psicopedagógico	21
2.4 Marco didáctico y curricular	23
2.5 Marco legislativo	25
- III. Marco Metodológico	26 - 37
3.1 Método empleado y propuesta de estudio	26
3.2 Muestra	27
3.3 Instrumentos para la recogida de datos	28
3.4 Hipótesis	29
3.5 Plan de actuación	29
3.6 Incidencias	31
3.7 Análisis de los resultados	32
- IV. Conclusiones	38
- Bibliografía	39
- Anexo I. Ejemplos de las entrevistas recogidas.	
- Anexo II. Instrucciones para realizar la entrevista.	

I. Introducción:

Este trabajo supone la puesta en práctica en el aula de un proyecto de historia oral, con el desarrollo de su correspondiente metodología y las cuestiones teóricas, especificadas más adelante, que van a ser abordadas en mayor o menor medida. Se trata de una propuesta enfocada en el periodo de la transición a la democracia en España y en la época inmediatamente anterior, con una cronología que abarca desde la primera mitad de la década de 1970 hasta mediados de la década de 1980.

Mediante la elaboración de entrevistas y la recopilación posterior de testimonios orales, pretendo demostrar la capacidad que tiene la historia oral para aumentar la motivación del alumnado y su implicación con la asignatura de Historia, y favorecer y mejorar sus relaciones sociales con el resto de la clase y con su entorno familiar más cercano y cotidiano. Por último, un proyecto de historia oral supone dar importancia a la construcción colectiva de una memoria histórica, al desarrollo del interés en el pasado para construir futuro y a potenciar la autoestima de los alumnos haciéndoles ver que su trabajo y su actitud son imprescindibles como motor de cambio en la sociedad actual.

La memoria como vínculo que provee de continuidad permite la proyección en el futuro. (...) No se trata de apelar a lo que pudo haber sido y no fue sino de generar la posibilidad de que con nuestras prácticas se produzca alguna perturbación o algún cambio (Vázquez, 2001: p. 25).

Las razones para este trabajo son muy variadas, pero pueden resumirse en tres:

En primer lugar, dentro del aula uno de los problemas que actualmente se perciben en la Historia, en todo el bachillerato pero muy especialmente en 2º, es la falta de actividades procedimentales. Los proyectos de historia oral en el aula permiten que el alumno adquiera un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ofrece la oportunidad de que él mismo, por medio del estudio de las fuentes orales, dirija y elabore una investigación histórica.

Al mismo tiempo, la implicación emocional que un proyecto así exige del alumno redonda directamente en su motivación; mediante la historia oral los estudiantes realizan un trabajo válido siguiendo la metodología histórica, establecen una relación directa con la historia, fuera del aula y del libro de texto. Es en ese momento cuando la historia "cobra vida" y sus protagonistas se vuelven personas de carne y hueso, cercanas a la realidad cotidiana del alumno.

Además supone algo que es inherente a la historia oral desde la perspectiva de la historia social: la recuperación de la experiencia histórica de las clases populares como agentes activos de todo proceso histórico muy a menudo obviados en las interpretaciones tradicionales.

En segundo lugar, en nuestra sociedad actual se ha producido una ruptura preocupante entre el presente y el pasado más reciente. Esta problemática ha sido puesta de relieve por algunos de los más grandes historiadores junto con analistas de nuestra sociedad presente y la actual coyuntura en la que nos encontramos. (Hobsbawm, Vázquez). Desde principios de siglo sociólogos e historiadores han comenzado a preocuparse por la supervivencia de la memoria, en una sociedad consumidora de tiempo, donde la inmediatez y la ubicuidad son la norma gracias a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías. Este trabajo pretende reivindicar la importancia de la memoria colectiva e histórica. En palabras de Félix Vázquez (2001): "*Vivir en sociedad implica hacer memoria y hacer olvido*" (p.26).

Por último, todos los estudios realizados sobre proyectos didácticos de historia oral (Gómez, Benadiba y Biosca, Fernández y Sellés) resaltan entre sus logros el haber conseguido estrechar los lazos intergeneracionales, salvando la brecha que actualmente existe entre adolescentes y adultos. Además, también apuntan lo positivo que resulta el debatir los resultados de las entrevistas, el ambiente de colaboración que se genera a la hora de la confrontación de diferentes perspectivas y de buscar en el pasado los orígenes étnicos y culturales de los estudiantes. Supone, en resumen, el que el alumno busque en el pasado sus señas de identidad, los orígenes étnicos y culturales que han hecho que hoy en día él sea como es, dentro de su propio contexto y con sus propias circunstancias.

El objetivo principal de mi propuesta es incluir en la materia de Historia actividades procedimentales para, por un lado, implicar al alumno en la asignatura y aumentar su motivación y, por el otro, introducirle de una manera práctica y no teórica en la metodología histórica, haciéndole comprender cómo se construye la historia y dándole la oportunidad de que él mismo lo experimente.

Los resultados de mi investigación están basados en una serie de entrevistas que los alumnos de Historia de España de 2º de Bachillerato y los de Historia y Geografía de Navarra de 1º de Bahillerato (de edades que van desde el los 16 a los19 años) hicieron a partir de la aplicación de mi propuesta didáctica en el aula. Para el estudio de estas entrevistas he utilizado el método cualitativo para observar, mediante su actitud y sus intervenciones en el aula, el grado de interés que muestran los alumnos y los conceptos y principios históricos que han adquirido a partir de la realización de esta actividad.

Tras esta introducción, procederé a estructurar el marco teórico en el cual se encuadra mi propuesta. Éste cuenta con un doble estado de la cuestión, el primero es un repaso por las diferentes tendencias y paradigmas que han utilizado la metodología de la historia oral, con las problemáticas y discusiones académicas que ha suscitado el uso de los testimonios orales como fuente histórica. El segundo estado de la cuestión es el propiamente didáctico, con una breve reseña de los estudios que avalan los buenos resultados que obtienen los proyectos de historia oral en las aulas y con una recopilación de algunas experiencias didácticas recientes con estos proyectos. Junto a esto, encuadraré mi trabajo en el marco legislativo actual y aportaré el cuerpo psicopedagógico ligado al didáctico en los que se fundamenta este trabajo a la hora de poner en práctica la investigación dentro del aula.

El marco metodológico constará de una justificación del método de investigación que he utilizado para la recopilación de evidencias y su posterior análisis y una concisa descripción de la puesta en práctica de la propuesta en el aula, sus limitaciones, los resultados obtenidos y una valoración de los logros de la misma como conclusión final.

II. Marco teórico:

2.1 Marco epistemológico y estado de la cuestión historiográfico:

La historia oral es el compendio de los recuerdos de los testigos que vivieron personalmente determinados acontecimientos y que proceden a contar sus experiencias. Desde el principio ha atraído a historiadores, sociólogos, antropólogos, folkloristas e investigadores de la literatura, con enfoques, objetivos y metodologías diferentes.

El comienzo de la utilización de las fuentes orales por parte de las ciencias sociales, y particularmente de la historia, se localiza en Estados Unidos en el año 1938, cuando A. Nervins se propone grabar los recuerdos de personajes significativos de la época. Con la progresiva popularización de instrumentos como la grabadora o la videocámara, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, las investigaciones sobre historia oral continuaron desarrollándose con rapidez.

El movimiento creció en la década de los 60 hasta que en 1976 contaba con más de mil historiadores en Estados Unidos. Por estas mismas fechas se extiende además por gran parte del mundo, en un momento en que los historiadores sociales dejan de centrarse en los estudios de clase para investigar categorías hasta entonces ignoradas (estudios de género, orientación sexual, raza...) y aquellos periodos en los que el historiador carece de fuentes escritas. (Vansina, 2007)

Al hablar de historia oral hay que hacer referencia, de manera inevitable, a una serie de controversias y debates historiográficos que han surgido en torno a ésta. Me refiero a cuestiones que, si bien en la actualidad están prácticamente superadas, formaron el telón de fondo del surgimiento de esta corriente historiográfica y continuaron suscitando acaloradas discusiones en los primeros años del siglo XXI.

En primer lugar, a pesar de que hay numerosos ejemplos de historiadores del siglo XVIII y XIX que utilizaron historia oral (Michelet en su *Historia de la Revolución Francesa* o Voltaire en su *Historia de Carlos XII*, legitiman la verosimilitud de su obra argumentando que entrevistaron a testigos que habían presenciado directamente los acontecimientos), surge la controversia del grado de fiabilidad que pueden tener las fuentes orales en una investigación histórica. (Thompson, 1978)

Stanley Payne (2008), en su reseña de la obra de Paloma Aguilar dice que los partidarios del uso de fuentes orales en España "muestran una tendencia a utilizar el término (de memoria histórica) como si fuera producto de una seria investigación histórica (...)" cuando, en realidad, "la historia se deriva de la investigación objetiva de documentos y otros datos". Otros autores reticentes o contrarios al uso de las fuentes orales en las investigaciones históricas son Louise Tilly, Arthur Marwick o A. J. P. Taylor (Thompson, 1978).

Esto ha sido refutado por numerosos autores que hicieron notar que un buen número de documentos escritos son "únicamente" memorias transcritas; fundamentalmente por políticos e intelectuales (Aguila Fernández, 2008). La discusión entre historiadores sociales que defienden y hacen uso de fuentes orales y aquellos que E. P. Thompson llamaba "ineducables" positivistas se ha alargado durante las últimas décadas del siglo XX, pero actualmente ya no se observa un rechazo tan categórico. Esto ocurre, de una manera similar, en la segunda controversia que afecta a la historia oral; la historia del tiempo presente.

Hay que tener en cuenta que, ante cuestiones historiográficas y paradigmas surgidos en las últimas décadas, las primeras discusiones epistemológicas se centran sobre todo en los conceptos y en la denominación de los mismos. La cuestión de los diferentes conceptos de memoria, relacionados con la historia oral, la resumiré brevemente en este mismo apartado.

Sobre los nombres que se le han dado a la historia del tiempo presente (historia reciente, historia inmediata, historia actual...) se han escrito numerosos artículos y ésta ha promovido multitud de debates. Yo me voy a ceñir a la denominación historia del tiempo presente por ser "la traducción más exacta del concepto francés, *histoire du temps présent*, englobando en su propio enunciado sus elementos fundamentales" (Soto Gamboa, 2004).

La controversia que provocó en la historia contemporánea el estudio de la historia más reciente se centraba en tres ítems principales. La falta de un distanciamiento del acontecimiento en cuestión por parte del historiador, el hecho de que sólo fuera posible investigar acontecimientos cerrados y que la excesiva proximidad del historiador a los

hechos que investigaba fueran una fuente de pasiones y subjetividad ideológica que sustituyeran al rigor objetivo necesario en toda labor investigadora de la historia.

Según Henry Rousso (1998: p. 58), los objetores a esta historia del tiempo presente establecen que "el historiador no puede surgir más que después del tiempo de olvido, una vez enterrados los muertos". En otras palabras, el historiador no debería investigar un acontecimiento sin antes haber pasado "un tiempo de reserva", un determinado plazo que suscribiría cuando se efectuara la apertura de los archivos públicos con documentación sobre los acontecimientos a investigar.

Este tiempo de reserva obedecería más a motivaciones morales que a científicas, el historiador puede encontrar difícil escribir cuando los testigos o actores de los acontecimientos que investiga viven todavía mientras que se ha demostrado que acontecimientos muy anteriores en el tiempo al del propio historiador, puede ser tratados con gran pasión y subjetividad, como es el caso de las obras publicadas tras la caída del Muro de Berlín que supusieron un ataque directo al régimen de la URSS.

Por último, Henry Rousso matiza: las dificultades que se le achacan a la historia del tiempo presente, la falta de distanciamiento con el objeto de estudio, las pasiones que pueden oscurecer la investigación o el proceso de aceleración que sufre la historia en las últimas décadas del siglo XX, no son producto de este paradigma historiográfico, sino que son dificultades que los historiadores enfrentan en su labor investigadora y a las cuales deben enfrentarse.

La historia del tiempo presente nace de una necesidad que la sociedad europea de la década de 1980 manifiesta, dentro de un contexto político determinado (las políticas de Margaret Thatcher en Gran Bretaña y del Gobierno de la RFA dirigidas a la revalorización de las "grandes historias nacionales", con historiadores como Sir Geoffrey Elton, Stürmer o Nolte a la cabeza) y en un contexto historiográfico concreto, el de la crisis de la "historia popular", excesivamente centrada en los estudios de clase (dentro de una sociedad ya postindustrial) e incapaz de incluir conceptos ahora cruciales como las de raza, género u orientación sexual.

Junto a esto, la sociedad europea, especialmente la alemana, comienza a exigir el diálogo con el pasado más reciente, echar la mirada hacia atrás, dialogar y comprender los acontecimientos que tuvieron lugar a finales de la década de 1930 y comienzos de

los 40 (Habermas, 1986). Como respuesta a esta exigencia de actualización hecha desde la sociedad, en Alemania Occidental surge la *Altagsgeschichte*, historia de lo cotidiano, que incluye nuevas fuentes para la explicación de la realidad del pasado más reciente, como son los documentos gráficos, audiovisuales o radiofónicos y, por supuesto, las fuentes orales (Evans, 1990).

He dicho que hablar de historia oral significa tratar de la historia del tiempo presente y las controversias que esta suscitó y que, en menor medida, sigue suscitando. Sin embargo, no quiero decir con esto que todos los investigadores de historia del tiempo presente sean defensores de la historia oral y del uso de relatos de testigos como fuente histórica. Rousso (1998) lo deja claro cuando explica por qué en el Instituto de Historia del Tiempo Presente se acuerda:

evitar hablar de la historia oral (...) significa, con grados distintos de dificultad según los historiadores, rehusar dar un carácter "sagrado" al testimonio bajo el pretexto de que se trata de las víctimas o de los olvidados de la historia. Es una manera de decir que el historiador no es un simple "porta-micro" ni un militante de la memoria(...). (pag.60)

La tercera controversia que rodea a la historia oral es especialmente compleja por su carácter interdisciplinar y la falta de consenso en la utilización de las denominaciones que aparecen en su conceptualización. Me refiero a la memoria, las distintas categorías que han surgido de su estudio y la utilización que cada autor ha hecho de ellas.

Es significativo que prácticamente todas las publicaciones que se hacen sobre el tema de la memoria hagan alusión a las diferentes denominaciones que han surgido de su estudio, para luego argumentar su particular utilización de las mismas. Por último se debe hacer referencia a la relación (o falta de relación según algunos autores) entre historia y memoria y cómo esta afecta a la hora de entender la historia oral.

Una de las razones que provoca esta falta de acuerdo ya desde la propia conceptualización es su carácter metafórico. La memoria es una cualidad individual; la primera acepción que da el *Diccionario de la Real Academia Española* es "facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado". Al añadirle las acepciones de "colectiva" o "histórica" estamos dándole un carácter social (colectivo). Maurice Halbwachs afirma que todo recuerdo se produce en un contexto social, con

conceptos elaborados socialmente dentro de los cuales se construye, se evoca y se transmite. (Aguilar Fernández, 2008)

Esta cualidad que tienen tanto la memoria colectiva y la memoria histórica de "construcción", es el segundo de los aspectos discutidos de la memoria. La construcción de un recuerdo en sociedad, el consenso del grupo en torno a un relato homogeneizado (simplificado según algunos autores), y, en especial, la simbología que adquiere este recuerdo si es considerado como parte formativa de la identidad del grupo es uno de los motivos por los que la memoria (selectiva, cambiante y subjetiva) es objeto de rechazo por parte de algunos historiadores y objeto de profundos estudios por parte de otros. En especial, el rechazo proviene de aquellos que hacen una separación radical entre historia y memoria, de aquellos que enfatizan su carácter individual y no aceptan su cualidad social o colectiva y por el contrario se centran en todo lo que supone de acumulación y retención.

Memoria colectiva, memoria histórica, memoria social, memoria pública... Hoy en día estos conceptos aparecen tanto en medios de comunicación como en publicaciones académicas sin que exista un consenso sobre su significado ni su rango de actuación. Maurice Halbwachs, pionero en el estudio de la memoria con su obra *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) diferencia la memoria colectiva, aquellos recuerdos contruidos socialmente dentro de un grupo determinado, formado por personas que vivieron el acontecimiento en cuestión. Así, la memoria histórica (que el mismo autor también denomina memoria prestada) sería el "recuerdo" de acontecimientos del pasado que el sujeto no ha experimentado personalmente.

El conocimiento de estos hechos históricos, el material para la construcción de esta memoria, se obtiene mediante fuentes de diverso tipo, documentos, fuentes orales o conmemoraciones que contribuyen a crear un relato homogeneizado y aglutinante del grupo al que se pertenece.

Autores como Nora (quien recupera la obra de Halbwachs en la década de los 60) o Davalles asocian el concepto de memoria histórica con el uso público de los llamados "lugares de la memoria", restos, patrimonio histórico físico que es objeto de las llamadas políticas de la memoria, tan de actualidad en los programas políticos de nuestro país antes del 2008.

Santos Juliá define memoria histórica como "la memoria de relatos que han llegado al sujeto a través de generaciones de antepasados o de testigos de los acontecimientos" mientras que otros autores como Lavabre o Schuman y Scott no consideran que la memoria colectiva termine en el momento en que dejan de existir testigos vivos de un acontecimiento concreto. Estos autores consideran también memoria colectiva aquella que se ha transmitido a las generaciones posteriores y que, por una u otra razón, es importante para la formación de su identidad como grupo.

Los autores que no hacen distinción entre memoria colectiva y memoria histórica enfatizan la zona de transición que existe entre ambos conceptos. Para Lavabre, la memoria colectiva sería la "interacción entre las políticas de la memoria (memoria histórica) y los recuerdos (memoria común) de lo que se ha vivido conjuntamente".

Paloma Aguilar Fernández (2008), en cambio, acepta la distinción de Halbwachs en cuanto a memoria, pero enfatiza esta misma zona de transición entre generaciones, que ella enmarca en el momento en que testigos vivos de un acontecimiento coinciden en su grupo social con miembros de generaciones posteriores a los cuales transmiten su recuerdo. En su obra, además, realiza una tipología de distintas memorias a parte de la colectiva y la histórica: oficial, dominante, institucional, etc. Según esta autora "memoria histórica" sería aquella que afecta a los "sujetos que no lo experimentaron (el acontecimiento) pero que comparten lazos de identidad con los que a partir de experiencias personales contribuyeron a la homogenización de recuerdos" y es "tanto más histórica cuanto más lejos está el hecho recordado de la experiencia de sus miembros".

Atendiendo a los mismos criterios que esta autora a la hora de elegir estas acepciones (memoria colectiva y memoria histórica), usaré a lo largo de mi trabajo la primera, al referirme al discurso de los testigos directos de los acontecimientos y la segunda aquella que es construida por parte de las generaciones posteriores que no vivieron estos hechos. Pero siempre teniendo en cuenta, como matiza Aguilar, que "a nadie se le oculta lo artificial que puede resultar esta frontera" y que "en los momentos de transición la generación que vivió lo acontecido y la siguiente, esto es, los portadores de la memoria colectiva y los de la histórica, referidas a un mismo hecho, se solapan en el tiempo" (Aguilar Fernández, 2008: p. 59).

El psicólogo social Félix Vázquez (2001), al hablar de la memoria y el discurso historiográfico dice: "La memoria se refiere al pasado pero no es el pasado. De la misma forma que el pasado, tampoco es la historia". Creo que esta frase ilustra bien la posición que toma mi trabajo. No creo que sea útil realizar una confrontación entre la memoria y la historia para buscar similitudes o, por el contrario, convertirlas en completos opuestos. Al contrario, como este autor dice más adelante, "la memoria (es) objeto de historia en la medida en que la memoria de actores y actrices es un elemento considerable de la historia de las sociedades, a la que es importante recurrir" (p. 53).

El aparato ideológico utilizado por la mayoría de políticas públicas de nuestro país enfatiza el carácter de progreso de la sociedad dando la imagen engañosa de que la memoria es algo que sólo se ocupa del pasado y que no afecta al presente, pero, como dice Félix Vázquez (2001):

(...) nuestro sistema democrático, al menos con las manifestaciones que lo conocemos, basa su funcionamiento en la memoria (con las) dicotomías que establece entre dictadura y democracia, relación dialéctica que presentifica lo que muchas personas ni conocen, o cómo los políticos profesionales durante sus campañas venden futuro, apoyándose, inevitable y necesariamente, en el pasado y construyendo una memoria sobre éste. (p. 26)

2.2 Estado de la cuestión de las investigaciones en didáctica de la historia oral:

Hay un gran número de artículos de investigación y, en menor medida, de obras de investigación didáctica de la historia, que ensalzan los proyectos de historia oral en las aulas como un elemento que ha demostrado ser útil en la motivación de los alumnos y además ha probado ser de extrema utilidad en su desarrollo cognitivo y humano. La obra ya célebre de Thad Sitton, George L. Mehaffy y Ozro Luke Davis, *Historia oral: Una guía para profesores (y otras personas)* (1989), compila las experiencias de innovación pedagógica, con historia oral, de diferentes aulas de escuelas públicas de Estados Unidos. La introducción al libro es además un recorrido por todos y cada uno de los logros que se alcanzan con la puesta en práctica de un proyecto de este tipo.

Así, analiza la capacidad motivadora de la historia oral, diciendo que desde el momento en que un proyecto de estas características se pone en marcha, el estudiante adopta un papel activo en el mismo, se convierte así en su propio historiador que debe investigar por su cuenta y "explorar lo desconocido".

Además, todo proyecto de historia oral supone un trabajo de campo, una investigación fuera del aula que coloca al alumno "en el mundo social directo de la comunidad en que vive el estudiante con lo que esto tiene de positivo para sus relaciones sociales". Se trata de estimular el interés del estudiante en su familia, en su comunidad y por extensión, en su realidad cotidiana, favoreciendo su comprensión mediante la investigación de su pasado más reciente.

En este mismo sentido se posiciona Carl Becker cuando dice que una de las utilidades más elementales que se desprenden de toda investigación histórica es la de comprender la propia realidad, relacionándola con la historia de la comunidad en la que el historiador se inserta y, en definitiva, con el mundo que le rodea. (en Sitton et al.: 1989). Es esta búsqueda de la identidad la que puede resultar tan sugerente al alumnado de secundaria, inmerso en una etapa que, como todos los psicólogos y pedagogos advierten, tiene como una de sus características fundamentales la búsqueda de su lugar en la sociedad en un momento de transición de la infancia a la edad adulta.

Si además podemos aportar al estudiante un contexto histórico bien cohesionado, con acontecimientos, causas, consecuencias interrelacionados y desarrollados en tiempos de larga, media y corta duración el proyecto de historia oral puede devenir en un aprendizaje significativo, completo e interiorizado del pasado.

Los estudiantes, al recuperar la memoria de aquellos más cercanos a ellos, recuperan algo vital para la comunidad. No olvidemos que de los tres tipos de fuentes históricas (documentos, artefactos y recuerdos) los recuerdos, la evidencia histórica que se encuentra en la memoria humana, son los más frágiles y efímeros. Al realizar una investigación y compilar los recuerdos de sus seres más cercanos los estudiantes tienen conciencia de estar haciendo algo útil y necesario, sacando a la luz y guardando memorias que ya no van poder perderse en "el olvido de la historia".

La historia oral en el aula supone además una experiencia muy rica por la interdisciplinariedad que aporta, dando acceso, a través de la materia de Historia, a técnicas y métodos de ciencias sociales como la sociología y la antropología cultural. Por supuesto, aquí hay que hacer referencia también a la historia social: en las últimas décadas los estudios de historia oral se han dirigido a la recuperación de la memoria colectiva de aquellos que han sido marginados por las historias oficiales, centradas sobre todo en las élites y los grandes personajes que con mucha frecuencia son encumbrados por éstas.

En la obra de Sitton, Mehaffy y Davis se menciona que a la hora de realizar trabajos académicos "los estudiantes son perfectamente conscientes de que sólo simulan academicismo en un mundo de juegos, en donde nada de lo que hacen tiene efecto real y donde es poco probable que descubran algo que aún no está descubierto". Pero en los proyectos de historia oral, los alumnos "tienen como resultado algo de valor real, los estudiantes *hacen* algo (...). Producen resultados tangibles de valor personal y social y esto explica su particular potencial para fomentar el entusiasmo y la motivación de los estudiantes" (Sitton et al.,1989, p. 26).

Otro aspecto que se trabaja con los proyectos de historia oral es el de las habilidades interpersonales. Todo estudiante o historiador que se enfrente al trabajo de campo debe además trabajar las relaciones personales en dos vertientes: en primer lugar, el proyecto de historia oral supone un trabajo colaborativo dentro del aula. Los alumnos buscan y recopilan diferentes testimonios orales y a la hora de ponerlos en común se crea un ambiente de cooperación intelectual, donde todas las experiencias tienen valor *per se*, y donde los resultados de los trabajos pueden ser debatidos para ayudar a configurar una memoria colectiva desde el respeto y el diálogo.

En segundo lugar, el hecho de que parte del proyecto se realice fuera del aula, además de suponer un elemento motivador como ya se ha señalado previamente, exige al alumno que mejore y ejercite sus habilidades de interacción (algo que dura toda la vida y que es necesario para su futuro tanto laboral como personal). Los métodos de la historia oral suponen una forma sistemática de dar "sentido" social a entornos sociales familiares en que participan los propios alumnos-investigadores.

Como dice Mercedes Vilanova (Thompson, 1988):

Los estudiantes pueden participar en los avatares y las satisfacciones de una investigación histórica creativa de valor intrínseco, y al mismo tiempo obtienen una experiencia personal de las dificultades de un trabajo así. Formulan una interpretación o teoría y luego se les plantean excepciones difíciles de explicar. Se encuentran con que la gente a la que entrevistan no encaja fácilmente en los tipos sociales propuestos por las lecturas preliminares. Necesitan unos hechos, personas o documentos que se revelan exasperantemente escurridizos. Se encuentran con problemas de sesgos, contradicciones e interpretaciones de la evidencia. Y sobre todo se ven transportados de los preciosos modelos de la historia escrita a las vidas humanas en que éstos se basan, incómodamente particulares". (p. 19)

Esto que tan adecuadamente menciona esta autora difícilmente puede ponerse en evidencia en un aula a través de clases expositivas y con el libro de texto como único recurso. Sólo a través del trabajo de campo los estudiantes pueden desterrar de una vez por todas "la idea de que la historia es algo que sólo se encuentra en los libros de texto, que fue algo que pasó ya hace mucho tiempo, muy lejos y a otras personas, y que casi nada tiene que ver con ellos". (Sitton et al.,1989, p. 20)

Un último aspecto que cabe entresacar de la utilización de la historia oral como herramienta didáctica es su capacidad para transmitir conceptos fundamentales relacionados con el tiempo histórico tales como ruptura y continuidad o el tiempo corto en contraste con el de larga duración:

Las fuentes orales (...) contribuyen a equilibrar la balanza entre el tiempo largo y corto, entre las estructuras y quienes les dan vida, porque a las grandes síntesis oponen lo único y contradictorio; porque a la historia entendida según un planteamiento cronológico lineal oponen emoción, sentimiento y superposición de recuerdos; porque en vez del tiempo largo privilegian el tiempo vivo de la memoria evidenciando hasta qué punto el pasado está presente en las conciencias; y porque nos confrontan, además, a la subjetividad pasada y actual del otro (Vilanova en Thompson, 1988, p. XV).

Juan Pagés (1989) explica las carencias cognitivas que un alumno adolescente puede tener en el campo de comprensión de los tiempos largos y cortos cuando dice:

Las personas a lo largo de su vida suelen tener conciencia de haber vivido periodos que se diferencian los unos de los otros por los cambios producidos en el interior de la sociedad. Este hecho, que no se da aún en los alumnos de enseñanza obligatoria por su poca experiencia de vida, es de gran importancia para la enseñanza de la historia si se sabe aprovechar convenientemente, en especial utilizando la memoria histórica de los padres y abuelos de nuestros alumnos.

Y añade:

En un mundo caracterizado por la velocidad de los cambios, por la rápida sucesión de acontecimientos de toda naturaleza, en el que los niños y los jóvenes se han convertido en grandes consumidores de tiempo, es importante enseñarles a leer temporalmente, históricamente, la realidad si quieren participar consciente y activamente en la construcción de futuro (p. 13).

La historia oral en las aulas se ha puesto en práctica sobre todo en Estados Unidos y en países de América del Sur como Argentina o Chile, estados que han tenido un pasado reciente muy convulso, con regímenes dictatoriales duraderos y que tienen una elevada conciencia de la importancia de crear una memoria colectiva que rescate a las víctimas del opresor silencio al que les sometió el régimen dictatorial, que reivindique la historia de aquellos que fueron olvidados por la historia oficial.

Como Félix Vázquez (2001) señala: "Es especialmente relevante la atención a la memoria que se presta en los países que están emprendiendo o han emprendido una transición de un régimen autoritario a uno democrático." En esta línea, es digno de mención el Programa de Historia Oral de la Escuela Congreso de Tucumán de Córdoba (Argentina), que desde el año 2010 organiza actividades en el aula y proyectos de historia oral a protagonistas del pasado reciente de su comunidad, entrevistas de especialistas en historia oral y congresos.

Otros proyectos de historia oral en Estados Unidos y América Latina se han encaminado hacia la recuperación de la memoria de pueblos y culturas dominadas por la cultura occidental y reprimidas desde su colonización, como en el caso del proyecto colombiano de José Antonio Caicedo Ortiz (2008), "Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela".

En nuestro país la cuestión de la memoria histórica (del franquismo y la transición hacia la democracia) ha sido, en los años más recientes, objeto de un intenso debate político y social, muy visual por su continua aparición en los medios de comunicación. Realizar historia oral en el aula significa aquí, de una manera casi ineludible, posicionarse dentro de este debate a favor de la recuperación del pasado de las víctimas de la represión franquista.

Para el docente esto supone entonces una labor doble de enseñanza: en lo académico, transmitiendo el contexto histórico y los múltiples elementos interrelacionados que lo conformaron y en lo moral, favoreciendo el recuerdo y la construcción de una memoria histórica que desagravie a estas víctimas, recuperándolas del olvido y realizando una labor de reparación moral de los represaliados pero teniendo cuidado de no fomentar actitudes revanchistas y de primar ante todo el rigor histórico.

He dicho que realizar historia oral en España significa enfrentarse y posicionarse en torno a la cuestión de la memoria histórica, ya que el pasado reciente del país es uno de dictadura y represión y posteriormente de transición democrática. No sucede esto, por ejemplo, en Estados Unidos, donde los trabajos y proyectos de historia oral se realizan sobre las más variadas cuestiones etnográficas.

El libro de Sitton et al. (1978) da un gran número de ejemplos que se estaban desarrollando o se habían sido ya completados con éxito antes de su publicación en 1983. Es digno de mención el caso de la revista *Foxfire*, un proyecto de historia oral en el aula sobre la comunidad de Rabun Gap, Georgia, que dio lugar a esta revista en 1967. En 1972 se consiguió la financiación de una editorial, Doubleday, para publicar la primera antología con el nombre de *The Foxfire Book. "Recetas para cocinar cerdos; construcción de cabañas; artesanías y alimentos montañoses; siempre por medio de*

signos; las ideas populares sobre las serpientes; cuentos de cazadores; curación por la fe; producción ilegal de licor, y otros asuntos del simple vivir".

La recepción de esta obra realizada por alumnos de secundaria fue extraordinaria; el primer mes se llegó a los 100.000 ejemplares vendidos y las ventas totales ascendieron a los cuatro millones. Hasta 1981 se publicaron otras seis antologías más y a la sombra de esta revista comenzaron a publicarse otras de diferentes zonas de Estados Unidos. Si bien no creo que los proyectos de historia oral deban acabar necesariamente en un producto susceptible de ser sacado al mercado, me parece un ejemplo claro de la creciente popularidad de la historia oral y del beneficio que puede tener para la comunidad el investigar y divulgar los resultados de los proyectos de historia oral.

Hay numerosos casos de proyectos de historia oral desarrollados en artículos de innovación pedagógica y me consta que aún hay más que no forman parte de ninguna investigación y no han sido publicados ni queda constancia de ellos. Pocas revistas españolas especializadas en didáctica dedican sus artículos más recientes a la historia oral, pero en el momento en el que realizas una búsqueda básica en Internet te encuentras con multitud de páginas (blogs, wikis, etc.) de profesores de secundaria que están llevando a cabo proyectos de historia oral en el aula con resultados excelentes. A esto hay que añadir un buen número de cursos de formación del profesorado centrados en ésta manera de hacer y enseñar historia. Pongo por ejemplo las "Jornades les fontes orales" en 2009 y el curso "Historia Oral en el aula de educación secundaria. Las fuentes orales y las nuevas generaciones" en 2012 ambas en Tarragona.

En el contexto didáctico español, es la comunidad de Cataluña la más activa en la divulgación de experiencias relacionadas con la historia oral. Pilar Gómez, profesora de secundaria y miembro de la Asociación Internacional de Historia Oral publicó su libro *Historia oral: procediments de ciènces socials* (1998) que, de una manera similar expone y ejemplifica la manera de poner en marcha proyectos de historia oral en el aula para alumnos de tercero y cuarto de la ESO.

En este mismo sentido, y bajo el grupo *Fonts Orals a l'aula*, iniciativa a cargo de la revista *Historia, antropología y fuente oral* y del Institut de Ciències de l'Educació de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el año 2000 se lograron compilar y debatir experiencias de trabajo en el aula que incluían el trabajo con fuentes orales.

El año 2002 la revista *Perspectiva escolar* dedicó su ejemplar de mayo a la historia oral y las fuentes orales. En ella aparecieron artículos sobre la metodología de la historia oral y la técnica de las entrevistas (Pujadas, 2002) y varias experiencias relatadas por profesores de secundaria e inscritas en el grupo *Fonts Orals a l'aula*, anteriormente mencionado. Además, en uno de los artículos, Pilar Gómez (2002) explica las diferentes etapas de un proyecto de historia oral y hace una valoración de sus ventajas y de los límites con los que éste se puede encontrar.

Algunas de estas limitaciones son comunes a la hora de intentar poner en marcha cualquier metodología innovadora, como la falta de apoyo del departamento o el hecho de que, sin haber una oposición cerrada por parte del resto de docentes, la aplicación en el aula de un proyecto de estas características suele suponer, normalmente, un trabajo en solitario. Pilar Gómez advierte que aquí radica la diferencia entre que un proyecto innovador (en concreto un proyecto de historia oral) sea una experiencia aislada o que por el contrario se convierta en una práctica habitual.

Entre las experiencias didácticas recogidas en este número se encuentra una de J. Fernández y E. Sellés del IES Ferrer i Guàrdia en Sant Joan Despí (2002), puesta en práctica en 4 de la ESO sobre la inmigración en Cataluña durante la etapa del desarrollismo (1950-1970) relacionándola con el fenómeno de la inmigración en la actualidad. Los resultados fueron excelentes, como los mismos autores dicen:

(...) el alumnado con más dificultades descubrió una dimensión más cercana de la historia y permitió al alumnado con más capacidad iniciarse en el método científico. Además de ser una herramienta útil y enriquecedora, la historia oral posibilita al alumnado la relación con personas de diferentes generaciones y culturas, y esto facilita la adquisición de valores. (p. 22)

Más recientemente, en el 2008 la revista *Aula de innovación educativa* dedica el número 177 a la cuestión de la memoria, la historia y la educación. Es aquí donde se presenta el proyecto que ha logrado que Tarragona se haya convertido en ciudad de referencia del panorama nacional a la hora de trabajar la historia oral en el aula. Me refiero al proyecto ARCA - ARgentina y CAtaluña- (*Projecte ARCA. La historia oral a l'aula. La persistencia del silenci després de la dictadura*), que fue merecedor del premio accésit Leandre Colomer de la Universidad Autónoma de Barcelona en 2007.

Se trata de un proyecto colaborativo entre los alumnos del IES Morell de Tarragona y los de la Escuela Técnica ORT de Buenos Aires, centrado en el silencio que tanto el estado español como el argentino impusieron en la memoria colectiva de ambos países durante sus respectivas dictaduras (la franquista en España y la última dictadura militar argentina de 1975). Es un proyecto colaborativo entre ambos centros por medio de las TIC's (recursos de Internet y videoconferencias), cuyos objetivos son el fomento de la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes.

En el pasado curso 2011-2012 encontramos el propuesta didáctica de la Sociedad de Ciencias Aranzadi que forma parte del proyecto *Sharing European Memories at School*, del Programa por el Aprendizaje Permanente de la Unión Europea. Ha sido puesta en práctica en el curso 4º de la ESO del IES Santo Tomás Lizeoa de San Sebastián. Se centra en la II industrialización en San Sebastián entre las décadas de 1950 y 1970, donde los estudiantes investigan mediante fuentes orales los diferentes cambios que se han producido en los barrios de su ciudad.

Finalmente, por su proximidad geográfica y en el tiempo y además por centrarse en el mismo periodo histórico en el que se ha encuadrado mi propuesta didáctica, introduzco aquí el proyecto de los profesores del IES "Valle del Ebro" de Tudela (Navarra), Francisco Santos Escribano y Manuel Santos Burgaleta (2011) que se centra en el periodo de la transición a la democracia de finales de la década de 1970. Aunque su propuesta difiere de la mía en la hipótesis inicial del proyecto, es similar en el hecho de que establece una serie de acontecimientos significativos para la memoria colectiva de la comunidad (en su caso, la muerte de Franco, el asesinato de Gladys en 1979 perpetrado por las fuerzas del orden y el intento de golpe de estado de Tejero).

2.3 Marco psicopedagógico:

El caso práctico de este trabajo se ha centrado en alumnos de primero y segundo de Bachillerato, con alumnos de entre 16 y 18 años. Desde un punto de vista psicopedagógico nos encontramos con que estos estudiantes se encuentran en una época de transición, a punto de salir ya de la etapa adolescente y de entrar en la vida adulta, donde van a tener que plantearse si continuar con sus estudios superiores o incorporarse ya a la vida laboral adulta.

Esta etapa supone un momento de profundas transformaciones cognitivas, emocionales y sociales que van a tener su repercusión en el aula. Anteriormente, los alumnos han experimentado como su pensamiento formal ha ido desarrollándose, permitiendo un razonamiento más complejo, enfocar los problemas que se les proponen y razonarlos. Encontramos por lo tanto, que los estudiantes son capaces de formular hipótesis, ponerlas a prueba e interpretar los resultados obtenidos, algo que va a ser básico para la buena ejecución de esta propuesta en el aula (Piaget,1970).

El aprendizaje se entiende como "un cambio relativamente permanente en el conocimiento o en la conducta producido por la experiencia" (Woolfolk 1999). Según Glaser (Morales y Landa, 2004, p. 149 y ss.) el aprendizaje es un proceso constructivo; es decir, va más allá de la adquisición y posterior recuperación de conocimiento en la memoria, como sugerían las teorías cognitivas anteriores, para establecer que el aprendizaje es la construcción de conocimiento, interpretando y o transformando los materiales que el docente aporta en el aula.

La psicología cognitiva moderna ha demostrado que una de las características de la memoria humana es su estructura asociativa. "El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados, llamadas *redes semánticas*" (Morales y Landa, 2004). Un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje en el que el alumno construya su propio conocimiento, deberá tener en cuenta la naturaleza de los materiales y su estructuración lógica para que el alumno pueda relacionarlos con los conocimientos que ha adquirido previamente y tiene almacenados en su estructura cognitiva.

Es por esto que a la hora de plantear este trabajo en el aula voy a dar tanta importancia a aportar al alumno un contexto histórico bien organizado y estructurado, para que posteriormente pueda relacionarlo con los resultados de su investigación siguiendo el método histórico. En otras palabras, pretendo aportar al alumnado unos conceptos inclusores que organicen previamente la información nueva que va adquirir a partir de la investigación de testimonios orales y ayuden a afianzarla (Ausubel, 1978).

Por último, en el proceso de aprendizaje hay que prestar atención al proceso cognitivo denominado metacognición, que se refiere a la adquisición de instrumentos y estrategias para lograr, con éxito, la adquisición de un aprendizaje significativo. Es lo que los pedagogos denominan *aprender a aprender*.

Respecto a esto, Morales y Landa (2004) dicen:

Las habilidades metacognitivas involucran la capacidad de monitorear la propia conducta de aprendizaje, esto implica estar enterado de la manera cómo se analizan los problemas y de si los resultados obtenidos tienen sentido. Un aprendiz experto constantemente juzga la dificultad de los problemas y evalúa su progreso en la resolución de los mismos.

Burnnig y colaboradores (1995) proponen varias estrategias de enseñanza que son útiles para desarrollar la metacognición: motivar a los estudiantes a involucrarse profundamente en el proceso; enfocarse en la comprensión en vez de la memorización superficial; promover la elaboración de nuevas ideas; ayudar a los estudiantes a plantearse preguntas que puedan ellos mismos responderse durante la resolución del problema (p.150).

Como ya he expresado previamente, mi opinión sobre los proyectos de historia oral es que incrementan la motivación del alumno al colocarlo en una posición en la que dirige y autogestiona su propio proceso de aprendizaje y donde construye su propio conocimiento. Pero aún se podría ir más allá; el proyecto en sí exige el formular preguntas y comprender las respuestas para luego solucionar el problema, lo cual se traduciría en la confirmación o refutación de la hipótesis inicial. Esto supone que el alumno comprende, al utilizarla, la metodología de la ciencia histórica.

2.4 Marco didáctico y curricular:

A mí parecer, es bastante obvio que todo proyecto de historia oral en el aula conviene organizarlo tomando herramientas de las diferentes teorías educativas que más aportan a la experiencia. He dividido el proyecto en varias fases a cuya descripción dedicaré parte del marco metodológico, pero aquí voy a hacer un breve repaso por estas teorías y las estrategias que he tomado de cada una de ellas.

En primer lugar, para la contextualización histórica del proyecto, he planteado una clase teórica de metodología expositiva. Al planteamiento de la hipótesis (la importancia de las clases comunes como agentes activos en el proceso histórico de cambio que se vivió durante la época de la transición a la democracia en España) le seguirá una exposición que aportará al alumnado el contexto histórico sobre el cual basar su investigación posterior.

En toda la explicación usaré como recurso didáctico la imagen, en concreto la fotografía. Hay para esto varias razones, que quiero remarcar en este apartado para estructurar el marco didáctico de mi propuesta. En primer lugar, en palabras de Antonio Pantoja (2010):

La imagen fotográfica juega un importante papel en la transmisión, conservación y visualización de las actividades políticas, sociales, científicas o culturales de la humanidad, de tal manera que se erige en verdadero documento social .

La fotografía (...) representa (...) la memoria visual de los s.XIX y XX enmarcada en la Sociedad de la Imagen. (p.179)

Por lo tanto, la imagen como recurso didáctico es un recurso muy útil como complemento a la historia oral porque, en sí mismo, es a la vez, fuente para la memoria y memoria en sí misma lo que la hace idónea para la contextualización histórica de un proyecto de historia oral.

En segundo lugar, la versatilidad de la fotografía permite alterar el principio del discurso lineal y pasar a un discurso recurrente, para un aprendizaje del tema que se salga de un seguimiento cronológico y abarque un contenido más amplio, temático, como es el del papel histórico de las clases populares.

En el restante desarrollo del proyecto de historia oral, plantearé un aprendizaje por descubrimiento, tomando algunos principios estructurantes del Aprendizaje Basado en Problemas. El aprendizaje por descubrimiento, enmarcado en el constructivismo, se desarrolla cuando hay una relación interactiva entre el alumno y los conocimientos que se pretende que este adquiera. Un proyecto de historia oral en el aula aporta esta relación desde el principio.

Respecto al Aprendizaje Basado en Problemas, esta propuesta toma algunos de sus principios básicos, como los roles que adquieren tanto los estudiantes como el docente durante el desarrollo de la investigación, y el clima de trabajo colaborativo que surge a la hora de dar respuesta al problema inicialmente planteado.

En el Aprendizaje Basado en Problemas el rol que toma el profesor ha sido denominado por los investigadores en didáctica como *tutor*. El tutor trabaja en el aula como guía, figura referente a la que los alumnos acuden con dudas y que dirige el proceso de enseñanza - aprendizaje aportando las fuentes de información sobre las que van a trabajar los alumnos. Es importante que el docente/tutor haga un seguimiento del trabajo del alumnado mediante la observación didáctica, detectando los problemas o conflictos que puedan ir surgiendo y actuando ante ellos. El alumno, en este contexto educativo, es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, construyendo él mismo los conocimientos y utilizando el método de aprendizaje que mejor responda a sus necesidades o características.

La flexibilidad de esta metodología es uno de los aspectos más positivos, pues permite a todos y cada uno de los integrantes del aula, desde el profesor, a los alumnos, el desarrollar su potencial individual hasta máximos que otras metodologías didácticas no cubren. Por último, construye un marco educacional en el que es factible aplicar la interdisciplinariedad, la implicación de diversas materias de un curso en un proyecto de historia oral, o el tratamiento en el mismo de una amplia variedad de temas y perspectivas.

2.5 Marco legislativo:

En el marco educativo de la Unión Europea tras la puesta en práctica del Plan Bolonia se establece la necesidad de que los jóvenes aumenten su autonomía y su capacidad resolutoria a la hora de enfrentarse a un problema. Además deben ser capaces de trabajar en equipo, tener una actitud predispuesta al diálogo y poder defender ideas con argumentos propios y bien consolidados. Estos son puntos que están desarrollados en mi propuesta didáctica.

Dentro del currículo vigente de enseñanzas mínimas de bachillerato, mi propuesta se enmarca en ley orgánica 2/2006 del 3 de mayo, cuyos objetivos principales para el bachillerato concuerdan con los del Espacio de Europeo de Educación Superior y que enfatizan la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes y formarles en las técnicas y hábitos de investigación científicas.

El Decreto Foral 49/2008 del 12 de mayo que estructura el Bachillerato en Navarra a partir del Real Decreto 1467/2007 del 2 de noviembre, dice que el estudio de la historia "debe servir para profundizar en el conocimiento de su herencia personal y colectiva" y que "el análisis de su devenir histórico debe atender (...) a lo específico determinado" ya que "la diversidad constituye un elemento de riqueza y un patrimonio compartido". Además los conocimientos del pasado y la construcción de memoria histórica deben servir para entender la realidad presente y poder construir futuro (Anexo V, Orden Foral 66/2008 del 14 de mayo).

En mi trabajo se tratan los contenidos correspondientes al tema de "Navarra en el mundo contemporáneo (s.XIX y XX). La industrialización de los años 60, transformaciones sociales y conflictos. La transición política en Navarra." dentro del temario de Geografía e historia de Navarra de 1º de Bachillerato y del tema de España actual "El proceso de transición a la democracia (...)" haciendo hincapié en "el papel de los artífices individuales y colectivos de estos cambios". Además incluye los procedimientos, uso de fuentes y utilización del método histórico que establece el contenido de la primera unidad de Geografía e historia de Navarra.

III. Marco Metodológico

3.1 Método empleado y propuesta de estudio:

La investigación de mi trabajo, como ya he apuntado en la introducción, se enmarca dentro de una metodología cualitativa. La historia oral y el trabajo con fuentes orales requiere ya de por sí de esta metodología para su estudio ya que su principal técnica, la entrevista, se encuentra entre los primeros instrumentos que utilizan los investigadores cualitativos. A esto se une el carácter investigativo de mi propuesta y la manera en que se ha desarrollado en el aula.

El periodo de observación, la actuación que supone mi proyecto y los datos que he recogido son todos elementos que requieren de un análisis cualitativo por varias razones: el estudio se realiza dentro de un contexto cotidiano (el aula) y atiende a los elementos concretos, sin pretender generalizaciones.

Además el diseño de la investigación es emergente, ya que se construye y elabora al mismo tiempo que se pone en práctica en el aula y se obtienen los resultados con los que continuar la actuación. Esto aporta a mi propuesta flexibilidad y apertura para poder llevarla a la práctica con mayor facilidad.

La estrategia utilizada para el análisis de los datos es la entrevista, importante en sí misma y en su literalidad, por lo que se conservará su formato original. Por último, las interpretaciones que se obtengan del análisis de estas entrevistas serán exhaustivas pero no pretenderán llegar a ningún resultado universal.

Desde la década de 1990 han surgido numerosos paradigmas y metodologías dentro de la propia investigación cualitativa. Juan Carlos Tójar (2006) entiende por Investigación-acción:

(las) tendencias educativas que utilizan un tipo de diseño de investigación orientado al cambio y dirigido a la mejora de las condiciones actuales. Como sinónimos de acción se utilizan también los conceptos práctica, intervención programa o incluso innovación. (p.108)

Mi trabajo se incluye dentro de este paradigma por dos motivos. En primer lugar, las directrices del mismo enfatizaban la necesidad de llevar a cabo una acción innovadora en el aula que supusiera la mejora de un problema que hubiéramos detectado en ésta durante el periodo de observación. En segundo lugar, el propio planteamiento de mi proyecto de historia oral supone entender el aula como un sistema social complejo al que aplicar una metodología propia de la investigación-acción en el aula.

En una primera fase se efectúa el diagnóstico inicial, donde, mediante la observación, se concreta el problema percibido en el aula (la falta de motivación de los estudiantes) y se estudian los recursos con los que se cuenta para resolverlo. Después se establece un plan inicial de acción, donde se toman las primeras decisiones y toman cuerpo las primeras medidas para tratar el problema descrito. Durante la puesta en práctica del plan (concretamente durante las intervenciones en el aula) se trabaja al mismo tiempo para organizar la información que se va obteniendo. Finalmente, en la fase de los resultados, se procede a analizar y sintetizar las informaciones y a elaborar un diagnóstico a la vista de los resultados obtenidos.

3.2 Muestra:

El instituto donde se ha puesto en práctica esta propuesta de innovación es el IES Barañáin, centro público de enseñanza secundaria y bachillerato del municipio del mismo nombre. Las características generales del municipio en el que se encuentra el IES Barañáin: familias de clases medias trabajadoras o clases obreras industriales.

Las características generales de los estudiantes que cursan bachillerato en este centro son el reducido número de inmigrantes (la tasa de inmigración en primero y segundo de bachillerato del curso 2011-2012 son del 5,30%, y es aproximadamente la misma en el curso 2012-2013).

El periodo inicial de observación se realiza en las dos clases en las que se ha acordado poner en práctica el trabajo. La primera es una clase de 24 alumnos, de segundo de bachillerato de la rama de humanidades. La segunda clase, de primero de bachillerato, de 14 alumnos de las distintas ramas del Bachillerato, ya que es una asignatura optativa. De la misma manera, la puesta en práctica del proyecto de historia oral se realiza en estas dos clases, durante las horas de Historia de España de segundo de Bachillerato y de Geografía e Historia de Navarra de primero respectivamente.

Ninguno de estos estudiantes necesita de un programa de atención a la diversidad. Es un grupo muy homogéneo, con tres alumnos inmigrantes (la tasa de inmigración en primero y segundo de bachillerato del curso 2011-2012 son del 5,30%, y es aproximadamente la misma en el curso 2012-2013). No hay alumnos repetidores en ninguna de las dos clases, aunque en la clase de 2º hay tres estudiantes que repitieron 1º de Bachillerato y que, junto con otros 5 estudiantes, tienen problemas para superar la asignatura de Historia.

3.3 Instrumentos para la recogida de datos:

Los instrumentos para la recogida de los datos son dos, las entrevistas que los alumnos han realizado a sus familiares para analizar que conceptos históricos que han encontrado en ellas, y la metodología histórica utilizada en el proyecto de historia oral y, en segundo lugar las valoraciones que los alumnos han realizado sobre la actividad y la observación de su actitud y sus intervenciones en clase para analizar su grado de implicación y el grado de motivación que muestran.

Los conceptos históricos que voy a buscar, según la hipótesis inicial de que las clases populares fueron agentes activos en los procesos de cambio que tuvieron lugar durante la transición a la democracia (Ysàs, 2010), son los de movilización obrera o estudiantil, la participación política. También voy a centrarme en los sentimientos y esperanzas generales que expresan estas personas en las entrevistas sobre esta época de la historia de España y las actitudes que muestran respecto a acontecimientos clave de estos años: la muerte de Franco, los sucesos de Montejurra en 1976, las fiestas de San Fermín de 1978 y el intento de golpe de estado de Tejero en 1981.

Por último, para analizar el grado de motivación que genera mi propuesta de actividad en el aula me basaré en comentarios y preguntas que se hicieron durante la explicación del proyecto y en una serie de valoraciones por escrito de los alumnos en las que expresan el grado de interés que les ha suscitado el proyecto, cómo se han sentido haciéndolo y para lo que les ha servido.

La reducción cualitativa de los datos la he realizado en tres fases. En una fase previa, a la concreción del problema y la hipótesis inicial sigue el planteamiento de la tipología de datos que debía recoger para comprobar esta hipótesis. En la segunda fase y tercera fase, que tienen lugar durante la puesta en práctica del proyecto y la etapa posterior, se realiza la separación de los datos en unidades y su clasificación siguiendo un criterio temático (entrevistas y los conceptos históricos que se incluyen en éstas por un lado, valoraciones por otro). Tras el análisis textual de cada unidad recogida se procede al agrupamiento de los datos y a su síntesis, dando lugar al diagnóstico final.

3.4 Hipótesis:

Mi propuesta trata de comprobar que a través de un proyecto de historia oral se incorporan al aula actividades procedimentales que tienen que ver directamente con el método y la investigación históricos. Además, a través de la indagación en testimonios orales de personas cercanas a los alumnos, se les aproxima a la historia desde su realidad más cotidiana. Es este sentimiento de cercanía lo que en mi opinión supone un acicate para el interés del alumno en la historia; el hecho de que perciba que la historia no es algo que aparece sólo en los libros de texto, sino que, por el contrario, es algo muy vivo en las personas de su entorno, algo que ellas vivieron y que también ha influenciado para hacer del alumno lo que hoy en día es.

Por último, con un proyecto de historia oral los alumnos realizan una investigación por sí mismos, se dan cuenta de lo que supone construir historia y tienen la satisfacción de que ellos mismos la han *hecho*. Un producto final de un proyecto de historia oral supone el rescatar del olvido memorias de gente cercana a los alumnos y añadirlas a su bagaje cultural e identitario. Y todo esto lo hacen los alumnos por sí mismos, con el sentimiento de realización que esto conlleva.

3.5 Plan de actuación:

Sesión 1:

La primera clase se dedica a la contextualización histórica del proyecto de historia oral. Ésta se centrará en un repaso, siguiendo criterios cronológicos, de los acontecimientos históricos que tuvieron lugar entre 1975 y 1980 en España. El repaso de éstos será no obstante breve, pues se pretende que la explicación en seguida pase a centrarse en

conceptos históricos tales como conciencia colectiva de clase, movilización social y en especial, las circunstancias que se han dado para que se genere el cambio hacia la democracia desde la interpretación histórica de que la presión popular y su fuerte movilización por la democracia fue básica para dejar atrás el régimen dictatorial.

En el caso de la clase de 1º de Bachillerato, de Geografía e Historia de Navarra, la contextualización se centra en Navarra y muy especialmente en la comarca de Pamplona, fijándonos sobre todo en la especificidad de su caso, la gran movilización social que se dio en esta zona geográfica, sus causas y su evolución.

Sesión 2:

En la segunda clase se trata de explicar a los alumnos la cuestión de la memoria histórica, distinguiendo entre las discusiones más académicas (por ejemplo, las concepciones de Santos Juliá sobre el olvido o las investigaciones históricas que se han llevado a cabo en Argentina sobre la dictadura del 75) y la utilización que se ha hecho de la memoria desde la política.

También se comentarán algunos ejemplos literarios relacionados con la memoria (con fragmentos de Primo Levi, Jorge Semprún o Galo Vierge) y al finalizar la clase se espera que se genere un debate que ayude a llegar a algunas conclusiones sobre la importancia de conservar la memoria, la necesidad de recordar a las víctimas de persecuciones y de la represión y persecución franquistas y de valorar el papel que tuvo la sociedad en general en el cambio de régimen a la democracia.

Sesión 3: puesta en común de las entrevistas a partir de la hipótesis inicial. Debate.

En esta clase se presenta la historia oral, como herramienta para la recopilación y el análisis de las fuentes orales. Se explica en qué consiste el método de las entrevistas y cómo se deben realizar, haciendo especial énfasis en el modo de pensar las preguntas, que deben ser lo suficientemente abiertas como para que den lugar a una conversación más o menos fluida. Se hace entender a los estudiantes la importancia que tiene su actitud ante el entrevistado, especialmente en lo que se refiere al respeto y a la actitud de escucha por su parte. Después se reparte una hoja con un resumen de las directrices para realizar una entrevista de historia oral de manera correcta.

Sesión 4:

Una vez se hayan realizado las entrevistas se lleva a cabo su puesta en común. Es importante que los alumnos contrasten los distintos testimonios orales que han ido recogiendo y que los valoren. En el debate se pueden buscar las causas para las diferentes perspectivas que las personas entrevistadas muestran sobre un mismo acontecimiento histórico.

Finalmente, a modo de conclusión de la actividad, se llevará a cabo la confrontación entre la idea general que las entrevistas han dejado acerca del periodo de la Transición y la hipótesis inicial presentada durante la primera sesión sobre la importancia de las clases populares y sus movilizaciones para la transición a la democracia.

3.6 Incidencias:

El proyecto trató de ponerse en práctica durante el segundo periodo de prácticas del Prácticum II del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria. Al requerirse que los alumnos estuvieran tratando dentro del temario el franquismo y la transición española, tuve que limitar mis intervenciones a los cursos de Bachillerato.

El primer problema con el que me enfrenté fue la falta de tiempo para poner en práctica mi propuesta y desarrollarla en el grado en que me hubiera gustado. La clase de 2º de Bachillerato iba ajustada con el temario y sólo pude intervenir en el aula durante una hora, en la que tuve que hacer un compendio de las 4 sesiones desarrolladas en el apartado anterior, muy simplificado y resumido. En 1º de Bachillerato también tuve sólo una hora para poner en práctica mi propuesta, pues la profesora que llevaba la asignatura no era tutora del Prácticum. Esto sólo ha afectado en la propuesta en su fase final, pues no se han podido poner en común las entrevistas ni se han realizado debates en torno al proyecto, lo que empobrece un tanto la experiencia didáctica.

Otro problema derivó de una falta de planificación por mi parte. A pesar de que la inmigración en ambas clases es prácticamente anecdótica (una alumna en 2º y dos alumnos en 1º) no consideré establecer una solución en el caso de que ellos no conocieran a nadie a quien entrevistar. El resultado fue que ninguno de estos tres alumnos realizó la entrevista.

Por último, tengo que señalar que uno de los objetivos de mi propuesta, el que los estudiantes comprendieran la importancia de las movilizaciones populares para la instauración de la democracia, no se ha logrado cumplir. En las entrevistas los alumnos han realizado muy pocas preguntas sobre las movilizaciones sociales (algo que yo creía que iba a atraer su interés y fomentar su movilización) y cuando a pesar de que hay algún testimonio sobre sindicalismo y participación en protestas y manifestaciones, ningún estudiante ha seguido preguntando sobre esto y la información recogida ha sido muy breve, prácticamente anecdótica.

3.7 Análisis de los resultados:

Entre las directrices que se les daba a los alumnos acerca de cómo realizar la entrevista se les pedía que se ciñeran sobre todo a unos pocos acontecimientos que marcaron la época, así como al ambiente de movilización social que existía en el entorno de los entrevistados.

Los acontecimientos en los que se han centrado son: el día de la muerte de Franco y los sentimientos que suscitó, los sucesos de Montejurra en 1976, los Sanfermines de 1978 y el intento de golpe de Estado por parte de Tejero. Sin embargo, numerosas entrevistas recogen además numerosos testimonios sobre la Guerra Civil y la represión franquista, la vida de las mujeres o cómo era la sociedad en las décadas siguientes a la victoria franquista.

Es destacable que los alumnos de 2º de bachillerato preguntan en todas sus entrevistas por la opinión de los entrevistados sobre la situación actual, vinculándola con la situación política y social de las décadas de 1970 y 1980, a modo de conclusión de las entrevistas:

Ahora estamos en otra situación, agudizada por la crisis, en la que estamos inmersos y todos queremos reivindicar lo nuestro. Yo creo que es un momento como aquel para ponernos todos de acuerdo, intentarlo y hacer algo que sea del agrado de la mayoría. Si no nos ponemos de acuerdo nos vamos a ir al garete.
(Estudiante 16)

- *Según su opinión, ¿actualmente se puede decir que nos encontremos ante una democracia real?*

No, porque cada vez se está recortando más en sanidad, en educación, en los derechos sociales; los partidos han dado la espalda a los votantes; el partido sólo favorece a los ricos; hay una gran desigualdad social; la Iglesia sigue apoyando al poder; muchas razones más que no nos dejan vivir en una democracia real. (Estudiante 7)

Esto no ocurre en ninguna de las entrevistas de 1º de Bachillerato, donde quizá todavía no están tan preocupados por su futuro profesional, no ven cerca el final de su recorrido por el instituto y el tener enfrentarse a nuevos desafíos.

Sobre la vida de las mujeres y el profundo machismo de la sociedad española en los años del franquismo hablan muchos de los entrevistados, hombres y mujeres:

Su papel era claramente del hogar, su función era casarse y tener familia ya que la mayoría no trabajaba. Su opinión en general no se tenía en cuenta. Por ejemplo las mujeres en el pueblo después de ir a misa no iban al bar y en cambio los hombres siempre, también las mujeres no podían estar de titulares en las cartillas del banco, no podían sacar dinero... (Estudiante 13)

Estaba casada, y entonces las mujeres nos dedicábamos a las labores de casa. (Estudiante 6)

La represión franquista, el silencio, el miedo y la preocupación que se experimentaba durante esos años y la falta de libertad se ven reflejados en todas y cada una de las entrevistas. Los estudiantes han aprendido, a través de este proyecto, que la historia del Franquismo centrada en la política y las leyes del régimen tienen su efecto en las personas que vivieron durante esta época. Es difícil que entiendan el miedo y la falta de libertad estudiando la legislación que propugnaba Franco pero pueden empatizar con el pasado si esto mismo se lo cuentan sus padres o abuelos.

Lo primero que pensé (cuando se enteró de la muerte de Franco) es que podía haber problemas por el cambio, que podía pasar algo gordo. (Estudiante 2)

Todo el mundo se quedó callado por si a caso, nadie lo celebraba. (Estudiante 15)

También son muy frecuentes las veces en que se enfatizan las situaciones de peligro que se vivieron durante la Transición:

Ya había otro más que se escapaba. No le apresaron porque era medio militar medio político. Era de extrema derecha y no se supo nunca nada de donde acabó, lo escondieron un poco entre todos. Esta era una de las situaciones de terror que en aquellos años vivíamos, gracias a Dios no como algo cotidiano, pero sí con cierta asiduidad. (Sobre los sucesos de Montejurra) (Estudiante 10)

Ese día nos quedamos en casa por si acaso, no queríamos ir a la calle por si ocurría algo y te pillaban por ahí. Antes no había tanta libertad y a lo mejor si te pillaban acababas muerto. (Sobre el intento de golpe de estado) (Estudiante 3)

Además hay varios testimonios de la dura situación económica y laboral de la época, que pueden provocar una reflexión de los alumnos sobre el presente y el futuro en la actual coyuntura económica:

Yo no tenía tiempo (de participar en movilizaciones políticas); empecé a trabajar muy pronto y nos inculcaban que hacía falta trabajar mucho para sobrevivir a la miseria y la pobreza de aquellos tiempos de la guerra desde que nací en el 36 y yo no pensaba más que en eso. (Estudiante 11)

Yo no me había metido en problemas y no me había ido mal. Pensaba que lo que debía hacer era trabajar y que hacía bien trabajando, aunque luego resulta que igual no, que igual teníamos que haber reclamado, pero en fin, cada uno va por donde va. (Estudiante 17)

Como ya he explicado en el apartado de las incidencias, los movimientos sociales, manifestaciones por la amnistía, huelgas o protestas contra la violencia policial,

frecuentes durante los años de la Transición, prácticamente no aparecen en las entrevistas de los alumnos y en ningún caso se intenta profundizar en este tema.

- *¿Participó en alguna organización que intentara conseguir un cambio en la sociedad española?*

Sí, en sindicatos y en una parroquia obrera que promulgaba la Teología de la liberación.

- *¿Sentiste miedo al enterarte del 23 F? (Estudiante 5)*

Uno de los alumnos escribe respecto a este tema en su conclusión de la entrevista:

En la entrevista nos queda claro que la gente de esa época prioritariamente se preocupaba por el trabajo y la manera de conseguir dinero para salir de la situación de pobreza de la posguerra. Se realizaron movilizaciones sociales, sí, pero, según podemos observar en el ejemplo del entrevistado, no fueron de gran transcendencia ya que la mayor parte de los ciudadanos tenían otras preocupaciones en mente. (Estudiante 4)

Esta falta de identificación con el clima político y reivindicativo de la época puede deberse a la edad de la mayoría de los entrevistados. A los estudiantes se les indicó que entrevistaran a sus padres o a amigos cercanos de una edad similar a la de ellos. Como consecuencia no recuerdan mucho de los acontecimientos más tempranos (por ejemplo, el sentimiento más común que experimentaron los entrevistados ante la muerte de Franco fue de alegría porque tenían tres días de fiesta en el colegio). Muchos dicen en las entrevistas que, debido a su juventud, en esa época no pensaban en política y no comprendían muy bien lo que pasaba a su alrededor, ni qué diferenciaba una dictadura de una democracia.

Se fue al Instituto (el 20 de noviembre de 1975). Allí les dijeron los profesores que tenían una semana de vacaciones. Se pusieron muy contentos por los días de fiesta que les habían dado. No lo celebró porque sabía poco o nada de política y le era indiferente la muerte de Franco. (Estudiante 20)

-¿Qué pensaste acerca de la muerte de Franco?

Realmente no me enteré más que de su muerte, no pensé ni me interesé en las consecuencias que podía tener o si realmente era bueno o malo para España porque tenía 11 años cuando sucedió esto. (Estudiante 19)

Los estudiantes también se pudieron dar cuenta de lo que dicen los silencios, de que hay todavía temas sobre los que los entrevistados no quieren hablar y que coinciden con los acontecimientos que tuvieron lugar más cerca, Montejurra 1976 o Sanfermines 1978.

A parte de ver los procesos históricos a través de los ojos de las personas más cercanas a su entorno, los alumnos han aprendido también desde la elaboración de la entrevista. Ven como preguntas cerradas no llevan a ningún sitio y cómo una pregunta aparentemente sencilla pero que permite al entrevistado expresarse lleva a un relato sumamente interesante:

-Manuel ¿Y tus abuelos? Al fin y al cabo vivías con ellos. (Sobre su actitud ante la muerte de Franco)

Mi abuelo materno que era con el que vivía, siempre decía "la política para los que se dedican a ella". Jamás hablaban de ella en casa pues ya había vivido suficientes fatalidades como para recordarlas.

- ¿Por ejemplo?

Bueno (...), él estuvo en un campo de concentración. Era químico y trabajaba como tal en una fábrica de caucho en Vizcaya (...) llegaron los nacionales a la fábrica y se les consideró enemigos pues hacían armas para ir contra ellos, claro. (Estudiante 8)

Los alumnos también han advertido cómo de necesarios son los conocimientos previos sobre el contexto histórico, social y económico de la época para poder analizar posteriormente los testimonios orales recogidos.

En relación con la motivación, la propuesta ha dado muy buenos objetivos. La actividad de la entrevista se propuso en ambas clases como una actividad optativa y sin que fuera a ser evaluable. En 2º de Bachillerato además, los alumnos estaban muy estresados y con numerosos exámenes porque las fechas para la prueba de Selectividad se acercaban. A pesar de estos condicionantes negativos, se me entregaron 8 encuestas en 2º de Bachillerato y 14 en 1º.

La actitud durante las intervenciones en ambas clases fue muy buena, los alumnos prestaron mucha atención y se mostraron muy interesados por la actividad. Al final de las clases, estudiantes que no sobresalían en la asignatura y alguno que tenía dificultades para aprobarla comentaron su intención de realizar la entrevista y expusieron en voz alta a quién pretendían elegir para ésta. Al final de la clase escuché que muchas de las conversaciones entre los alumnos estaban relacionadas con la clase: "Mi padre siempre me cuenta...", "A mi abuelo le pasó...".

En las valoraciones por escrito destacan comentarios como "No me había dado cuenta de que la escuela antes era tan importante ya que ahora no la valoramos" o "Me ha gustado hablar con mi abuelo sobre los años de antes, aunque le he notado que se ponía triste". En todas las valoraciones su opinión de la actividad es positiva, todos los alumnos dicen que les ha gustado hacer la entrevista y que han aprendido realizándola.

Entre las entrevistas entregadas hay algunos trabajos que son entrevistas narradas por el alumno en lugar de una entrevista transcrita literalmente. No sé muy bien por qué ha ocurrido esto, pero en el relato se aprecia bien la conversación que tuvo lugar y las respuestas que se dan parecen naturales.

IV. Conclusiones:

La introducción de proyectos, de actividades procedimentales en las clases de Historia son un recurso idóneo para dinamizarlas y conseguir captar el interés de los alumnos. Los alumnos se sienten identificados con el contenido del programa al involucrarse en una investigación para la que necesitan estos conocimientos previos. Además al aplicar estos conocimientos en el proyecto de historia oral su proceso de aprendizaje es más significativo y duradero.

El hecho de que comparen la historia que se les da en la clase con los relatos de protagonistas que fueron testigos de estos hechos hace que experimenten un sentimiento de empatía con el pasado. Además, se favorece el diálogo con sus mayores con lo que también se refuerzan los lazos intergeneracionales.

Además, los alumnos aprenden de primera mano en qué consiste una investigación con fuentes orales, tienen que seguir un método doble, de documentación sobre el tema de investigación, y realización de la entrevista. Han percibido la importancia de conocer la cultura, la sociedad, la economía y la política de una época concreta para poder comprenderla de una manera completa e interrelacionada y poder confirmar o refutar hipótesis. En definitiva, los proyectos de historia oral sirven para que los alumnos realicen una aproximación al método histórico y desarrollen un pensamiento autónomo y crítico sobre el pasado, pero muy especialmente sobre su presente.

Creo que la educación debe percibir a los alumnos como motor de cambio de la sociedad y con la historia oral ayudamos a que éstos reflexionen sobre el pasado, piensen su presente y actúen para cambiar aquello que no les gusta sobre su sociedad y el mundo que les rodea. Si además conseguimos que entiendan la importancia de su pasado y la necesidad de conservar la memoria histórica y colectiva de su entorno podemos también esperar que transmitan esto mismo a las siguientes generaciones, evitando que se olvide.

Bibliografía:

Aguilar Fernández, P. (2008): *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*, Madrid: Alianza Editorial.

Benadiba, L. y Biosca, T. (2008): "La historia oral en el aula. El Proyecto ARCA: «La persistencia del silencio después de la dictadura»", *Aula de Innovación educativa*, nº177.

Biosca, G. (2002): "Migracions d'abans i d'ara: experiència de l'IES Vila de Gràcia, Barcelona", *Perspectiva escolar*, nº 265, pp.35-41.

Caicedo Ortiz, J. A. (2008): "'Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela", *Revista Educación y Pedagogía*, vol.XX, nº52, pp. 27-42.

Evans, R.J. (1990): *Social History in the Postmodern Age*, *Storia della Storiografia*, nº18, pp. 36-41.

Gómez, Pilar (2002): "La historia oral, una pràctica docent", *Perspectiva escolar*, nº 265, pp.11-19.

Habermas, J. (1986): "Del uso público de la historia. La visión oficial que la República Federal tiene de sí misma está estallando", en Augstein, R. et al. (1988): *Devant l'Histoire. Les documents de la controverse sur la singularité de l'extermination des Juifs par le régime nazi*, Paris: Eds. du Cerf, pp. 201-204.

Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004): "Aprendizaje basado en problemas", *Theoria*, nº13, pp.145-157.

Pagès, J. (1989): "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", en Rodríguez Frutos, J. (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia/ Cuadernos de Pedagogía, pp. 107-138.

Roussio, H. (1998): *La hantise du passé. Entretien avec Philippe Petit*, París: Textuel, pp. 58-65.

Santos Escribano, F. y Santos Burgaleta, M. (2011): "Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra)", *Clío*, nº 37, pp.1-14.

Selles i Vidal, E. y Fernández, J. (2002): "Presentació de les experiències. Historia oral: aprende i descobrir", *Perspectiva escolar*, nº 265, pp.20-21

Soto, A. (2006): *El presente es Historia. Reflexiones de teoría y método*. Santiago (Chile): Centro de Estudios Bicentenario, pp. 46-51.

Sitton, T., Mehaffy, G.L., Davis Jr., O.R.(1989): *Historia oral: una guía para profesores (y otras personas)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tojar Hurtado, J.C. (2006): *Investigación cualitativa: comprender y actuar*, Madrid: Ed. La Muralla.

Vansina, J. (2007): "Tradición oral, historia oral: Logros y perspectivas", *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, nº37, pp. 151 - 163.

Vázquez, F. (2001): *La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario*, Barcelona: Paidós.

Ysás, P. (2010): "La Transición española. Luces y sombras", *Ayer*, nº 79, pp. 31-57.

Anexo I. Ejemplos de entrevistas recogidas:

Anexo II. Instrucciones para realizar la entrevista:

1. Es importante que la entrevista se realice en un lugar (preferentemente privado) en el que se sienta cómodo el entrevistado.
 2. Es útil comenzar con preguntas sencillas, que no planteen polémica y que permitan entrar en confianza al informante. Algunos puntos que deben ser cubiertos en cualquier entrevista son: nombre completo, fecha y lugar de nacimiento, profesión, etc. Además, cualquier sea el tema a investigar siempre será conveniente recolectar algo de información sobre la infancia, padres, abuelos, hermanos, hermanas, juegos de la infancia, etc. En definitiva, poder construir una historia de vida del entrevistado, desde su infancia hasta la actualidad.
 3. Es importante evitar preguntas que puedan responderse simplemente con un "sí" o "no".
 4. No interrumpir una buena historia con otra pregunta. Algunas veces, el informante clave podrá ser entrevistado más de una vez.
 5. Si la persona entrevistada se desvía del tema y su relato pierde interés, debemos intervenir para que vuelva al tema principal ("antes de continuar, desearía saber...").
 6. No deben cuestionarse los detalles que nos proporcione aunque estos no concuerden con nuestros datos. Si la versión obtenida es muy diferente de la conocida, podemos intentar plantear este problema de manera indirecta ("yo tenía entendido que..."), con el fin de aclarar las contradicciones pero sin presionar.
 7. La información obtenida debe verificarse con otras fuentes. Hay que decidir qué información adicional deseamos y concertar eventualmente nuevas entrevistas. Generalmente, hay aspectos que requieren ser abordados de nuevo, pues han quedado solo apuntados.
- *Después de la entrevista.* Al terminar la entrevista es importante agradecer al entrevistado por su tiempo y establecer si será necesaria una segunda entrevista. Además, es probable que el entrevistado tenga fotografías o documentos que le ayuden a relatar su historia. Es importante quedar en contacto con el entrevistado para devolver esos materiales, una vez que sean registrados.